

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**Luís Carlos de Oliveira**

**Uma análise do Fundo de Apoio à Pesquisa na Educação Básica (FAPEB) e do  
desenvolvimento docente na perspectiva do Letramento Científico**

Juiz de Fora  
2025

**Luís Carlos de Oliveira**

**Uma análise do Fundo de Apoio à Pesquisa na Educação Básica (FAPEB) e do desenvolvimento docente na perspectiva do Letramento Científico**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Tânia Guedes Magalhães

Juiz de Fora  
2025

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

OLIVEIRA, Luís Carlos de.

Uma análise do Fundo de Apoio à Pesquisa na Educação Básica (FAPEB) e do desenvolvimento docente na perspectiva do Letramento Científico. / Luís Carlos de OLIVEIRA. -- 2025. 388 f. : il.

Orientador: Tânia Guedes MAGALHÃES

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

1. Letramento científico; . 2. Desenvolvimento humano; . 3. Formação docente; . 4. FAPEB.. I. MAGALHÃES, Tânia Guedes , orient. II. Título.

**Luís Carlos de Oliveira**

**Uma análise do Fundo de Apoio à Pesquisa na Educação Básica (FAPEB) e do desenvolvimento docente na perspectiva do letramento científico**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Aprovada em 23 de maio de 2025.

**BANCA EXAMINADORA**

Dra. Tânia Guedes Magalhães - Orientadora e Presidente da Banca  
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Mariana Cassab Torres  
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Marta Cristina da Silva  
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão  
Universidade Estadual de Londrina

Dra. Eliana Merlin Deganutti de Barros  
Universidade Estadual do Norte do Paraná

Juiz de Fora, 25/04/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Tania Guedes Magalhaes, Professor(a)**, em 02/06/2025, às 19:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vera Lúcia Lopes Cristovão, Usuário Externo**, em 03/06/2025, às 12:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Marta Cristina da Silva, Professor(a)**, em 03/06/2025, às 14:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Mariana Cassab Torres, Professor(a)**, em 09/06/2025, às 10:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Eliana Merlin Deganutti de Barros, Usuário Externo**, em 10/06/2025, às 09:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf ([www2.ufjf.br/SEI](http://www2.ufjf.br/SEI)) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2363715** e o código CRC **1D5FC4C4**.

---

*O samba, a viola, a roseira  
Um dia a fogueira queimou  
Foi tudo ilusão passageira  
Que a brisa primeira levou  
No peito a saudade cativa  
Faz força pro tempo parar  
Mas eis que chega a roda-viva  
E carrega o destino pra lá*

**Roda Viva.** Francisco Buarque de Holanda.  
Chico Buarque de Hollanda - Volume 3,1968.

## AGRADECIMENTOS

*A.gra.de.cer*, segundo o dicionário Michaelis:

**vtd** - 1 *Mostrar-se grato ou reconhecido por benefício recebido: “João Romão agradeceu o obséquio, desfazendo-se em demonstrações de reconhecimento [...]” (AA1).*

**Vtdi** - 2 *Demonstrar gratidão ou reconhecimento: “Você bem viu como estão todos a seu respeito! E, se há pouco não lhe arrancaram os fígados, agradeça-o a mim!” (AA1).*

**V.int** - 3 *Manifestar gratidão ou agradecimento: “O Barão [...] chegava de vez em quando a uma das janelas [...] agradecendo para a rua [...]” (AA1).*

**Vtd** - 4 *Mostrar viço, vida ou exuberância após a adubação (a terra): A roça agradeceu o tratamento.*

*a.gra.de.cer*: ato ou ação de ser grato, de reconhecer, de retribuir, *de mostrar viço, de viver dia a dia adubando a terra e a própria vida*:

### Canção do dia de sempre

Tão bom viver dia a dia...  
A vida, assim, jamais cansa...

Viver tão só de momentos  
Como essas nuvens no céu...

E só ganhar, toda a vida,  
Inexperiência... esperança...

E a rosa louca dos ventos  
Preso à copa do chapéu.

Nunca dê um nome a um rio:  
Sempre é outro rio a passar.

Nada jamais continua,  
Tudo vai recomeçar!

E sem nenhuma lembrança  
Das outras vezes perdidas,  
Atiro a rosa do sonho  
Nas tuas mãos distraídas...

Mario Quintana. Poesia completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2006.

Assim, agradeço às pessoas que amo e que me dão a oportunidade de colocar-me forte e em constante transformação nesse “entre-caminho” representado na canção de meus dias de sempre: a meus pais, Gerson e Fatinha, que celebram e adubam a minha vida; à minha irmã Walquíria, com sua coragem sorridente; às duas estrelas que conduzem meus passos, Bete e Ana Luíza (*in memoriam*); a meu parceiro de jornada, Alessandro; aos professores e amigos de caminhada na UFJF; aos amigos de hoje e de sempre da SE/JF; e à minha fantástica e sempre presente mentora (“A vida é brutal!”), Tânia Magalhães.

## RESUMO

Esta tese de doutorado busca investigar como a participação de professores da Prefeitura de Juiz de Fora (MG) no Fundo de Apoio à Pesquisa na Educação Básica (FAPEB) pode ter contribuído para o desenvolvimento docente, a partir da identidade do professor pesquisador que se encontra inserido em práticas de Letramento Científico (LC) na escola. Em vista disso, esta pesquisa considera os seguintes objetivos específicos: i) identificar os fundamentos históricos, sociais, políticos e profissionais que tornaram possível a implantação do FAPEB, assim como o sistema de gêneros e de atividades do programa; ii) analisar pistas de desenvolvimento dos docentes no que se refere aos conceitos, às ações e à identidade relativos ao campo profissional e; iii) analisar os efeitos da participação do professor no programa FAPEB a partir de uma abordagem reflexivo-crítica sustentada por atividades de investigação científica. Destaca-se que, para este estudo, a linguagem, ancorada no quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (Bronckart, 1999, 2006, 2008), constitui-se como instrumento para o desenvolvimento humano, tal como ocorre com as práticas linguageiras científicas que sustentam o LC no campo da Linguística Aplicada (LA) (Silva, 2019, 2020; Magalhães; Cristóvão, 2018). Nesse escopo, esta investigação se organiza metodologicamente em torno da abordagem qualitativa-interpretativa de pesquisa, cujo *corpus* se constituiu a partir da análise de documentos resgatados do Arquivo Histórico da Secretaria de Educação de Juiz de Fora (SE/JF) e de entrevistas realizadas com cinco profissionais da rede de ensino vinculados ao FAPEB. Decorre disso que os procedimentos de organização e de análise dos dados fundamentaram-se nos Segmentos de Orientação Temática (SOT) e nos Segmentos de Tratamento Temático (STT) (Bulea, 2010), os quais trouxeram considerações relevantes para responder aos objetivos traçados. Desse modo, no que se refere ao primeiro objetivo específico, cujas informações decorreram das entrevistas aplicadas a dois funcionários da SE, a pesquisa demonstra que o FAPEB assenta-se como uma política pública municipal, firmada pela Lei nº 10.367/2002, que inova ao proporcionar aos professores da rede a oportunidade de formarem-se por meio de ações de pesquisa em um contexto político, histórico e ideológico de valorização da carreira profissional do início dos anos 2000. No que se refere ao segundo objetivo, as entrevistas realizadas com os três professores que implementaram seus projetos no FAPEB demonstram indícios de desenvolvimento docente, seja por conceitos, seja pelas ações, seja na assunção da identidade do professor a partir de seu agir na e pela pesquisa na escola básica. O terceiro objetivo, conforme dados informados pelas entrevistas com os professores e pelos Arquivo Histórico da SE, aponta que os docentes envolvidos no FAPEB formam-se como pesquisadores que refletem criticamente sobre suas práticas em situação de atuação profissional, considerando as pistas que denunciam a presença de 5 das 7 Dimensões do LC apontadas na pesquisa e alocando o uso de gêneros textuais que organizam um sistema de gêneros científicos próprios das práticas de LC. Logo, concluímos, a partir dessas análises, que a inserção de professores da rede municipal de Juiz de Fora no FAPEB possibilitou-lhes o desenvolvimento de sua identidade numa perspectiva que lhes permite agir como pesquisadores da própria prática docente mediada por ações de pesquisa voltadas ao LC, mesmo que prementes de lacunas que necessitam ser consideradas nesta proposta que se torna um marco na formação continuada de professores em local de trabalho.

**Palavras-chave:** letramento científico; desenvolvimento humano; formação docente; FAPEB.

## ABSTRACT

This doctoral thesis seeks to investigate how the participation of teachers from the City Hall of Juiz de Fora (MG) in the Fund for Support for Research in Basic Education (FAPEB) may have contributed to teacher development, based on the identity of the teacher-researcher who is involved in Scientific Literacy (SC) practices at school. In view of this, this research considers the following specific objectives: i) to identify the historical, social, political and professional foundations that made the implementation of FAPEB possible, as well as the system of genres and activities of the program; ii) to analyze clues of teacher development regarding concepts, actions and identity related to the professional field and; iii) to analyze the effects of teacher participation in the FAPEB program from a reflexive-critical approach supported by scientific research activities. It is noteworthy that, for this study, language, anchored in the theoretical-methodological framework of Sociodiscursive Interactionism (ISD) (Bronckart, 1999, 2006, 2008), constitutes an instrument for human development, as is the case with the scientific language practices that support LC in the field of Applied Linguistics (AL) (Silva, 2019, 2020; Magalhães; Cristóvão, 2018). In this scope, this investigation is methodologically organized around the qualitative-interpretative research approach, whose corpus was constituted from the analysis of documents recovered from the Historical Archive of the Secretariat of Education of Juiz de Fora (SE/JF) and from interviews conducted with five professionals from the education network linked to FAPEB. It follows that the data organization and analysis procedures were based on the Thematic Orientation Segments (SOT) and the Thematic Treatment Segments (STT) (Bulea, 2010), which brought relevant considerations to respond to the objectives set. Thus, with regard to the first specific objective, whose information came from interviews with two employees of the SE, the research demonstrates that FAPEB is based on a municipal public policy, established by Law No. 10,367/2002, which innovates by providing teachers in the network with the opportunity to train through research actions in a political, historical and ideological context of valorization of the professional career of the early 2000s. With regard to the second objective, the interviews conducted with the three teachers who implemented their projects at FAPEB demonstrate signs of teacher development, whether through concepts, actions or the assumption of the teacher's identity based on their actions in and through research in basic education. The third objective, according to data provided by interviews with teachers and by the SE Historical Archives, indicates that teachers involved in FAPEB are trained as researchers who critically reflect on their practices in professional situations, considering the clues that reveal the presence of 5 of the 7 Dimensions of LC indicated in the research and allocating the use of textual genres that organize a system of scientific genres specific to LC practices. Therefore, we conclude, based on these analyses, that the inclusion of teachers from the municipal school system of Juiz de Fora in FAPEB enabled them to develop their identity from a perspective that allows them to act as researchers of their own teaching practice mediated by research actions focused on LC, even if there are pressing gaps that need to be considered in this proposal that becomes a milestone in the continuing education of teachers in the workplace.

**Keywords:** scientific literacy; human development; teacher education; FAPEB.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Levantamento de trabalhos de pesquisa científica relacionado ao FAPEB e ao Letramento Científico na perspectiva da Linguística Aplicada.....p.	29
Quadro 2: Desenvolvimento segundo o ISD.....p.	51
Quadro 3: Relação dos entrevistados da pesquisa.....p.	110
Quadro 4: Modelo de SOT-STT empregado na pesquisa.....p.	113
Quadro 5: Organização metodológica da pesquisa.....p.	114
Quadro 6: SOT E STT – Formação do FAPEB.....p.	118
Quadro 7: SOT STT das entrevistas com professores inscritos no FAPEB.....p.	152
Quadro 8: Dimensões do Letramento Científico.....p.	176
Quadro 9: Sistema de gêneros do agir para a pesquisa no FAPEB.....p.	199
Quadro 9: Sistema de gêneros próprios do agir de pesquisa do professor no FAPEB .....	p. 202

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapeamento geral da tese.....	p. 25
Figura 2: As capacidades de linguagem.....	p. 45
Figura 3: Configuração da Educação Científica.....	p. 87
Figura 4: Reprodução do texto da Lei 10.367 de 2002 .....	p. 121
Figura 5: Modelo de Projeto de Pesquisa.....	p. 136

## **LISTA DE ESQUEMAS**

Esquema 1: Dimensões do LC do professor.....	p. 91
Esquema 2: Plano Geral Metodológico.....	p. 102
Esquema 3: Fontes de financiamento indicadas para custeio do FAPEB.....	p. 139

## LISTA DE SIGLAS

<b>ABC</b> .....	Academia Brasileira de Ciências.
<b>AC</b> .....	Alfabetização Científica.
<b>CNE</b> .....	Conselho Nacional de Educação.
<b>CBPF</b> .....	Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas
<b>DCN</b> .....	Diretrizes Curriculares Nacionais.
<b>EBTT</b> .....	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.
<b>EC</b> .....	Educação Científica.
<b>EJA</b> .....	Educação de Jovens e Adultos.
<b>FACED</b> .....	Faculdade de Educação.
<b>FAPEB</b> .....	Fundo de Apoio à Pesquisa na Educação Básica.
<b>GPS</b> .....	Grupo de Pesquisa Social.
<b>IES</b> .....	Instituto de Ensino Superior.
<b>JF</b> .....	Juiz de Fora.
<b>LA</b> .....	Linguística Aplicada.
<b>LC</b> .....	Letramento Científico.
<b>MCTIC</b> .....	Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações.
<b>MIT</b> .....	Estudos Urbanos no Instituto de Tecnologia de Massachusetts dos EUA.
<b>NEL</b> ou <b>NLS</b> .....	Novos Estudos do Letramento.
<b>PCNs</b> .....	Parâmetros Curriculares Nacionais.
<b>PJF</b> .....	Prefeitura de Juiz de Fora.
<b>SE</b> .....	Secretaria de Educação.
<b>UFJF</b> .....	Universidade Federal de Juiz de Fora.
<b>UNESCO</b> .....	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Tecnologia.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>17</b>
1.1	A JUSTIFICATIVA SUSTENTADA POR UM CONTEXTO POLÍTICO-HISTÓRICO DE OPRESSÕES.....	17
1.2	NESSE TRAJETO POLÍTICO, A MINHA TRAJETÓRIA DOCENTE.....	19
1.3	O PLANO DE CONDUÇÃO DAS AÇÕES DE PESQUISA QUE ORGANIZAM ESTA TESE.....	22
1.4	BREVE DESCRIÇÃO DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DE UMA PESQUISA DO CAMPO DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E DA LINGUÍSTICA APLICADA.....	26
1.5	PESQUISAS RELACIONADAS AO FAPEB E AO LETRAMENTO CIENTÍFICO NO CAMPO DA LA.....	27
1.6	ORGANIZAÇÃO ESTRUTURAL DESTE GÊNERO DISCURSIVO CIENTÍFICO	32
<b>2</b>	<b>LINGUAGENS, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO: OS FUNDAMENTOS CIENTÍFICOS DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO.....</b>	<b>34</b>
2.1	AS BASES GERAIS DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO.....	34
2.2	BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O PAPEL DA LINGUAGEM NO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO.....	32
2.3	OS GÊNEROS DE TEXTO: PRÁTICAS DE LINGUAGEM E ENSINO DE LÍNGUA PARA AS CIÊNCIAS.....	39
2.4	AS CAPACIDADES DE LINGUAGEM E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A PESQUISA.....	44
2.5	A QUESTÃO DO DESENVOLVIMENTO.....	46
<b>3</b>	<b>PROFESSOR PESQUISADOR: UMA CONCEPÇÃO QUE NORTEIA O AGIR NA E PELA PESQUISA.....</b>	<b>54</b>
3.1	EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE: QUE PESQUISA CABE AO PROFESSOR DA ESCOLA BÁSICA REALIZAR?.....	55
3.2	A REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE A PRÁTICA DOCENTE E AS PRÁTICAS DE PESQUISA – O QUE CABE AO PROFESSOR.....	63

<b>4</b>	<b>O CONTEXTO DAS CIÊNCIAS DA LINGUAGEM E O LETRAMENTO CIENTÍFICO – UMA ABORDAGEM NO VIÉS DA LINGÜÍSTICA APLICADA.....</b>	<b>69</b>
4.1	AS CIÊNCIAS NO CONTEXTO DO SÉCULO XXI: UM EMBATE POLÍTICO-IDEOLÓGICO.....	69
4.2	A EDUCAÇÃO CIENTÍFICA NA PERSPECTIVA DA LINGÜÍSTICA APLICADA: UMA ABORDAGEM EM CONSTRUÇÃO.....	72
4.3	CIÊNCIA E LETRAMENTOS: UM ENFOQUE NO LETRAMENTO PARA AS CIÊNCIAS DA LINGUAGEM.....	80
4.4	LETRAMENTO CIENTÍFICO: UM CONCEITO EM APRIMORAMENTO NA LINGÜÍSTICA APLICADA.....	84
<b>4.4.1</b>	<b>As Dimensões do LC no contexto da LA .....</b>	<b>91</b>
4.5	ADENDO: LETRAMENTO CIENTÍFICO E LETRAMENTO ACADÊMICO – APROXIMAÇÕES.....	98
<b>5</b>	<b>A ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA DE UMA PESQUISA EM LA.....</b>	<b>103</b>
5.1	A NATUREZA QUALITATIVA-INTERPRETATIVA DA PESQUISA.....	104
5.2	CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA: OS PARTICIPANTES E OS INSTRUMENTOS PARA GERAÇÃO DE DADOS.....	106
<b>5.2.1</b>	<b>A análise documental .....</b>	<b>107</b>
<b>5.2.2</b>	<b>A entrevista.....</b>	<b>109</b>
<b>5.2.3</b>	<b>Procedimentos e critérios de análise dos dados.....</b>	<b>112</b>
<b>6</b>	<b>ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS DE UM AGIR EM PESQUISA CIENTÍFICA.....</b>	<b>116</b>
6.1	AS MOTIVAÇÕES QUE ORIGINARAM O FUNDO DE APOIO À PESQUISA NA EDUCAÇÃO BÁSICA, O FAPEB.....	118
<b>6.1.1</b>	<b>O FAPEB: contexto histórico (SOT 1) .....</b>	<b>120</b>
6.1.1.1	Criação do FAPEB e os objetivos do programa (SOT 1 – STT 1.1) .....	120
6.1.1.2	Motivações históricas década de 90 e anos 2000 (SOT 1 – STT 1.2) .....	125
6.1.1.3	Vigência do FAPEB (SOT 1 – STT 1.3.) .....	129

<b>6.1.2</b>	<b>Os aportes teórico-metodológicos e o FAPEB (SOT 2)</b> .....	129
6.1.2.1	Motivações – pressupostos teóricos de base (SOT 2 – STT 2.1.) .....	130
6.1.2.2	Formação docente – qualificação dos professores (SOT 2 – STT 2.2) .....	133
<b>6.1.3</b>	<b>Estrutura e organização do FAPEB (SOT 3)</b> .....	134
6.1.3.1	Organização estrutural do FAPEB (SOT 3 – STT 3.1.) .....	135
6.1.3.2	Estrutura para a produção de pesquisas (SOT 3 – STT 3.2.) .....	142
<b>6.1.4</b>	<b>Contribuições do FAPEB para a educação em Juiz de Fora (SOT 4)</b> .....	147
6.2	PISTAS DE DESENVOLVIMENTO DOS PROFESSORES QUE PARTICIPARAM DO FAPEB.....	151
<b>6.2.1</b>	<b>Desenvolvimento de conceitos a partir da pesquisa no contexto profissional docente</b> .....	154
<b>6.2.2</b>	<b>Desenvolvimento de ações-atividades em contexto de atuação docente</b> .....	162
<b>6.2.3</b>	<b>Desenvolvimento de identidade do professor na prática de pesquisa em contexto escolar</b> .....	165
6.3	PISTAS DE LC DOS PROFESSORES ENVOLVIDOS COM ATIVIDADES DE INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA NO FAPEB.....	175
<b>6.3.1</b>	<b>Dimensão 1: ações de pesquisa científica</b> .....	178
<b>6.3.2</b>	<b>Dimensão 3: Percurso metodológico</b> .....	182
<b>6.3.3</b>	<b>Dimensão 5: Impacto dos resultados da pesquisa</b> .....	188
<b>6.3.4</b>	<b>Dimensões 6 e 7: Participação em eventos científicos e Comunicação de novos conhecimentos</b> .....	194
<b>6.3.5</b>	<b>O FAPEB e o sistema de gêneros de texto relativos ao agir na e pela pesquisa.</b>	198
<b>6.3.6</b>	<b>Desafios para futuras edições do FAPEB: as lacunas</b> .....	208
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	215
	REFERÊNCIAS.....	223
	APÊNDICE.....	233
	ANEXOS .....	283

## 1 INTRODUÇÃO



Inicialmente, aproprio-me de uma ação de linguagem específica da esfera acadêmico-científica, a tese de doutorado, para tornar claro o desenvolvimento deste trabalho decorrente de uma prática científica vinculada ao grande campo da Educação e registrada na linha de pesquisa *Linguagens, Culturas e Saberes* do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (MG), a qual sustenta, como um de seus eixos mais significativos, a formação de professores.

### 1.1 A JUSTIFICATIVA SUSTENTADA POR UM CONTEXTO POLÍTICO-HISTÓRICO DE OPRESSÕES



Tratar da formação docente no contexto contemporâneo brasileiro implica relacionar esse aspecto a uma conjuntura, por vezes, paradoxal. Ora, em um momento político e histórico em que se exige do professor uma postura estritamente profissional nas salas de aula de redes de ensino públicas e privadas em todo o país, também se acomete, a partir de vários

<sup>1</sup> Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DHjwNJDOLMA/?igsh=QkFKQ2NEMHhXUQ%3D%3D>. Acessado em 17 fev. de 2024.

<sup>2</sup> Disponível em: [https://www.reddit.com/r/brasil/comments/e8yrje/paulo\\_freire\\_ilustrado/?rdt=56216](https://www.reddit.com/r/brasil/comments/e8yrje/paulo_freire_ilustrado/?rdt=56216). Acessado em 14 jan. de 2025.

setores da sociedade (civil, política e empresarial), um desfile de injúrias, de críticas e de descréditos quanto à legitimidade de seu papel social: o de contribuir para a apropriação de conhecimentos acadêmicos-enciclopédicos socialmente valorizados e o de formar cidadãos intelectual, pessoal e profissionalmente preparados para a vida social. São antagonismos que revelam projetos políticos cujas intenções caminham para além do que é posto, especialmente na tentativa de desqualificar a imagem do professor brasileiro, movimento também presente em outros países (vejamos que Trump declarou à nação inimigo da Educação em abril de 2025). Trata-se, na realidade, de intencionalidades subjacentes à profissão as quais, nessa perspectiva, revelam total descaso quanto aos investimentos voltados para a campanha educacional no país e que conseqüentemente incidem na ausência efetiva de políticas de formação docente que colaborem para o desenvolvimento individual da pessoa humana e para o desenvolvimento da sociedade brasileira.

Se o poder, enfim, tende a permanecer nas mãos de uma elite social e política que manipula setores considerados essenciais para a sociedade, como a saúde e a educação, não é de se estranhar que o uso proposital e planejado da pós verdade possa colaborar para o crescente fenômeno da negação científica, que questiona e/ou ignora o valor das ciências e os resultados que emergem das pesquisas fundadas em métodos científicos validados por pesquisadores de todas as áreas de conhecimento humano.

As tão bem ditas palavras de Freire (1987, p.185), “Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser opressor”, equivalem, pois, à ideia de que, quando a ciência não liberta, a mentira se torna verdade, condição esta que escamoteia a realidade de pobreza, misérias, marginalizações, preconceitos e de ausência de acessos a bens culturais e científicos essenciais para o desenvolvimento de uma reflexão crítica destinada a todo e qualquer cidadão, inclusive, a professores.

Nessa corrente de entendimentos em que o acesso a bens culturais e intelectuais tornam-se tão necessários, abordar a formação de professores hoje no Brasil, seja ela inicial, continuada, seja no local de atuação, implica fazer emergir uma rede complexa de ações atreladas a políticas públicas e a projetos que destinam a formação crítica, científica e social do professor a uma instância central, ou seja, ao interesse político e empresarial que lhe é subjacente e que se manifesta em opressões profissionais tratadas em diversas instâncias (financeiras, trabalhistas, sociais, ideológicas, formativas e outras). A esse respeito, não têm sido raras as propostas que, dada a abordagem motivacional e a um projeto de esvaziamento de sentidos, sustentam uma formação *coaching* de carreira, em uma perspectiva projetada pelo neoliberalismo e pelo extremismo ideológico e manipulatório em crescente contexto nacional

e internacional. Este tema torna-se, assim, o ponto central deste trabalho de doutorado em que relato a importância da formação do professor na e pela pesquisa científica, intencionando promover reflexões a respeito das Dimensões do Letramento Científico (LC) na área da Linguística Aplicada (LA) e numa ancoragem que ultrapassa o entendimento da formação para além dos conhecimentos técnicos a serem reproduzidos nas salas de aula.

Dito isso, a partir desta tese, possibilito inicialmente o entendimento de que é possível vincular o programa Fundo de Apoio à Pesquisa na Educação Básica, doravante FAPEB, à concepção de professor pesquisador e a um tratamento mais específico para o que se compreende como letramento científico, conceito importado da área das Ciências da Natureza para o campo da Linguística Aplicada, e que é concebido, entre outras questões que serão detalhadas neste estudo, como o trajeto formativo que colabora para o desenvolvimento profissional docente.

## 1.2 NESSE TRAJETO POLÍTICO, A MINHA TRAJETÓRIA DOCENTE

**Eu depois de entrar  
no doutorado**



3

Este trabalho surge como resultado de investidos estudos e leituras que realizei no campo da formação do professor e a partir de minhas experiências como docente de Língua Portuguesa na educação básica e em curso de formação continuada de professores, estes que buscam aperfeiçoar seu fazer pedagógico por meio de instituições públicas e privadas de ensino.

Esse interesse deriva da necessidade de se compreender a formação inicial, continuada e no local de trabalho do professor numa perspectiva crítica e investigativa e dialoga com outros momentos de minha formação acadêmica e como professor de Língua Portuguesa, em uma trajetória profissional marcada por subjetividades profissionais e inspirada em nas vivências de quem ainda se desenvolve pelas linguagens.

<sup>3</sup> Disponível em: [https://www.instagram.com/p/DCXPdM\\_pkuj/?img\\_index=1](https://www.instagram.com/p/DCXPdM_pkuj/?img_index=1). Acessado em 14 jan. 2025.

Nesse ritmo, posso relatar que minha trajetória acadêmica sempre foi guiada por uma inquietação: como a língua portuguesa, ensinada nas escolas, poderia ser uma ferramenta não só de comunicação, mas também de mudança social? Assim, formei-me em Letras no ano de 2001, um professor novato que, apesar de fascinado pelo poder que detinham as palavras, também manifestava incômodo sobre a que espaços eram dados nos currículos de Língua Portuguesa para o tratamento da variação linguística; outro incômodo era até que ponto o conceito de “certo” e “erro” ganhava notoriedade nas aulas de linguagem como um reflexo que contrariava a legitimidade da diversidade cultural do Brasil, inclusive a da minha família, de origem rural que ocupava uma cultura legitimamente nacional.

Esses incômodos me levaram ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, onde, no mestrado, mergulhei na Sociolinguística Educacional, guiado pela professora Dr<sup>a</sup>. Lúcia Furtado de Mendonça Cyranka, buscando entender como a escola poderia combater o preconceito linguístico em vez de reproduzi-lo.

A pesquisa de mestrado me mostrou que o ensino da língua pode ser um ato político e deve, do ponto de vista científico, tende a abrir espaço para que os alunos se enxerguem como parte de um diálogo maior: língua, identidade e pesquisa. Minha trajetória, desde a graduação até a pesquisa acadêmica no mestrado, reforçou em mim a convicção de que a abordagem linguística ou sociolinguística nas aulas de língua materna não se faz tão somente na teoria, mas corresponde a um instrumento de reflexão por uma educação mais justa, incluyente e cientificamente validada na mobilização das linguagens e no respeito às diversidades sociais.

Em 2010, meu desenvolvimento como docente tomou uma outra via: professor de leitura e escrita acadêmica em curso superior. Foi, então, no curso de Pedagogia de uma instituição privada de ensino superior em Juiz de Fora que tive meu primeiro contato com a formação de professores. A falta de familiaridade com a leitura crítica de artigos científicos e a ausência de “intimidade” com a produção de textos acadêmicos, os quais eram enxergados como "complexos demais" pelos alunos, levou a coordenação do curso a oportunizar a esse público um contato mais criterioso com o letramento acadêmico, a partir da leitura e da escrita orientada de gêneros de texto como resumos, fichamentos, resenhas e artigos científicos, considerados necessários para a formação de novos pedagogos.

A chave para essa experiência abriu-me novas portas para o que eu compreendia até então como profissão de professor de Língua Portuguesa: era também minha função social e profissional colaborar para o desenvolvimento dos letramentos acadêmicos desses estudantes em formação inicial. E para isso, precisei estudar, aperfeiçoar-me, pesquisar, compreender mais

a fundo como se constituía o universo das ciências da Educação e da Linguagem. Foi uma jornada de mudanças de perspectiva. E foi fantástica.

Logo depois, passei a atuar, na mesma instituição, como professor das disciplinas de Metodologia de Pesquisa, de Alfabetização e Letramento e de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa, todas no curso de Pedagogia. Desafiador! Porém, gerador de experimentações e de outras aprendizagens.

A minha inserção como professor do curso de especialização em Alfabetização e Letramento na mesma instituição, em 2015, revelou uma contradição fundamental na formação docente: mesmo professores já graduados e em exercício nas redes de ensino apresentavam lacunas profundas no entendimento e na prática da pesquisa científica. Essa experiência foi decisiva para eu compreender como a pós-graduação *lato sensu*, em vez de apenas aprofundar conhecimentos, precisava assumir um papel reparador na formação inicial desses profissionais. Muitos dos alunos da especialização eram educadores experientes, com anos de sala de aula, mas que nunca haviam sido instigados a ler, produzir ou aplicar a pesquisa em sua prática pedagógica.

Diante disso, reorganizei minha abordagem como professor e passei a considerar a ação de pesquisa não como uma exigência formal, mas como uma ferramenta pedagógica de transformação da prática em linguagens. Mesmo diante dos impactos ora positivos, ora negativos, os resultados foram significativos. Professores que inicialmente viam a pesquisa como "algo para mestres" passaram a enxergá-la como parte indissociável do seu trabalho docente. Um caso emblemático foi o de uma aluna da especialização, professora de escola municipal de Juiz de Fora, que, após mapear as dificuldades de leitura em sua turma de 4º ano, reformulou seu planejamento com base em evidências identificadas por ela mesma, e os avanços das crianças com relação ao desenvolvimento da leitura comprovaram a eficácia da mudança.

Essa experiência reforçou minha trajetória acadêmica e profissional e permitiu romper com a cultura disseminada e valorizada socialmente de que pesquisa só se faz nos centros tecnológicos e nos laboratórios com agentes e reagentes químicos. Isso implica que, quando o professor percebe que investigar sua prática é um passo natural para aprimorá-la, a formação continuada deixa de ser apenas certificação e vira um estado constante da ação profissional.

Essa lacuna, por ora identificada a partir de minhas vivências como docente em constante evolução profissional, trouxe-me a esta pesquisa de doutorado, a esta tese, que se tornou fortalecida pelo Fundo de Apoio à Pesquisa na Educação Básica, o FAPEB, um projeto

inovador na formação continuada crítica e reflexiva de professores em atuação na escola pública de Juiz de Fora que buscam, espera-se, desenvolver-se na e pela pesquisa.

### 1.3 O PLANO DE CONDUÇÃO DAS AÇÕES DE PESQUISA QUE ORGANIZAM ESTA TESE



Nessa cena, aproprio-me do Fundo de Apoio à Pesquisa na Educação Básica, o FAPEB, originalmente implementado no ano de 2002 na rede de ensino pública de educação do município de Juiz de Fora, Minas Gerais, por meio de lei municipal, como o **objeto desta pesquisa** que procura relacionar estudos do campo da Linguística Aplicada, mais especificamente relacionadas aos novos letramentos e ao Letramento Científico, a pesquisas delimitadas pelo Interacionismo Sociodiscursivo cujos pressupostos defendem que a linguagem, como instrumento, assume papel determinante para o desenvolvimento humano.

Tomando como premissa a ideia de que a teoria e a prática devam conciliar a atuação do docente na escola e de que é por meio da linguagem que nos manifestamos na e para as coisas do mundo (Schneuwly, 2004), em uma relação direta de interação com o outro com quem se dialoga (Bakhtin, 2008), é que esta tese propõe as seguintes **questões de pesquisa**:

- i) Que princípios teórico-metodológicos, políticos e históricos subjazem o Fundo de Apoio à Pesquisa na Educação Básica, o FAPEB?*
- ii) Quais são os impactos decorrentes do FAPEB no desenvolvimento dos docentes da rede pública municipal de Juiz de Fora (MG) acerca da relação teoria e prática?*
- iii) Que efeitos o FAPEB proporcionou nos professores quanto à compreensão de uma abordagem reflexivo-crítica sobre a pesquisa, considerando as dimensões do Letramento Científico (LC)?*

<sup>4</sup> Disponível em: [https://www.instagram.com/p/DCUn0DDJrXA/?img\\_index=1](https://www.instagram.com/p/DCUn0DDJrXA/?img_index=1). Acessado em 14 jan. 2025.

Dessa forma, os princípios básicos que sustentam o programa do FAPEB, objeto central deste estudo, tendenciam proporcionar o pensar crítico e científico dos docentes para as ações praxiológicas que ensejam o ato de aprender e de ensinar, inclusive por meio das práticas de linguagem que as representam.

Decorrente das problematizações listadas, esta pesquisa aponta o seguinte **objetivo geral**: *identificar os efeitos que o FAPEB proporcionou no desenvolvimento de docentes da rede municipal de ensino de Juiz de Fora (MG), inscritos no programa, quanto à ação de refletir cientificamente sobre a prática professoral por meio do agir na e pela pesquisa em contexto escolar.*

Intencionando que esse objetivo geral seja efetivado, três **objetivos específicos** decorrem dele:

- i) identificar os fundamentos históricos, sociais, políticos e profissionais que tornaram possível a implantação do FAPEB, assim como o sistema de gêneros e de atividades do programa;
- ii) analisar pistas de desenvolvimento dos docentes inscritos no FAPEB no que se refere aos conceitos, às ações e à identidade relativos ao campo profissional e;
- iii) compreender os efeitos da participação do professor no programa FAPEB a partir de uma abordagem reflexivo-crítica sustentada por atividades de investigação científica.

Mediante uma abordagem qualitativa-interpretativa de pesquisa, os dados decorrentes desta investigação foram produzidos entre junho de 2023 e março de 2024, considerando as ferramentas de coleta de informações selecionadas para tal fim: 1) seleção e análise de documentos relacionados ao FAPEB disponíveis em sítios *online*, como *site* da Prefeitura de Juiz de Fora (MG) e também alocados no Arquivo Histórico da Secretaria de Educação de Juiz de Fora (MG); 2) entrevistas semiestruturadas realizadas com os cinco (5) profissionais vinculados ao FAPEB: dois (2) entrevistados diretamente relacionados à organização e manutenção do programa (técnicos da Secretaria de Educação de Juiz de Fora) e três (3) professores efetivos da rede municipal cujos projetos foram desenvolvidos no FAPEB.

A partir das informações levantadas, foram destacados três critérios de análise do *corpus* informado, *i*) o modelo de análise do ISD, amparado na análise e interpretação dos Segmentos de Orientação Temática (SOT) e nos Segmentos de Tratamento Temático (STT)

(Bulea, 2010; Bronckart; Bronckart, 2017), *ii*) as dimensões do desenvolvimento humano (Bronckart, 2013) e *iii*) as dimensões do LC quanto à identidade do professor como sujeito social que age na e pela pesquisa via FAPEB. A partir de então, os critérios e os procedimentos de análise do *corpus* de pesquisa pautaram-se em análises interpretativas (discursivas e linguísticas) das atividades de linguagem (documentos e entrevistas) que se construíram, em um dado momento sócio-histórico, a partir de interações específicas relacionadas ao FAPEB.

O conjunto dos dados verificados a partir dos critérios selecionados foi organizado em três grupos, os quais foram descritos nas seções de análise da pesquisa:

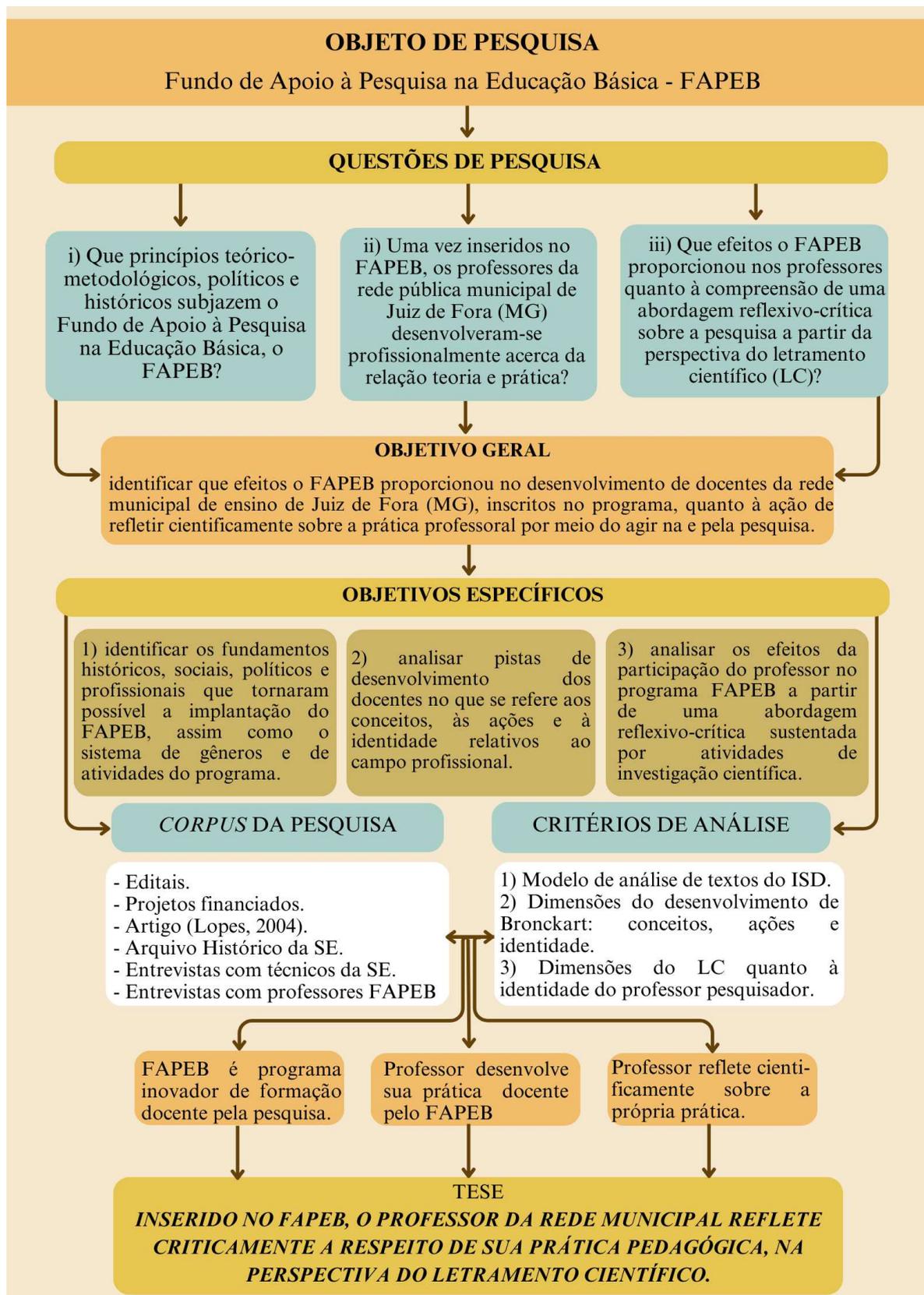
- a) As motivações históricas, políticas, sociais e culturais que originaram o FAPEB;
- b) Pistas de desenvolvimento dos professores que participaram do FAPEB e;
- c) Pistas de LC dos professores envolvidos com atividades de investigação científica no FAPEB.

A seleção e a análise dos recortes dessas ações languageiras puderam indicar, assim, as pistas que respondem aos objetivos propostos nesta investigação e que sustentam a tese de que

*uma vez inserido no FAPEB, o professor da rede municipal de educação de Juiz de Fora reflete criticamente a respeito de sua prática pedagógica, considerando as dimensões do Letramento Científico mediadas pelo programa.*

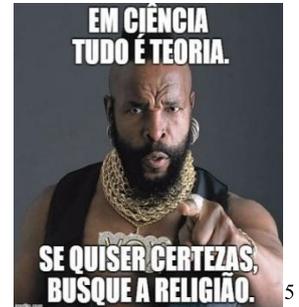
A fim, portanto, de tornar mais claro o desenvolvimento desta investigação científica a qual “toma emprestado” o tratamento do letramento científico do campo das Ciências da Natureza e que passa a ser relacionado aos pressupostos básicos da Linguística Aplicada, descrevo a seguir o mapeamento geral deste estudo, desde o objeto de pesquisa selecionado, o FAPEB, até a constituição efetiva desta tese:

Figura 1: Mapeamento geral da tese



Fonte: elaboração própria.

#### 1.4 BREVE DESCRIÇÃO DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DE UMA PESQUISA DO CAMPO DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E DA LINGUÍSTICA APLICADA



Oriento-me, por tudo isso, a partir de abordagens teórico-metodológicas que organizam e sustentam o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), (Bronckart, 1999, 2006, 2008, 2013; Guimarães, Machado, Coutinho, 2007; Cristóvão; Nascimento, 2011; Bueno, Lopes, Cristóvão, 2013), a respeito das quais procuro discorrer sobre como as ações linguageiras, especialmente aquelas relacionadas às práticas científicas, efetivamente são capazes de organizar e representar as ações gerais humanas, com destaque dado às práticas de investigação científica, e sinalizar até que instância a linguagem pode contribuir para o desenvolvimento do professor da escola básica, seja por meio conceitos, de ações e/ou comportamentos seja pelas identidades.

Diante disso, seguindo uma tendência internacional, como a que ocorreu nos EUA nos anos 1980 a partir das pressuposições elencadas por Schön (1983), a concepção de formação de um professor reflexivo, a partir da década de 1990 no Brasil, como aquele que busca refletir criticamente sobre a própria prática docente a fim de aprimorar sua profissão, toma vulto em pesquisas e debates nacionais intermediados por Pimenta (1996), Lüdke (1996), Geraldi, Fiorentini & Pereira (1998), Pimenta e Ghedin (2006), dentre outros. Dessa tendência de uma reflexividade que se faz a partir da ação docente, emerge a concepção de práticas de pesquisa a serem realizadas pelo professor da educação básica. Nessa concepção, propõe-se que o professor realize pesquisas na escola intencionando produzir novos conhecimentos para compreender e aprimorar a sua ação pedagógica e a qualidade de ensino em seu ambiente de trabalho.

Resultante dessa corrente, estudos e discussões já nos anos 2000, propostos por Bortoni-Ricardo (2008), Lüdke et al. (2009), Lüdke (2012), Motta-Roth (2011), André (2012,

<sup>5</sup> Disponível em: <https://ivancarlo.blogspot.com/2016/02/o-que-e-uma-teoria.html>. Acessado em 14 jan. de 2025.

2016), Demo (2014), Nóvoa (2001) e outros, apontam um tratamento profícuo para a inserção do professor em políticas de formação que possam, em certa medida, desenvolver esse profissional também para a investigação da e na ação docente.

A partir de uma perspectiva que perfaz os pressupostos dos Estudos dos Novos Letramentos, em destaque para o Letramento Científico (cf. Silva, 2019; Silva; Silva; Borba, 2016; Melo, 2018, Magalhães; Cristóvão, 2018; Santos, 2017; Cunha, 2017; Miller, 2016; Suisso; Galieta, 2015; Sasseron; Carvalho, 2011; Mota-Roth, 2011) e nos tratados provenientes da Linguística Aplicada, foco a atenção deste estudo para a formação do professor na e para pesquisa científica. Nesse sentido, esta proposição procura investigar comportamentos, atitudes e valores próprios do universo das ciências humanas em um processo de constituição do professor pesquisador, investigativo e crítico, a partir da educação científica (Silva, 2019) e da relação que se estabelece entre as teorias acadêmicas e a prática professoral ancorada nas Dimensões do LC.

### 1.5 PESQUISAS RELACIONADAS AO FAPEB E AO LETRAMENTO CIENTÍFICO NO CAMPO DA LA



Considerando as motivações e justificativas descritas, a estrutura organizacional da pesquisa arrolada e o aporte teórico-metodológico em que se situa esta investigação, tornou-se necessário verificar que outros estudos em âmbito nacional estão relacionados ao objeto de pesquisa em torno do qual esta tese se fundamenta, o FAPEB, bem como a que abordagens têm sido dadas ao Letramento Científico do professor da escola básica, quando vinculado ao campo da Linguística Aplicada, pontos essenciais desta pesquisa de doutorado.

<sup>6</sup> Disponível em: <https://www.instagram.com/4mundomemes/p/DGBAxyBOIDO/?locale=zh-hans>. Acessado em 14 jan. de 2025.

Para isso, foram realizadas buscas no Portal de Periódicos da Capes, entre os meses de janeiro e fevereiro de 2020, a partir da seleção e aplicação das seguintes palavras-chave: “FAPEB”, “Fundo de Apoio à Pesquisa na Educação Básica”, “letramento científico e linguística aplicada” e “linguística aplicada e letramento científico do professor”.

Em se tratando das palavras-chave lançadas no campo de busca do Portal, entendidas como filtros de busca, foi dada continuidade à pesquisa de forma a verificar os resultados elencados na plataforma e cujos produtos resultantes são representados por ações linguageiras do campo científico planejadas como artigos científicos, dissertações de mestrado, teses de doutorado, livros ou capítulos de livro, revisões etc., ao que o Portal nomeia como Tipos de Material. A verificação dos resultados se deu pela leitura e análise dos títulos das peças resultantes da pesquisa e dos resumos dos relativos textos filtrados pelas palavras-chave lançadas.

Desse modo, ao se buscar por “FAPEB” ou por “Fundo de Apoio à Pesquisa na Educação Básica”, o Portal de Periódicos da Capes apresentou apenas um documento como resultado, em formato de Artigo, e cujo título é identificado como “Uma análise do Fundo de Apoio à Pesquisa na Educação Básica (FAPEB) na perspectiva do letramento científico”. Trata-se do artigo publicado em 2022 na Revista Eletrônica Interfaces e produzido no contexto de arrolamento desta tese de doutorado, de autoria nossa (minha e da orientadora Tânia Magalhães).

O resultado desta busca implica a escassez de pesquisas científicas voltadas para este objeto de investigação, considerado inovador no processo de promoção do desenvolvimento de professores pesquisadores da educação básica, o qual é fomentado por uma rede pública municipal de ensino e que se constitui como uma política pública de valorização docente para a pesquisa científica, até então inédito no Brasil. Tem-se, assim, a relevância desta pesquisa que foca o interesse em uma formação docente pautada em pressupostos e em práticas científicas de desenvolvimento profissional do professor em contexto de sala de aula.

No que se refere à busca por “letramento científico e linguística aplicada” no Portal Capes, foram localizados trinta e um (37) resultados, todos, exclusivamente, em formato de Artigo. Porém, quando filtrados pela área da Linguística, Letras e Artes, esse número reduz para trinta e quatro (34) trabalhos. Ao serem analisados os resumos dos textos apontados no Portal, observou-se que apenas oito (8) desses gêneros trazem abordagens temáticas que sinalizam uma nova e possível correspondência entre o conceito de Letramento Científico, tomado emprestado das Ciências da Natureza, e as pesquisas desenvolvidas no campo da Linguística Aplicada. Os demais trabalhos navegam entre investigações científicas voltadas

para outras abordagens que não integram a perspectiva defendida nesta tese e relacionada à formação docente, sendo, desse modo, desconsideradas nesta busca. O Quadro 1 a seguir aponta os trabalhos de relevância:

Quadro 1: Levantamento de trabalhos de pesquisa científica relacionado ao FAPEB e ao Letramento Científico na perspectiva da Linguística Aplicada

	<b>AUTOR(ES) E ANO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>NATUREZA</b>	<b>LOCAL DE PUBLICAÇÃO</b>	<b>TEXTOS</b>
<b>1</b>	OLIVEIRA, Luís C.; MAGALHÃES, Tânia G.  2022	Uma análise do Fundo de Apoio à Pesquisa em Educação Básica (FAPEB) na perspectiva do letramento científico	Artigo	Interfaces Universidade Estadual do Centro-Oeste	<a href="#">Texto</a>
<b>2</b>	SILVA, Wagner R.; CORDEIRO, Mayron R.; FARAH; Bárbara de F.; MORAES, Carlos da R.; SOUSA, Dijan L. de; SILVA, Leide L. S.; MENDES, Victor C. B. 2018	Ciência nas licenciaturas?	Artigo	Universidade Federal de Goiás	<a href="#">Texto</a>
<b>3</b>	REIS, Aylizara P. dos. SILVA, Wagner. R.; FREITAS, Mirella de O. 2021	Gêneros Mediadores de letramentos e educação científica	Artigo	Liceu Literário Português	<a href="#">Texto</a>
<b>4</b>	SILVA, Wagner. R.; FERREIRA, Roseane.  2021	Autorrepresentações na educação científica de professoras de Língua Portuguesa promovida em mestrado profissional	Artigo	Revista da ABRALIN	<a href="#">Texto</a>
<b>5</b>	SILVA, Wagner. R.; AIRES, N. A. G.  2020	Educação científica de professoras em mestrado profissional	Artigo	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	<a href="#">Texto</a>
<b>6</b>	SILVA, Wagner. R.;  2019	Prática científica na escrita de professora	Artigo	Linguagem e Discurso UNISUL	<a href="#">Texto</a>
<b>7</b>	MELO, <i>Livia Chaves de</i> .  2018	Formação inicial do professor de língua inglesa a partir da abordagem do letramento científico	Artigo	Revista Raído UFGD	<a href="#">Texto</a>
<b>8</b>	SILVA, Wagner. R.; GUIMARÃES, <i>Elton V.</i> ; MEDEIROS, <i>Ivanildo A.</i>  2018	Construção de objetos de conhecimento para aulas de língua portuguesa na abordagem do letramento científico	Artigo	RBLA Belo Horizonte	<a href="#">Texto</a>
<b>9</b>	CUNHA, Rodrigo B.  2018	A importância do uso de autores dos estudos da linguagem nas referências bibliográficas dos trabalhos sobre alfabetização científica e letramento científico	Artigo	Revista Raído UFGD	<a href="#">Texto</a>

Fonte: elaboração própria.

Os oito Artigos que se relacionam com o escopo teórico-metodológico defendido nesta pesquisa (itens 2 a 9 – Quadro 1) sobre LC articulam predominantemente pesquisas sobre formação docente em Linguagens e em Língua Portuguesa e um estudo com professores de Língua Inglesa, revelando tensões e possibilidades no desenvolvimento do Letramento Científico dos professores desses componentes. Como nem todos os gêneros verificados se relacionavam ao FAPEB, exceto o texto 1, já descrito anteriormente, reconhecemos a relevância do tema para esta pesquisa, destacando que se trata de temática nova, o que se revela em um número baixo de ocorrências do tratamento do LC relacionado à Linguística Aplicada, con.

O detalhamento desses trabalhos, fazemos a seguir de forma breve, visto que não se relacionam diretamente ao objeto desta tese, apesar de contribuir com o que ela se propõe a tratar.

Os estudos identificados nessa busca, embora tenham focos distintos - pesquisação em escolas básicas, análise de dissertações de mestrado profissional e investigação de representações docentes - convergem para três eixos fundamentais que problematizam a relação entre a teoria acadêmica desenvolvida nas universidades e a prática pedagógica efetiva do professor:

i) o primeiro eixo diz respeito às contradições no processo de letramento científico docente. Assim, enquanto o estudo com gêneros discursivos, como o Pôster Científico, demonstra a potencialidade de estratégias mediadas para aproximar os saberes acadêmicos da realidade escolar, as análises de dissertações da área de linguagens revelam uma apropriação superficial dos conhecimentos produzidos e sinaliza que as professoras em formação tendem a se autorrepresentar mais como "pesquisadoras acadêmicas" do que como professoras da educação básica, indicando uma cisão identitária na construção do letramento científico, contrariando o que sustentamos neste tese;

ii) o segundo eixo analisa as autorrepresentações de professores de Língua Portuguesa e Língua Inglesa verificadas em dissertações a partir das quais as docentes privilegiam um lugar de fala alinhado às teorias linguísticas e científicas dominantes, em detrimento de reflexões críticas sobre sua prática professoral nesses dois componentes. Nota-se assim uma dupla camada de apagamento: 1) o das condições reais de trabalho pela narrativa da vocação docente; e 2) o da identidade docente que se sobrepõe a uma personalidade acadêmica, também sinalizado no primeiro eixo identificado;

iii) o terceiro eixo que se origina dos trabalhos verificados examina as possibilidades de superação de limitações na formação continuada do professor de Língua Portuguesa pela pesquisa, especialmente através da Linguística Aplicada. Os estudos são mediados pelo Círculo de Bakhtin e pela teoria dos gêneros textuais e mostram como abordagens interdisciplinares podem construir novas possibilidades entre o saber científico do professor que se encontra em formação continuada e sua prática docente, promovendo o letramento crítico desses profissionais. Entretanto, mesmo diante de propostas inovadoras, os trabalhos indicam que elas esbarram em estruturas rígidas que se mostram tanto nos conteúdos curriculares escolares a que os professores têm acesso, quanto nos currículos acadêmicos organizados pelos cursos pós-graduação a que os professores estão inseridos, uma vez que, em ambos os contextos, tais orientações pouco incentivam o tratamento a ser dado às inovações e às pesquisas científicas voltadas para o professor.

Diante dos trabalhos analisados, observa-se que, de forma geral, os estudos focam em uma abordagem científica centrada no papel do professor de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa inserido em práticas de letramento científico ora vinculadas às universidades ou cursos de pós-graduação em que encontram-se imersos, como mestrados ou especializações, ora a partir das representações desses professores que incentivam a investigação científica na escola básica, por iniciativa própria e independentemente de um currículo escolar que organiza e sistematiza o desenvolvimento do aluno e do próprio professor para a pesquisa científica.

Os trabalhos analisados, embora revelem-se valiosos para a discussão sobre Letramento Científico e formação docente no campo da Linguística Aplicada, um avanço nesse campo de pesquisa e de formação, indicam algumas limitações ou lacunas, uma vez que:

- a) pautam-se em pesquisas pontuais, como análise de dissertações e o acompanhamento por tempo muito limitado de professores para verificar se e como o letramento científico se consolida na prática docente;
- b) ausentam-se de discussões sobre como políticas públicas podem ser efetivas na formação dos professores da educação básica em local de trabalho, se são geradoras de novos modelos didáticos de ensino e se poderiam ser repensadas com base em seus achados a fim de contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores;
- c) estruturam-se prioritariamente em pesquisas realizadas com docentes do campo da Linguagem, como professores de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa, em formação inicial ou continuada, sem que se possa considerar que as abordagens da Linguística Aplicada também se estendem a outras áreas de conhecimento humano.

## 1.6 ORGANIZAÇÃO ESTRUTURAL DESTE GÊNERO DISCURSIVO CIENTÍFICO



Para, então, delimitar com mais clareza como se deu o desenvolvimento desta pesquisa, o texto desta tese está organizado em sete partes ou capítulos: Introdução, primeira parte desta tese, onde apresento as justificativas políticas, históricas e pessoais da escolha do tema que cerceia este estudo, bem como a apresentação da tese e o mapeamento geral da pesquisa e do aporte teórico-metodológico que a sustenta.

O segundo capítulo, em que procuro trazer à baila a fundamentação teórica que subjaz a organização teórico-metodológica deste trabalho, ampara-se nos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo no que diz respeito às conjeturas que embasam as discussões sobre a teoria do desenvolvimento humano e sobre como a linguagem e a interação assumem papel essencial nesse processo de evolução do ser humano em diversas instâncias.

O capítulo três enfatiza os diversos tratamentos a serem relacionados à concepção de professor reflexivo, de professor pesquisador e do tipo de pesquisa que cabe a este profissional, se assim for de seu interesse e condição, realizar na escola básica, perspectivas teóricas diversas, mas que são delimitadas a uma única via a ser defendida neste estudo.

No quarto capítulo, destaco a relevância da promoção de uma educação científica, conforme sustentam as teorias e os especialistas cujas discussões centralizam pesquisas com base nos Novos Estudos dos Letramentos, em especial, no Letramento Científico voltado para o campo da Linguística Aplicada. Neste capítulo, exploramos as dimensões do LC – elaboradas para esta tese, possivelmente a nossa maior contribuição – e os impactos que delas decorrem para o professor que age pela pesquisa na escola.

<sup>7</sup> Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DHtTiaGxQo3/>. Acessado em 14 jan. de 2025.

O quinto capítulo desta tese objetiva descrever o percurso metodológico que embasa esta pesquisa de doutorado: o objeto de investigação, a abordagem de pesquisa, o método, os instrumentos de coleta e os procedimentos e análise de dados.

Já no sexto capítulo, faço apontamentos a partir dos dados decorrentes da pesquisa de forma a trazer um histórico do FAPEB, analisar pistas de desenvolvimento dos docentes inscritos no programa e verificar a relação subscrita entre a teoria e prática docente a partir da perspectiva amparada nos pressupostos do LC.

Por fim, na última parte do trabalho, correspondente ao sétimo capítulo da tese, *Considerações Finais*, procuro retomar o contexto de surgimento desta tese, aponto as contribuições que esta pesquisa oferece bem como sinalizo suas limitações. Ainda, ofereço reflexões as questões postas e indico possíveis encaminhamentos para pesquisas futuras cuja temática esteja voltada para formação do professor pesquisador situado em práticas de Letramento Científico na escola básica.

## 2 LINGUAGENS, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO: OS FUNDAMENTOS CIENTÍFICOS DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO



Os pressupostos que organizam esta pesquisa de doutoramento situam-se em duas abordagens basilares: o Interacionismo Sociodiscursivo, como uma corrente do Interacionismo Social, e o Letramento Científico, vinculado aos Letramentos Sociais de Street e ao campo da Linguística Aplicada. Neste capítulo especificamente, serão tratados os pontos centrais que sustentam as bases teóricas e metodológicas do Interacionismo Sociodiscursivo, a partir do tratamento da linguagem como recurso semiótico que promove, em contextos de interação, os processos de atuação do homem nas sociedades e sua relação com o desenvolvimento.

### 2.1 AS BASES GERAIS DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO



Desde os anos iniciais que projetam o século XX aos primeiros anos do século XXI, estudiosos da linguagem, como Ferdinand Saussure, buscam novas e diferentes formas de descrever as línguas humanas, buscam explicações para os fenômenos das linguagens,

<sup>8</sup> Disponível em: <https://br.ifunny.co/picture/preciso-de-interacao-social-sinto-falta-interajo-com-dos-meus-GqBSQEtb9>. Acessado em 09 de set. 2022.

<sup>9</sup> Disponível em: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=682413293271704&s/>. Acessado em 14 de mar. de 2023.

promovem diálogos com outras áreas para compreenderem as relações que as línguas estabelecem com as sociedades, testam alternativas viáveis para promover um ensino e uma aprendizagem que sejam satisfatórios e coerentes com os avanços da linguística moderna. Nesse entremear de concepções, de abordagens teóricas e de investigações científicas, a linguagem se fortalece como um campo da pesquisa, e a linguística assume definitivamente seu papel nas ciências humanas e sociais.

Das concepções e abordagens que procuram explicar e reafirmar os fenômenos sociais, psicológicos e de linguagem, teorias diversas emergem e se entrelaçam. Dentre elas, o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) surge e comunga de discussões e estudos de Spinoza, Marx, Engels, Darwin, Hegel, Rabardel, Habermas, Piaget, Vigotski, Bakhtin entre outros. Decorrente da psicologia da linguagem e com aporte no interacionismo social de Vigotski<sup>10</sup>, o ISD assume, então, uma postura teórica e empírica que não descarta o desenvolvimento biológico do ser humano, mas o considera numa perspectiva sócio-histórico-cultural em que “[...] as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de **socialização**, possibilitado especificamente pela emergência e pelo desenvolvimento dos **instrumentos semióticos**” (Bronckart, 2003, p.21 – grifo do autor). Assim, fundamentada psicologicamente no monismo de Spinoza, no evolucionismo de Darwin e no materialismo histórico-dialético de Marx, o ISD permite compreender que as diversas e complexas formas de organização social bem como as interações semióticas, ou seja, os textos, que são próprias da espécie possibilitam a evolução humana.

Nessa perspectiva, a linguagem se constitui, então, como um instrumento que permite a apropriação de conceitos, busca organizar, comentar e regular as ações e as interações humanas e possibilita interpretar e representar as pré-construções relacionadas a práticas sociais e culturais diversas. No arcabouço teórico-metodológico em que o ISD se inscreve, reforça-se a tese de que esta corrente de estudos não é “[...] propriamente linguística, nem uma corrente psicológica ou sociológica. Ele quer ser visto como uma corrente da ciência do humano” (Bronckart, 2006, p.10).

Objetivamente, Bronckart (2003, p.13) justifica as bases teórico-metodológicas que sustentam as teorias e os estudos do ISD revelando que:

---

<sup>10</sup> Grosso modo, o Interacionismo Social de Vigotski se estabelece em uma perspectiva descendente que busca explicar que a linguagem, o desenvolvimento das funções superiores e a constituição de crenças partem do escopo social para atingir a consciência individual (v. BRONCKART, 2006a).

O quadro interacionista-social leva a analisar as condutas humanas como **ações significantes**, ou como ações situadas, cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto da socialização. Nessa perspectiva, herdada dos trabalhos de Vygotsky (1934/1985), mas que também toma empréstimos da sociologia de Habermas (1987) e da de Ricoeur (1986), é no contexto da **atividade** em funcionamento nas **formações sociais** que se constroem as ações imputáveis a agentes singulares e é no quadro estrutural das ações que se elaboram as capacidades mentais e a consciência desses mesmos agentes humanos. As condutas verbais são concebidas, portanto, como formas de ação (daí o termo **ação de linguagem**), ao mesmo tempo específicas (dado que são semióticas) e em interdependência com as ações não verbais [*non langagiéres*] – destaque do autor.

Isso implica mais detidamente que, considerando os mundos formais descritos por Habermas (1987) (o mundo objetivo, o mundo social e o mundo subjetivo, a ser tratado mais detidamente neste texto) e por meio dos quais as atividades coletivas se organizam, esse arcabouço teórico se vale de duas categorias do agir, a que o ISD chama de *agir praxiológico* (agir geral), correspondente às ações não verbais e aos comportamentos de quaisquer organismos vivos, e o *agir comunicativo* (práticas languageiras, agir de linguagem) concernente às produções discursivas especificamente humanas que representam suas ações coletivas concretas.

Resumidamente, para o ISD, as atividades socialmente coletivas, próprias das condutas humanas cotidianas se articulam às atividades languageiras, cuja função é possibilitar a compreensão das práticas gerais humanas. A linguagem, portanto, compreende em si o papel fundamental de veicular e representar os significados das ações e dos objetos que compõem a realidade, conforme se verá mais detidamente a seguir.

## 2.2 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O PAPEL DA LINGUAGEM NO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO



11

<sup>11</sup> Disponível em: [https://www.instagram.com/serumaninho\\_ofc/](https://www.instagram.com/serumaninho_ofc/). Acessado em 14 de mar. de 2023.

É possível ampliar essas ideias a partir da concepção de que as espécies animais, dada sua capacidade de organização, sinalizam atividades de socialização especificamente necessárias à própria sobrevivência, seja para se alimentarem, seja para se reproduzirem etc. Nesse tratamento, o ser humano constitui-se como a única espécie pertencente ao reino animal que domina a capacidade de verbalizar seus pensamentos, oralmente ou por escrito. Esse domínio se faz, senão, por meio de um instrumento socialmente compartilhado, a linguagem, cujos sentidos e finalidades são acordados mutuamente pelo coletivo.

Valendo-se da perspectiva de que a linguagem, como uma atividade racional, é representativa das ações concretas humanas, pode-se considerar que sua gênese estreita-se a partir de processos socio-interacionais recorrentes de contextos discursivos específicos, em que se situam práticas ilocutórias também específicas, a respeito das quais as intencionalidades comunicativas se mostram.

Assim, decorre dessa relação que a

[...] linguagem humana se apresenta, inicialmente, como uma produção interativa associada às atividades sociais, sendo ela o instrumento pelo qual os interactantes, intencionalmente, emitem pretensões à validade relativas às propriedades do meio em que essa atividade se desenvolve. A linguagem, é, portanto, primariamente, uma característica da atividade social humana, cuja função maior é de ordem comunicativa e pragmática (Bronckart, 2003, p.34).

Sob essa abordagem, torna-se essencial compreender que, na perspectiva do ISD, as condutas humanas, individuais e socialmente alocadas nas práticas culturais e históricas, são efetivamente mediadas pela linguagem e pela construção do pensamento consciente, em uma perspectiva psicológica e social. Assim,

[...] a linguagem não é (somente) um meio de expressão de progressos que seriam estritamente psicológicos (percepção, cognição, sentimentos, emoções), mas que é, na realidade, o instrumento fundador e organizador desses processos, em suas dimensões especificamente humanas. Isso significa dizer que, no homem, as funções psicológicas superiores (ou os processos de pensamento acessíveis à consciência) e as condutas ativas que a elas estão associadas são o resultado da semiotização de um psiquismo primário, herdado da evolução (e globalmente análogo ao dos mamíferos superiores) (Bronckart, 2006b, p.122.).

Isso significa dizer que, efetivamente, as práticas verbais tornam-se contextualizadas, ou seja, encontram-se situadas em um agir discursivo sempre dirigido a outro, o interlocutor. O ser humano, então, se constitui na e pela linguagem, sempre inserido em

processos interacionais concretos e partilhados. Especificando esse processo, Bronckart (2003, p.31) esclarece que:

A espécie humana caracteriza-se, enfim, pela extrema diversidade e pela complexidade de suas formas de organização e de suas formas de atividade. Essa evolução espetacular está indissolivelmente relacionada à emergência de um modo de comunicação particular, a linguagem, e essa emergência confere às organizações e atividades humanas uma dimensão particular, que justifica que sejam chamadas sociais [...].

A linguagem, assim, constitui-se como instrumento que organiza as atividades gerais representativas das formações sociais humanas, logo, evidenciando o “[...] caráter indissociável dos processos de organização social das atividades, de regulação dessas atividades pela linguagem e de desenvolvimento das capacidades cognitivas humanas [...]”. (Bronckart, 2006b, p.123).

Bronckart (2003) descreve que a linguagem, a partir do que pressupõe Habermas (1987), fundamenta-se inicialmente na dimensão do agir comunicativo, dadas as necessidades de origem da fala em virtude de questões de sobrevivência. Nessa relação de uso da linguagem, o autor aponta que “[...] a emergência do agir comunicativo é também **constitutiva do social** propriamente dito” (Bronckart, 2003, p.33 – grifo do autor), haja vista que o uso individual da linguagem, por meio dos signos<sup>12</sup> que a compõem, é estruturado por conhecimentos linguísticos comuns a grupos de falantes, em forma de negociação de sentidos e de usos.

A essa produção individual da linguagem ou ação de linguagem, Bronckart (2010) “[...] designa o fato de que, em uma dada situação de comunicação, uma pessoa produz um texto, oral ou escrito, com um ou outro objetivo, para obter um outro efeito”. Nesse sentido, compreende-se que uma conduta humana corresponde a um agir pela linguagem, considerando um contexto específico de comunicação, com o objetivo precípuo de atribuir e produzir sentidos à vida vivida.

Ademais, no contexto que esta tese encerra, as atividades de linguagem circunscritas no programa do FAPEB integram o agir na e pela investigação científica. Trata-se, por isso, de ações coletivas, de agires representativos de um sistema de gêneros<sup>13</sup> de texto

---

<sup>12</sup> Para Bronckart (2003, p.35), seguindo a perspectiva saussuriana, os signos são “[...] formas compartilhadas (ou convencionais) de correspondência entre representações sonoras e representações de entidades do mundo. Cada signo veiculando, desse modo, um determinado significado (conjunto de representações particulares compreendidas em um significante coletivo”.

<sup>13</sup> Motta Roth (2010, p.158 - 159) define o sistema ou o conjunto de gêneros como “[...] o modo como as práticas sociais se inter-relacionam pelo princípio da intertextualidade – como um gênero é produzido e transformado em um processo mediado pela relação deste com outros textos e outros gêneros. Em uma comunidade universitária,

oriundos dessas atividades e que colaboram para compreender como os docentes vinculados à rede municipal de ensino de Juiz de Fora (MG) inserem-se em ações de pesquisa científica.

Conforme tais pressupostos e a relação que destaco diante do objeto pesquisado, a linguagem é, então, tomada como instrumento (multi)semiótico que necessita ser analisado a partir das relações que as ações da linguagem estabelecem com o contexto social, com as capacidades de linguagem e com as condições de produção fundadas nessas capacidades. Daí decorre, portanto, que “[...] as atividades e as ações de linguagem podem ser analisadas sob o ponto de vista psicológico e sociológico, além da materialidade da realização linguística” (Cristóvão e Nascimento, 2011, p.40). Nessa direção, esta materialização da linguagem se dá por meio dos gêneros textuais que organizam os discursos coletivos, aqui destacados pelos discursos do universo científico do professor que age em contextos de pesquisa, conforme será discorrido logo a seguir.

### 2.3 OS GÊNEROS DE TEXTO: PRÁTICAS DE LINGUAGEM E ENSINO DE LÍNGUA PARA AS CIÊNCIAS



As manifestações de linguagem mediadas coletivamente por pessoas reais e situadas em contextos sociais e específicos materializam-se em textos empíricos (orais ou escritos), seja com a intenção de instruir, de emitir uma opinião e convencer, de debater, de divulgar um conhecimento científico, seja com o objetivo de contar um caso, de enviar uma mensagem *on-line*, de produzir um Boletim de Ocorrência, de entreter por meio de uma HQ etc., mesmo que não tenhamos consciência desse processo.

Assim, o caráter histórico-social torna-se, logo, elemento fundamental na constituição dos sentidos estabelecidos por meio da linguagem, haja vista que estas significações “[...] têm seu fundamento apenas no sistema de interações sociais: o sistema da

---

por exemplo, o sistema de gêneros é constituído pela interação dos participantes, mediada por textos (orais e escritos), em eventos sócio-historicamente situados, como o projeto de pesquisa, a sessão de orientação e a reunião departamental, a palestra, o artigo, livro e resenha [...]”.

<sup>14</sup> Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DHs1h9mR6YY/>. Acessado em 23 de mar. de 2023.

língua é dependente do sistema social e é unicamente este que constitui o interpretante último de todas as relações que se atestam no sistema da língua” (Bronckart, 2006b, p.134 – grifo do autor).

Nesse sentido, conforme aponta Bakhtin (Volochínov) (2003):

Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*. Dispomos de um rico repertório de gêneros de discurso orais (e escritos). *Em termos práticos*, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas *em termos teóricos* podemos desconhecer inteiramente sua existência (Bakhtin (Volochínov), 2003, p.281 – destaque do autor).

Como as manifestações de comunicação e interação cotidianas ocorrem por meio da linguagem, escrita ou falada, é fato que elas se dão por meio dos gêneros que organizam os discursos dentro de processos interacionais específicos e imediatos. A esse respeito, mais uma vez, Bakhtin (Volochínov) (2003, p.283) sinaliza:

As formas das línguas e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). Nós aprendemos a moldar nosso discurso em formas de gêneros [...].

À baila dessas ideias, a ação de promover uma exposição oral, por exemplo, requer a materialização de capacidades de linguagem para a produção de um texto oral situado em um contexto específico de interação verbal. Essa ação solicita condições sociais e discursivas também específicas, pautadas em escolhas linguístico-gramaticais adequadas à situação comunicativa própria de esferas expositivas, acadêmico-científicas.

Nesse sentido, assumindo uma perspectiva histórico-cultural, é possível considerar

[...] que todo membro de uma comunidade é confrontado a um universo de textos “pré-existent”, organizados em “gêneros” empíricos e históricos, isto é, em forma de organizações concretas que se modificam com o tempo. Portanto, social e culturalmente, todo texto é um exemplar de gênero (Dolz; Gagnon, 2015, p.26).

Em consonância com tais reflexões, Bronckart (2003) define o que é texto e o relaciona ao conceito de gênero de texto. Para ele, a noção de gênero

[...] tem sido progressivamente aplicada ao conjunto de produções verbais organizadas: às formas escritas usuais (artigo científico, resumo, notícia, publicidade, etc.) e ao conjunto das formas textuais orais, ou normatizadas, pertencentes à “linguagem ordinária” (exposição, relato de acontecimentos vividos, conversação, etc.). Disso resulta que qualquer espécie de texto pode atualmente ser designada em termos de gênero e que, portanto, todo exemplar de texto observável pode ser considerado como pertencente a um determinado gênero (Bronckart, 2003, p.73).

Diante dessa premissa e dos estudos organizados em torno da perspectiva dos gêneros de texto, eles podem estar relacionados a diferentes campos das práticas humanas, como trabalho, saúde, comunicação, sociologia, filosofia, arte, educação e ciências entre outras. E é sobre estas duas últimas representações de linguagem que busco firmar as discussões ensejadas neste estudo, considerando o escopo contextual de pesquisa revelado nesta tese.

No que concerne o tratamento dos gêneros como ferramentas de ensino, muitas questões surgem, e diversas dúvidas se instalam nesse campo, uma vez que ainda se encontram em estudo as realizações dessas ferramentas voltadas para o campo da aprendizagem. A multiplicidade de gêneros textuais existentes e que vão surgindo dia a dia merece aprofundamento e novas formas de ensino e de aprendizagem que precisam ser concebidas e mais bem compreendidas.

Mesmo diante de tantos equívocos quanto ao tratamento do conceito e de práticas didático-metodológicas referentes aos gêneros de texto, ou gêneros do discurso ou ainda gêneros textuais – a depender do viés teórico – na escola, é preciso reconhecer que um texto não deve ser definido como gênero tendo em vista apenas e exclusivamente a análise que se faz de seus aspectos linguísticos, por exemplo. Assim, é essencial que se examinem o contexto de produção, os aspectos discursivos que o constituem e sua estrutura composicional, tudo decorrente de um processo de interação promovido por ações de linguagem de ordem psicológica e social.

A noção de gênero e o tratamento didático dado a ele nas aulas de português no Brasil ainda merecem ser retomados e ampliados, haja vista a compreensão adequada e necessária quanto a essa ferramenta de interação verbal como um modelo de uso concreto da língua. Por isso, quanto à abordagem e ao tratamento do gênero nos ambientes escolares, é fácil concordar com o que defendem Magalhães e Cristóvão (2018, p.27) ao sinalizarem que:

Na escola, o foco do ensino pela interação é primordial, ou seja, ter a experiência de agente produtor de linguagem desde antes da alfabetização é determinante para o desenvolvimento humano e participação social ativa, fato que parece ser consenso entre professores e pesquisadores de correntes teóricas diferentes, ainda que possamos questionar se os alunos têm aprendido na escola a agir pela linguagem, ou se têm sido inseridos apenas em atividades de análise descritiva e classificatória de gêneros.

Cabe, então, às instituições escolares tomar o gênero textual não apenas como elemento essencial para a promoção dos conhecimentos de linguagem dos alunos, mas também como representações materializadas da realidade interacional cotidiana que se dá a partir das condutas humanas, sejam em instâncias formais ou não formais, públicas ou privadas, escolares, acadêmicas ou científicas, concretizadas em textos orais ou escritos. Esse uso consciente e adequado do gênero a seus contextos interacionais e discursivos também constitui uma capacidade do professor de língua, tendo em vista que possa construir estratégias metodológicas adequadas para a promoção do ensino e para desenvolver-se como sujeito humano, como profissional da educação, como pesquisador e cientista formador de cidadãos crítico-reflexivos

Contudo, reduzir o gênero exclusivamente como objeto para promover o ensino de gramática ou de produção (superficial) de textos, sem que se considerem outros aspectos essenciais do discurso e da interação, implica reduzir também as aprendizagens oferecidas ao aluno, escolarizando o gênero como instrumento metalinguístico de ensino com fim em si mesmo. Sobre a condição de tratamento do gênero na sala de aula, pelo professor de língua e linguagem, Schneuwly e Dolz (2004, p.76) especificam:

A particularidade da situação escolar reside no seguinte fato que torna a realidade bastante complexa: há um desdobramento que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem. O aluno encontra-se, necessariamente, num espaço do “como se”, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que é instaurada com fins de aprendizagem.

É fato que o gênero textual, como expressão de uma ação de linguagem, deve ser tomado didaticamente na sala de aula como unidade de ensino. É fato também que o gênero, na escola, constitui-se como uma representação de um fenômeno linguageiro cotidiano, próprio de situações interacionais reais (seja da esfera religiosa, familiar, seja de contextos escolares, acadêmicos, científicos etc.) e que não deve ser descolado de seu contexto de uso socialmente efetivo.

Logo, considerando as situações que emergem das interações sociais, um sistema de gêneros de texto específico, constituído na e pela interação dos participantes de uma cena comunicativa mediada por textos (orais e escritos) e em eventos sócio-historicamente (Bazerman, 2020) alocados no tempo e no espaço, como em eventos de Letramento Científico, constituem-se como discursos materializados que são produzidos e que circulam em esferas sociais próprias do agir na e pela pesquisa, como congressos, seminários, simpósios, painéis, mesas redondas, conferências, comunicações, por exemplo. Gêneros da esfera científica, como exposição oral, apresentação em congresso, edital de chamadas para publicação, artigo científico, resenhas, resumo expandido, pôster, fichamentos, editais, teses e outros são efetivamente aprendidos nas universidades (letramento acadêmico). Contudo, também se encontram vinculados a espaços e por meio de ações que comunicam resultados de práticas de pesquisas, as quais assumem papéis essenciais no cotidiano das comunidades e impactam diretamente a vida das pessoas, como aquelas que integram as atividades de investigação científica.

Por isso, os objetos didáticos que constituem o sistema de gêneros da pesquisa científica necessitam ser tratados como um modelo discursivo-textual de uma determinada realidade, e aqui nesta tese, sustento o tratamento dos gêneros como representações de ações na e pela pesquisa e que necessitam ser disseminados nos cursos de formação de professores (inicial, continuada e em contexto profissional) e nas salas de aula da educação básica a fim de inserir professores e estudantes no universo das atividades de linguagem que representam a investigação e os resultados dela decorrentes. Mesmo que no contexto escolar seja enxergado como um elemento ficcional, dada a situação contextual de a sala de aula não representar real e efetivamente as condições verdadeiramente interacionais da produção e uso de gêneros textuais científicos, cabe ao professor em constante formação promover o acesso a conhecimentos que solidificam o valor a ser dada às pesquisas científicas voltadas para todas as áreas de conhecimento. Entretanto, para apropriar-se da condição de ensinar, é essencial ao professor reconhecer a necessidade de aprender e compreender como a rede de atividades de linguagem funciona no contexto da pesquisa científica.

## 2.4 AS CAPACIDADES DE LINGUAGEM E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A PESQUISA



15

Decorre daquilo que até este ponto foi tratado, a importância de se reconhecer as capacidades de linguagem que orientam a escolha e a produção de determinado gênero de texto, quando adequado a contextos interacionais especificados, como o de pesquisa científica. O ensino de língua portuguesa por exemplo deve, assim, ter em vista o desenvolvimento de tais capacidades, a fim de que o professor em formação, por exemplo, possa apropriar-se de conhecimentos sobre a língua que o permitam ampliar suas capacidades de agir por meio da linguagem.

Em igual medida, assim também o pesquisador, ao realizar seu trabalho de investigação, apreende uma série de gêneros típicos dessa esfera, em atividades de instrução explícita (pós-graduação, por exemplo) ou tão somente no processo de interação com os textos que organizam ou divulgam as ações de pesquisa em diferentes situações, o que, em geral, resulta em certas dificuldades. Dentre os desafios postos, destaca-se a não apreensão dos gêneros que constituem as atividades científicas e que, conseqüentemente, impossibilita o desenvolvimento como pesquisador, no contexto deste estudo, o desenvolvimento do professor.

Dentre as capacidades de linguagem elencadas pelo ISD, o produtor do texto necessita “[...] adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação), mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas) e dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas)” (Schneuwly; Dolz, 2004, p.74), tudo isso a favor da produção de um gênero textual, segundo o contexto sociodiscursivo próprio de seu emprego.

<sup>15</sup> Disponível em: <https://www.facebook.com/cienciaemmemes/photos/a.611856219309382/1137545170073815/?type=3>. Acessado em 18 de mar. de 2023.

Essas capacidades, contudo, foram ampliadas, a fim de atender às novas demandas de interação social e às diferentes formas de agir sobre a linguagem, especialmente quando imbricadas aos modos de dar significado aos objetos do mundo e à diversidade de semioses de que compõem os textos cotidianos, a partir dos quais o professor deve fazer uso como modelos das práticas languageiras. Dessas discussões da comunidade do ISD, surge, então, as capacidades de significação (Cristovão; Stutz, 2013) – relativas à coerência geral do texto e à criação de significados para o que é nele expresso – e as capacidades multissemióticas (Dolz, 2015) – correspondentes às diversas formas de linguagem estabelecidas no gênero para além da linguagem alfabética –, conforme assinalado no esquema abaixo:

Figura 2: As capacidades de linguagem



Fonte: Capacidades de linguagem – Dolz (2015).

Conforme discute Dolz (2015), tais capacidades podem ajudar o professor a identificar a raiz dos problemas de aquisição da linguagem de um gênero textual específico e das estratégias de uso desse instrumento, tanto do aluno como do professor em formação, seja para promover o ensino de gêneros de texto, seja para também aprender tais instrumentos de comunicação/interação como pré-construídos sociais, relevantes nos processos de interação e, conseqüentemente, de aprendizagem.

Ancorado nesse tratamento, para que o professor possa participar de contextos de produção de novos conhecimentos, o da pesquisa científica, por exemplo, a partir das problematizações observadas e identificadas no âmbito escolar, torna-se fundamental a ele desenvolver as capacidades próprias que ensejam os gêneros da atividade científica. Assim, para fazer uso de um sistema de gêneros que abrange o fazer científico, o docente, inserido, por exemplo, em um programa que busca desenvolvê-lo pela pesquisa, deve saber ler um edital, elaborar projeto de pesquisa, construir relatórios etc., numa pressuposição de que as

capacidades relacionadas a esse contexto de caráter científico já sejam dominadas pelo público a que ele se destina.

Portanto, todo o escopo teórico-metodológico até aqui tratado considera a linguagem como representação das diversas práticas cotidianas. Em vista disso, o ISD se assegura das formulações de Vigotski, especialmente daquelas representadas no capítulo IV da obra “A construção do pensamento e da linguagem” ([1985], 2001), como fonte de discussão para tratar a questão do desenvolvimento humano, dadas as adaptações que cabem a esta corrente do interacionismo social, conforme abordo a seguir.

## 2.5 A QUESTÃO DO DESENVOLVIMENTO



Substancialmente, em seus estudos sobre o desenvolvimento da criança, o psicólogo e pesquisador bielorrusso Lev Vigotski (1985 [2001]) passou a considerar a linguagem como um instrumento semiótico, por meio do qual o ser humano torna-se capaz de estabelecer relações de interação e, conseqüentemente, passa a desenvolver. Nesse arcabouço teórico, próprio do quadro sócio-histórico, a postura vigotskiana considera indiscutivelmente que o desenvolvimento da linguagem e do pensamento

[...] depende dos *instrumentos de pensamento* e da experiência sociocultural da criança. Basicamente, o desenvolvimento da linguagem interior depende de fatores externos: o desenvolvimento da lógica na criança, como demonstraram os estudos de Piaget, e uma função direta de sua linguagem socializada (Vigotski, 2001, p.149 – destaque do autor).

A partir desse tratamento inicial, Vigotski pauta seus estudos nas premissas sustentadas por Piaget que remete, em seus estudos, à dimensão biológica como um marco desse processo. Em vista disso, Piaget apresenta a teoria dos estágios do desenvolvimento

<sup>16</sup> Disponível em: <https://br.ifunny.co/picture/os-tres-estagios-do-desenvolvimento-humano-jovem-e-motivado-foda-HDqCJ9G9A>. Acessado em 14 de mar. de 2023.

cognitivo, a partir da qual a criança evolui cognitivamente ao passar pelas fases de desenvolvimento, como a sensório-motora, a pré-operatória, a operatória concreta e a operatória formal. O pesquisador, entretanto, desconsidera os aspectos sociais e semióticos na formação do pensamento e, conseqüentemente, não os considera no desenvolvimento da pessoa humana.

Contrariando os pressupostos sustentados pelas pesquisas desenvolvidas por Piaget e mais especialmente aliando-se a alguns princípios experimentais realizados por Stern, Vigotski concebe que o desenvolvimento do intelecto e da linguagem de crianças se dá para além dos aspectos biológicos e genéticos, considerados por ele como desenvolvimento natural. Em suas análises, o bielorusso sinaliza que o desenvolvimento também se estrutura na direção das relações sócio-históricas e do raciocínio, o chamado desenvolvimento cultural, não claramente observadas entre outros animais, como os macacos, consoante os resultados colhidos por Stern em suas pesquisas. Ou seja, isso implica que Vigotski concebe como ponto decisivo para o desenvolvimento da linguagem e do pensamento humanos os processos relacionados à interação social. Assim, este estudioso traz a ideia de que “[...] o pensamento verbal não é uma forma natural e inata de comportamento, mas uma forma histórico-social, e por isso se distingue basicamente por uma série de *propriedades e leis específicas*, que não podem ser descobertas nas formas naturais do pensamento e da linguagem” (Vigotski, 2001, p.149 – destaque do autor).

Conforme os preceitos vigotskianos, o desenvolvimento integral da pessoa se fundamenta, portanto, na criação da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD). Nesse sentido, os saberes que já foram assimilados por uma criança, correspondentes ao que ela já realiza sozinha, com autonomia (nível de desenvolvimento real), são associados aos conhecimentos e procedimentos que ainda não domina (nível de desenvolvimento potencial); por isso, ela necessitará de ajuda para que esses saberes ainda não apropriados sejam sistematizados. Isso implica sinalizar que o desenvolvimento mental/intelectual ocorre exatamente nesse “meio caminho” entre o que uma criança sabe e o que não sabe e, para isso, necessitará de um mediador, que o fará por meio de trocas de experiências vividas em processos diversificados de interação.

Assim, ressalta-se que é o processo de mediação cultural que favorece a apropriação de novas ações e de novos conhecimentos, sempre possibilitados por instrumentos (físicos e/ou psicológicos) relacionados ao universo do trabalho ou ao das atividades intelectuais. Ao analisar os pressupostos sustentados por Vigotski, Friedrich (2012, p. 64) explica que “[...] os instrumentos de trabalho e os instrumentos psicológicos estão subordinados a um conceito mais geral, o da atividade mediatizante”. Dessa forma, o ser humano se transforma e se desenvolve

psiquicamente ao utilizar-se de um instrumento que mediatiza seu comportamento intelectual, de modo que esse mesmo instrumento produza na pessoa a construção de novos saberes.

A título de exemplo, as crianças se apropriam do uso social do objeto caneta ao observarem como outras pessoas se utilizam dele em determinados contextos sociais a fim de atender a finalidades também sociais específicas. Esse primeiro processo de assimilação está diretamente relacionado à apropriação inconsciente e espontânea desse conhecimento (Conceito Espontâneo), uma ação construída socio-historicamente pelo ser humano. Todavia, para que efetivamente assimile essa função social do objeto caneta, torna-se necessária à criança a mediação intencional (Conceito Científico), neste caso promovida, por exemplo, pelo/a professor/a ao ensinar sistematicamente a função desse objeto cultural e, ao mesmo tempo, verbalizar seu uso. Destarte, a criança passa a compreender a função social e cultural desse instrumento – a caneta – que se coloca entre ela (a criança) e a ação de escrever (registrar algo em uma folha de papel).

Em mesma medida, o gênero textual, tomado como um pré-construído simbólico em processos específicos de interação, torna-se o objeto cultural e social mediatizador do agir geral humano. Especificamente no contexto desta tese, os gêneros de texto correspondem a megainstrumentos que, compreendida sua função social em atividades científicas, medeiam intencionalmente o agir pela pesquisa do professor circunscrito no FAPEB ao mesmo tempo em que possibilitam o desenvolvimento consciente desses sujeitos.

Portanto:

Utilizando os instrumentos psicológicos, o homem controla e influencia seu comportamento psíquico, sem que se misture nesse processo, já que ele não faz nada mais do que intercalar entre ele e seus processos psíquicos determinados meios que agem diretamente sobre seu próprio comportamento psíquico, a fim de produzir o resultado desejado (Friedrich 2012, p. 66-67).

É nessa perspectiva do desenvolvimento psicológico que o ser humano passa então a ser considerado simultaneamente um agente e um paciente da ação de aprender e também de se apropriar de novos saberes, os científicos, por exemplo, em virtude da atividade mediatizante.

Em diálogo direto com os preceitos vigotskianos, aos quais o ISD se filia, Bronckart (2008) esclarece que a gênese do desenvolvimento humano não se correlaciona com a perspectiva piagetiana de linearidade e continuidade da aprendizagem. Ao contrário, a genealogia humana se dá por meio de uma não linearidade bem como pela descontinuidade de

ações e eventos sociais e biológicos, em se tratando de um viés dialético. Por conseguinte, conforme explicita Bronckart (2008, p.110),

[...] as capacidades biológicas da espécie humana possibilitaram as atividades coletivas com o uso de instrumentos e, para a organização dessas atividades, foi necessária a emergência de produções linguageiras. Por sua vez, as atividades gerais e os comentários linguageiros deram origem a um mundo de fatos sociais e de obras culturais, que superpôs ao meio físico, e a reabsorção dos elementos desse mundo por organismos particulares levou à constituição de um funcionamento psíquico consciente.

Aprofundando tal perspectiva, Bronckart (2013), ainda integrado às concepções vigotskianas e que se opõem às pesquisas de Piaget, esclarece que o desenvolvimento se processa simultaneamente por meio de continuidade e de ruptura. Isso significa que o pensamento e as atitudes humanas são, de certa forma, permanentes e se mostram, por ora, em uma constante progressão linear. Todavia, ao se deparar com situações desafiadoras que promovam confrontações (conflitos) as quais, conseqüentemente, o forcem a superar as percepções da realidade e os conhecimentos adquiridos em experiências e vivências anteriores, o ser humano evolui, rompendo com as provocações insurgentes, organizando-se psiquicamente e, assim, construindo outros modos de ver, pensar e agir.

Esse conflito situado entre os conhecimentos já dominados e os conhecimentos novos que emanam dos processos interacionais favorece, portanto, o desenvolvimento. Conforme sustenta Bronckart (2013, p.88), Vigotski descreveu o desenvolvimento “[...] como um processo resultante da interação de conflitos entre os recursos psicológicos já disponíveis de um aprendiz e os recursos novos que lhe são propostos por seu meio cultural”. Ratifica-se, por conseguinte, que o conflito é o “gatilho” que gera o desenvolvimento humano.

Nessa fundamentação, observa-se que todo esse debate interacional é semiotizado por meio da linguagem – organizada em discursos ou textos –, e considerada, pelos pressupostos sustentados pelo ISD, como um instrumento de interação social mediador do desenvolvimento intelectual.

Assim, vale ressaltar, conforme já exposto neste capítulo, que a linguagem não somente se estrutura como uma representação do pensamento individual, segundo sustentam as perspectivas behavioristas. Na verdade, conforme os estudos do ISD, a linguagem corresponde, em contextos de interação social, cultural e histórica, a um instrumento que possibilita representar as atividades gerais humanas e expressar as contradições que se revelam pela

tomada de consciência na reelaboração de fatos psicológicos, como revela Cristóvão (2008, p.4):

A linguagem desempenha um papel fundamental e indispensável no desenvolvimento, considerando-se que é por meio dela que se constrói uma “memória” dos pré-constructos sociais e que é ela que organiza, comenta e regula o agir e as interações humanas, no quadro das quais são reproduzidos ou reelaborados os fatos sociais e os fatos psicológicos.

Em vista disso, Bronckart (2013) considera plausível, para efeitos de organização dos referenciais que sustentam o ISD, definir a questão do desenvolvimento humano a partir dos princípios conceituais da teoria da ação comunicativa apresentada por Jürgen Habermas. Vinculado à escola de Frankfurt, para Habermas (1987), toda e qualquer ação comunicativa/discursiva se estabelece a partir de um processo de interação social estabelecido entre, pelo menos, dois sujeitos que assumem as capacidades de “falar” e de “agir” com o objetivo de tornar possível o entendimento das ações práticas humanas que são representadas pela linguagem.

Isso implica que é no processo de comunicação social que as pretensões comunicativas se tornam plenamente criticáveis pelos interlocutores e, por isso, são relativas à veracidade, à correção normativa e à autenticidade respectivamente referentes ao mundo dos fatos objetivos, ao mundo social das normas e das condutas humanas e ao mundo das experiências subjetivas.

Mais claramente, retomando a tese sustentada por Habermas (1987), a referência ontológica ao *mundo objetivo* está diretamente refratada nos conhecimentos empíricos relativos aos fatos e aos fenômenos naturais que compõem o mundo físico e a partir dos quais as atividades podem ser observáveis pelo homem como fatos e/ou fenômenos verdadeiros. Nessa mesma corrente teórica, o *mundo social* corresponde aos conhecimentos referentes às condutas humanas socioculturais e históricas e se manifesta por meio de normas e regulações éticas, morais ou jurídico-políticas construídas por um grupo em particular que organiza tarefas e possibilita a cooperação entre seus membros. Já o *mundo subjetivo*, como teoriza Habermas (1987), está diretamente vinculado às experiências singulares/pessoais manifestadas em contextos coletivos e que reverberam sentimentos, desejos e valores marcados pela subjetividade e, por isso, são definidos por proposições identificáveis como sinceras e autênticas.

Nessa abordagem em que as representações de mundo e os processos interacionais se concentram como suporte fundamental para o desenvolvimento humano, mais

especificamente para o desenvolvimento do adulto, dá-se destaque, então, à avaliação da ação, ou seja, uma vez avaliado pelo mundo, o ser humano aprende a avaliá-lo, isto é, a pessoa passa a posicionar-se diante da ação realizada bem como das relações socialmente realizáveis e do senso comum que é inerente ao coletivo. A partir disso, Bronckart (2006a, p. 129), ao se referir às condições de desenvolvimento das pessoas e de suas capacidades, considera que a identidade da pessoa se dá “no âmbito de transações entre as representações individuais (ou seja, as que têm sua sede numa pessoa) e as representações coletivas veiculadas pelos pré-construídos.”

Em consequência, ocorre a criação da autoimagem/a autorrepresentação da pessoa, em outras palavras, forma-se a identidade que define/integra o sujeito como aquele que é capaz de agir, de se assumir como o agente responsável por suas ações. Esse esquema de autorrepresentação construída gera um repertório de conhecimentos à disposição da própria pessoa, o qual norteia seu desempenho social (seu *status* interno).

Aplicados os pressupostos sustentados pelo ISD a este contexto investigativo que tem o professor como agente profissional que age na e para a pesquisa, compreendo que a identidade docente surge dessa interação da pessoa com suas representações do mundo social e a partir das ações coletivas por ela realizadas. Isso implica que as representações do mundo subjetivo e que são próprias do *status* interno desse agir em contexto escolar/acadêmico, ou seja, de em um campo profissional específico, constrói a representação do professor que se identifica com a autoimagem de um profissional que age nesse campo de atuação humana (de que modo o indivíduo, a pessoa, se reconhece como professor) e que é legitimado coletivamente como tal (de que forma a sociedade reconhece e legitima a profissão docente).

Essas intenções, ou aspirações, que se organizam nos *mundos representados ou formais*, proporcionaram a Bronckart (2013) organizar o desenvolvimento humano em três níveis ou ordens:

Desenvolvimento de conceitos, avaliadas em termos de saberes elaborados pelas ciências e as matemáticas a propósito do “mundo objetivo”; desenvolvimento de capacidades de ação, avaliadas em termos de saberes das ciências humanas ou de “senso comum”, elaborados sobre o “mundo social”; desenvolvimento das pessoas, avaliado em termos de saberes das ciências humanas ou de “senso comum” elaborados sobre o “mundo subjetivo” (Bronckart, 2013, p.91).

Nesse sentido, Bronckart (2008) aponta que as atividades humanas (o agir geral) relativas aos mundos formais descritos por Habermas (1987) possibilitam avaliar uma rede de pretensões vinculadas ao seu desenvolvimento conceitual, de ação e pessoal e ainda ao controle

coletivo das interações humanas. Tal fundamentação torna-se a base para esta pesquisa que se inscreve no campo dos aportes teórico-metodológicas do ISD e que buscará analisar como professores inseridos em um projeto de financiamento de pesquisa na educação básica se desenvolvem a partir de suas experiências com gêneros e práticas diversificados típicos do contexto de Letramento Científico e em suas atividades de trabalho, próprias do gênero profissional de professor. Cercando-se dos pressupostos do interacionismo social de Vigotski, da teoria da comunicação de Habermas (1987) e das abordagens elencadas por Bronckart (2013), podemos resumir a questão do desenvolvimento a partir das três características que o estruturam, conforme quadro a seguir:

Quadro 2: Desenvolvimento segundo o ISD

<b>DESENVOLVIMENTO (BRONCKART, 2013)</b>		
<b>Reorganização psíquica</b>	<b>Linguagem como instrumento</b>	<b>Os níveis de desenvolvimento</b>
Ao se reorganizar psiquicamente diante de um conflito posto, os aspectos decorrentes dessa reorganização promovem o desenvolvimento.	A apropriação da linguagem e das atividades languageiras em processos de interação social possibilita a reorganização psíquica da pessoa.	Conhecimentos formais ou de conceitos – mundo objetivo
		Comportamentos ou capacidades de ação – mundo social
		Pessoas e suas identidades – mundo subjetivo

Fonte: autoria própria – com base em Bronckart (2013).

Tendo aporte nos pressupostos sustentados pelo ISD, apoio-me no que assinalam Cristovão e Fogaça (2008, p. 32) ao afirmarem que “[...] o desenvolvimento é construído no processo de interação social com instrumentos de mediação”. Assim, no que tange os objetivos desta pesquisa, os gêneros, como instrumentos constituintes das práticas científicas, medeiam as ações de pesquisa dos professores inscritos no programa FAPEB, contribuindo, dessa forma, para o seu desenvolvimento. Entretanto, para que seja possível verificar esse pressuposto, a análise dos níveis de desenvolvimento postulados por Bronckart (2023) tornar-se-ão um percurso investigativo fundamental.

A partir, portanto, de entrevistas realizadas com professores que tiveram seus projetos consolidados no FAPEB, será possível verificar dois dos três objetivos desta pesquisa: ii) analisar pistas de desenvolvimento dos docentes no que se refere aos conceitos, às ações e à identidade relativos ao campo profissional e; iii) compreender os efeitos da participação do

professor no programa FAPEB a partir de uma abordagem reflexivo-crítica sustentada por atividades de investigação científica.

É com base nessas ancoragens, que o ISD se constitui e aponta novas e outras perspectivas de estudo do humano, de sua linguagem, do desenvolvimento social, intelectual, cultural e de valores e crenças, todos vinculados às interações sociais que possibilitam construir novas reflexões sobre o agir no mundo, inclusive sobre o agir científico.

### 3 PROFESSOR PESQUISADOR: UMA CONCEPÇÃO QUE NORTEIA O AGIR NA E PELA PESQUISA



No decorrer de uma história não tão recente, mas pressupostamente democrática do Brasil, não tem sido incomum em discursos e propostas políticas nacionais, mesmo que esvaziados de ações concretas e reais, a função central da educação e do professor no processo de reconstrução do país. Dado seu papel social na formação política, histórica, cidadã, acadêmica e para o trabalho de gerações futuras, empresários, governantes e políticos progressistas, socialistas, de direita e de ultradireita recorrem à figura do professor como aquele a quem cabe colaborar para a promoção do desenvolvimento nacional.

A partir dessa reflexão, reverbera há alguns anos nos meios acadêmicos e nos centros de formação de professores, a proposição de formação docente pela e para a pesquisa que objetiva, inclusive, disponibilizar para o professor meios para pensar criticamente sobre seu papel social e político no Brasil. Tal premissa tende a, conforme sustentam alguns especialistas, cooperar para a formação de docentes que possam agir em sua prática profissional e, ao mesmo tempo, refletir a respeito da realidade que lhe é colocada no cotidiano escolar. Além disso, a reflexividade crítica no local do trabalho pode colaborar para a constituição do professor pesquisador, em uma concepção que sustenta a investigação por meio de atividades científicas padronizadas e conforme a seleção de tipos de pesquisa adequados à realidade da escola básica. Este é o cerne da temática que tratarei neste capítulo da tese.

<sup>17</sup> Disponível em: <https://www.facebook.com/olimpio.major/photos/a.231544033675702/1843973192432770/?type=3>. Acesso em 09 set. 2022. Curiosamente, o meme em questão foi publicado em uma conta de rede social ligada a um árduo defensor de ideologias de ultradireita no Brasil, que subverte as concepções científicas a favor da manipulação social, num comportamento ideológico da pós-verdade. Fixo aqui mais uma crítica à pós-verdade, ao negacionismo científico e à manipulação social desrespeitosa.

### 3.1 EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE: QUE PESQUISA CABE AO PROFESSOR DA ESCOLA BÁSICA REALIZAR?



É verdade incontestável o papel do professor, como profissional da educação, no cenário político, social e econômico do Brasil. Entretanto, predisposta ao jogo político e mercadológico posto, a educação e a formação docente têm sido subjugadas a políticas públicas de manutenção do poder de grupos empresariais específicos, que maculam, dessa forma, a abertura de possibilidades para as classes socioeconômicas menos prestigiadas a alçarem projetos de vida para além dos que historicamente já lhes são forçadamente impressos.

Esse cenário sociopolítico fortalece-se maciçamente a partir da década de 1990, no decorrer do governo Fernando Henrique Cardoso, quando há uma abertura política significativa para o neoliberalismo e, conseqüentemente, para uma concepção produtiva de educação que passa a formar sujeitos para suprir as necessidades empresariais daquele momento. Essa linha de instauração de uma educação tecnicista<sup>19</sup> e pouco provida de uma formação social e crítica assume um valor mercadológico ainda mais acentuado nestes anos iniciais do século XXI. Essa proposta é assegurada no pós-golpe 2016, com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, e ao longo do efêmero governo de Michel Temer, especialmente com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e a partir da instauração do Novo Ensino Médio, cujo caráter privatista finca a bandeira estratégica da formação por competências, inibe o

<sup>18</sup> Disponível em: [https://www.facebook.com/manueladavila/photos/eu-to-morrendo-de-rir-/3196973703684401/?paipv=0&eav=AfYEaUkZ63rEg5obgk5Xw4S8Zg7so1jSLnisjw939zfAtiq0pKLWU\\_yRcFVymb9os5s&\\_rdr](https://www.facebook.com/manueladavila/photos/eu-to-morrendo-de-rir-/3196973703684401/?paipv=0&eav=AfYEaUkZ63rEg5obgk5Xw4S8Zg7so1jSLnisjw939zfAtiq0pKLWU_yRcFVymb9os5s&_rdr). Acessado em 22 de mar. de 2023.

<sup>19</sup> Na concepção de Schön (1983) em torno do modelo de Racionalidade Técnica, o professor cumpre o papel técnico de reproduzir na sala de aula os conhecimentos científicos e/ou pedagógicos transmitidos em sua formação. Isso implica afirmar que os conteúdos de base científica oriundos nas universidades e nos centros de pesquisa, bem como os conhecimentos pedagógicos trabalhados ao longo dos cursos de formação colaboram para que o professor aplique rigorosamente tais saberes na escola, sem envolvimento crítico e/ou reflexivo.

desenvolvimento profissional pela pesquisa e desestimula o cientificismo no campo educacional.

Nesse projeto político-histórico de alteração dos caminhos da educação e, por ventura, da formação docente, o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, conforme parecer CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019, ainda sob a tutela de um (des)governo do ultradireitista que aprofunda a empresarização da educação, sinaliza sutilmente um ponto central que tem sido contemporaneamente negligenciado nos campos legítimos de discussão e aplicabilidade no Brasil: a formação do professor para e pela pesquisa.

O referido documento, criticado fervorosamente por setores importantes da sociedade e por especialistas<sup>20</sup>, dada a ausência de diálogo entre os interessados na questão, como os da educação e da ciência, contempla um modelo de formação para as licenciaturas com base no desenvolvimento das capacidades/habilidades que compõem as competências específicas da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (Brasil, 2019) e sustentadas em três dimensões essenciais: I. conhecimento profissional; II. prática profissional; e III. engajamento profissional. Ao se observar tais competências e suas dimensões, nos moldes do que já eram propostos nos anos 90 e que avançaram sem precedentes em direção ao agravamento das discussões e das ações educacionais no país, identifica-se claramente um veio predominantemente tecnicista e instrumentalista para a formação docente e que dispõe o caráter crítico-reflexivo e de desenvolvimento pela produção científica à margem dos espaços formativos.

Assim, ao se referir às 10 competências gerais docentes descritas no referido texto (Brasil, 2019, p.14), “2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas” corresponde à única prescrição explícita voltada para a imersão do futuro professor em “ações de pesquisa”.

Contudo, como se observa no excerto, não se trata de uma competência que efetivamente orienta a formação pela e para a investigação científica, tampouco para a crítica a partir da *práxis* pedagógica instaurada no contexto escolar.

---

<sup>20</sup> Cf. “A resolução CNE/CP N. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores”, de Gonçalves, Mota e Anadon, disponível em <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/610>; e “Nota técnica de esclarecimento sobre a resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019”, divulgada pela ANFOPE e FORUMDIR, disponível em <https://www.ufrgs.br/faced/wp-content/uploads/2022/07/Posicao-entidades-sobre-a-Nota-Tecnica-do-CNE-atual-12jul-1.pdf>.

Pode-se inferir que essa competência inclusive, tal como prevê uma proposta de formação neoliberal, típica de uma atividade de produção em larga escala realizada por operários explorados, anuncia possíveis reflexões a serem construídas sobre o pensar a educação numa perspectiva superficial, cientificamente passiva, e que sugere o estabelecimento da relação teoria-e-prática docente, conforme um modelo de reprodução acrítica de conteúdos pré-estabelecidos pelas ciências e vinculados a técnicas pedagógicas postas descoladas das realidades brasileiras.

Todavia, na contramão desse texto que foi produzido em um momento histórico marcado por retrocessos políticos, ideológicos, de negação das ciências e de sustentação da pós verdade (sinônimo para mentiras e falácias), a resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, anterior à de 2019, recorreu a uma perspectiva de vanguarda quanto às diretrizes sobre a formação dos profissionais que atuam nos espaços escolares. Nela, identificava-se explicitamente uma perspectiva crítico-reflexiva atuante e técnica, que ora permitiria associar a teoria que sustenta a ação do professor na escola, ora incentivaria e encaminharia a formação docente para práticas de investigação científica bem como para seu reconhecimento profissional e social, conforme estudos realizados por Garcia-Reis (2020) e Oliveira (2019).

Tal proposta, assim como foi concebida, preceitua a formação do professor pela e para a pesquisa com o fito de identificar e mitigar as atribulações da e na escola, assim como procura determinar as possibilidades de esses profissionais realizarem ações efetivas de pesquisa na área da educação, conforme balizam os percursos próprios do rigor científico e que intencionam a produção de novos saberes.

Desse modo, a resolução nº 2 de 2015 prescreve o amplo acesso ao conhecimento teórico-científico como parte da construção do profissional da educação, de modo a lhe possibilitar “II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional e específica” (Brasil, 2015, p. 07). Para além disso, o referido documento (Brasil, 2015, p. 08), num tom inovador e de apontamento claro e diretivo para a efetivação, por parte do futuro professor, de atividades de pesquisa científica, tende a conduzir o egresso nas licenciaturas a:

VII - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras.

XI - realizar pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos, sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, entre outros.

XII - utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos.

É nesse arrolamento de ideias e de intencionalidades que esta tese de doutorado se organiza, ao pensar as potencialidades, ao propor as dimensões e ao analisar as condições a serem estudadas na promoção de uma formação docente, inicial, continuada e ao longo da profissão, que contemple também espaços e tempos legítimos para a realização de pesquisa científica, inclusive por meio de financiamentos públicos (municipais, estaduais ou federais), como se deu por uma política pública que instaurou o inovador programa do FAPEB em Juiz de Fora (MG) e que é objeto de estudo desta pesquisa. Para isso, sustento a concepção de uma formação estruturada no Letramento Científico e vinculada ao campo da Linguística Aplicada, considerando a organização da formação a partir de um sistema de atividades científicas em prol da produção de novos saberes e do desenvolvimento profissional docente. E, neste momento histórico de retomadas e transições políticas, tratar dos parâmetros da formação de professores para a pesquisa, assim como verificar que espaços cabem a eles para realizá-la torna-se ainda mais desafiador.

Desse modo, ao relativizar o tratamento da formação de professores numa concepção em que a pesquisa científica assume papel considerável em sua atuação profissional e na constituição do pesquisador da e em educação, deparo-me com uma legislação, conforme já tratado anteriormente a partir das DCNs (Brasil, 2019), que ainda não assegura um caminho a ser delimitado com concretude. E diante das problemáticas que ensejam o tema, torna-se essencial compreender a pertinência de o professor realizar pesquisa, o que se espera dos resultados das pesquisas colocadas em prática na escola básica e em outros espaços e quais são os contextos e as condições oferecidas para que os profissionais da educação realizem atividades de investigação científica.

Certo é que o conceito de pesquisa que se conhece como científica torna-se melhor recortado quando se analisam as condições mínimas fornecidas para o encaminhamento de procedimentos mais rigorosos de pesquisa (Lüdke, 2009). Dessa maneira, quando o tema

abrange a pesquisa a ser realizada pelo professor que atua na educação básica, tais encaminhamentos nem sempre se manifestam no escopo da pesquisa “tradicional” e rigidamente estabelecida pela academia ou pelos centros de investigação científica.

Essas questões e outras já vêm há bom tempo sendo tratadas no Brasil em estudos organizados por Lüdke (2009, 2012), Pereira-Diniz; Lacerda (2009), Zeichner; Pereira-Diniz (2006), André (2012, 2016a, 2016b), Fagundes (2016) e demais especialistas que, definitivamente, não apontam um caminho único para a questão que envolve os meandros relativos às condições que possibilitam ao professor brasileiro realizar investigação científica, mas sinalizam possibilidades a serem relevadas.

Nesse meio caminho, vale retomar a contenda que se arrasta há décadas e que coloca em disputa o poder estabelecido no campo da pesquisa, em especial a partir das contradições demarcadas pela concepção acadêmico-científica e pela pesquisa do professor da escola básica. Como representação dessa luta de forças, as universidades, considerando seu aparato investigativo por natureza e sua “legitimidade”, promoveram, até a década de 1980, investigações sobre a formação e a atuação do professor na escola. Desse modo, as pesquisas científicas realizadas por mestres e doutores fortaleciam ainda mais o distanciamento já existente entre as instituições de ensino superior e aquelas que asseguravam e ainda asseguram a educação formal dos cidadãos brasileiros, a escola.

E isso se deu em virtude de um modelo de pesquisa que objetivava, externamente à realidade vivida, investigar os problemas envoltos à prática escolar pouco ou nada experienciada pelos cientistas, numa concepção de que “Pesquisar sobre a escola, sobre os professores, enfim, sobre o outro, era algo que não contribuía de forma significativa para o conhecimento do cotidiano escolar e para a necessária aproximação entre universidade e escola.” (Pereira-Diniz; Lacerda, 2009, p. 1230). Fortaleceu-se, por conseguinte, a visão de uma universidade de difícil acesso, local em que se concentrava intocável a intelectualidade nacional e a iluminação ofuscante do saber científico, ou seja, uma instituição que se mantinha alheia às verdadeiras questões sociais e educacionais do país.

Assim firmado o distanciamento, os resultados decorrentes de boa parte das pesquisas implementadas nas universidades divulgavam a imagem de um sistema educacional falho. O percurso metodológico utilizado nessas investigações, portanto, revelava problemas estruturais graves: descrevia escolas e redes de ensino ineficientes quanto ao papel de formar academicamente os estudantes, revelava metodologias didático-pedagógicas selecionadas inadequadamente para o ensino e apontava estatisticamente professores incapazes de cumprir o papel de ensinar. Em vista disso, professores e outros profissionais que atuavam na educação

básica passaram a não se interessar pelos conhecimentos que eram produzidos nos centros universitários, descredibilizando esses saberes. Como consequência, o pouco espaço que ainda era oferecido ao pesquisador da universidade na escola tornava-se mais reduzido, comprometendo o desenvolvimento das investigações no campo da educação.

Nesse sentido, o desencontro que se manifestava entre as pesquisas na universidade, além do descontentamento do professor da escola básica com a ciência produzida no olimpo acadêmico, e a busca por um entendimento para os fenômenos recorrentes na educação brasileira, como o fracasso escolar que gritava nas últimas décadas do século XX, fizeram surgir no Rio de Janeiro um movimento de professores da educação básica denominado de pesquisa-ação. Segundo Senna (2003), a ação-pesquisa-ação, também assim conhecido, teve destaque no Curso de Preparação para o Magistério (CPM), uma parceria entre a Secretaria de Educação da cidade do Rio de Janeiro e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), cujo objetivo era graduar em nível superior os professores formados na Escola Normal do Ensino Médio. Segundo descreve Fagundes (2016), essa mobilização, oriunda da descredibilidade e das contrariedades que se manifestavam nos discursos e nas metodologias do universo acadêmico e no contexto real da sala de aula da escola pública carioca, possibilitou avanços significativos, como o diálogo e a cooperação entre o professor universitário e o professor da escola. Esse compartilhamento de conhecimentos que se manifestou em um momento de conflitos fez desabrochar um professor que colaboraria com a realização de pesquisas nas salas de aula, uma pesquisa voltada para a investigação da ação pedagógica.

Assim como a corrente surgida na Inglaterra dos anos 60, a partir do processo de revisitação curricular das *Secondary Modern Schools* que tendia a promover uma mudança pedagógica que fosse pertinente com o perfil dos alunos secundaristas e alavancar a qualidade educacional naquele momento, no Brasil a pesquisa-ação, primariamente efetivada por professores, contribuiu para a instauração de novos olhares sobre a pesquisa feita pelo professor do ensino regular. O movimento de pesquisa-ação também fomentou uma revisão das premissas das instituições de ensino superior que formavam professores e que realizavam pesquisa sobre e na escola, sem considerar especificamente aqueles que nela atuavam e dela sobreviviam (Fagunde, 2016).

Paralelo, portanto, à corrente da pesquisa-ação, tanto na Inglaterra quanto no Brasil, cujos conceitos ainda se encontram amplamente diversificados, “[...] vem tomando vulto um movimento no sentido de considerar as investigações que os professores fazem sobre seu próprio trabalho e valorizar seu pensamento e suas práticas [...]” (Pereira; Allain, 2006, p.274).

Disso decorre a necessidade de os cursos de formação docente provocarem os futuros professores e os que estão em atuação a perguntar e aprender a questionar – uma relação crítico-reflexiva que se faz epistemologicamente intrínseca ao papel do professor, mas que tem sido apagada forçadamente de sua identidade professoral – vide DCNs para Formação de Professores (Brasil, 2019). Nessa abordagem, a reflexão do professor para sua práxis pedagógica está, por vezes, atrelada à própria profissão que se pauta nos resultados das ciências da educação, mas que também possibilita, nos locais legítimos de formação docente, favorecer contextos para que este profissional possa realizar pesquisas.

Diante disso, se se fala, então, de pesquisa, de modos diversificados de refletir e de fazer investigação, fala-se de um sistema de atividades científicas organizadas a partir de um modelo investigativo que pressupõe que “ela (a pesquisa) é analítica, usa procedimentos rigorosos e sistemáticos para produzir conhecimento, ou seja, dá inteligibilidade àquilo que é desconhecido da prática social” (André, 2016, p. 21). Na levada desses conceitos que se tornaram amplamente difundidos no final dos anos de 1990 e início dos anos 2000, diversos estudiosos passaram, portanto, a investir tempo, recursos e críticas para debater<sup>21</sup> e compreender o lugar da pesquisa na área da educação, em especial, buscaram assinalar as circunstâncias a serem consideradas para que o professor pudesse assumir o lugar de pesquisador e/ou a condição de profissional reflexivo (Arce, 2001; Dickel, 1998; Libâneo, 2010; Lüdke, 2001; Miranda, 2005; Pereira, 1998; Schön, 1992; Zeichner, 2008; Pimenta, 2001). Contudo, em decorrência de visões tão díspares dos estudiosos que se debruçam sobre essa temática, não seria difícil identificar divergências e polêmicas com relação a que tipo de pesquisa estaria destinada ao professor e quais seriam os pressupostos que sustentariam a ideia em torno do professor pesquisador.

Em sondagem organizada por Lüdke (2012) junto a professores formadores de futuros professores, inscritos em cursos de licenciatura e de magistério, quando questionados a respeito do que consideram como conceito de pesquisa, os dados levantados revelam que o modelo acadêmico de pesquisa tem um valor indelével e significativo. Todavia, na concepção dos entrevistados, tal concepção não corresponde às necessidades nem às realidades da investigação a ser realizada na escola básica. A justificativa apresentada firmou-se na

---

<sup>21</sup> Parte considerável dos textos acadêmicos divulgados em artigos de periódicos, capítulos de livros e livros – em formato físico ou digital – que tratam do lugar que a pesquisa assume na formação e na atuação do professor da educação básica no Brasil apresentam reflexões e concepções não concludentes a respeito dos conceitos colocados em discussão bem como não revelam necessariamente resultados oriundos de pesquisas de caráter científico.

compreensão de que as metodologias, os instrumentos de coleta de informações e os modelos de análise ainda não atenderiam às especificidades da profissão docente.

Conforme Lüdke (2012, p. 37), “Os dados ilustram, assim, uma situação de ambivalência em relação ao conceito de pesquisa”, um ideal e outro real, distinguidos e separados por relações de poder demarcadas, especialmente pelas pesquisas que predominam nas universidades onde a “pesquisa real” ocorre. Para além da verdade colocada, o conceito de pesquisa a ser efetivada pelo professor, e que é fundamentada no campo multivalente, multicultural e multicientífico da educação, muitas vezes descredibilizada pela redoma acadêmica, constrói-se na complexidade da imensa variedade de temas, de perspectivas e de demandas que devem organizar a prática investigativa escolar. E isso se dá, especialmente, quando considerada a diversidade de componentes curriculares que organiza os currículos, a realidade que demarca o acervo físico, humano e financeiro das redes de ensino e os mais diferentes perfis de estudantes e de professores alocados nas escolas e que representam as classes sociais que sustentam essas comunidades.

De igual forma, se a sociedade organiza-se em uma malha de culturas e de perfis diversos, também diversificadas devem ser as classificações e os parâmetros estruturantes que indicam o que vem a ser a pesquisa do professor na escola, esta que se constitui como um reflexo dos grupos sociais que a representam. Isso implica dizer que a multiculturalidade que estrutura a escola possibilita múltiplas formas de promover as atividades de pesquisa voltadas também para a prática pedagógica, sempre adequadas às situações específicas de investigação, demarcadas por vários aspectos a elas inerentes, até então negligenciadas e/ou apagadas pelo rigor acadêmico. Nas palavras de Pereira-Diniz; Lacerda (2009, p. 1232)

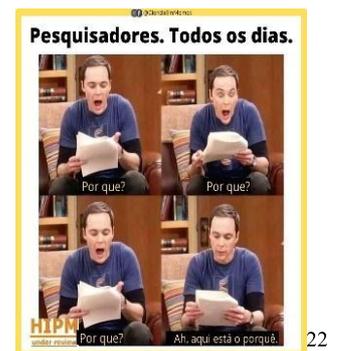
A pesquisa na prática docente trata-se de uma investigação desenvolvida no cotidiano escolar e compreendida como discussão permanente acerca do currículo, da prática e da problemática social. Trata-se ainda de uma pesquisa que possibilita a professores e professoras das escolas se firmarem na qualidade de sujeitos que autogerenciam sua própria formação, auxiliados pelo conhecimento teórico tomado como texto dialógico junto à tessitura do cotidiano escolar.

Desse modo, é perceptível que a pesquisa do professor tende a: contribuir sobremaneira para a compreensão das problematizações que são inerentes ao universo do ensino-aprendizagem; apontar soluções viáveis para situações, problemas e necessidades específicas identificadas por cada pesquisa efetivada; cooperar para a produção de conhecimentos novos relativos a modelos pedagógicos e a estratégias de ensino adequados à

realidade escolar; organizar e sistematizar possibilidades curriculares apropriadas a contextos socioeconômicos e culturais de cada instituição de ensino (pública, privada, periférica, urbana, rural, quilombola, indígena etc.).

Para além disso, a pesquisa a ser realizada pelo professor permite esfacer preconceitos e estigmas a respeito de que “não se faz pesquisa em educação”; torna visível novos modelos e percursos de pesquisa, sustentados por outros sistemas de atividades de investigação que podem romper com os formatos acadêmicos exigidos pelo domínio do rigor científico até então conhecido; constitui ferramenta crucial para a valorização social e financeira bem como para o desenvolvimento profissional docente, dentre outros efeitos.

### 3.2 A REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE A PRÁTICA DOCENTE E AS PRÁTICAS DE PESQUISA – O QUE CABE AO PROFESSOR



Em vista das ideias postas em discussão nas últimas décadas e das abordagens que arrolam a respeito de que pesquisa cabe ao professor realizar, desponta a busca pela compreensão sobre qual ou quais apontamentos há de se considerar quanto à concepção do professor reflexivo e do professor pesquisador.

Em princípio, trago a necessidade de clarificar o que se entende por um professor que reflete criticamente sobre a sua prática, sobre o trabalho que realiza em sala de aula, e o professor que reflete e realiza investigação científica. Para isso, aproprio-me do questionamento de Pimenta (2002) para quem, se a reflexão consiste em uma característica humana, “Ora, os professores, como seres humanos, refletem. Então, por que essa moda de ‘professor reflexivo’?”.

<sup>22</sup> Disponível em: <https://www.facebook.com/cienciaemmemes/photos/pb.100039496116387.-2207520000./1072114139950252/?type=3>. Acessado em 22 de mar. de 2023.

Para chegar a uma referência compreensível sobre o que se coloca em questão, Pimenta (2002) recorre à proposta de alteração curricular feita por Donald Schön, professor de Estudos Urbanos no Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT) nos EUA. Schön propõe uma formação profissional que não trilhe os caminhos de um currículo normativo, cuja proposta não responderia às necessidades relacionadas à solução de problemas do cotidiano profissional. Ele, então, sugere um redimensionamento da organização curricular tradicional (apresentação da teoria científica – análise da aplicação da teoria estudada – realização do estágio a partir da aplicação dos conhecimentos adquiridos) para uma formação assentada “[...] na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta [...]” (Pimenta 2002, p. 19). Esse modelo tenderia, portanto, a valorizar a experiência profissional e a reflexão crítica que se constrói nessa experiência.

Desse modo, com a intenção de colaborar para a busca de soluções para os problemas relativos ao cotidiano profissional, a organização curricular sugerida por Schön possibilitou o surgimento de um movimento que passa a ser conhecido como *Reflexão na ação* ou como *Reflexão sobre a reflexão na ação*. Essa corrente torna possível construir conhecimentos na vivência da experiência da profissão, de modo a refletir, investigar, analisar, problematizar e obter alternativas para as questões do dia a dia instauradas no trabalho.

Esse movimento, fruto de uma concepção pautada na reflexão sobre a ação, ou na pesquisa-ação, traz à tona na área da educação o entendimento de qual seria o perfil do professor pesquisador. Todavia, mesmo diante das premissas iniciais que definem o professor reflexivo, o conceito de professor pesquisador necessita ser mais bem compreendido, especialmente no contexto desta tese. Isso se dá porque todo professor reflete sobre sua profissão, mas nem todos dispõem de desejo nem de condições substanciais para, ao mesmo tempo que ensina, refletir criticamente e realizar investigações de base científica.

Diante disso, chamo para o diálogo, a partir do tipo de pesquisa que cabe ao professor da escola básica, a possibilidade de descrever quem é esse professor pesquisador, o qual, diante do plano aqui desenhado, pode ser concebido como aquele que, na condição também de um profissional da educação que aprende com o quê e com quem ensina, observa, identifica e avalia as problematizações que a profissão e que seu campo de atuação apresentam-lhe na realidade vivenciada. Trata-se de um professor que reflete criticamente a escola e a ação de ensinar e, para além disso, assume a identidade de um sujeito social que investiga, que questiona, que indaga, que faz uso de sua autonomia na busca por justiça social e por bem-estar coletivo, acreditando que “Dialogar com a realidade talvez seja a definição mais apropriada de pesquisa, porque a apanha como princípio científico e educativo” (Demo, 2015, p.44). Nesse

sentido, ele não só ensina, mas realiza pesquisa científica, geralmente inserido em grupos ou centros de pesquisa, dialogando com pares na própria escola ou em universidades. Um exemplo típico são os docentes já qualificados para pesquisa (com mestrado e/ou doutorado) de Colégios de Aplicação, Colégios Técnicos ou Institutos Federais no Brasil, que em geral ingressam na carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT). Alguns docentes desta carreira, que muito se espelha nos docentes universitários, às vezes, até atuam com docentes de Programas de Pós-Graduação em universidades ou nos próprios Institutos e Centros.

São mais raros docentes de redes municipais, estaduais ou privadas, já qualificados também, que lecionam na escola básica e também realizam a pesquisa científica, participando de eventos e realizando diferentes investigações, financiadas ou não. A dificuldade de realização de pesquisa, contudo, pelo professor da escola básica advém, sobretudo, das condições de horas extensas de trabalho e falta de financiamento. Para esse professor lecionar em um Programa de Pós-graduação, por exemplo, deve haver uma série de entraves relativos ao tempo disponível (sem recebimento de salário por tal tarefa), assim como outros tipos de enfrentamentos, como aceitação desse perfil nesse contexto.

A concepção de professor pesquisador que defendo diz respeito, então, ao cientista que, mesmo diante das adversidades impostas por um sistema político e ideologicamente negacionista, deseja produzir conhecimentos novos em colaboração com seus pares, atenta-se à seleção de percursos metodológicos e científicos adequados aos objetivos traçados para sua prática investigativa e está propenso a apropriar-se de “habilidades necessárias à realização de pesquisas” (André, 2016, p.23).

Dessa forma, ao pensar em uma proposta que considera o professor como profissional que reflete e que pesquisa sobre a prática docente e a respeito da realidade que o cerca, segundo parâmetros selecionados e estruturados de um sistema de atividades científicas adequado à realidade da escola básica, não coloco à margem a ingenuidade das armadilhas que são provenientes dessa expectativa. Isso implica assinalar que uma proposta de formação do professor pela e para a pesquisa não funcionará como alternativa para encerrar os problemas que histórica, política e ideologicamente fazem parte da escola brasileira. Entretanto, considero que a formação docente, inicial ou continuada, tende a colaborar para o desenvolvimento de um profissional que reflete criticamente sobre o trabalho que realiza na escola e que, conseqüentemente, pode vir a amenizar as perturbações que são estruturalmente parte integrante dos sistemas educacionais.

Como a pesquisa, portanto, procura dar respostas para questões intrigantes e para aquilo que pouco ou nada se conhece, faz-se fundamental promover condições para aqueles que

têm interesse e vontade de participar de uma rede de atividades investigativas. Refiro-me a condições que devem ser ofertadas por meio de políticas públicas destinadas a qualificar a formação docente, seja por meio de regulações que orientem a construção de currículos voltadas para o impulsionamento da prática investigativa do futuro professor, seja através da destinação de investimentos para fomento de atividades científicas, ou ainda para proporcionar a imersão do futuro professor ou do professor em atuação em cursos e eventos científicos e destinados a compartilhar, analisar e promover recursos para melhoria dos processos educacionais no Brasil e para a valorização da profissão docente.

Ao me referir ao professor que deseja ampliar seus conhecimentos profissionais por meio da pesquisa científica – contribuindo com os avanços da ciências – e às condições que podem contribuir para esse movimento, assim como deparo-me com questões circunstanciais que lhe são fundamentais, tais como dispor de tempo, de espaço e de recursos de financiamento para pesquisar; ter acesso a bibliografia ampla, diversificada e relevante quanto ao projeto de investigação proposto; conhecer e empregar recursos e estratégias metodológicas pertinentes; saber buscar e construir instrumentos para coletar dados, bem como organizar, selecionar e analisar informações; participar de grupos colaborativos que, em diálogo, realizam e compartilham resultados de pesquisa; produzir e comunicar conhecimentos novos a partir de gêneros de divulgação científica e em eventos de socialização de pesquisas.

Enfim, a descrição breve e simplificada dessas condições corresponde, possivelmente, a desafios que precisam ser superados para aqueles que optam por trilhar os caminhos da pesquisa, mesmo que sujeitos a desenvolver ciência e a reinventar outros parâmetros para investigar o cotidiano da escola. Se professores da carreira EBTT, muitas vezes, já enfrentam aumento de carga horária para realizar reuniões em Grupos de Pesquisa com seus orientandos e colaboradores, de lecionar em um Programa de Pós-graduação e realizar pesquisas, assim como participar de eventos acadêmicos, imaginemos as dificuldades de um professor das redes estaduais ou municipais, que não têm a carreira estruturada para fazer ensino, pesquisa e extensão.

Engajado nesse tratamento, em que se defende o reconhecimento e a valorização da docência como profissão e sua relação direta com o fazer ciência e com o desenvolvimento de novos saberes, Nóvoa (2017, p.1116) esclarece que:

É preciso que toda a formação seja influenciada pela dimensão profissional, não num sentido técnico ou aplicado, mas na projecção da docência como profissão baseada no conhecimento. A formação deve funcionar em alternância, com momentos de forte pendor teórico nas disciplinas e nas ciências da educação, seguidos de momentos de trabalho nas escolas, durante os quais se levantam novos problemas a serem estudados através da reflexão e da pesquisa.

Nesse sentido, a inquietação diante dos problemas sociais, econômicos, políticos, morais e éticos, de injustiças postas, de intolerâncias demarcadas, de preconceitos evidenciados, valorizados e equivocadamente normatizados e que marcam os comportamentos contemporâneos brasileiros faz surgir questionamentos e pensamentos que anseiam por respostas, inclusive no campo da educação onde se dá o microcosmo das sociedades. Contudo, efetivamente poucos são os que se atrevem a extrapolar os muros da ação e do fazer perguntas para obter tais respostas neste momento de tantas incertezas e de compartilhamento de falsas notícias. E pode ser, sim, o professor da escola básica, diante de políticas públicas efetivas de incentivo à pesquisa, aquele capaz de promover o diálogo com seus pares e de questionar o *status quo* imposto no espaço da sala de aula.

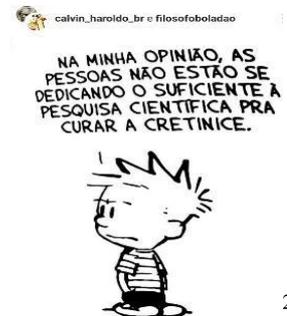
Assumindo a posição de que o docente deve reconquistar uma postura crítica diante de sua ação de ensinar para, enfim, aprender a partir do que ensina, é fato inquestionável que a ciência da educação deve figurar como personagem central no enredo da formação docente e da pesquisa, atribuição esta que tem sido, no contexto histórico e político contemporâneo, embaçada por políticas educacionais que tendem a forjar o docente como um operário padrão, cujo esforço do trabalho concentra-se exclusivamente na produção e reprodução técnica e acrítica de “resultados” a partir de modelos educacionais organizados pelo mercado empresarial. É nessa perspectiva que Freire (1996, p.36), em nota de rodapé, reforça convictamente seu posicionamento quanto à verdadeira essência do professor como sujeito crítico, reflexivo, combativo e, em especial, como fazedor de ciência:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender, o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.

Assim, em virtude do impulsionamento das discussões no campo das ciências da educação no final dos anos 90 e início dos anos 2000, quando se procura associar a formação docente à pesquisa feita pelo professor, surge a lei 10.367 de dezembro de 2002, que instaura o

Fundo de Apoio à Pesquisa na Educação Básica (FAPEB). O objetivo desse programa, que se concentra como objeto de investigação desta tese de doutorado, passa a ser o de desenvolver o professor da rede municipal de ensino de Juiz de Fora (MG) para a pesquisa científica. Com financiamento oriundo dessa lei, cujos recursos seriam provindos do FUNDEB, o FAPEB mostra-se como uma possibilidade real e singular de promover a produção de saberes novos voltados para a educação numa perspectiva do Letramento Científico.

## 4 O CONTEXTO DAS CIÊNCIAS DA LINGUAGEM E O LETRAMENTO CIENTÍFICO – UMA ABORDAGEM NO VIÉS DA LINGUÍSTICA APLICADA<sup>23</sup>



24

Neste capítulo, procuro dialogar com pesquisadores e estudiosos dos mais diversos campos das ciências em busca da construção de uma concepção de pesquisa e de Letramento Científico amparado nas ciências sociais e na abordagem da Linguística Aplicada. Para isso, faço alguns recortes críticos e científicos que ajudam a organizar a abordagem que sustento nesta tese quanto a como o envolvimento de professores da rede de ensino de Juiz de Fora (MG), vinculados ao Fundo de Apoio à Pesquisa na Educação Básica (FAPEB) podem desenvolver-se na e pela pesquisa científica, inclusive pelos gêneros de texto que organizam essa atividade humana.

### 4.1 AS CIÊNCIAS NO CONTEXTO DO SÉCULO XXI: UM EMBATE POLÍTICO-IDEOLÓGICO



25

<sup>23</sup> Partes desse capítulo foram publicadas em: OLIVEIRA, L. C.; MAGALHÃES, T. G. Uma análise do Fundo de Apoio à Pesquisa em Educação Básica (FAPEB) na perspectiva do letramento científico”. UNICENTRO – PR. Revista Interfaces, v. 13, n. 2, 2022. Disponível em: [https://revistas.unicentro.br/index.php/revista\\_interfaces/article/view/7142](https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/7142)

<sup>24</sup> Disponível em: [https://www.instagram.com/p/CmxBuSyvw5j/?utm\\_source=ig\\_web\\_copy\\_link](https://www.instagram.com/p/CmxBuSyvw5j/?utm_source=ig_web_copy_link). Acessado em 07 de mar. de 2023.

<sup>25</sup> Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CdtZQ0bp53D/>. Acessado em 16 set. 2022.

Distante dos olhos das ciências e dos conhecimentos formalizados, a ignorância, entendida aqui como ausência de um saber sistematizado e de associações com a realidade representada nos fatos cotidianos, ganha corpo e abastece as narrativas mitológicas contemporâneas. Estas, por sua vez, têm sido cada vez mais alicerçadas pelas *fake news*: “Vitamina D protege contra coronavírus”; “Quem toma vacina contra meningite vai ter meningite”; “Meia italiano Marco Veratti é transexual”; “Açúcar faz crianças ficarem hiperativas”; dentre milhares de boatos que varrem as redes sociais disponíveis nas mãos de todos os brasileiros.

Tais falácias compõem o cotidiano dos que estão conectados a uma vida digital e virtual entrecortada pela realidade das relações sociais convencionais e distante da leitura crítica e indagativa das informações recebidas via veículos digitais. Resultados de uma pesquisa<sup>26</sup> recentemente divulgada pela empresa de cibersegurança Kaspersky apontam que 62% dos brasileiros que têm acesso a informações via redes sociais, como WhatsApp e Facebook, não conseguem identificar se uma notícia é falsa. Essa mesma pesquisa revelou que adultos com idade entre 25 e 34 anos de idade são os que mais divulgam notícias falsas sem checagem. Já as pessoas cujas idades variam entre 35 e 50 anos estão entre as que analisam a veracidade do que leem. Esses dados sinalizam a fragilidade dos processos de letramento crítico e digital de uma parcela considerável da população brasileira, especialmente relacionados a práticas letradas que demandam não só verificar a informação antes de compartilhá-la e de torná-la aceitável socialmente, mas fazer uso (ou não) dessas informações para seu próprio bem-estar (como as vacinas, tema que ficou mais evidenciado de 2020 em diante).

Para além dos números que atestam a ausência de práticas letradas críticas em contextos informativos digitais, as *fake news* se apropriaram do território das ciências, campo da atividade humana até então imune à boataria, dado o rigor dos processos de pesquisa, da difusão de conhecimentos novos e da credibilidade sempre assegurada por uma sociedade que buscou valorizar a verdade que emana desse campo. Contudo, entendo que, mesmo diante da ascensão neoconservadora e neoliberal que se serve politicamente de discursos negacionistas e da exploração de notícias falsas, torna-se essencial fazer uma defesa veemente das ciências, sem que se desconsidere a neutralidade e virtuosidade imanente ao fazer científico, por vezes utilizado como recurso manipulatório para a ampliação da barbárie e das falsas verdades.

As notícias falsas reavivaram, no universo científico contemporâneo, um momento político e histórico que retoma a Idade das Trevas, antes calcada pelo misticismo religioso, pela

---

<sup>26</sup> Disponível em: < [https://olhardigital.com.br/fique\\_seguro/noticia/pesquisa-aponta-que-62-dos-brasileiros-nao-sabem-reconhecer-fake-news/96769](https://olhardigital.com.br/fique_seguro/noticia/pesquisa-aponta-que-62-dos-brasileiros-nao-sabem-reconhecer-fake-news/96769) >. Acessado em 14 de fev. 2020.

ausência de experimentações científicas que pudessem sustentar a realidade e pelo jogo de sedução política a favor da manutenção da maior fonte de poder social e política: a igreja católica romana. Recentemente, fatos remanufaturados propositalmente emergem do submundo de Hades e tomam lugar nas rodas de conversa dos bares, nas mesas de jantar de domingo, nas salas dos professores de escolas públicas e privadas, nos grupos de redes sociais, como a insistente retomada ideológica do terraplanismo, a revalidação do movimento geocêntrico dos planetas em torno da Terra e o noticiamento da criação de espécies biológicas imutáveis, por exemplo. Teorias há séculos refutadas pela ciência retornam, então, para o jogo discursivo do cotidiano brasileiro e mundial e fascinam uma boa parte dos cidadãos que nelas ainda creem. E tais ideias, asseguradas por pessoas que, na figura de filósofos sem formação ou de gurus sem diploma – “autoridades por excelência” –, enaltecem e replicam a não ciência.

Essa nova era da ignorância, do obscurantismo e da desinformação desvelada remonta o caso “Boimate”, da década de 1980, em que a revista *Veja*, equivocadamente publicou uma notícia antes divulgada na conceituada revista científica *New Scientist*, sobre um experimento científico realizado por alemães. Tal experiência, na verdade, consistia na produção de um novo fruto a partir da hibridização das células de um tomate com as de um bovino. Considerando esse fato científico como um dos grandes avanços da ciência da época, a revista brasileira se propôs, sem que houvesse um apuro na verificação da informação, a divulgar, em 27 de abril de 1983, o feito científico. Contudo, não esperava ser, a referida notícia científica britânica, parte de uma brincadeira referente ao “Dia da Mentira”, prática já tradicional na Inglaterra.

Equívocos como este podem existir. Contudo, não devem ser sustentados, tampouco podem assumir a condição de verdades irrefutáveis. Afinal, as ciências, bem como os fatos fundamentados em conhecimentos reais, são o alicerce estrutural para a sustentação de uma democracia capaz de salvaguardar os direitos dos cidadãos e promover a qualidade de vida das populações humanas.

A partir dessas prerrogativas, procuro chamar a atenção para a formação educacional cuja estrutura basilar deve direcionar-se à perspectiva do letramento das e nas ciências, sejam elas humanas, exatas, sociais, biológicas, da saúde dentre outras tantas. Sendo assim, essa formação deve sustentar a leitura crítica do mundo, segundo uma abordagem sócio-histórica e político-cultural, alinhada à crença de que é pela linguagem que o ser humano assegura seu desenvolvimento e seu bem-estar, conforme já discutido no capítulo anterior.

O crescente interesse pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (TIDCs) e os efeitos emocionais, sociais, políticos e físicos na humanidade; as reverberações

das questões climáticas e ambientais em todo o mundo; o aparecimento de novos vírus que deixam em pânico as populações dos cinco continentes, como a Síndrome Respiratória Aguda Grave (SARS, do inglês *Severe Acute Respiratory Syndrome*) e a Covid-19; os sucessivos impasses econômicos e políticos liderados por EUA e China; a retomada acelerada da intolerância advinda de preconceitos sociais de todos os âmbitos – racismo, xenofobia, machismo, misoginia, lgbtfobia, transfobia, gordofobia, capacitismo, elitismo dentre tantos –, além da frenética busca por soluções para resolver problemas sociais como a fome, a ausência de água potável, o crescimento vertiginoso da violência urbana; tudo isso oportuniza a abertura para se discutir com mais afinco a relevância da educação científica no contexto escolar e acadêmico e, em especial, no contexto da formação docente. Essa tendência pode, em contextos de negacionismos científicos e de descréditos da função do professor brasileiro, estabelecer parâmetros para a mudança de sociedades tão desiguais.

#### 4.2 A EDUCAÇÃO CIENTÍFICA NA PERSPECTIVA DA LINGÜÍSTICA APLICADA: UMA ABORDAGEM EM CONSTRUÇÃO



Entendida inicialmente como uma educação para as ciências naturais – físicas, químicas e biológicas –, a educação científica é concebida como uma proposta de incentivo à cultura científica, ao fazer ciências, ao propor um pensar sobre fatos e fenômenos para os quais são necessárias respostas e à contextualização do conhecimento científico ensinado na escola (isso é central na área de ensino de ciências). Nesse sentido, esses resultados só poderiam se sustentar a partir de pesquisas que teriam origem em questionamentos sobre problemas que interfeririam diretamente na vida humana.

<sup>27</sup> Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Cjc5fWxuJjh/>. Acessado em 16 set. 2022.

Quanto a esse tema, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2017, s/p)<sup>28</sup> assume ter um

[...] importante papel a desempenhar no avanço da educação científica, e também na política de Ciência, Tecnologia e Inovação. Particularmente, iniciativas devem ser implementadas com vistas a fortalecer o ensino científico nas escolas do ensino fundamental e médio.

De imediato, educar cientificamente crianças, adolescentes, jovens e profissionais de diversas áreas compreende promover o acesso ao conhecimento científico, em uma tentativa de reformulação do ensino de ciências cuja base de tratamento esteja centrada na construção da cidadania e na divulgação de novos saberes, em vez da mera reprodução de informações e de conhecimentos já existentes.

Mesmo não havendo unanimidade nem consenso quanto à definição de educação científica, dadas as mais diversas linhas de estudo e de pesquisas sobre esse campo, é possível vincular concepções mais amplas ao termo para além das preocupações tradicionais concernentes aos avanços da química, da física, das saúdes e do ensino de ciências. Tudo a depender das áreas de atuação humana como as ciências humanas e sociais. Contemporaneamente, o termo *educação científica* tem sido mais aprofundado em sua multiplicidade de sentidos, até mesmo no ensino de ciências, especialmente quando relacionados a questões sociais e voltados para a construção da cidadania.

Isso implica que, ao cidadão, cabe o acesso a direitos sociais fundamentais que possam promover o usufruto das riquezas de um país, as quais devem estar intimamente ligadas a investimentos nas áreas de educação, das artes, da segurança, do trabalho e moradia, dentre outras e para além do que se reafirma tradicionalmente no campo da saúde, do meio ambiente. Sempre, é fato, a depender de políticas públicas que promovam a qualidade de vida do povo, a partir de planos governamentais que sustentam a justiça e a igualdade entre as diferentes classes/categorias socioeconômicas.

Segundo defende Moura (2012, p.20), mesmo no campo das ciências naturais, “[...] a educação científica deve fazer parte da formação do cidadão para que ele possa compreender, opinar e tomar decisões baseadas no entendimento sobre o progresso científico e os riscos e conflitos de interesses nele contidos.”, inclusive, segundo ela, no ensino das ciências em instituições de educação básica a partir da formação de estudantes-pesquisadores.

---

<sup>28</sup> Disponível em:< <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/natural-sciences/science-technology-and-innovation/science-education/>>. Acessado em 23 fev. 2020.

Reforço que essa preocupação deve estar alinhada às sociedades cujos problemas, para além das ciências tradicionais, necessitam ser repensados e urgentemente solucionados, como as questões nucleares que hodiernamente reforçam embates por meio de armas de destruição em massa; a produção de alimentos geneticamente modificados; o tratamento do lixo produzido pelo homem e as questões urgentes de ordem ambiental – como o controle de emissão de poluentes, o desmatamento e a garimpagem em áreas de proteção –; os procedimentos relacionados a experimentos com seres vivos que precisam ser compreendidos e eticamente repensados pelas ciências; e a desigualdade social e econômica catapultada pelas parcas relações trabalhistas, por um sistema capitalista exploratório e pelo não acesso à educação de qualidade que distancia as pessoas da ciência, dentre outras.

Em vista disso e considerando outros pontos essenciais sobre o tema, já discutidos no final do século XX, a UNESCO divulgou em 1999 a Declaração Sobre a Ciência e o Uso do Conhecimento Científico<sup>29</sup>. A Declaração de Budapeste, como também ficou conhecida, busca fomentar propostas de popularização da cultura científica a favor da erradicação da pobreza, da harmonização do homem com a natureza e do desenvolvimento sustentável das sociedades.

No preâmbulo da Declaração (UNESCO, 2003, p.29), o documento antecipa a relevância que a educação científica assume no desenvolvimento das pessoas, o que possibilitaria a formação de seres humanos capazes de se reconhecerem como cidadãos críticos e informados:

10. Que o acesso ao conhecimento científico para fins pacíficos desde a mais tenra idade é parte do direito à educação de todo homem e de toda mulher, e que a educação científica é essencial para o desenvolvimento humano, para a criação de uma capacidade científica endógena e para ter-se cidadãos ativos e informados.

Em capítulo destinado especialmente à educação científica, o documento sugere:

41. Os governos devem dar a mais alta prioridade à melhoria da educação científica em todos os níveis, dedicando particular atenção à eliminação dos efeitos do preconceito de gênero e do preconceito contra os grupos em situação de desvantagem, conscientizando o público sobre a ciência e apoiando sua popularização. Devem ser tomadas medidas visando a promover o desenvolvimento profissional de professores e educadores, capacitando-os a enfrentar as mudanças, e esforços especiais devem ser envidados no sentido de tratar da falta de professores e educadores devidamente treinados na área das ciências, principalmente nos países em desenvolvimento (UNESCO, 2003, p.56).

---

<sup>29</sup> Disponível em: < [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131550\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131550_por)>. Acessado em 24 fev. 2020.

O tratamento da educação científica na Declaração de Budapeste se dá predominantemente na perspectiva do ensino de ciências, mas dialoga com os efeitos sociais decorrentes das relações humanas e de suas consequências nas sociedades contemporâneas. A sugestão do papel dos governos na propagação e no incentivo a essa proposta de ensino de ciências ainda é um desafio a ser ultrapassado no Brasil, especialmente quando consideradas políticas públicas para a educação as quais silenciam o papel do professor e dos educadores no avanço científico. De um ponto de vista particular, creio que ações irresponsáveis e antidemocráticas como essa, conseqüentemente, paralisam o desenvolvimento do país e tendem a manipular com certa facilidade os comportamentos humanos.

O estímulo à cultura científica na educação básica brasileira, portanto, torna-se em vão e proporciona um vazio na formação de futuros pesquisadores. Impedidos de pensar crítica e cientificamente a favor da construção de soluções para os problemas humanos, especificamente para as realidades injustas que lhes são cotidianas, nossos estudantes tendem a permanecer estáticos no universo dos conteúdos divulgados em TikTok, Instagram e Facebook, cujos objetivos centram-se na reprodução linear de informações superficiais. Desse modo, esses sujeitos tendem a não desafiar o mundo que os cerca e, por consequência, são impelidos de promover mudanças.

Há de se considerar que, apesar de o foco da Declaração se dar nas ciências naturais, o documento sugere que o tratamento da educação científica seja prioridade nos outros campos de pesquisa. O texto declara que cabe às instituições de ensino promover a disseminação do fazer e pensar ciências. Assim, me posto a relativizar que tais pesquisas deem-se no campo das ciências em seu sentido amplo, a se considerar as áreas humanas e sociais, a produção e divulgação de pesquisas linguísticas, históricas, filosóficas, sociológicas, artísticas e tantas outras.

Essa orientação permite desabastecer a crença do senso comum de que só se faz pesquisa em laboratórios, manipulando microscópios, pipetas, tubos de ensaio, bastões de vidro, telescópios ou mapeando sequências genéticas e de DNA de vírus, como o novo coronavírus, analisando enzimas e produzindo vacinas para diversas doenças. A Declaração então orienta que “As instituições educacionais devem **oferecer educação científica básica a estudantes de outras áreas que não a das ciências**. Elas devem também fornecer oportunidades para o aprendizado de ciências ao longo de toda a vida” (Unesco, 2003, p.57-58 – destaque meu).

Ampliando essa visão do fazer ciência que impacta o contexto social imediato e corrobora com a perspectiva defendida neste texto, o Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas

(CBPF)<sup>30</sup>, fundado em 1949 e atualmente vinculado ao Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), concebe educação científica como uma perspectiva que ultrapassa o âmbito de pesquisa em laboratório e que se encontra fundamentada na cultura conservadora das ciências tradicionais. Em seu site, a CBPF (Brasil, 2017, s/p) assume, então, uma perspectiva bem diversa quanto às áreas em que se deve realizar ciências e pesquisa:

A educação científica é parte fundamental da formação de estudantes em qualquer área do conhecimento, sejam as Exatas, Biológicas ou Humanas. O exercício continuado da lógica, o treinamento para resolver problemas práticos, e o acúmulo da cultura em Ciência desenvolvem nossa capacidade de questionamento, auto-organização, e abordagem crítica do conhecimento, qualificando nosso desempenho profissional e participação social, seja qual for a nossa área de atuação. Através do exercício da Ciência e da cultura científica podemos nos tornar cidadãos melhores.

Para além desse entendimento, disponho-me a crer que a educação científica deve fundamentar-se em educar discentes e em formar docentes para a pesquisa, para a indagação e para a apropriação de técnicas e de métodos que produzam novos saberes. Trata-se de uma abordagem significativa que aponta para as possibilidades de desenvolver a pesquisa na escola e que ultrapassa a prática comum e cotidiana da sala de aula que se respalda na reprodução de conceitos e de conhecimentos já postos.

E a esse respeito, Demo (2010) destaca que é preciso desenvolver nos alunos o desejo de pesquisar, de buscar conhecimentos para além do que é reproduzido na escola, de forma a proporcionar a “cidadania que sabe pensar”:

Pesquisa como modo de produzir conhecimento é referência substancial. Não se trata de colocar reparos nisso. Trata-se de vincular esta atividade àquela da formação discente, de tal forma que o processo formativo se gere no próprio processo de construção do conhecimento. Quando o aluno aprende a lidar com método, a planejar e a executar pesquisa, a argumentar e a contra-argumentar, a fundamentar com a autoridade do argumento, não está só “fazendo ciência”, está igualmente construindo a cidadania que sabe pensar (Demo, 2010, p.20).

Como se pode observar, educar cientificamente implica promover a reflexão e a crítica como alternativa para proporcionar mudanças sociais e estabelecer políticas capazes de contribuir para a garantia dos direitos básicos a todos os cidadãos. Sem exceção. Isso se estabelece por meio da construção do posicionamento político e social, do questionamento das ações dos representantes públicos, da identificação de problemas nas comunidades e da

---

<sup>30</sup> Disponível em: < <https://portal.cbpf.br/pt-br/educacao-cientifica>>. Acessado em 23 fev. 2020.

indicação de possíveis caminhos para solucionar questões de diversas naturezas por meio da cultura científica e contra as falsas notícias e suas repercussões negativas para a sociedade.

Um sinal do avanço das pesquisas científicas em desenvolvimento no país, em que predomina a educação científica como um projeto ainda em construção, destaca-se na grande capacidade brasileira para se fazer ciência em diversas áreas, inclusive em ambientes escolares. Essa importância se dá, por exemplo, a partir do discurso de Luiz Davidovich, até então presidente da Academia Brasileira de Ciências (ABC), que, em resposta a críticas feitas em 2019 por autoridades brasileiras a respeito de que as pesquisas nacionais se dão predominantemente nas redes de ensino privadas, em um claro ataque às universidades públicas, arrematou:

De acordo com recente publicação feita por Clarivate Analytics a pedido da CAPES, o Brasil no período de 2011-2016 publicou mais de 250.000 artigos na base de dados Web of Science em todas as áreas do conhecimento, correspondendo à 13ª posição na produção científica global (mais de 190 países)<sup>31</sup>.

O ex-presidente da ABC acentuou sua argumentação sinalizando que “Mais de 95% das publicações referem-se às universidades públicas, federais e estaduais”, desmentindo uma autoridade que não lê, que nada domina sobre ciência e pesquisa e que pouco sabe sobre aquilo que o país, que supostamente administra, produz.

Fatos como o acima exemplificado servem de modelos para reafirmar o quanto a ausência de conhecimentos fundamentados em resultados de pesquisas pode incidir diretamente no lento desenvolvimento do país, especialmente, considerando o baixo investimento em propostas que efetivam a educação científica nas escolas brasileiras em todas as áreas do conhecimento.

Corroborando com essas discussões, a educação científica, do ponto de vista da Linguística Aplicada (LA)<sup>32</sup>, pressupõe atitudes investigativas realizáveis nas diversas áreas do

---

<sup>31</sup> Informações disponíveis em: < <http://www.abc.org.br/2019/04/15/universidades-publicas-respondem-por-mais-de-95-da-producao-cientifica-do-brasil/>>. Acessado em 10 abr. 2022.

<sup>32</sup> A Linguística Aplicada (LA) consiste hoje como um campo de conhecimento cuja base de estudo e pesquisa se desenvolve em torno da linguagem, segundo seus mais diversos contextos sociais de uso. Nesse sentido, a LA compreende a linguagem como uma ferramenta capaz de alterar o estar do ser humano no planeta, entender como se dão as interações sociais, as ações humanas e as condições de produção dos textos que possibilitam ao homem se enxergar em práticas de linguagem capazes de revelar a si e ao mundo. Para além disso, a LA procura desenvolver estudos relacionados aos modos como se ensina e se aprende as línguas, considerando os avanços próprios que estão encarnados nas sociedades do século XXI, tanto na formação de professores, quanto na construção de novos saberes dos alunos, segundo suas mais diversas vertentes de abordagem.

conhecimento humano, como as ciências humanas (História, Geografia, Sociologia, Filosofia), as da natureza (Biologia, Química, Física etc.), as da saúde, as da linguagem (Língua Portuguesa, Artes, Literatura etc.) e outras. Ao se especificar o ensino de língua portuguesa na grande área da linguagem, um trabalho mais sistemático quanto ao tratamento da língua materna e de metodologias vinculadas a uma postura investigativa torna-se ainda fundamental. As propostas relacionadas à LA sugerem a abordagem de atividades de pesquisa estruturada mais dinâmica e reflexiva a respeito do funcionamento dos processos de produção do discurso e de uso da língua, tanto na educação básica quanto nos modelos curriculares de formação dos profissionais da educação, seja em cursos de Pedagogia, seja na graduação em Letras.

Sendo assim, torna-se essencial que a professora e o professor oportunizem aos alunos situações de aprendizagem que os levem a pensar e a agir como pesquisadores a fim de investigarem sobre como se dá, por exemplo, o funcionamento do discurso e da própria língua em contextos situados. Para isso, é imperioso oportunizar condições para que os discentes possam criar percursos de pesquisa a fim de problematizar situações, levantar hipóteses, analisar, observar, confrontar e comparar dados e informações, além de construir possíveis conclusões sobre o que foi investigado e divulgá-las. Nesse caso específico, em que a sala de aula transforma-se em um laboratório de linguagem, a língua em uso e a língua prescrita nos manuais normativos que descrevem a norma padrão são recursos colocados à disposição dos alunos para ampliarem seus conhecimentos linguísticos e produzir novos saberes, em uma perspectiva que se pauta nos aportes da educação científica como recurso teórico-metodológico que contribui para a criação do pensamento científico nas escolas.

A título de exemplo do que seria uma pesquisa na escola tendo a língua como objeto de análise, trago uma experiência de pesquisa realizada com discentes da escola básica. Em artigo publicado sobre sociolinguística e variação, Oliveira e Cyranka (2013) promoveram, com uma turma de 9º ano do ensino fundamental de uma escola privada da cidade de Juiz de Fora, um trabalho de investigação linguística, em que os alunos se colocaram na condição de pesquisadores para analisarem as ocorrências dos pronomes relativos a partir de modelos de notícias, usos problematizados pelos próprios estudantes em sala de aula. Nessa proposta que se organizou em um percurso de investigação científica, os adolescentes analisaram quantitativamente a ocorrência dos pronomes relativos “que”, “o qual” e flexões, “cujo” e flexões e “onde” em textos publicados em diversas fontes jornalísticas, considerando os diferentes contextos discursivos em que tais elementos foram empregados. Após confrontarem os usos discursivos dos pronomes com as prescrições descritas nas gramáticas normativas, os

estudantes identificaram outras formas de emprego desses elementos que não foram citadas nos compêndios gramaticais.

Ainda de posse dos dados quantitativos por eles coletados e a partir das contribuições do professor de matemática que promoveu conhecimentos sobre estatística, a turma elaborou gráficos de setor e/ou de barras e produziu, em grupos, suas conclusões quanto aos usos reais desses elementos da língua. Segundo um dos alunos da turma, representante de um dos grupos que realizou a pesquisa, em compartilhamento dos resultados obtidos e que foram registrados em relatórios divulgados na comunidade escolar, “[...] no nosso gráfico, a gente teve ele todo verde porque só encontramos o ‘que’. Os *outros não encontramos. Isso mostra que a nossa língua tá mudando sempre, né, professor? Porque a gente nem usa mais o ‘cujo’, na verdade eu nem sabia usar esse pronome*”.

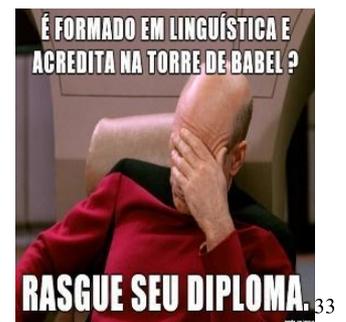
Uma proposta de ensino de língua que prioriza a construção de conhecimentos a partir da investigação e da pesquisa, defendo, contribui para a apropriação de novos saberes, fortalece os sentidos e as funções da gramática e estabelece metodologias de ensino que sejam mais significativas para o próprio aluno, usuário competente do idioma materno. Essa perspectiva de educação científica, aqui centrada no campo da língua, da linguagem e dos letramentos, contribui especialmente para a construção de propostas didáticas que abandonem estratégias prescritivistas cruas e descontextualizadas de ensino e sistematizam outras formas de aprendizagem. Conforme sinalizam Oliveira e Cyranka (2013, p.87):

Essa atividade interdisciplinar, que foi acompanhada pelo professor de Língua Portuguesa, promoveu uma releitura do aprender gramática e ampliou o repertório linguístico dos alunos, a partir do ponto de vista científico de estudo da língua, assinalando o processo de mudança linguística.

Para que propostas como essa sejam possíveis, a professora e o professor devem estar aptos a desenvolver perspectivas de ensino-aprendizagem que consideram a língua em movimento, em seu uso efetivo, conforme o estado natural de todas as línguas vivas, a mudança e a variação. Para isso, os alunos devem ser enxergados como sujeitos capazes de pesquisar os contextos sociais, as atividades cotidianas e os padrões discursivos que favorecem escolhas linguísticas específicas às situações de interação e que são representadas por atividades de linguagem – orais, escritas ou multissemióticas. Modelos de pesquisa em que a língua é o objeto e o fenômeno científico podem e devem ser confrontadas com as prescrições gramaticais, analisadas suas aproximações e distanciamentos, e como a língua se desenvolve em situações concretas e reais de uso.

Assim, considerando uma proposta centrada nas capacidades de refletir criticamente sobre a prática profissional, sobre a autoridade de fazer e divulgar pesquisa, de modo a construir conhecimentos novos, solucionar problemas profissionais e conseqüentemente minimizar ou até eliminar uma abordagem de ensino transmissiva, os futuros professores tenderão a se constituir como sujeitos que se colocarão na condição de pesquisadores, de construtores de saberes legitimados por suas práticas exitosas e contribuirão para a formação de uma sociedade crítica cientificamente. Para que tal perspectiva se dê, entretanto, torna-se fulcral a formação do professor por meio das ciências que ensinam a linguagem e dos letramentos científicos que sustentam essa formação.

#### 4.3 CIÊNCIA E LETRAMENTOS: UM ENFOQUE NO LETRAMENTO PARA AS CIÊNCIAS DA LINGUAGEM



Conforme já assinalado em outros momentos deste estudo, a linguagem humana representa ações praxiológicas por meio de gêneros de texto, os quais, por sua vez, são representações concretas de sistemas comunicativos que sinalizam estar, os actantes, inseridos em processos de interação e comunicação socioculturais situados. E, no campo das ciências, não é diferente.

O processo de interação na busca por soluções para promover o bem-estar do ser humano, seja lá em que área estiverem concentradas as pesquisas que beneficiarão a qualidade de vida das pessoas e de grupos, compõe um grande campo de atuação. Para este campo, é relevante a imersão das pessoas no universo da observação, da curiosidade, do questionamento, do acesso a técnicas e estratégias para se chegar a uma solução plausível para hipóteses levantadas e/ou problemas identificados. E para que tais procedimentos se deem, o acesso a conhecimentos específicos, bem como o domínio de um sistema de gêneros de texto

<sup>33</sup> Disponível em: <https://paradigmaglobalizado.wordpress.com/2016/04/02/meme-biblia-vs-linguistica-2/>. Acessado em 16 set. 2022.

apropriados para registro e divulgação de pesquisas, em andamento ou já concluídas, fixam-se como fundamentais. A imersão no grande campo das ciências – exatas, humanas, naturais, da saúde, dentre outras – se dá pelas experiências vivenciadas por meio de gêneros científicos em eventos e práticas de letramento situados.

Mais especificamente a partir do início dos anos 80, emerge um aprofundamento dos significados atribuídos ao termo “letramento”, com os estudos de Heath (1982) e de Street (1984), fundamentados no caráter sociocultural da linguagem e implicados às práticas concretas de uso da leitura e da escrita. Em suas pesquisas, Heath (1982) concebe o conceito de *evento de letramento*, cuja premissa está em considerar a situação concreta em que as pessoas usam efetivamente a leitura e a escrita para interagirem. Essa definição se dá numa proposta de se entender *quando, como e onde* os sujeitos sociais leem, falam ou escrevem ao estabelecer um contrato comunicativo e social, por meio da linguagem – oral, escrita e/ou multissemiótica. Conforme explica Heath (1982, p.139), em seu artigo *What no bedtime story means: narrative skills at home and school*, “[...] os eventos de letramento correspondem a “[...] ocasiões em que a língua escrita é integrante da natureza das interações dos participantes e de suas estratégias e processos interpretativos”.

Desse modo, é possível, em uma atividade cotidiana, identificar o contexto comunicativo em que uma determinada ação se deu, por meio de atividades de linguagem que representam ações socioculturais variadas. Essas ações são representadas por exemplo, como aquelas realizadas no cotidiano da vida comum, como a leitura de um e-mail profissional ou a discussão sobre projetos políticos, entre amigos, em uma mesa de bar. As ações de linguagem podem ser observadas até mesmo em contextos que demandam conhecimentos mais sofisticados, como a troca de um ofício entre instituições de ensino ou a produção de um artigo científico por estudantes de pós-graduação cujo intuito é divulgar resultados de um agir investigativo.

Considerando tais estudos, especialmente vinculados à definição de eventos de letramento, Street (2014, p.18) apresenta o conceito de *práticas de letramento*, como aquilo que “[...] se refere igualmente ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita”. Isso significa ampliar a ideia de evento de letramento, haja vista que este último está inserido em práticas culturais situadas, próprias de grupos ou comunidades que legitimam comportamentos sociais por meio de materiais escritos. Para Street (2014, p.18), “As práticas de letramento incorporam não só ‘eventos de letramento’, como ocasiões empíricas às quais o letramento é essencial, mas também modelos populares desses eventos e as concepções ideológicas que os sustentam”.

Sob as luzes que clarificam os novos estudos dos letramentos, há, por conseguinte, um inovador olhar para as práticas mediadas pela escrita, configurando-se como atividades sociais, plurais, diversificadas, heterogêneas, condicionadas a processos de interação e sumariamente atreladas às estruturas de poder que se constroem socialmente, como o que ocorre entre as diferentes áreas (consideradas ou não como) científicas, conforme abordamos no início deste capítulo. Essas relações de poder, tão comuns nos processos interacionais coletivos, se dão numa rede de manifestações dialógicas representadas por gêneros de texto que estruturam as esferas discursivas em que se desenvolvem.

Nessa configuração dos Novos Estudos do Letramento (NEL), a palavra “letramentos” passa a ser empregada no plural, uma vez que abarca em seu significado contemporâneo a diversidade de experiências socioculturais que uma pessoa vai incorporando ao longo de sua vida privada, pública ou profissional, definidas no tempo e no espaço e em processos de socialização. Nesse sentido, uma mesma pessoa passa a experimentar muitos modos de se colocar no mundo por meio da linguagem e dos textos por ela apreendidos, mesmo que não preparada academicamente para desempenhar essa diversidade de práticas sociais.

Como nota Rojo (2009, p. 102),

[...] as abordagens mais recentes dos letramentos, em especial aquelas ligadas aos novos estudos do letramento (NEL/NLS), têm apontado para a *heterogeneidade* das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua/linguagem em geral em sociedades letradas e têm insistido no caráter sociocultural e situado das práticas de letramento (grifo da autora).

O acesso a bens culturais e a conhecimentos construídos socialmente, então, possibilita a apreensão dessa diversidade de ações humanas, convertidas em práticas letradas realizadas individualmente, porém imersas em comunidades, e que demandam o uso do discurso – atividade de linguagem – para sua concretização. Isso configura uma multiplicidade de práticas de letramento que se entrecruzam no cotidiano das ações sociais mediadas pela escrita. Assim, não há práticas de letramento que sejam mais ou menos significativas que outras nos processos interacionais humanos, embora as pessoas e a sociedade em geral atribuam valores (mais ou menos importantes) a determinados letramentos, como o escolar, por exemplo.

Ressalto, nessa ancoragem mais contemporânea dos letramentos, a importância de se distanciar das generalizações que tratam especificamente dos estudos da leitura e da escrita e que são, por vezes, esvaziadas de sentido e situadas tão somente em técnicas e métodos de aprendizagem individual. Isso referenda que os estudos da leitura, da escrita, bem como de outras linguagens multissemióticas, não devem estar desprovidos da natureza que deles faz

parte: os usos da linguagem socialmente alocados em situações reais e concretas em que se desenvolvem as ações humanas. E, para Street (2014, p.19), o contexto é ponto chave na perspectiva de um letramento social. Segundo ele,

[...] o argumento procede principalmente pelo exame das práticas sociais de leitura e escrita em contexto e da variação nos usos e significados do letramento em diferentes cenários culturais e dentro de diferentes discursos acadêmicos – crítico, educacional, desenvolvimental e etnográfico. O foco no contexto, portanto, é o que torna ‘reais’ as Práticas Letradas [...]. (Street, 2014, p.19).

Essa abordagem, sinalizo, aproxima-se substancialmente dos pressupostos do ISD, que, a respeito do contexto, considera que o gênero de textual, coletivamente construído, porém individualmente empregado, constitui-se como uma representação de um agir geral em constante movimento e, por isso, instável. Bronckart (2003) discorre em seus pressupostos que, se há mudanças no contexto sócio-histórico dos actantes, tais alterações também serão refratadas nas atividades de linguagem construídas socialmente por eles e materializadas por gêneros de texto.

Assim, se o agir geral se constrói em situações específicas de interação e comunicação social, se se estabelece em condições histórico-culturais próprias daqueles de quem delas participa, as ações de linguagem consequentemente se realizam em atividades coletivas de leitura e de escrita, ou seja, em práticas e eventos de letramentos. Isso se dá porque os contextos social, linguístico, histórico, cultural e até mesmo físico permitem organizar as interações humanas por meio do agir languageiro, isto é, por intermédio de atividades de linguagem em uso e relativizadas pelas situações em que se produzem tais textos – o contexto de produção.

Situando-se nessa multiplicidade de contextos em que as ações humanas se desdobram, provavelmente o ser humano se identificará imerso em cenas cotidianas próprias de esferas que representam a diversidade de abordagens mediadas pela leitura e pela escrita. Assim, é possível reconhecer práticas e eventos de letramentos específicos do campo da matemática, do espaço escolar e da universidade/academia; práticas letradas do universo literário (popular e formal), digital e crítico; contextos letrados em que circulam gêneros jornalísticos, jurídicos, religiosos, profissionais (como o letramento do professor), acadêmicos e científicos, dentre tantos outros.

Nesse sentido, em diálogo com o estudo que subjaz esta tese, a inserção dos sujeitos em práticas e eventos culturais de pesquisa científica mediados por gêneros textuais que

constituem ações de investigação sistematiza a concepção do papel do professor pesquisador, o qual se desenvolve no campo da LA pelo viés do Letramento Científico, conforme as dimensões que sustentam essa prática e que serão descritas mais adiante.

Este é o ponto em que se destaca, portanto, a participação social e consciente de professoras e professores da educação básica da rede de ensino municipal de Juiz de Fora circunscritos no contexto do FAPEB, a partir do qual, por meio de um sistema de gêneros específicos e situados, institui práticas e eventos sociais do fazer ciência que, conseqüentemente, correspondem à produção de novos saberes.

Situando-me nessa abordagem dos letramentos, vejo como imperioso o tratamento dos aspectos contemporâneas que devem ser percorridos da perspectiva nova dada ao Letramento Científico na área da LA, a fim de ampliar novas formas de realizar pesquisa, de promover outros olhares sobre as ciências humanas e da educação e com o fito de construir atitudes e comportamentos de um pensar criticamente o papel do professor como sujeito social que se forma na e pela pesquisa na educação básica.

#### 4.4 LETRAMENTO CIENTÍFICO: UM CONCEITO EM APRIMORAMENTO NA LINGUÍSTICA APLICADA

Durante a construção da torre de Babel, o deus judaico confundiu as línguas para o homem nunca alcançar os céus.



O homem cria o Google tradutor e países de línguas bem diferentes projetam a ISS (Estação Espacial Internacional)



34

Mesmo com o avanço de estudos que versam sobre essa diversidade de situações letradas, em campos e áreas também heterogêneos, o tratamento da alfabetização e do Letramento Científico merece, neste texto, uma atenção maior. Pesquisas e estudos em diversas áreas que tratam do reconhecimento da alfabetização e do letramento para as ciências se ampliam consideravelmente (cf. Silva, 2019, 2020; Silva; Silva; Borba, 2016; Melo, 2018, Magalhães; Cristóvão, 2018; Santos, 2007; Cunha, 2017; Miller, 2016; Suisso; Galieta, 2015;

<sup>34</sup> Disponível em: <https://www.facebook.com/hiperciencia/posts/3593491097356793/>. Acesso em 10 out. 2022.

Sasseron; Carvalho, 2010; Mora-Roth, 2011; Chassot, 2003). Em vista disso, é imperioso ultrapassar os desafios que enrijecem a formação inicial e continuada de professores no Brasil quanto a uma educação incapaz de problematizar as questões da vida cotidiana, fora e dentro dos espaços de ensino, e construir subsídios para uma escola questionadora, democrática e cientificamente crítica.

A formação docente tem se apropriado, aos poucos, de propostas e estímulos que buscam aproximar o pendor teórico que predomina nas Instituições de Ensino Superior (IES) da realidade vivenciada na escola básica. Momentos que privilegiam o acesso a marcadores teóricos e sua compreensão devem dividir espaço e tempo com situações em que se possa problematizar as áreas do conhecimento por meio da pesquisa e a favor da construção coletiva de saberes fundamentada nas práticas sociais vivenciadas nas salas de aula da educação básica.

Contudo, essa luz não encerra ainda uma realidade nos contextos universitários no Brasil. Avanços, entretanto, têm sido colocados à mostra por documentos relevantes, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Docente (Brasil, 2015), que lançaram, naquela versão, objetivos, estratégias e orientações para o tratamento da pesquisa como componente essencial ao longo da formação dos professores brasileiros. Aquele documento tornou-se promissor, porque buscou orientar as IES a repensarem seus currículos a fim de promoverem uma abordagem mais crítica e científica ao futuro professor. Nesse sentido, o texto de 2015 propôs, diferentemente da proposta contemporânea de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019), mais embrutecida e conservadora, uma formação centrada na pesquisa e na divulgação de resultados relevantes para solucionar questões pontuais do cotidiano escolar, em uma ancoragem próxima à educação científica, e se direcionou:

- II - à construção do conhecimento, valorizando a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa;
- III - ao acesso às fontes nacionais e internacionais de pesquisa, ao material de apoio pedagógico de qualidade, ao tempo de estudo e produção acadêmica-profissional, viabilizando os programas de fomento à pesquisa sobre a educação básica (Brasil, 2015, p.06).

A par dessas orientações e de uma tentativa de integrar universidade e escola, proponho neste estudo uma reflexão para a ampliação do conceito de Letramento Científico e dos impactos que essa perspectiva pode gerar na sociedade contemporânea, em especial na formação, na representação e no desenvolvimento da identidade docente. Portanto, é indiscutivelmente necessário acionar a dimensão científica em todas as disciplinas tratadas na

formação de professores para que seja possível confrontá-la com uma formação tecnicista, reprodutória e prescritivista.

Para tudo isso, é relevante destacar que o termo Letramento Científico se origina da expressão *scientific literacy*, vinculada às pesquisas científicas e numa proposta de aproximação da escola com o ensino de ciências – perspectiva da educação científica –, nos Estados Unidos, ainda nos anos de 1950, num contexto pós Segunda Guerra e precedente à Guerra Fria. Assim, *scientific literacy* pode ser interpretado no Brasil como alfabetização científica ou como Letramento Científico, a depender dos autores e estudiosos que se vinculam a essas vertentes de pesquisa e que revelam, porém, tratamentos distintos, conforme as linhas de estudo sujeitas a análise.

Correspondente a essas nomenclaturas, Santos (2007) destaca que estudos voltados para a compreensão desses dois termos, a partir do que apontam Norris e Phillips (2003), localizam duas frentes de análise que compõem estas categorias essenciais: “[...] um que incorpora as relativas à especificidade do conhecimento científico, e outro que abrange as categorias relativas à função social” (Norris; Phillips, 2003, apud Santos, 2007, p.278). Abordase, assim, um tratamento que se vincula às teorias sobre a aquisição da escrita alfabética no Brasil (alfabetização) e os impactos do uso social dessa escrita (letramento), respectivamente.

Por certo, o domínio dos conhecimentos científicos, das técnicas e dos métodos relacionados ao fazer ciência (Alfabetização), bem como a aquisição das capacidades de ler e compreender o texto científico, de produzi-lo e inseri-lo em práticas sociais e democráticas (Letramento) devem ser considerados potencialmente em todas os campos de pesquisa, não apenas em ciências.

Diante disso, ressalto a importância que deve ser dada à interdependência dessas duas categorias, haja vista que, segundo Santos (2007, p.278), “Pela natureza do conhecimento científico, não se pode pensar no ensino de seus conteúdos de forma neutra, sem que se contextualize o seu caráter social, nem há como discutir a função social do conhecimento científico sem uma compreensão do seu conteúdo”.

Apesar dessas tais concepções serem tão essenciais para as ciências, a pouca popularidade, bem como a baixa divulgação de pesquisas na área da LA e dos estudos linguísticos junto aos professores em formação, estão entre os fatores que possibilitam, portanto, um apagamento das ciências humanas e linguísticas no contexto da EC no Brasil. A dificuldade das áreas sociais, humanas e linguísticas de possibilitar comunicação com a população sobre o fazer e divulgar pesquisas corrobora com a incredibilidade que tais estudos sofrem no cotidiano de nossas ações languageiras e de nosso agir cotidiano.

Por isso, tornar os estudos da e sobre a língua e a linguagem prioridades, bem como sobre aquelas vinculadas à educação, na perspectiva da EC, implica valorizar e legitimar as ações de pesquisa nas áreas sociais, humanas, da natureza, da linguagem e da educação, enfatizando as abordagens propostas pela LA. Ainda, por intermédio do acesso às pesquisas divulgadas nesses múltiplos campos, é possível apontar como essa ciência pode permitir a compreensão de como o agir social explícito ou implícito e das relações de poder expressos por ele conduzem os modos de pensar e de agir nas sociedades contemporâneas, inclusive através de estratégias de manipulação ideológica.

Em vista disso, Silva (2019, 150-151), seguindo essa abordagem dos letramentos, num caráter socialmente posto, inova ao apontar os meandros que diferenciam a AC do LC, mostrando que

[...] a alfabetização científica está atrelada ao metaconhecimento sobre a dinâmica das atividades de investigação científica, compreendendo, inclusive, a apropriação de linguagens utilizadas por distintas comunidades de especialistas, ao passo que o letramento científico envolve o discernimento para lidar com situações cotidianas ou práticas sociais influenciadas por saberes ou discursos científicos diversos.

A abordagem que aqui destaco e que é sustentada por Silva (2019) passa pela vinculação dessas duas vertentes, com o intuito de se promover a instauração de uma ciência crítica, consciente e fundamentada em práticas sociais humanas que atendam à realidade vigente por meio de atividades de linguagem que as sustentam. Contudo, destaco que não há, como via de regra, a necessidade de se alfabetizar cientificamente uma pessoa para que ela possa, posteriormente, ser letrada para as ciências gerais, haja vista que essas práticas constituem-se como abordagens que ocorrem simultaneamente.

No tear dessas construções de sentido, Silva (2020), então, relaciona essas duas correntes (AC e LC) à EC e propõe uma releitura que esclarece as aproximações e os distanciamentos que são inerentes a esses procedimentos, como se pode verificar na figura abaixo:

Figura 3: Configuração da Educação Científica



Fonte: Reprodução Silva, 2020, p.11.

Decerto, a par dos tratamentos dados à alfabetização e ao letramento anteriormente apontados e discutidos por Soares (2016, 2002), Kleiman (2008, 1990), Tfouri (1995), Carvalho (2010), Morais (2012) e outros, e considerando os aportes investigados por Silva (2019, 2020), descrevo neste estudo os pontos que ora se aproximam, ora se distanciam quanto ao que se refere à alfabetização científica e ao letramento científico com o intuito de clarificar essas concepções do ponto de vista da LA e relacionando-os aos pressupostos que sustentam o ISD.

Nessa toada e levando em consideração as perspectivas já postuladas, entendo a alfabetização científica (AC) como uma prática que se constrói exatamente a partir de uma categoria que busca promover o acesso e a compreensão das pessoas às *ações praxiológicas do fazer ciência*, numa perspectiva que desenvolve sistematicamente o *agir na e para as ciências em geral*. Para tanto, entendo que, na perspectiva da LA, a AC se volta para os *conhecimentos formais (saber teórico e metodológico) bem como para as condutas humanas (agir científico), utilizando-se de ferramentas, recursos e métodos adequados que correspondem à produção e disseminação de pesquisas*.

Tendo em vista uma configuração que se estende pela EC e numa abordagem vinculada aos pressupostos da LA, o Letramento Científico<sup>35</sup> (LC) pauta-se, desse modo, em

<sup>35</sup> Por uma questão definitiva, optamos nesta tese por usar o termo *Letramento Científico* no singular. Contudo, compreendemos e sustentamos a relevância do emprego deste termo também no plural, *Letramentos Científicos*, uma vez que este modo de se inserir em práticas do agir científico manifesta-se nas múltiplas situações de realização de pesquisa, nos vários campos de atuação humana, a partir das diversas ações do fazer ciência e dos

*atividades de investigação científica mediadas por metodologias e ferramentas próprias da esfera científica que sustentam o agir na e para a pesquisa, bem como por um sistema de gêneros de texto que intrinsecamente constitui essas atividades.* Trata-se, por conseguinte, de ações de pesquisa concretas e conscientes representadas por atividades de linguagem (gêneros textuais multimodais) problematizadas na língua em uso. Tais atividades podem se dar em contextos do fazer e comunicar ciência (nos laboratórios, nos centros de pesquisa, nas universidades), em situações cotidianas da vida privada (procedimentos caseiros e culturalmente instruídos de geração a geração para curas), ou em condições que envolvem os processos de ensino e aprendizagem nas escolas e nos centros acadêmicos, numa compreensão de que a ação investigativa e os textos que dela fazem parte são constitutivos das práticas humanas.

Nessa ancoragem, a participação efetiva das pessoas, como a professora e o professor, em ações de pesquisa situadas e influenciadas por conhecimentos teórico-metodológicos, por ações de linguagem relacionadas à investigação e por eventos de popularização e comunicação de novos conhecimentos (palestras, seminários, congressos, simpósios, conferências, painéis, defesas de tese etc.) sustentam o que aqui se define como Letramento Científico.

Ademais, vale destacar: o LC é capaz de conceder possibilidades e condições para que o cidadão, especializado e leigo, questione, opine, discuta e debata sobre as contribuições e sobre os impactos que as ciências contemporâneas e as pesquisas têm em seu cotidiano, fundamentando-se na legitimidade do discurso científico, e abandonando as opiniões que, no universo da pós-verdade, sustentam as narrativas fictícias manipulatórias, enganosas e que tendem a ampliar relações de poder que primam pela desigualdade.

Desse modo, é premente fazer ciência em laboratórios, nas universidades e na escola básica e, em mesma medida, é salutar possibilitar que as pessoas avaliem e discutam, com base na leitura, na escrita e no acesso a informações legítimas e a eventos oficializados pelas ciências, os impactos sociais (positivos e/ou negativos) que as pesquisas científicas promovem na sociedade, uma vez que “[...] a carência de conhecimento acarreta uma falta de consciência acerca do papel e da influência da ciência na vida cotidiana e nas decisões sobre políticas públicas” (Motta-Roth, 2011, p. 21).

Nesse tratamento, o LC busca focalizar as várias concepções que se pode ter das ciências em geral, e das ciências da educação e da linguagem, em uma proposta que introduz

---

mais diversificados percursos metodológicos selecionados, considerando, essencialmente, os contextos situados e específicos de cada área das ciências.

as pessoas, neste estudo mais especificamente o professor, no universo das práticas sociais que envolvem a pesquisa, o sistema de gêneros de texto que a sustentam e todos os seus processos. Ressalta-se, nesta ótica, a importante função social, política e cultural que o agir científico, imbricado ao agir linguageiro, assume na constituição de sociedades comprometidas com a vida humana. Tudo isso deve considerar, especialmente, os saberes que são formalizados cientificamente por especialistas bem como aqueles conhecimentos que se constroem no senso comum de comunidades diversas, a partir de sua experimentação com o mundo concreto, com a necessidade socialmente emergente, mesmo que à margem do reconhecimento e da legitimidade do saber científico institucionalizado.

Concorrendo com a abordagem que aqui defendo, que se faz por uma escolha conceitual e teórica, ao tratar de políticas para o desenvolvimento dos letramentos nas sociedades atuais, Street (2014, p.41) orienta para a necessidade de se

[...] desenvolver estratégias para programas de alfabetização/letramento que lidem com a evidente variedade de necessidades letradas na sociedade contemporânea. Isso exige que os planejadores de políticas e que os discursos públicos sobre letramento levem em maior conta as habilidades presentes das pessoas e suas próprias percepções; que rejeitem a crença dominante num progresso unidirecional rumo a modelos ocidentais de uso linguístico e de letramento; e que lancem o foco sobre o caráter ideológico e específico ao contexto dos diferentes letramentos.

Esse direcionamento destacado por Street (2014) e relativizado nesta pesquisa implica apontar para uma formação docente que tenha como premissa o respeito às diferenças culturais, tão significativas em um contexto social e histórico que procura escamotear os valores científicos. Nesse sentido, o LC tende a ser considerado um componente fundamental na promoção do desenvolvimento docente. Ou seja, o LC situa-se como um dos campos que pode e deve definir a identidade profissional em todas e quaisquer áreas de atuação do professor. Isso significa que é preciso tratar, nos espaços legítimos de formação inicial e continuada, o LC, a fim de que se oportunize autonomia aos cidadãos para fazerem escolhas individuais e coletivas com base nos conhecimentos científicos que atenderão às suas necessidades cotidianas e mais imediatas.

#### 4.4.1 As Dimensões do LC no contexto da LA

A instrumentalização das bases teóricas sustentadas nesta pesquisa possibilita considerar o LC como uma das linhas mestras desta investigação, em que professores de diversas áreas de ensino, e inseridos na proposta do FAPEB, desenvolvem-se profissionalmente por meio das práticas sociais de linguagem científica que representam as atividades de pesquisa científica na escola básica. Nessa concepção, a formação para e pela pesquisa na escola, seja ela promovida nos cursos de licenciaturas, na pós-graduação ou no local de trabalho pode contribuir para o aprimoramento do professor como sujeito social capaz de refletir sobre a realidade de sua profissão bem como sobre a ação de ensinar e, ainda, pode fomentar o seu desenvolvimento profissionalmente pela pesquisa.

Ao sistematizar a escolha epistemológica organizada por esse viés que justifico ser essencial para o desenvolvimento humano e profissional e que se sustenta na EC, considero que letrar cientificamente o professor implica levá-lo a, segundo Motta-Roth (2011, p.21), possibilitar a apropriação destas dimensões:

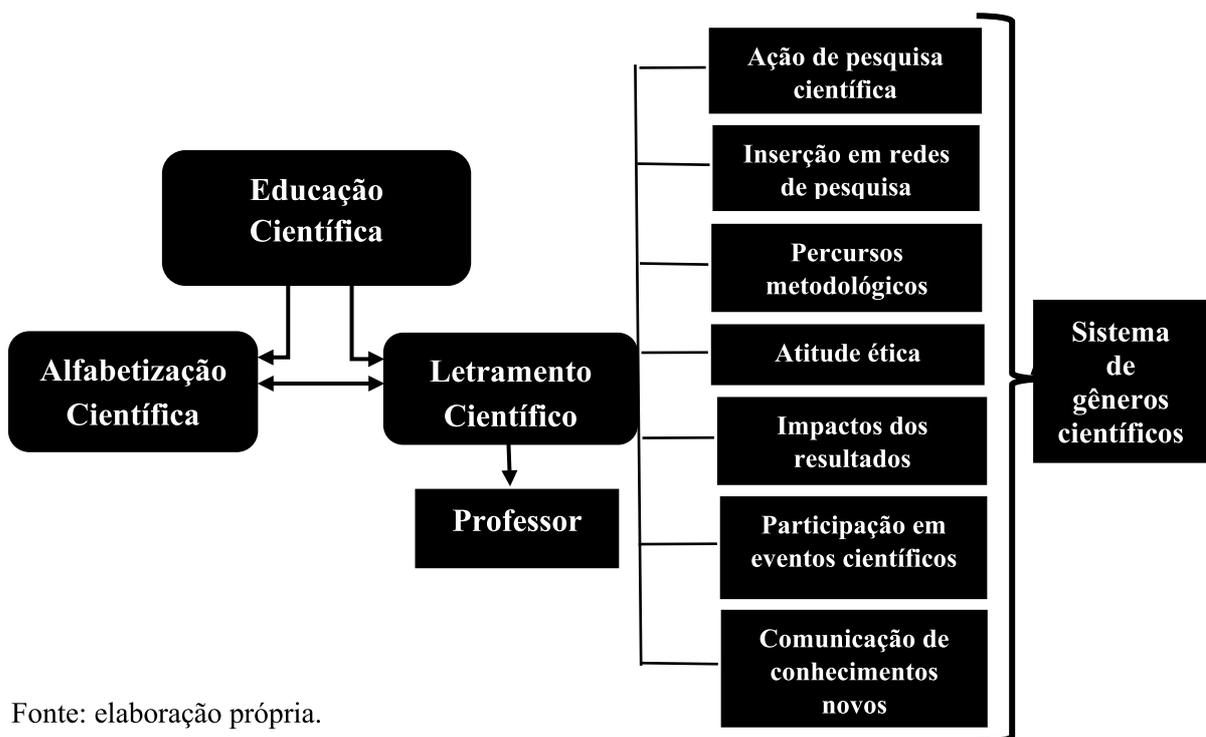
- 1) o **conhecimento** dos produtos da ciência e da tecnologia, dos sistemas simbólicos que as expressam e constroem, dos seus procedimentos, produtores e usuários (Durant, 2005), mas;
- 2) a **atitude** diante da experiência material ou mental, a abertura para mudança de opinião com base em novas evidências, a investigação sem preconceito, a elaboração de um conceito de relações de causa e consequência, o costume de basear julgamentos em fatos e a habilidade de distinguir entre teoria e fato (Miller, 1983, p. 31);
- 3) a **compreensão** e a **produção** de textos e discursos que projetam opiniões sobre ciência e tecnologia, pautadas pelo entendimento das relações entre ciência e tecnologia e o mundo em que se vive (Santos, 2007);
- 4) a **capacidade** de fazer escolhas políticas que inevitavelmente advêm da consciência do impacto da ciência e da tecnologia na sociedade (Miller, 1983, p. 31).

Conforme sustenta a autora, é essencial que a ciência seja considerada “em **todas** as suas dimensões (linguagem, música, matemática, artes visuais, biologia, literatura, etc.), para que possamos desenvolver um discurso inclusivo de **todas** as áreas do conhecimento como fundamentais para a qualidade de vida da sociedade (...)” (Motta-Roth, 2011, p. 21 – destaque da autora). E mesmo que o Letramento Científico implique a imersão do docente em práticas de leitura e escrita, a concepção de Motta-Roth e de outros estudiosos que tratam dessa discussão e cujas vozes evoco neste estudo é muito mais ampla, haja vista que não somente envolve os gêneros orais e escritos do agir científico como meios para o desenvolvimento humano, mas

também porque propicia visibilidade para áreas historicamente “apagadas” das ciências, como as ciências da linguagem, as humanas, educacionais, filosóficas, artísticas, sociais etc. Além disso, a possibilidade de compreender o fazer científico na perspectiva da linguagem e dos letramentos indica uma importante dimensão na formação e no trabalho docente, contribuindo com o seu desenvolvimento.

Em virtude dos pontos destacados por Motta-Roth (2011), das contribuições elencadas por Silva (2019, 2020, 2021) e outros, proponho a análise de sete dimensões a serem consideradas para o desenvolvimento do professor, conforme os pressupostos que fundamentam o LC na abordagem da LA, dando destaque ao projeto FAPEB proposto pela prefeitura de Juiz de Fora (MG):

Esquema 1: Dimensões do LC do professor



Esse esquema pode ser mais bem compreendido, quando considerados os parâmetros que estruturam cada dimensão:

**Dimensão 1: a produção de um agir científico, de uma conduta investigativa solidificada na cultura da pesquisa** constitui dimensão essencial do sujeito em contexto de pesquisa. Isso implica afirmar que é a partir da realidade vivida e das questões educacionais, sociais, políticas e ideológicas postas que uma atitude investigativa se firma nos laboratórios, na escola básica e

nas universidades. Decorre disso que lidar com a leitura e análise de artigos, difundir conhecimentos e participar de eventos científicos, por exemplo, também correspondem a atividades do fazer ciência, bem como divulgar resultados já consolidados de pesquisa. Isso implica que a ação científica envolve convercer os pares das perguntas que são feitas, das escolhas metodológicas realizadas, da relevância do objeto pesquisado, dos valores atribuídos aos produtos originados, quais sejam de interesse científico e social. Tais pontos se destacam como uma dimensão implícita do LC, a dimensão do poder que se manifesta legítima no âmbito da produção do conhecimento científico.

Por isso, as ações de, na e pela pesquisa acarretam produção de novos saberes no campo da educação em todas as áreas de conhecimento em que o professor assume legitimamente o papel de pesquisador, de cientista educacional, a partir da indagação de quem efetivamente se coloca diante da realidade que o cerca. Para que essa dimensão seja considerada, é salutar que o professor, para além da oportunidade de condições mínimas necessárias ao trabalho de pesquisa, como ter disponibilidade de tempo, acesso a espaços de pesquisa e contato com fontes bibliográficas pertinentes à investigação, necessite empreender conhecimentos e capacidades que o permitam “[...] delimitar o problema, selecionar fontes de consulta, elaborar instrumentos, definir procedimentos de coleta de dados, analisar os dados e socializar o conhecimento produzido” (André, 2016, p.21-22);

***Dimensão 2: a inserção dos sujeitos sociais em redes ou em grupos de pesquisa científica*** torna-se um dos pontos importantes para a promoção do LC de quaisquer pesquisadores, inclusive do professor. Afinal, a prática científica não ocorre na solidão da pesquisa, entre o pesquisador e o objeto pesquisado; o agir científico se dá na coletividade, na partilha, na colaboração e na concorrência/divergência de ideias e procedimentos, de perspectivas teóricas e análises de informações.

Os pressupostos teóricos e os resultados oriundos de atitudes investigativas diversas são disseminados e analisados nas equipes de trabalho e de estudo, nos grupos de pesquisa, nas ligas acadêmicas, isto é, na socialização (em revistas, eventos, dentre outros) que se movimenta em instâncias legitimadas de discussão, como universidades públicas e privadas, redes de ensino e outras. Tal dimensão é representativa do objeto de investigação que sustenta esta tese, o FAPEB, o qual está circunscrito no âmbito da rede de ensino municipal de Juiz de Fora (MG). Ou seja, é no diálogo, na socialização e na problematização das práticas vinculadas ao ato de pesquisar que a ciência se firma. Disso decorre que um trabalho é científico porque também “[...] os outros assim o admitem” (Beillerot, 1991, p.81), em parceria, em pares;

*Dimensão 3: conhecer, compreender e negociar os percursos metodológicos que viabilizam o agir científico* como a seleção do tema (por exemplo a partir da sua própria realidade confrontado com o que já se sabe sobre o assunto), a busca por embasamento teórico de referência, a observação, o levantamento de hipóteses, a problematização, os procedimentos metodológicos, as ferramentas de coleta de dados, o registro e a análise de resultados e a difusão da pesquisa são ações voltadas para o agir na pesquisa e que devem ser apropriados também pelo professor pesquisador.

Fazer ciência corresponde produzir conhecimentos novos considerando a natureza inerente de cada pesquisa e dos métodos selecionados adequadamente para cada área de investigação. Por isso, cabe destacar a flexibilidade e pertinência dos processos investigativos, segundo os contextos em que as pesquisas se realizam, os objetos e/ou fenômenos pesquisados, as condições previstas, os sujeitos envolvidos e os critérios oferecidos, estes a serem empregados ou até mesmo criados para atender realidades distintas. Todavia, há de se destacar que tais procedimentos devem sustentar-se por um rigor de métodos que alicerça e legitima as práticas científicas, independentemente da área em que se instaura o processo de investigação;

*Dimensão 4: assumir uma atitude ética diante da pesquisa*, em que haja um rigoroso comprometimento com as individualidades dos sujeitos envolvidos nos estudos científicos e com a preservação das comunidades estudadas, numa abordagem que vincula ética e ciência, é outra dimensão a ser considerada. Nesse sentido, Schulz (2000, p.66) reforça que o pesquisador que efetivamente faz ciência necessita “interrogar-se sobre os fins da pesquisa, sobre a natureza do poder a que servirá o resultado, pois a ciência divorciada da ética não se preocupa ou não examina ‘o que’, apenas lida com o como; ela ‘não interroga o objeto’, apenas ‘o manipula’”.

Sobre isso, é premente destacar que as relações de poder coexistentes nas propostas investigativas, como uma dimensão implícita e que atravessa o fazer científico, não devem fortalecer o financiador de projetos nem o egocentrismo do pesquisador, neste contexto mais específico, do professor pesquisador, mas precisa valorizar a ação de pesquisar e os produtos e/ou resultados que dela surgem a fim de alterar e promover qualidade de vida das pessoas, dos estudantes e da comunidade escolar, considerando, inclusive, a postura ética que se manifesta na convocação dos sujeitos participantes de uma pesquisa. Em vista disso, concordo com Schulz (2000, p.67) quando assenta que:

A pesquisa científica só se justifica eticamente quando seu resultado está com vistas para a humanidade, como construção do bem comum, para a felicidade da sociedade, ela não se justifica em si mesma, se seu resultado não for socializado, sem um fim. É preciso resgatar princípios fundantes para o agir humano, sem os quais não há referencial de ‘saída’ e nem de ‘chegada’, não há sentido, tudo passa ser válido.

Nessa abordagem, a pesquisa necessita da ética e a ética torna-se parte elementar da pesquisa científica, especialmente em contextos em que o agir científico se concentra na busca pelo bem-estar de professores, gestores, alunos e outros profissionais da educação. Ressalto, porém, que, mesmo considerando esse aparato de responsabilidade ética, a ciência, infelizmente, pode e tem sido usada propositalmente por grupos negacionistas para sustentar discursos que rejeitam evidências comprovadas em áreas como a negação das mudanças climáticas, a resistência à vacinação, distorções sobre a pandemia do Sars-cov-2 e sobre a saúde pública, vide SUS, rejeição à teoria da evolução e tantos outros temas já encaminhados por pesquisas científicas.

**Dimensão 5: pautar-se nos produtos das pesquisas e em seus impactos sociais, econômicos, políticos, de saúde e tecnológicos para instituir políticas públicas conscientes** garante a todos, sem exceção, o direito a uma vida justa, igualitária e incluyente. Só assim será possível execrar os discursos de ódio contra o que é diverso e que tanto representam ideias e comportamentos intolerantes e preconceituosos.

A ciência, as pesquisas, as repercussões que delas emanam e a EC precisam ser usadas a favor do direito à dignidade humana e devem rechaçar, conseqüentemente, quaisquer formas de injustiça e de violência social e política, inclusive nos ambientes escolares em que atuam os professores. Ao primar pelos produtos oriundos de pesquisas no campo da educação, faz-se necessário que autoridades públicas, representantes governamentais, cientistas sociais e políticos abasteçam-se desses conhecimentos com a intenção de promover ações que propiciem o desenvolvimento das sociedades contemporâneas com vistas a um futuro promissor e equânime socialmente;

**Dimensão 6: oportunizar o acesso contínuo a práticas e eventos de disseminação das ciências**, cujos contextos sociodiscursivos possibilitam a inserção das pessoas em agires praxiológicos mediados pela linguagem constitui mais uma dimensão do LC na perspectiva da LA. Isso implica investir na participação de professoras e professores em apresentação de trabalhos científicos em congressos, no contato com exposições orais em seminários, na

participação como membros de mesas de discussão em colóquios, no envolvimento com semanas acadêmicas etc.

Nesse sentido, concordamos com Spiess e Mattedi (2020, p.442) ao afirmarem que “Os eventos científicos são uma das formas mais utilizadas de comunicação científica. Tem a função de facilitar a difusão de informações na comunidade científica e, conseqüentemente, o processo de atualização dos cientistas.”. Essa imersão em contextos de eventos que comunicam a investigação científica deve se dar com a intenção de sinalizar em que medidas as mais diversas formas de cientificidade se revelam na educação, a que novas correntes é dado destaque em cada grande área de ensino e aprendizagem, que dados são originados das pesquisas educacionais, quais repercussões essas informações têm na sociedade e na melhoria da rotina escolar, da vida acadêmica dos estudantes e no desenvolvimento docente e na reafirmação de que o campo da educação é local legítimo do agir na e pela pesquisa científica.

Posto isso, reforçamos que os eventos científicos correspondem a estratégias de comunicação científica que, em situações de interação específicas, afetam a comunidade científica e todos os envolvidos em pesquisas, em especial aquelas voltadas para o grande campo da educação, de forma social, espacial e cognitiva. Em vista disso, acreditamos que o contato com contextos situados em que as ciências se concretizam e onde há uma avaliação, verificação e validação pelos pares dos processos científicos deve permear a vida escolar, social e pessoal dos cidadãos a fim de contribuir para a crença de que o avanço da humanidade no planeta Terra se dará, sobretudo, pela pesquisa e pela comunicação que dela se faz em eventos científicos;

***Dimensão 7: a comunicação de novos saberes é dimensão essencial para o desenvolvimento das pesquisas e condição sine qua non para o Letramento Científico***, uma vez que “Não haveria pesquisa caso não houvesse o objetivo de comunicar, de uma maneira ou de outra, os resultados daquilo que se encontrou” (Beillerot, 2017, p.75) e que foi verificado entre os pares.

Desse modo, defendemos que a comunicação científica se dá ao longo do agir científico, este que se efetiva também em eventos de Letramento Científico mediados por gêneros de texto (orais e escritos) que disseminam os novos saberes produzidos pelas mais diferentes áreas e por textos que integram as pesquisas e procuram comunicar as ciências entre os pares, como artigos científicos, resumos expandidos, ensaios, teses de doutorado, dissertações de mestrado, apresentações em congressos, seminários, semanas acadêmicas, em sessões plenárias e mesas redondas e congêneres. Assim, a comunicação científica destina-se a um público especialista que “frequenta espaços, ambientes ou acessa veículos especializados

(congressos ou periódicos/revistas científicas, por exemplo) com desenvoltura e está continuamente empenhado em assimilar termos, processos e conceitos novos.” (Bueno, 2011, p.3).

A par desses ambientes e de suportes específicos em que são comunicados os gêneros de texto científicos, é possível oportunizar condições para que se desenvolvam, nos professores em formação e que atuam na escola básica, capacidades de produção oral e escrita de textos científicos bem como de estratégias de leitura crítica no decorrer do processo em que se dá o agir na e pela pesquisa. Trata-se de capacidades que efetivamente podem contribuir para tomadas de decisão relevantes para as comunidades escolares, para o campo da educação e para as sociedades, em conformidade com as evidências científicas. Para tanto, torna-se também fundamental colaborar para a produção de discursos que comunicam a prática científica e que dela se constituem bem como comunicar os resultados que dela emanam, os quais estabelecem parâmetros para a construção da verdade dos fenômenos pesquisados em oposição às falsas notícias utilizadas por governos populistas como armas a favor do desmonte das ciências;

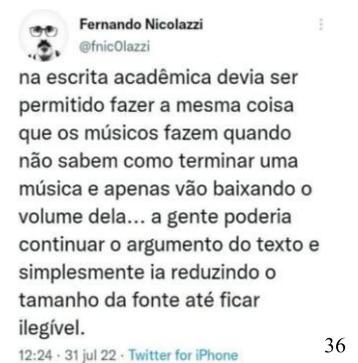
*Dimensão transversal:* transversalmente às dimensões anteriormente descritas, **o sistema de gêneros textuais inerentes ao agir na e pela pesquisa**, a partir das diversas concepções que se tem das ciências e nos mais diferentes contextos de sua produção, assume a função fulcral de compor o fazer científico, procura descrever as práticas de pesquisa, organiza as redes sociais que envolvem os pesquisadores, detalha os métodos e as ferramentas para coleta e análise de informações, socializa e populariza os resultados e os produtos decorrentes das investigações em eventos de disseminação de novos saberes.

Nesse entendimento, tomo emprestado a definição alcunhada por Bazerman (2020, p.54) sobre sistema de gêneros que diz respeito aos “[...] diversos conjuntos de gêneros utilizados por pessoas que trabalham juntas de uma forma organizada, e também as relações padronizadas que se estabelecem na produção, circulação e uso desses documentos”.

Assim, gêneros de texto como monografias, teses, dissertações, resumo expandido, relato científico, comunicações, palestras em congresso, exposição oral em colóquios, editais, projetos, formulários (que antecedem a realização da pesquisa, mas fazem parte do sistema), dentre outros, constituem-se, portanto, como instrumentos representativos de práticas sociais coletivas de caráter científico. É o que aponta Brasileiro (2021, p.116) ao sinalizar que os gêneros vinculados ao fazer científico correspondem àquelas práticas languageiras amparadas “[...] por uma metodologia científica vivenciada pelo pesquisador e descrita no decorrer do texto”.

Como resultante dessa categorização das dimensões do Letramento Científico, a pesquisa que aqui se empreita verificará, por meio de entrevistas a serem realizadas, de que forma o professor inscrito no programa do FAPEB pode ter se desenvolvido com base no agir científico, tanto como um profissional da educação que se reconhece como pesquisador, quanto daquele que, considerando uma formação crítica pela pesquisa é capaz de refletir a respeito da relevante relação entre a teoria educacional e a prática encerrada na sala de aula.

#### 4.5 ADENDO: LETRAMENTO CIENTÍFICO E LETRAMENTO ACADÊMICO – APROXIMAÇÕES



Nesta pesquisa de doutoramento, busco sinalizar pontos que procuram aproximar-se dos referenciais teóricos que sustentam o agir do professor na escola básica e das ações que esses docentes efetivamente realizam em contextos diversificados de ensino por meio do FAPEB, considerando as diferentes áreas do conhecimento escolar-acadêmico por eles experienciadas. Para isso, opto por um viés teórico-metodológico que é organizado pelos aportes do ISD e pelos estudos que fundamentam o Letramento Científico na perspectiva da Linguística Aplicada.

Em vista da interpretação posta, considero relevante trazer os porquês de minha opção pelo emprego de Letramento Científico, e não acadêmico, neste estudo que por ora se constrói e se organiza por meio de uma concepção de ciência como atividade social estruturada em normas e em conceitos que necessitam ser melhor estabelecidos.

Prioritariamente, é válido reforçar que as práticas sociais mediadas pela leitura e pela escrita são situadas em contextos delimitados, mesmo que atravessados por outras práticas que as subsidiam e que são, também, diversificadas. Nesse sentido, cada agir humano se dá em situações específicas e que são definidas no tempo, no espaço e em processos de interação

<sup>36</sup> Disponível em: <https://www.instagram.com/p/ChMiF3buJJO/>. Acessado em 16 set. 2022.

estabelecidos pelo agir languageiro. É o que ocorre em contextos específicos que organizam as práticas de Letramento Científico e em outros que sustentam as de letramento acadêmico.

Tendo isso em vista, letramento acadêmico e letramento científico possuem mais aproximações que distanciamentos, não podendo ser tratados como práticas dicotômicas; nem mesmo pode-se provocar uma disputa entre termos e práticas, mas pensar em modos de focalizar fenômenos sociais que contribuem para a produção de novos conhecimentos em diversas áreas da atividade humana.

Para Fischer (2021), os estudos no viés dos letramentos científicos e acadêmicos estão embasados em fundamentos epistemológicos diferentes e entre os quais, entretanto, há muitas confluências. A pesquisadora ressalta a necessidade de se promover pesquisas que objetivam o aprofundamento das especificidades que organizam cada uma dessas práticas, haja vista que não se trata de abordagens opostas ou dicotômicas, mas distintas. Tal perspectiva também é reforçada por Silva (2021), ao defender que entre letramento científico, acadêmico e do professor não há fronteiras rígidas e limitadas. Ainda conforme sustenta Fischer (2021), os trabalhos desenvolvidos sob o rótulo dos letramentos acadêmicos promovem pesquisas e produtos diferentes daqueles desenvolvidos pelos estudos que embasam a perspectiva dos letramentos científicos.

Desse modo, ao vincular-me ao viés do Letramento Científico no panorama traçado pela Linguística Aplicada (LA), busco descrever uma forma de particularizar os fenômenos que são específicos de contextos metodologicamente organizados para a promoção de ações praxiológicas de pesquisa científica. Trata-se, por isso, de situações mediadas por gêneros de texto próprios do fazer pesquisa em diferentes campos, seja na universidade ou nos laboratórios, seja na escola básica ou em outros contextos, como o que se firma neste estudo de doutorado, que busca verificar as dimensões do Letramento Científico do professor circunscrito no programa FAPEB por meio de gêneros que constituem essa prática. O Letramento Científico, nesse viés, assenta-se, portanto, em ações praxiológicas de pesquisa e em um sistema de gêneros textuais que caracteriza o agir languageiro dos sujeitos envolvidos em contextos do fazer pesquisa científica.

Embora o letramento acadêmico também abranja a pesquisa, ele parece ser mais amplo e enfoca, sobretudo, mas não exclusivamente, as práticas de fala, escuta, leitura e escrita no contexto das universidades. Os contextos em que se dão as práticas de letramento acadêmico, envolvem gêneros de texto relacionados a práticas de investigação científica, crítica e reflexiva que são recorrentes no âmbito das universidades, seja nos cursos de graduação, seja na especialização, no mestrado ou no doutorado a partir da leitura, análise e produção, por

exemplo, de resumos científicos, relatórios de pesquisa, artigos científicos, dissertações, teses, apresentações de defesa que arrolam nos contextos de produção científica que lhe são específicos. A esse respeito, Cristóvão e Vieira (2016, p. 213) esclarecem que o letramento acadêmico ultrapassa as práticas e os conhecimentos que decorrem das disciplinas prescritas nos cursos que constituem a academia e reforçam que:

As ações de ler um texto, escrever um artigo, desenvolver a fala para apresentações orais e até mesmo formular um pensamento crítico podem propiciar a busca de novos conhecimentos para relacioná-los aos conhecimentos adquiridos por meio de outros tipos de letramento. [...] Espere-se com essa prática que o universitário desenvolva um posicionamento social e crítico com domínio de enquadramentos diversos para ações sociais no contexto acadêmico e profissional.

Todavia, nesse letramento há atividades languageiras que se dão para além das que são específicas das ações de pesquisa, como escrever memoriais, produzir resenhas e resumos de textos, ler e escrever ensaios, organizar apresentações e seminários expositivos, gêneros esses que não são necessariamente originários de uma ação de pesquisa realizada pelo estudante universitário em contextos científicos.

Isso ocorre, em boa medida, nas disciplinas comumente voltadas para a escrita e leitura acadêmicas na graduação e na pós-graduação. Entendo que essas disciplinas são absolutamente necessárias, uma vez que as práticas de leitura e escrita de textos acadêmicos costumam ser novas para a maior parte dos graduandos, mas não necessariamente requerem ações de pesquisa científica realizada pelo estudante e estruturada em um sistema rígido de normas e métodos científicos, especialmente quando se considera a diversidade de currículos que constituem as IES Brasil afora públicas e privadas.

Em se tratando desse processo de apropriação da leitura e escrita em ambientes acadêmicos, seja a partir da leitura e compreensão de artigos científicos, seja na produção de resumos, resenhas e fichamentos, destaco as dificuldades expressas por muitos graduandos quanto ao processo de escrita de gêneros acadêmicos. Uma parcela considerável desses estudantes tem acesso a essas atividades de linguagem exclusivamente nesses contextos sem que lhe sejam oferecidos projetos de letramento no contexto das universidades.

Ou seja, o mal desempenho dos estudantes em uma disciplina ou outra dão-se não apenas pela ausência de capacidades de linguagem que fundamentam esses gêneros, mas pelo não conhecimento prévio que a eles é negado, e pela insensibilidade de não se promover, na universidade, experiências de escrita que valorizam o letramento acadêmico, conforme

sustentam Garcia-Reis e Magalhães (2016, p.43) para as quais “as práticas de escrita na universidade [...] devem ser feitas por meio da experimentação de gêneros textuais do universo acadêmico e escolar”, em vez de impostos sem quaisquer orientações e ensino sistematizado.

Ademais, quanto ao que se destaca sobre os contextos em que se situam os gêneros mediadores dos letramentos acadêmicos e científicos, é relevante que se observem as suas especificidades. Conforme explica Brasileiro (2021, p. 116), os gêneros pelos quais as pessoas realizam suas práticas acadêmicas são aqueles produzidos em “[...] atividades mais rotineiras no processo de ensino e aprendizagem”, muitas vezes, resultantes de leituras, como mapas conceituais, resumos, resenhas; também gêneros orais estão envolvidos nesse letramento, embora menos estudados, como os seminários, as comunicações em eventos, dentre outros.

Acrescento, ainda, a diversidade de gêneros de texto que são frequentes em disciplinas, cursos, oficinas de leitura e escrita, como diários de leitura, memoriais, relatos de experiência que ocorrem “[...] nos espaços de produção, circulação e recepção de discursos, gerados na interação entre os estudantes, os professores e as demais vozes com as quais interagem” (Assis, p.431), que não necessariamente são originários das ações efetivas de pesquisa científica.

Nota-se, porém, as peculiaridades que os gêneros correspondentes às práticas de pesquisa científica, próprios do Letramento Científico, assumem em contextos de realização da própria pesquisa e que se referem àqueles que se organizam a partir da experiência vivenciada pelo cientista e que é por ele descrita na ação de pesquisar (Brasileiro, 2021), como o relato de experiência, o artigo científico, o relatório, o projeto de pesquisa.

Essa relação entre os gêneros e seus contextos de produção imediato permite compreender como esses letramentos estão relacionados entre si, mas podem, em certas situações, focar ações humanas e de linguagem que lhes são específicas, seja nos laboratórios científicos e no contexto da universidade, seja no contexto da educação básica em que se firmam os ambientes de ensino e aprendizagem na interação entre aluno e professor.

Nessa perspectiva, conforme defende Barros (2017, p.63),

[...] por um lado, há certo reducionismo quando se coloca em um mesmo nível o letramento acadêmico e o letramento científico, já que o letramento acadêmico não envolve apenas o letramento científico; por outro lado, essa tentativa de abranger o letramento acadêmico, como se este desse conta tanto dos contextos do Ensino Superior quanto da Educação Básica, é contraditório, posto que neutraliza o fato de as práticas de letramento envolverem ações complexas, situadas, diferenciadas, a depender do contexto onde ocorrem.

É verdade que concordo com o que acentua o autor, visto que letramento acadêmico e científico são termos que remetem a práticas muito comuns a diferentes atividades em cursos de graduação e pós-graduação.

Contudo, para a escola básica parece-me ser mais pertinente o uso de Letramento Científico, quando se vincula especificamente a atividades de pesquisa científica a serem propostas pelo professor, já que letramento acadêmico pode gerar uma transposição inadequada de gêneros na escola e que são típicos da esfera acadêmica, dos cursos de graduação, sem as ressignificações necessárias a uma apropriação dos conhecimentos e das ações característicos da pesquisa científica.

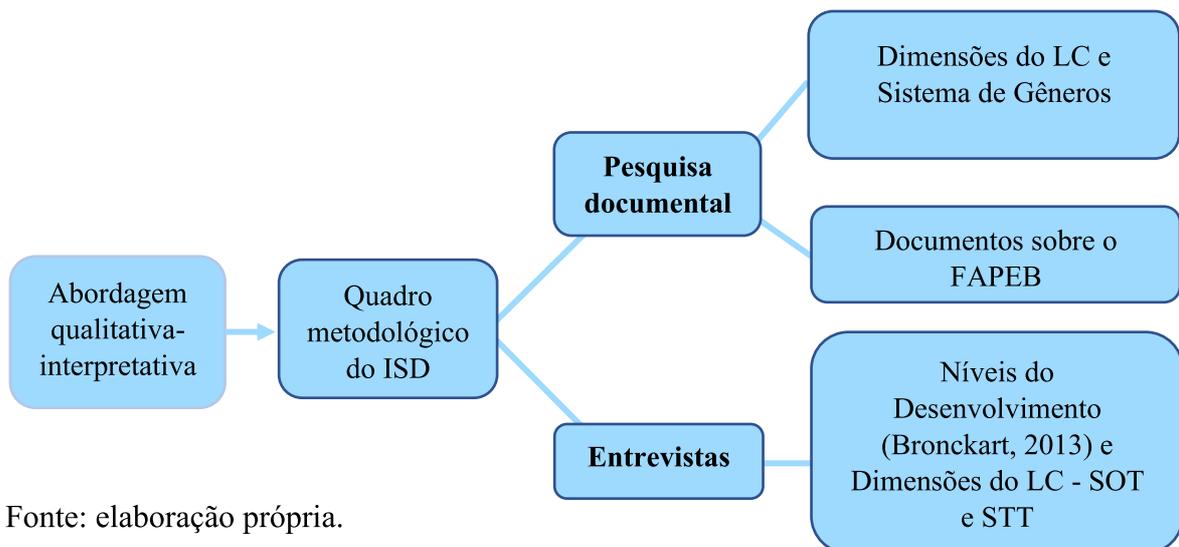
Todo esse trajeto teórico, metodológico e de construção e reconstrução de conceitos será mais bem tratado no desenvolvimento da pesquisa per si, como se verificará a partir do próximo capítulo que inaugura os processos metodológicos e de condução do fazer científico desta proposta investigativa inserida no campo da Educação e alinhada à LA.

**5 A ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA DE UMA PESQUISA EM LA**



Neste capítulo, procurarei, conforme o desenvolvimento desta pesquisa, descrever os movimentos metodológicos que a constituirão. Assim, partirei inicialmente da descrição da abordagem metodológica contemplada neste estudo, qualitativa-interpretativa; em seguida, discorrerei a respeito dos instrumentos de coleta de dados de onde emergem informações relevantes bem como dos mecanismos de análise, a saber, a entrevista semiestruturada, cujas explorações se darão pelos recursos de Segmentos de Orientação Temática (SOT) e Segmentos de Tratamento Temático (STT), (Bulea, 2010; Bronckart, 2008; Bronckart e Bronckart, 2017), e a pesquisa documental, cujos gêneros tenderão informar sobre a origem sócio-histórica do FAPEB e fornecerão interpretações decorrentes das dimensões que caracterizam o LC do professor inscrito no FAPEB. Esse processo pode ser visualizado neste plano geral:

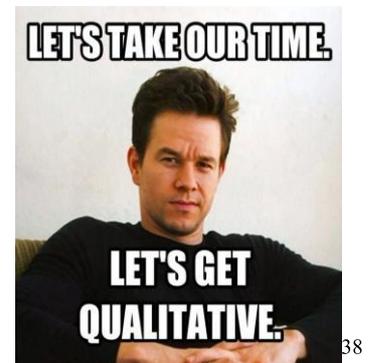
Esquema 2: Plano Geral Metodológico



Fonte: elaboração própria.

<sup>37</sup> Disponível em: <https://www.facebook.com/naveiadaciencia/photos/a.118492350305042/270809305073345/?type=3>. Acessado em 09 de set. 2022.

## 5.1 A NATUREZA QUALITATIVA-INTERPRETATIVA DA PESQUISA



Numa abordagem que busca construir e reconstruir saberes, o pesquisador deve estar predisposto a lidar com abordagens metodológicas e científicas diversificadas e não se permitir ao embrutecimento de estratégias de pesquisa conservadoras, socialmente prestigiadas e rigorosamente autoritárias.

Em vista disso, ancorada na perspectiva teórico-metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e inscrita na área da Linguística Aplicada, esta investigação buscará, a partir de uma pesquisa de abordagem qualitativa-interpretativa, coletar dados que possam fornecer informações sobre a possibilidade de desenvolvimento docente dos profissionais envolvidos no programa FAPEB, numa perspectiva do Letramento Científico e em um enfoque que valoriza o professor como sujeito educacional que age pelas ciências. Tendo isso em conta, retomo as problematizações que cerceiam esta pesquisa, a saber:

- i) Que princípios teórico-metodológicos, políticos e históricos subjazem o Fundo de Apoio à Pesquisa na Educação Básica, o FAPEB?*
- ii) Quais são os impactos decorrentes do FAPEB no desenvolvimento dos docentes da rede pública municipal de Juiz de Fora (MG) acerca da relação teoria e prática?*
- iii) Que efeitos o FAPEB proporcionou nos professores quanto à compreensão de uma abordagem reflexivo-crítica sobre a pesquisa, considerando as dimensões do Letramento Científico (LC)?*

É válido saber que, no campo da educação, as pesquisas sustentam-se para além das correntes positivistas cujo mote é fortalecer a abordagem quantitativa de dados e com base na

---

<sup>38</sup> Disponível em: <https://tldv.io/pt-br/blog/qualitative-research-ux/>. Acessado em 23 jan. 2025.

qual os pesquisadores devem manter-se o mais distantes possível dos objetos a serem investigados e dos resultados alcançados, conforme predomina na área das ciências da natureza (físicas, químicas, biológicas, da saúde etc.).

Em contrapartida, ao se optar por uma abordagem de pesquisa organizada nas ciências sociais, dentre as quais se estruturam as pesquisas em educação, os pesquisadores procuram legitimar seus conhecimentos a partir de variáveis interpretativas – qualitativas – e, em boa medida, “[...] recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social” (Goldenberg, 2004, p.17). Isso se dá porque os novos saberes a serem produzidos nas ciências sociais não garantem uma perfeita objetivação dos fenômenos analisados, mas emanam da “[...] interrogação que ele (o pesquisador) faz aos dados, baseada em tudo o que ele conhece do assunto – portanto, em toda a teoria acumulada a respeito –, que se vai construir o conhecimento sobre o fato pesquisado” (Lüdke; André, 1986, p.4).

Considerando tais questões e relativizando-as aos objetivos da pesquisa, destaco o que afirmam Gerhardt e Silveira (2009, p. 32), sobre a abordagem de pesquisa que seleciono para este estudo, e para os quais “A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.”.

Em se tratando, portanto, dos objetivos selecionados para esta pesquisa, essa abordagem poderá contribuir, inclusive, para a verificação de pistas de desenvolvimento docente, em vista dos conhecimentos formais, dos comportamentos e da identidade dos envolvidos nesta proposta (Bronckart, 2013), bem como a partir de dimensões relacionadas ao Letramento Científico, já especificados no capítulo 3 desta tese.

Em vista disso, Gerhardt e Silveira (2009, p.32) sinalizam que a pesquisa qualitativa apresenta características importantes, como:

[...] objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de *descrever*, *compreender*, *explicar*, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelo investigador, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências.

Assim, compreendo que a natureza qualitativa-interpretativa de pesquisa tende a possibilitar uma melhor compreensão dos fenômenos científicos, registrá-los e categorizá-los, sinalizando especialmente os significados que emergirão desta pesquisa por meio dos resultados

a serem identificados e descritos. A interpretação dos fatos ou dos acontecimentos científicos observados nesta pesquisa desenhada sob o viés da Linguística Aplicada corroborarão para identificar possibilidades de respostas para as questões problematizadoras aqui colocadas. Em especial, para as respostas possíveis que se localizam entre a fronteira do desconhecido e do que se pretende descobrir a respeito da imersão de professores da educação básica de Juiz de Fora em práticas de Letramento Científico.

## 5.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA: OS PARTICIPANTES E OS INSTRUMENTOS PARA GERAÇÃO DE DADOS



A fim de que as possíveis dissoluções apontem caminhos para o que se investiga neste estudo, dois recursos significativos de coleta de informações e dados foram selecionados: a) a análise de documentos, a partir de gêneros de texto da esfera científica e disponibilizados pelo acervo da Prefeitura Municipal de Juiz de Fora (MG), os quais, além de descreverem os processos relacionados à origem do programa FAPEB (editais, resoluções, leis, manuais etc.), também sinalizarão ações de linguagem científica realizadas pelos professores colaboradores desta pesquisa (projetos de pesquisa, relatórios parciais e finais, solicitação de prorrogação de prazos etc.); e b) a entrevista, realizada com 5 participantes: 2 funcionários da SE/JF e 3 professores PRB, cujos projetos foram aprovados e desenvolvidos a partir do programa em questão.

No que se refere aos procedimentos metodológicos selecionados, reforço que, na perspectiva teórico-metodológica a que se inscreve esta pesquisa – ISD – (Bronckart, 1999, 2004, 2006, 2008), os textos correspondem a práticas de linguagem que representam as ações humanas cotidianas e, por isso, não devem ser entendidos como construtos humanos

<sup>39</sup> Disponível em: <https://www.facebook.com/rolecientifico>. Acessado em 23 jan. 2025.

constituídos tão somente por conjuntos de signos linguísticos previamente concebidos e acabados. Isso implica apontar que é no processo de interação social e organizados coletivamente na materialização da história em curso que os sentidos instaurados nos textos se constroem e reconstroem. Conseqüentemente, é no contexto das ações languageiras que os gêneros de texto se inserem como a concretização dos discursos humanos e, numa rede de diálogos histórico-cultural, procuram promover indícios para o desenvolvimento intelectual das pessoas. Essa justificativa é base para localizar no tempo e espaço os dois instrumentos selecionados para o recolhimento de dados desta tese e posterior exploração:

### **5.2.1 A análise documental**

Ancorado na perspectiva assumida nesta pesquisa, a análise de documentos assume papel crucial neste estudo, uma vez que, i) como sinalizadores de práticas humanas do campo científico, documentos representativos de gêneros de texto científico, como editais, projetos de pesquisa, relatos de experiência, projetos de intervenção etc. fazem-se essenciais para a construção e para o entendimento dos objetivos político-ideológicos associados ao FAPEB e buscam indicar pistas sobre a possível inserção dos sujeitos da pesquisa, professores vinculados à Secretaria de Educação da Prefeitura de Juiz de Fora (SE/PJF), em práticas de Letramento Científico; ii) os documentos institucionalizados comporão historicamente um registro formal da fundação e organização do FAPEB, apontando seus objetivos, intencionalidades e repercussões na formação de professores para o pensar a educação do ponto de vista das ciências humanas, linguísticas e sociais.

Para tanto, a análise documental, por meio de fontes escritas primárias, contemporâneas ou retrospectivas, e que são ressignificadas por meio de gêneros de texto, tornar-se-á essencial para que se atinjam os objetivos aqui propostos. Isso implica considerar que, organizados em gêneros de texto que se configuram como textos circunscritos em contextos sociointeracionais específicos, e que estão disponibilizados tanto no arquivo histórico da SE/PJF quanto em sítios de hospedagens de leis e resoluções, os documentos

[...] constituem geralmente a fonte mais fidedigna de dados. Podem dizer respeito a atos individuais, ou, ao contrário, atos da vida política, de alcance municipal, estadual ou nacional. O cuidado do pesquisador diz respeito ao fato de que não exerce controle sobre a forma como os documentos foram criados. Assim, deve não só selecionar o que lhe interessa, como também interpretar e comparar o material, para tomá-lo utilizável (Marconi; Lakatos, 2003, p. 178).

Nessa ancoragem, a pesquisa documental serve como material-fonte para abastecer o pesquisador de conhecimentos necessários para o *background* correspondente à área de interesse pesquisada, em meu caso, ao campo da educação e da linguagem. Ainda, esse procedimento colabora para a averiguação das questões de pesquisa descritas anteriormente, para verificação dos objetivos propostos, para a sustentação ou não das hipóteses levantadas, como também promove a coleta de dados necessários que orientam o percurso investigativo desenhado.

Segundo Marconi e Lakatos (2003, p.175), “A característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias”, estas que são originadas diretamente da ação de pesquisar e correspondem aos conhecimentos originais construídos pela autoridade que realiza a investigação. Já as fontes secundárias, por sua vez, dizem respeito às transcrições fundamentadas nas fontes primárias, ou seja, referem-se aos resultados de discussões de fontes anteriores e que se manifestam em livros, artigos científicos, bibliografias, biografias etc., como o artigo escrito por Lopes (2004) e que se torna ponto relevante para o encaminhamento desta pesquisa. Sobre isso, Marconi e Lakatos (2003, 176) reforçam que “É evidente que dados secundários, obtidos de livros, revistas, jornais, publicações avulsas e teses, cuja autoria é conhecida, não se confundem com documentos, isto é, dados de fontes primárias.”, estas que se manifestam como ferramentas de análise nesta tese.

No contexto em que este estudo de doutorado se organiza, a pesquisa documental, selecionada no arcabouço metodológico em questão, parte de um acervo primário, ou seja, ampara-se em pesquisas realizadas em acervos de arquivamento de documentos a partir de gêneros como editais, resoluções, comunicados, publicações parlamentares etc. e que organizarão os dados a serem analisados.

Para tanto, com a intenção de explicitar mais claramente o contexto social, político, ideológico e histórico em que o FAPEB foi criado, parto da necessidade de recorrer a esses documentos que se encontram disponíveis no acervo histórico da Prefeitura de Juiz de Fora (MG) e em repositórios virtuais onde se encontram leis, emendas, resoluções e outros. Por isso, buscarei munir-me de informações que possam colaborar para a compreensão dos motivos que levaram o Executivo Municipal a instituir uma proposta de vanguarda que rompe com os modelos tradicionais, em Minas Gerais e no Brasil de até então, de imersão e valorização do professor da educação básica em atividades de pesquisa.

Destaco, ainda, a importância de realizar apreciações de fontes primárias oriundas do acervo do FAPEB, atualmente sob manutenção da Secretaria de Educação de Juiz de Fora,

também na organização de gêneros de texto, que sinalizam indícios sobre como o professor inscrito nesse programa insere-se em práticas de pesquisa científica, numa perspectiva em que os gêneros de texto, tais como projetos de pesquisa, relatórios parcial e final, relatos de experimento dentre outros correspondem a ações de linguagem relativas à investigação científica.

### **5.2.2. A entrevista**

No que tange à seleção de outro dispositivo de análise para levantamento de dados, a entrevista do tipo semiestruturada, com roteiro previamente estabelecido, tem como objetivo maior obter, a partir de perguntas semelhantes, respostas dos entrevistados quando da inserção de seus projetos de pesquisa no programa FAPEB. Assim, por meio deste instrumento, espera-se ser possível, a partir de ações já realizadas no passado pelo entrevistador, fazer emergir a tomada de consciência quanto à realização de atividades concretas relacionadas à pesquisa científica no campo da educação; levá-lo a retomar e, conseqüentemente, explicitar procedimentos e metodologias sobre o andamento dos projetos realizados; reviver momentos e etapas importantes da pesquisa que promoveram conflitos; retomar conceitos; analisar as dimensões da pesquisa; refletir a respeito das condutas de pesquisa que foram contempladas naquele contexto da profissão e possibilitadas pelo programa FAPEB.

Destaca-se que, embora sinalize algumas limitações, a entrevista apresenta vantagens que sustentam os objetivos projetados nesta pesquisa, e tal instrumento tende a colaborar para a averiguação de fatos, a determinação de opiniões, de crenças e de sentimentos, a descoberta de planos de ação, a averiguação de condutas passadas, dentre outros objetivos relevantes. E há de se considerar que, por mais que se tenha a pretensão de organizar as entrevistas previamente, é fato que a situação de produção e realização dessa atividade de linguagem pode emanar um contexto interacional livre, de modo a imergirem temas até então não organizados no escopo desta ação languageira.

Em decorrência desses pontos, a entrevista, como gênero textual primário, disponível no arquitexto de determinada atividade social humana (Bronckart, 2010), insere-se como “[...] importante instrumento de trabalho nos vários campos das ciências sociais ou de outros setores de atividades, como da Sociologia, da Antropologia, da Psicologia Social, da Política, do Serviço Social, do Jornalismo, das Relações Públicas, da Pesquisa de Mercado e outras” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 196).

Assim, dado seu caráter estritamente linguageiro, definido pela e na interação recorrente entre pelo menos dois protagonistas, a entrevista constitui-se como uma ação de linguagem em que os interlocutores interagem organizando-se em turnos de fala, notadamente respeitando os pontos de comunicação entre o entrevistado e o entrevistador. Acimentada predominantemente pelo discurso interativo (Bronckart; Bronckart, 2017, p.172), “[...] que pode tomar, ora a forma de direcionamento concreto entre os interlocutores, ora uma das possíveis formas do discurso indireto [...]”, a entrevista tende a trazer à tona marcas que referendam saberes teóricos e atitudes práticas no campo do fazer científico do professor. Ou seja, este recurso possibilita ao entrevistado comentar, descrever, apontar e refletir sobre o seu agir científico diante das pesquisas realizadas no contexto do programa do FAPEB.

Além disso, a entrevista, como um dispositivo técnico e na condição de gênero de texto, pode colaborar para a verificação do desenvolvimento dos adultos a partir da tomada de consciência dos próprios trabalhadores, quando estes apontam para a produção de novos conhecimentos com relação ao papel que assumem (Bronckart, 2008), neste nosso caso, o de professores em atuação na rede de ensino da prefeitura de Juiz de Fora. Este dispositivo de análise da atividade (entrevista) tende a trazer à tona representações de uma mesma tarefa, de modo a levar o adulto entrevistado a confrontar essa atividade praxiológica, reorganizá-la e atribuir a ela um novo significado, promovendo, desse modo, o desenvolvimento (Bronckart, 2008).

Neste ponto, valho-me de uma observação a respeito dos colaboradores que contribuirão com o levantamento de dados para esta pesquisa a partir das entrevistas que foram aplicadas. Estes sujeitos de pesquisa foram selecionados por dois critérios fundamentais, a constituírem dois grupos:

- i) 2 profissionais técnicos da Secretaria de Educação de Juiz de Fora (MG): um profissional que participou da criação/implementação do FAPEB e outro que atualmente é responsável pelo gerenciamento do programa que, apesar de suspenso, ainda compõe-se, por lei, como uma ação governamental municipal. As entrevistas concedidas por esses dois profissionais fazem emergir informações relevantes que colaboram para a identificação das motivações teórico-metodológicas, políticas, históricas e organizacionais que subjazem o surgimento do FAPEB como uma política pública municipal voltada para a educação.
- ii) 3 professores da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora (MG), que tiveram seus projetos inscritos e efetivados no Fundo de Apoio à Pesquisa na Educação Básica,

o FAPEB. A seleção destes 3 participantes se deu em virtude de os projetos submetidos ao FAPEB apresentarem, inicialmente, indícios de uma pesquisa científica desenvolvida na escola básica e, ainda, por se destacarem a diferentes segmentos educacionais, a saber, EJA, anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental, e componentes curriculares (Língua Portuguesa, História e Matemática).

A seguir, é possível identificar, no quadro 2, as informações gerais dos participantes que cederam entrevistas para a realização desta pesquisa.

Quadro 3: Relação dos entrevistados da pesquisa

<b>Identificação do participante<sup>40</sup></b>	<b>Atuação profissional</b>	<b>Data de realização da entrevista</b>	<b>Modalidade de entrevista</b>	<b>Duração da entrevista</b>
Olívia Ferreira	- Técnica do Centro de Formação da SE/JF. - Atual professora dos anos iniciais da SE/JF.	07 ago. 2023	Entrevista escrita	-
Mário Alves	- Ex-diretor técnico do Centro de Formação da SE/JF. - Atual professor de História da SE/JF.	02 out. 2023	Presencial	40min.
Bete Soares	- Atual professora anos iniciais da SE/JF. Coordenadora Pedagógica SE/JF.	15 nov. 2023	Remota por Videoconferência ( <i>Google Meet</i> )	34min09.
Josi Teixeira	- Atual professora de Língua Portuguesa em turmas de EJA na SE/JF.	20 nov. 2023	Remota por Videoconferência ( <i>Google Meet</i> )	38min11.
Renato Oliveira	-Atual Professor de Matemática anos finais da SE/JF.	12 dez. 2023	Remota por Videoconferência ( <i>Google Meet</i> )	37min06.

Fonte: elaboração própria.

É proveitoso destacar que as entrevistas com os dois profissionais da SE/JF ocorreram respectivamente nos meses de agosto e setembro de 2023; uma encaminhada via documento de *Word* por *e-mail*; outra realizada presencialmente, na cidade de Juiz de Fora, e cujo conteúdo foi registrado em um aparelho de gravador de áudio. Já as entrevistas realizadas

<sup>40</sup> Os nomes dos colaboradores desta pesquisa foram omitidos e, para efeito de preservar suas identidades nesta pesquisa, os nomes reais foram substituídos por pseudônimos.

com os três professores cujos projetos foram aprovados e desenvolvidos no FAPEB deram-se remotamente, via plataforma *Google Meet*, nos meses de novembro e dezembro.

A opção pelo uso de uma ferramenta de videoconferência justifica-se por ser um recurso que contribui contemporaneamente para facilitar a organização do tempo e de deslocamento espacial dos envolvidos na pesquisa. Essas entrevistas foram transcritas por meio de aplicativo de Inteligência Artificial (AI) disponibilizado via conta de *WhatsApp* e que contribuiu sumariamente para facilitar o processo de organização dos documentos que se tornaram suporte para as análises dos dados coletados.

Há de se destacar que, para todos os casos, foi realizado contato inicial com cada participante a fim de convidá-los para participar da entrevista em que todos declararam livre aceite. Após verificadas as disponibilidades para as entrevistas e definidas as datas, foram apresentados a cada um dos colaboradores o contexto da pesquisa, seus objetivos, as ações relacionadas ao processo investigativo e os direitos a que têm enquanto participantes desta investigação. Tiveram ciência de que as informações prestadas e analisadas *a posteriori* tornar-se-iam fundamentais para responder às questões problematizadoras desta tese e cujos procedimentos e critérios são detalhados a seguir.

### **5.2.3 Procedimentos e critérios de análise dos dados**

Considerando os dados recolhidos nas entrevistas, foi possível traçar uma descrição histórica e organizacional do Fundo de Apoio à Pesquisa na Educação Básica, o FAPEB, como um programa que objetiva, desde sua origem, valorizar social e intelectualmente o professor da Rede Municipal de Educação de Juiz de Fora, especialmente quando acrescentadas informações oriundas de documentos que consolidam o mapeamento do que foi o FAPEB.

Além disso, também foi possível, por meio das entrevistas aplicadas a 3 professores que tiveram projetos desenvolvidos no programa, identificar e interpretar pistas de desenvolvimento docente para atividades de pesquisa investigativa na Rede Municipal de Juiz de Fora por meio do FAPEB. Para isso, foi selecionado o SOT-STT (Bronckart, 2008; Bulea, 2010) como procedimento metodológico de análise das informações oriundas das entrevistas e que se sustentarão a partir das dimensões delimitadas para este fim, conforme se observa a seguir:

a) **dimensões do desenvolvimento** (Bronckart, 2013): i) conceitos, ii) comportamentos ou ações; iii) pessoas e suas identidades.

b) **dimensões do Letramento Científico** (Oliveira, s/d): i) ações de pesquisa; ii) inserção em redes de pesquisa; iii) percursos metodológicos; iv) atitude ética; v) impactos dos resultados; vi) participação em eventos científicos; vii) comunicação de conhecimentos novos; viii) sistema de gêneros textuais científicos.

Em consonância com os instrumentos de recolhimento dos dados selecionados para este estudo, recorro a Bulea (2010) e a Bronckart e Bronckart (2017) para quem o SOT-STT, como procedimento metodológico, corresponde a uma metodologia singular de análise de entrevistas que permite verificar, identificar e interpretar indícios que tendem a promover o desenvolvimento humano, neste caso específico, do professor em situação de pesquisa tendo como aporte as sete dimensões do Letramento Científico acima destacadas. Assim, tal metodologia de análise organiza-se em duas grandes categorias (Bulea, 2010, p.90):

a) Segmentos de introdução, de apresentação ou de início de um tema; segmentos produzidos sobretudo pelo entrevistador, e que nós qualificamos de *Segmentos de Orientação Temática* (doravante SOT).

b) Segmentos produzidos sobretudo pelo entrevistado, em uma resposta a uma questão ou em seguida a uma retomada do entrevistador, ou, em nossa terminologia, em seguida a um SOT, segmentos em que o tema é efetivamente tratado. Nós os qualificamos de *Segmentos de Tratamento Temático* (doravante STT). Esse tratamento temático pode assumir formas diversas: reformulação, extensão ou complexidade do foco introduzida pela questão, particularização ou focalização sobre um aspecto considerado como pertinente, exemplificação etc.

Essa categorização permite verificar e interpretar marcas discursivas e linguísticas que possam identificar ações relativas às práticas sociais dos entrevistados com relação às suas inserções no campo da pesquisa científica educacional, especialmente a partir dos STT identificados.

O contexto de análise do SOT-STT que organiza esta pesquisa pode ser melhor visualizado no quadro a seguir, correspondente a uma projeção recortada dos aspectos da análise que serão detalhados mais à frente nesta investigação. No exemplo em destaque, trago, além dos SOTs e dos STTs, os SUB-STTs bem como recortes das entrevistas, os quais puderam explicar mais detalhadamente as análises feitas e que serviram de base para todo o processo de interpretação dos dados levantados. É de se destacar que, ao longo da descrição das análises, os fragmentos das entrevistas não se encontrarão nos quadros, mas estarão destacados em forma

de excertos ao longo da análise em si, uma vez que mediarão toda a interpretação das ações apontadas pelos discursos dos entrevistados a respeito dos três objetivos traçados nesta pesquisa e apresentados anteriormente.

Quadro 4: Modelo de SOT-STT empregado na pesquisa

SOT	STT	SUB-STT	Fragmentos de entrevistas
<b>1.Contexto Histórico</b>	1.1 Criação do FAPEB e objetivos do programa.	1.1.1. Lei do executivo municipal de Juiz de Fora – Tarcísio Delgado.	<b>RE1 Olívia Ferreira:</b> O Fundo de Apoio à Pesquisa na Educação Básica – FAPEB – foi criado pelo art. 3º da <b>Lei 10.367, de 2002</b> , na <b>gestão de governo do prefeito Tarcísio Delgado</b> , vinculado à <b>Diretoria de Política Social</b> , sendo assinada também por <b>Paulo Rogério dos Santos</b> .
		1.1.2. Objetivos do programa	
		1.1.3. Gerência de Educação Básica.	<b>(TF62) EP Professor Mário:</b> [...] <b>assume, acho que em abril ou maio, o professor Paulo Curvelo a convite de um grupo... aí eu não consigo explicar... e, nesse convite dele, 15, 20 dias depois, que veio o convite para que eu assumisse a diretoria de Formação da Secretaria de Educação (Gerência de Educação Básica).</b>
		1.1.4. Diretoria (Gerência) de Política Social – Paulo Rogério dos Santos.	<b>(TF62) EP Professor Mário:</b> O professor Paulo, aí foi criado a <b>Gerência de Política Social</b> , e a Secretaria de Educação... a <b>Gerência de Educação Básica passou a ficar vinculada a essa gerência maior.</b>
	1.2. Vigência do FAPEB.	1.2.1. Período 2002 a 2016.	<b>RE4 Olívia Ferreira:</b> <b>Entre os anos de 2003 a 2016</b> , a lei foi respeitada e cumprida, dando a entender que <b>nesse período de 13 anos, o Fundo de Apoio à Pesquisa na Educação Básica era considerado de importância para o Poder Público.</b>
	1.3. Motivações históricas década de 90, anos 2000.	1.3.1. Jornada da Educação, Feira de Livros, Cinema, Câmaras Temáticas etc.	<b>(TF18) EP Professor Mário:</b> ... olha só, Luís, os professores precisam ter acesso aos bens culturais, os professores precisam, porque tinha também, na frente da <b>jornada de educação</b> , tinha uma <b>feira de livros...</b>

Fonte: elaboração própria.

Reforça-se, assim, que em uma abordagem descendente de verificação dessas entrevistas como documentos orais legítimos, parte-se da identificação das unidades textuais superiores, ou seja, dos aspectos discursivos e da planificação temática, especialmente relacionadas ao campo das ações de pesquisa, do fazer ciência, para a análise dos níveis textuais inferiores, como a verificação de sequências de frases, mecanismos de coesão, relações predicativas, análise de unidades mínimas dos signos, localização de vocabulário e classes

gramaticais próprios da esfera científica, com a intenção de verificar pistas de desenvolvimento humano voltado para o trabalho docente bem como para o Letramento Científico do professor participante do FAPEB.

Assim, de forma geral, o escopo estrutural desta pesquisa pode ser melhor visualizado no quadro integrador a seguir:

Quadro 5: Organização metodológica da pesquisa

<b>Questões problematizadoras</b>	<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Corpus da pesquisa</b>	<b>Procedimentos de análise</b>	<b>Crítérios de análise</b>
1) Que princípios teórico-metodológicos, políticos e históricos subjazem o Fundo de Apoio à Pesquisa na Educação Básica, o FAPEB?	<ul style="list-style-type: none"> <li>identificar os fundamentos históricos, sociais, políticos, ideológicos e profissionais que tornaram possível a implementação do FAPEB, assim como o sistema de gêneros e de atividade do programa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Editais.</li> <li>Projetos financiados.</li> <li>Artigo (Lopes, 2004).</li> <li>Arquivo Histórico da SE.</li> <li>Entrevistas com técnicos da SE.</li> </ul>	Análise do contexto sócio-histórico a partir de SOT-STT e de documentos.	1) Modelo de análise de textos do ISD.
2) Quais são os impactos decorrentes do FAPEB no desenvolvimento dos docentes da rede pública municipal de Juiz de Fora (MG) acerca da relação teoria e prática?	<ul style="list-style-type: none"> <li>analisar pistas de desenvolvimento dos docentes inscritos no FAPEB no que se refere aos conceitos, às ações e à identidade relativos ao campo profissional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Entrevistas com docentes que desenvolveram pesquisas no FAPEB.</li> </ul>	Análise interpretativa do contexto sócio-histórico a partir de SOT-STT.	2) Dimensões do desenvolvimento de Bronckart – conceitos, ações e identidade.
3) Que efeitos o FAPEB proporcionou nos professores quanto à compreensão de uma abordagem reflexivo-crítica sobre a pesquisa, considerando as dimensões do Letramento Científico (LC)?	<ul style="list-style-type: none"> <li>compreender os efeitos da participação do professor no programa FAPEB a partir de uma abordagem reflexivo-crítica sustentada por atividades relacionadas às Dimensões do LC.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Entrevistas com docentes que desenvolveram pesquisas no FAPEB.</li> <li>Arquivo Histórico da SE.</li> </ul>	Análise do contexto sócio-histórico a partir de SOT-STT e de documentos. Triangulação dos resultados e análise interpretativa.	3) Dimensões do LC quanto à identidade do professor pesquisador.

Fonte: elaboração própria.

A partir das descrições metodológicas aqui apresentadas e dos objetivos que estruturam a realização da investigação que sustenta esta tese, passo para a identificação, análise e discussão dos dados ofertados pelo *corpus* de pesquisa levantado e que dão subsídios para os três objetivos que organizam este trabalho.

## 6 ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS DE UM AGIR EM PESQUISA CIENTÍFICA<sup>41</sup>



Este capítulo traz análises dos dados e das informações coletadas e que buscam atender aos três objetivos traçados nesta pesquisa, decorrentes das questões problematizadoras:

- i) identificar os fundamentos históricos, sociais, políticos, ideológicos e profissionais que tornaram possível a implementação do FAPEB, assim como o sistema de gêneros e de atividade do programa;
- ii) analisar pistas de desenvolvimento dos docentes inscritos no FAPEB no que se refere aos conceitos, às ações e à identidade relativos ao campo profissional e;
- iii) compreender os efeitos da participação do professor no programa FAPEB a partir de uma abordagem reflexivo-crítica sustentada por atividades relacionadas às Dimensões do LC.

Intencionando, portanto, satisfazer os objetivos descritos, as seções que compõem este capítulo trarão excertos das entrevistas realizadas com os colaboradores desta pesquisa, cujos vínculos profissionais estão diretamente relacionados à rede de ensino de Juiz de Fora (MG).

A fim de realizar a interpretação dos discursos dos profissionais da SE/JF e dos professores que colaboraram com esta pesquisa, aproprio-me das transcrições das entrevistas realizadas e que foram organizadas em Turnos de Fala (TF) para compor o *corpus* de análise deste estudo.

---

<sup>41</sup> Partes deste capítulo foram publicadas no artigo “Uma análise do Fundo de Apoio à Pesquisa em Educação Básica (FAPEB) na perspectiva do letramento científico”, na Revista Interfaces (UNICENTRO/PR).

<sup>42</sup> Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/67131/37449>. Acessado em 19 de jan. 2023.

Desse modo, com o objetivo de indicar a modalidade de ocorrência de cada entrevista, foi usada a sigla **EP** para Entrevista Presencial e a sigla **RV** para as Entrevistas Remotas por Videoconferência, representando a modalidade ocorrida via *Google Meet*. Com relação à entrevista na modalidade escrita, enviada por e-mail em documento *Word*, as respostas serão identificadas pela sigla **RE** correspondente a Resposta Escrita. As siglas anteriormente descritas e que compõem o *corpus* a ser interpretado são seguidas por numeral cardinal (1, 2, 3...) cuja função é organizar em ordem temporal os turnos de fala de cada entrevista.

Os dois exemplos a seguir ilustram esta estrutura: o primeiro foi extraído de excerto da entrevista concedida presencialmente por um dos profissionais da SE/JF que, no início dos anos 2000, assumiu cargo de gestão na rede de ensino do município; o segundo exemplo refere-se a um trecho da entrevista na modalidade escrita disponibilizada pela professora-funcionária da SE/JF que acompanha atualmente o FAPEB:

**(TF2) EP Professor Mário:** Ingressei na Rede Municipal de Ensino, como professor, em 1992. E até o período, até o ano de 2002, eu estava como professor de História do ensino fundamental II.

**RE12 Olívia Ferreira:** Os projetos contemplados eram divulgados para a comunidade em seminários oferecidos pela Secretaria de Educação, de acordo com o foco do trabalho eram também apresentados em reuniões de diretores e coordenadores. Além disso, os contemplados nesses projetos também podiam divulgá-los em congressos acadêmicos e publicar artigos e relatos sobre os resultados.

Nesse sentido, será possível, nas seções 6.1 e 6.2 estabelecer diálogos de trechos das entrevistas com a análise de documentos oficiais e institucionais que sustentam o FAPEB, e que buscam traçar a origem do programa, identificar os gêneros de texto que representam as atividades de pesquisa nele proposta e apoiar a identificação de pistas que indiquem como o professor apresenta práticas investigativas nas salas de aula da rede. Na seção 6.3, é possível identificar um mapeamento, a partir das entrevistas realizadas com os professores colaboradores desta investigação, de sua compreensão a respeito de como a prática professoral está vinculada a um suporte teórico que o sustenta (ou não), considerando sua reflexão crítica sobre esse processo.

## 6.1 AS MOTIVAÇÕES QUE ORIGINARAM O FUNDO DE APOIO À PESQUISA NA EDUCAÇÃO BÁSICA, O FAPEB<sup>43</sup>



Esta seção tem como objetivo descrever o suporte teórico-metodológico, político e histórico que colaborou para a formação do Fundo de Apoio à Pesquisa na Educação Básica, o FAPEB, no município de Juiz de Fora (MG) vinculado ao seguinte objetivo descrito nesta pesquisa: identificar os fundamentos históricos, sociais, políticos, ideológicos e profissionais que tornaram possível a implementação do FAPEB, assim como o sistema de gêneros e de atividade do programa.

Nesse sentido, o quadro integrador a seguir, onde há a descrição dos Segmentos de Orientação Temática (SOT) e dos Segmentos de Tratamento Temático (STT) oriundos das entrevistas<sup>45</sup> realizadas com dois profissionais vinculados à SE/JF (cujos nomes foram substituídos por pseudônimos a fim de garantir a sua privacidade) e que organizam as categorias de análise desta pesquisa, fornecerão elementos para construir um histórico do FAPEB, até então inexistente nos arquivos oficiais do município.

---

<sup>43</sup> Alguns trechos desta seção já foram publicados em Oliveira e Magalhães (2022).

<sup>44</sup> Disponível em: <https://www.gerarmemes.com.br/>. Acessado em 22 de março de 2023.

<sup>45</sup> As transcrições das entrevistas estão disponíveis no Apêndice desta tese para leitura, consulta e apreciação.

Quadro 6: SOT E STT – Formação do FAPEB

SOT	STT	SUB-STT
<b>1. Contexto Histórico</b>	1.1 Criação do FAPEB e os objetivos do programa.	Lei do executivo municipal de Juiz de Fora – Tarcísio Delgado.
		Objetivos do programa.
		Gerência de Educação Básica – Professor Paulo Curvelo Lopes.
		Diretoria (Gerência) de Política Social – Paulo Rogério dos Santos.
	1.2. Motivações históricas década de 90, anos 2000.	Jornada da Educação, Feira de Livros, Cinema, Câmaras Temáticas etc.
		Valorização do professor (ACVM)
1.3. Vigência do FAPEB.	Período 2002 a 2016	
<b>2. Aporte teórico-metodológico</b>	2.1. Motivações - pressupostos teóricos de base.	António Nóvoa. Selma Garrido Pimenta. Bourdieu. Paulo Freire.
	2.2. Formação docente – qualificação dos professores.	Formação para uma prática reflexiva crítica.
<b>3. Estrutura e organização do FAPEB</b>	3.1. Organização estrutural do FAPEB.	Estrutura organizacional do programa.
		Financiamento.
	3.2. Estrutura para produção de pesquisas.	
<b>4. Contribuições do FAPEB para a educação em JF</b>	4.1. Desenvolvimento docente e discente.	Formação profissional em contexto.
		Reflexão da prática docente.

Fonte: elaboração própria.

Reforço que o material colhido a partir da colaboração dos entrevistados, representado nas transcrições das entrevistas em formato de TF (Turnos de Fala), devidamente identificadas e que revozem o contexto implícito (motivações políticas, históricas, teórico-metodológicas) de constituição do programa, sustentarão as informações apresentadas por documentos localizados em *sites* oficiais da prefeitura de Juiz de Fora e do estado de Minas Gerais bem como daqueles encontrados no arquivo histórico da SE/JF.

A descrição desses documentos trará um embasamento legal quanto ao surgimento do programa e colaborará para organizar a pesquisa realizada em que se buscará, inclusive, identificar gêneros textuais representativos da atividade de pesquisa científica como ferramenta que colabora para o desenvolvimento profissional dos professores envolvidos no FAPEB.

Em vista disso, o quadro 6 apresenta quatro SOTs, a saber: 1) o contexto histórico (SOT 1); 2) aporte teórico-metodológico (SOT 2); 3) estrutura e organização do FAPEB (SOT 3) e; 4) as contribuições do FAPEB para a Educação em JF (SOT 4), cada um seguido de seus STTs e SUB-STTs. Os quatro SOTs selecionados originaram-se das interações promovidas pelas entrevistas ocorridas com os dois profissionais da SE/JF envolvidos com o FAPEB e que fornecem informações relevantes para que seja atendido o primeiro objetivo destacado neste trabalho investigativo: identificar os fundamentos históricos, sociais, políticos, ideológicos e profissionais que tornaram possível a implementação do FAPEB, assim como o sistema de gêneros e de atividades do programa.

Há de se observar que boa parte dos STTs e dos SUB-STTs decorrem de elementos informativos não explícitos nos documentos oficiais coletados, analisados e disponíveis publicamente, mas surgem das entrevistas realizadas com os profissionais da SE/JF e que colaboram para traçar um registro histórico do FAPEB.

Essas informações de cunho historiográfico podem ser identificadas a partir da descrição cronológica detalhada a seguir.

### **6.1.1 O FAPEB: contexto histórico (SOT 1)**

Ao se acompanhar as entrevistas realizadas com os dois professores que, em períodos históricos diferentes, mantiveram relação direta com a SE/JF e que originaram os STTs e SUB-STTs descritos no quadro anterior (Quadro 6), foi possível levantar uma série de informações que contribuem para minuciar o **Contexto histórico (SOT 1)** subjacente à criação do FAPEB, boa parte não explícito em documentos que remetem ao programa, mas que são por eles respaldadas.

#### 6.1.1.1 Criação do FAPEB e os objetivos do programa (SOT 1 – STT 1.1.)

Com base nos conteúdos identificados nas interações em formato de entrevista (oral e escrita), o Fundo de Apoio à Pesquisa na Educação Básica surgiu a partir de uma lei municipal em Juiz de Fora (MG) na gestão do então prefeito Tarcísio Delgado e tem como objetivo central apoiar financeiramente os professores da rede pública da cidade a realizarem atividades diversas a partir de sua prática professoral, conforme descreve Olívia Ferreira em sua entrevista escrita ([v. Apêndice I](#)):

**RE1 Olívia Ferreira:** O Fundo de Apoio à Pesquisa na Educação Básica – FAPEB – foi criado pelo art. 3º da **Lei 10.367, de 2002**, na **gestão de governo do prefeito Tarcísio Delgado**, vinculado à **Diretoria de Política Social**, sendo assinada também por **Paulo Rogério dos Santos** - Diretor de Administração e Recursos Humanos, à época, com a finalidade de dar suporte financeiro à execução de projetos e ao desenvolvimento de pesquisas atinentes à rede pública municipal, por servidores do Quadro do Magistério Municipal (Grifo meu).

O documento legal que regula a criação do FAPEB, conforme citado pela funcionária da SE/JF, pode ser visualizado na imagem<sup>46</sup> a seguir, uma representação do texto da lei onde é possível identificar em destaque o objetivo do programa e os tipos de atividades a serem financiadas, dentre elas, inclusive, a proposta de realização, por parte do professor, de pesquisas no campo da educação, um dos objetos de análise desta tese, a se ver:

- a) edição de obras literárias, pedagógicas e educacionais;
- b) desenvolvimento de experiências didático-pedagógicas;
- c) *realização de pesquisas na área educacional*;
- d) visitas a experiências inovadoras;
- e) promoção de atividades pedagógicas e educacionais: seminários, colóquios e palestras.

---

<sup>46</sup> O texto do documento pode ser consultado em sua integralidade no sítio:

<https://jlegis.pjf.mg.gov.br/norma.php?chave=0000024186#:~:text=LEI%20N.%C2%BA%2010.367%20%2D%2027,FAPEB%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A4ncias.>

Figura 4 – Reprodução do texto da Lei 10.367 de 2002

LEI N.º 10.367 - 27 de dezembro de 2002.

Cria a Ajuda de Custo para Valorização do Magistério Público Municipal, institui o Fundo de Apoio à Pesquisa na Educação Básica - FAPEB, e dá outras providências.

Projeto de autoria do Executivo.

A Câmara Municipal de Juiz de Fora aprova e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1.º - É criada a Ajuda de Custo para Valorização do Magistério - ACVM, a ser concedida aos ocupantes de cargo efetivo de Professor-Regente, Coordenador Pedagógico, Secretário-Escolar e Instrutor de Formação Profissional, do Quadro do Magistério Municipal, bem como aos professores regentes contratados temporariamente, com base no art. 195, IV, da Lei n.º 8710, de 31 de julho de 1995.

§ 1.º - Cada servidor terá direito à ACVM no valor máximo anual de R\$240,00 (duzentos e quarenta reais).

§ 2.º - A ACVM destina-se a custear as seguintes atividades de qualificação profissional do servidor:

- a) compra de livros;
- b) assinatura de periódicos;
- c) participação em congressos científicos;
- d) participação em cursos e seminários;
- e) compra de equipamentos e instrumental de trabalho.

Art. 2.º - Para recebimento da Ajuda de Custo caberá ao servidor apresentar requerimento ao Diretor de Política Social, instruído com descrição da atividade que pretende executar e Planilha de Custos.

§ 1.º - O valor da ACVM deverá ser depositado em conta do servidor no prazo máximo de trinta dias úteis, a contar da data do deferimento do pedido.

§ 2.º - Liberada a verba, o servidor ocupante de cargo efetivo terá um prazo máximo de cento e cinquenta dias e o servidor temporário terá o prazo máximo de trinta dias para utilização da ACVM, observada a proposta apresentada.

§ 3.º - Findo o prazo indicado no parágrafo anterior, o servidor prestará contas da aplicação do recurso recebido, no prazo máximo de trinta dias.

§ 4.º - A prestação de contas será efetuada mediante apresentação de Relatório, acompanhado de notas fiscais e recibos legalmente hábeis.

§ 5.º - O servidor ficará obrigado a restituir a ajuda de custo:

- a) quando, por qualquer motivo, deixar de desenvolver ou interromper o desenvolvimento da atividade que justificou a concessão do benefício;
- b) quando deixar de apresentar a prestação de contas;
- c) quando a prestação de contas não for aprovada.

§ 6.º - O servidor que não tiver aprovada a prestação de contas será considerado em débito para com o erário público, não podendo receber nova ajuda de custo até a regularização de sua situação, não ficando eximido, por este artigo, das demais sanções legais.

Art. 3.º - É criado o Fundo de Apoio à Pesquisa na Educação Básica - FAPEB, vinculado à Diretoria de Política Social, com a finalidade de dar suporte financeiro à execução de projetos e ao desenvolvimento de pesquisas atinentes à rede pública municipal, por servidores do Quadro do Magistério Municipal.

Parágrafo único - O FAPEB tem por objetivo custear, total ou parcialmente, os seguintes tipos de projetos, apresentados individualmente ou em grupo, por servidores do Quadro do Magistério Municipal:

I - edição de obras literárias, pedagógicas e educacionais;

II - desenvolvimento de experiências didático-pedagógicas;

III - realização de pesquisas na área educacional;

IV - visitas a experiências inovadoras;

V - outras atividades pedagógicas e educacionais consideradas de relevante interesse pela Comissão de Avaliação de Projetos - CAP.

Fonte: Edital FAPEB (Juiz de Fora, 2016, p.1) – Site PJF.

Na época, ano de 2002, a Secretaria de Educação do município de Juiz de Fora estava vinculada a um departamento hierarquicamente superior, a Diretoria de Política Social,

que era conduzida pelo senhor Paulo Rogério dos Santos, como destaca Cátia Fernandes no excerto RE1. A hoje reconhecida Secretaria de Educação era identificada pela gestão municipal como Gerência de Educação Básica (GEB). Esse detalhe pode ser identificado a partir da interação ocorrida na entrevista ([v. Apêndice II](#)) com o professor Mário Alves (informação verbal)<sup>47</sup> ao descrever a organização dos departamentos que estruturavam o governo de Tarcísio Delgado:

**(TF62) EP Professor Mário:** É... a secretaria ... a prefeitura passou por um modelo de reforma, que na época foi acusada de ser um modelo de reforma gerencialista, onde as secretarias passaram a ser denominadas de gerências, tanto que a secretaria passou a ser a **Gerência de Educação Básica**. Essa reforma foi idealizada, desenhada por um profissional chamado Vitor, não estou lembrando o seu nome, parece que **foi uma inspiração espanhola... é um modelo neoliberal**, um pouco, né ... é o próprio nome eu pessoalmente não gosto, que varreu o mundo e chegou aqui (Grifo meu).

Segundo o professor Mário, foi a presença do professor Paulo Roberto Curvelo Lopes na gestão da pasta de Educação do município que proporcionou ações e reflexões relevantes amparadas em concepções que procuraram trazer à tona o papel do professor como sujeito social capaz de colaborar para a ampliação da democracia brasileira e para o surgimento do FAPEB.

Em virtude do papel fundamental que Paulo Roberto Curvelo Lopes<sup>48</sup> obteve na constituição do FAPEB, é justo e historicamente pertinente trazer dados a respeito desta personagem que se concretiza como sujeito histórico na descrição do programa. Assim, com significativa participação na política local, o professor Lopes exercia naquele momento o cargo

<sup>47</sup> Entrevista concedida por ALVES, Mário. Entrevista I [set. 2023]. Entrevistador: Luís Carlos de Oliveira. Juiz de Fora, 2023. 1 arquivo em mp.3 (65 min.). O professor Mário Alves foi, na gestão do prefeito Tarcísio Delgado, convidado por Paulo Roberto Curvelo Lopes para integrar a Gerência de Educação Básica, onde atuou como diretor do Centro de Formação de Professores. Alves trabalhou diretamente com o professor Lopes desde a formação do FAPEB.

<sup>48</sup> Informações oriundas de documento curricular online, disponível na plataforma Lattes. Para acessar o documento original, ver

de professor adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (FACED), onde permaneceu por 9 anos. Nesse período, além do cargo de docente, desenvolveu na Universidade pesquisas de grande importância relacionadas especialmente à Educação de Jovens e Adultos (EJA), à relação escola e democracia e à formação de professores. Suas ideias e os estudos empreendidos a partir de uma concepção freiriana de educação colaboraram para a formação de dezenas de educadores comprometidos com o sentido democrático de educação brasileira.

Essa extensa carreira, centrada na formação docente e aliada a sua participação na política municipal, contribuiu para que Lopes fosse convidado para compor um cargo de relevância na SE/JF naquele período. Tal ponto pode ser verificado no discurso de Alves representado nos dois excertos a seguir, em que relata pontos de destaque quanto à formação da equipe que comporia a Gerência Municipal de Educação de Juiz de Fora, incluindo sua participação no projeto diante da direção do hoje conhecido Centro de Formação de professores da rede:

**(TF2) EP Professor Mário:** Neste ano de 2002, o professor Paulo Curvelo da faculdade de educação foi convidado a ser Secretário de Educação e como eu tinha encontrado com ele em um evento organizado pelo PROCAP, que é o programa de capacitação da universidade, nós nos conhecemos em Uberlândia e depois eu fui ministrar uma palestra a convite deles, representando a Universidade da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais e Belo Horizonte, e ali nós começamos uma troca de ideias, uma certa amizade neste período. **Dois, três meses depois, ele foi convidado a assumir a Secretaria de Educação** (Grifo meu).

**(TF62) EP Professor Mário:** [...] E parece que o professor Paulo, acho que a secretária era a professora Diva Sarmiento, ela deixa o cargo em um segun... em um primeiro momento... ela começa, termina o primeiro mandato, quatro anos depois, ela deixa o cargo e **assume, acho que em abril ou maio, o professor Paulo Curvelo a convite de um grupo... aí eu não consigo explicar... e, nesse convite dele, 15, 20 dias depois, que veio o convite para que eu assumisse a diretoria de Formação da Secretaria de Educação** (Grifo meu).

O contexto político e histórico que se desenhava aos poucos na gestão do até então prefeito Tarcísio Delgado possibilitou, assim, um conjunto de ações que pudessem contribuir para a constituição do FAPEB. A iniciativa, por parte do professor Paulo Roberto Curvelo Lopes e da GEB, amparou-se em discussões nacionais e internacionais sobre formação e

valorização do professor as quais emergiam no campo da educação na transição do século XX para o século XXI.

#### 6.1.1.2. Motivações históricas década de 90 e anos 2000 (SOT 1 – STT 1.2.)

Marcado também pelas discussões sobre educação no início final dos anos de 1990 e início dos anos 2000, conforme já abordado no escopo teórico desta tese, a equipe da GEB, formada por profissionais com perfil acadêmico e ligados a ensino, extensão e pesquisa, discutia a respeito da ampliação do capital cultural do professor da rede municipal, muito pautada nas discussões promovidas por Pierre Bourdieu<sup>49</sup>.

A então gestão da GEB, amparada na concepção de que se seria necessário ampliar o acervo cultural dos professores por meio de ações pedagógicas assertivas, instaurou, no início dos anos 2000, projetos educacionais importantes que objetivavam, por meio da formação continuada do professor e de atividades extracurriculares ofertadas dentro da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, promover mais protagonismo para esses docentes. Dentre as propostas que visavam a ampliar o repertório do professor da rede municipal e que se constituíam como políticas públicas voltadas para a educação, destacaram-se a Jornada Municipal de Educação e a Feira de Livros, seguidas de outras propostas de valorização docente que contribuem para uma sequência de propostas políticas dentro da GEB e que culminaria na formação do FAPEB, como se identifica nas palavras do professor Mário:

**(TF16) EP Professor Mário:** junto a isso, nós fizemos a **jornada municipal de educação**<sup>50</sup>, que eram palestras, grandes palestras com renomados educadores, acontecendo no Cine Theatro Central durante três dias e, na parte da tarde, os professores iam para oficinas, ministradas por professores da própria rede ou com professores universitários ou convidados, e à noite tinha atividades culturais com alguns artistas de nome nacional. No entanto, nós achamos necessário também que esses professores comessem a refletir sobre a sua prática, trocar também essas experiências e socializar essas experiências para com os outros (Grifo meu).

---

<sup>49</sup> A proposta de Bourdieu para a ampliação do capital cultural será remetido mais à frente na discussão dos aportes teóricos que colaboraram para a sustentação do FAPEB.

<sup>50</sup> A última edição da Jornada Municipal de Educação ocorreu no ano de 2014, com a presença da professora Magda Becker Soares, em palestra no Cine Theatro Central. V. em: <https://www.pjf.mg.gov.br/noticias/view.php?modo=link2&idnoticia2=45519>.

**(TF18) EP Professor Mário:** Aí ... pois então, aconteceu que nós pensamos também o seguinte, olha só, Luís, os professores precisam ter acesso aos bens culturais, os professores precisam, porque tinha também, na frente da **jornada de educação**, tinha uma **feira de livros**<sup>51</sup>, acho que mais ou menos isso que eu lembro, mas nós pensamos, ‘Vocês vão comprar livro, **vocês precisam de dinheiro pra ir ao cinema, vocês precisam de dinheiro pra ir no teatro**’ (Grifo meu).

Surgiram, a partir dessas primeiras proposições, outros incentivos destinados ao professor como estratégias de formação desses docentes para além do didatismo da profissão, como o Clube do Professor, com apoio da Fundação Cultural Alfredo Ferreira Lage – Funalfa – e sob incentivo do Sindicato de Professores de Juiz de Fora (MG) (SinPro-JF), ao disponibilizar sessões gratuitas de filmes exibidos no CineArte Palace; visitas guiadas a museus da cidade, como Museu Mariano Procópio - Fundação Museu Mariano Procópio<sup>52</sup>; Espaço Cultural Correios; Museu Ferroviário de Juiz de Fora; Museu de História Natural; Museu de Arqueologia e Etnologia Americana; Museu de Arte Moderna Murilo Mendes; Museu de Marmelos – Zero e outros, e visitação a exposições ligadas a diversos temas em outras cidades brasileiras, como Rio de Janeiro, Brumadinho, São Paulo etc.

Entretanto, para além desses projetos, seria necessário fornecer condições financeiras para que os docentes pudessem ampliar seus conhecimentos literários, culturais, técnicos, acadêmico-científicos e outros. Surge, então, como alternativa, a Ajuda de Custo para Valorização do Magistério Municipal ou ACVM, e que possui grande entrada e valorização dos profissionais da rede pública municipal de Juiz de Fora.

O surgimento desta ideia que também se consolida como uma política pública necessária aos professores da rede é identificado no relato do professor Mário Alves:

---

<sup>51</sup> A Feira de Livros ou Feira Literária, atividade posteriormente conhecida como Festival de Leitura – Fest Ler – foi, em 2012, promulgada pela Câmara Legislativa como evento do calendário municipal, porém com apenas 3 edições realizadas. Mais recentemente (gestão 2020-2024), o governo municipal tem promovido o FLIJUF, Feira do Livro de Juiz de Fora, e o Literarte, cujo objetivo é fomentar a literatura, a arte e a cultura na cidade de Juiz de Fora.

<sup>52</sup> Em 2012, o FAPEB financiou o projeto “Formação de Professores: Encontro de Educadores do Museu Mariano Procópio”, da professora Elayne Leite, que teve como um dos objetivos norteadores ampliar os conhecimentos dos docentes para uma educação que contribua para conhecer o Museu Mariano Procópio e a história de Juiz de Fora. Para saber mais, acesse <https://www.pjf.mg.gov.br/noticias/view.php?modo=link2&idnoticia2=42496>.

**(TF18) EP Professor Mário:** [...] Os professores **precisam fazer, ter dinheiro pra ter uma inscrição, pra pagar um curso ou pra fazer inscrição num congresso, pra pagar a diária de um hotel num congresso.** Uma inscrição relativamente é cara. Pensando nisso, nós reunimos, e o Professor Paulo também gostou da ideia, nós criamos, juntamente com o gerente social<sup>53</sup>, **a ajuda de custo pra valorização do magistério que é o chamado ACVM**, que existe até hoje, que é uma verba anual destinada aos professores que buscam isso. **É a valorização das suas atividades formativas, um fomento a essas atividades formativas.** É o recurso para que ele possa investir financeiramente em seu aprimoramento... Sabemos que era pouco, que precisamos de mais, mas foi um caminho para **comprar livros, ter acesso a shows, peças teatrais, visitar exposições, ir a museus... foi um pontapé que poderia ser... ter sido até melhor aperfeiçoado** (Grifo meu).

Desse modo, o FAPEB, foi instaurado pela Lei nº 10.367/2002<sup>54</sup> (v. [Anexo 1](#)), esta que também dá origem à Ajuda de Custo para Valorização do Magistério Municipal (ACVM), no governo do então prefeito Tarcísio Delgado. Vinculado à Diretoria de Política Social, o ACVM foi assinado também pelo Diretor de Administração e Recursos Humanos, à época, Paulo Rogério dos Santos, com a finalidade de dar suporte financeiro à execução de projetos e ao desenvolvimento de pesquisas atinentes à rede pública municipal, por servidores do Quadro do Magistério Municipal, conforme prescrito no texto da lei:

Art. 1.º - É criada a Ajuda de Custo para Valorização do Magistério - ACVM, a ser concedida aos ocupantes de cargo efetivo de Professor-Regente, Coordenador Pedagógico, Secretário-Escolar e Instrutor de Formação Profissional, do Quadro do Magistério Municipal, bem como aos professores regentes contratados temporariamente, com base no art. 195, IV, da Lei n.º 8710, de 31 de julho de 1995. (Juiz de Fora, 2002, Art. 1)

O ACVM, ainda em vigor no município, buscava (e ainda busca) promover incentivos financeiros ao professor para a aquisição de livros e de materiais ou instrumentos destinados ao trabalho pedagógico, assinatura de periódicos, financiamento para participação de cursos, seminários e eventos acadêmico-científicos, como congressos e outros.

Estes últimos pontos, conforme descrito em decreto municipal, já apontavam para o desenvolvimento do Letramento Científico do professor da Rede Municipal de Educação, consoante defendido nesta tese. Trata-se de uma proposta de inserção do professor em práticas sociais acadêmico-científica que foi amplificada em 2003 com a decisão da equipe da GEB de

<sup>53</sup> A Gerência da Educação Básica era subordinada a uma gestão superior, a Gerência de Política Social.

<sup>54</sup> A lei que dá origem ao FAPEB e ao ACVM pode ser consultada no sítio: <https://jlegis.pjf.mg.gov.br/norma.php?chave=0000024186#:~:text=LEI%20N.%C2%BA%2010.367%20%2D%2027,FAPEB%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias>.

levar a revista *Cadernos para o Professor*<sup>55</sup>, existente desde o ano de 1993, porém difundida tão somente entre os profissionais da Rede, a ter um *International Standard Serial Number*, ou seja, um Número Internacional Normalizado para Publicações Seriadas, o ISSN, segundo sinalizado por Alves (2023) e confirmado por Venâncio e Alcântara (2023):

Em 2003, a revista passou a ter um Número Internacional Normalizado para Publicações Seriadas (ISSN). O ISSN é um sistema de padrão internacional, de oito dígitos numéricos precedidos da sigla ISSN, para identificar publicações seriadas. Desde então, a revista *Cadernos para o Professor* circula com o ISSN 1678-5304. A partir de 2010, a revista passou a ser avaliada pelo sistema Qualis, que é um sistema usado para classificar a produção científica, aferindo a qualidade dos artigos e de outros tipos de produção. Ao longo dos anos, foram várias as classificações que a revista obteve, destacando que de 2010 a 2016 foi classificada na área de atuação “ENSINO” como B2.

Diante do cenário até aqui descrito, sustentado pelas vozes dos entrevistados e por documentos legais, as políticas públicas para a educação, historicamente alocadas em Juiz de Fora nos últimos anos de 1990 e início dos anos 2000, proporcionaram efeitos que reverberam na comunidade educacional do município até a atualidade. Desde a oferta de uma formação que continuamente colabora para a ampliação dos letramentos culturais do professor até a criação do FAPEB, como um fundo de apoio que fomenta a investigação científica desses docentes, e a comunicação de novos saberes pela revista *Cadernos para o Professor*, identifica-se a insistência e a resistência de profissionais comprometidos com uma educação que possa cooperar com a formação de professores que atuem criticamente na sala de aula.

Contudo, em um momento histórico contemporâneo, circunscrito por práticas fascistas que se realizam no cotidiano das ruas e promovem políticas de exceção que atacam as minorias e seus direitos adquiridos, seja pelos atravessamentos da empresarização da educação pública, seja através de parlamentares que se encontram no entremear das disputas de poder, tem sido desafiador resistir a favor de uma escola brasileira inclusiva, diversa, multicultural e para todos. Tem sido, sobretudo, dificultoso defender uma proposta de formação docente que contribua para a instauração de um projeto educacional desgarrado de valores capitalistas, patriarcais, conservadores, coloniais, autoritários e cientificamente negacionistas.

---

<sup>55</sup> A revista *Cadernos para o Professor*, há 30 anos, objetiva comunicar boas práticas pedagógicas, a partir de relatos, e conhecimentos baseados em experimentos científicos e pesquisas no campo da educação. Para mais, acesse as edições disponíveis desde 2013 no sítio [https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas\\_municipais/cadernos\\_professor/index.php](https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/cadernos_professor/index.php), onde se encontra a edição comemorativa de 30 anos da revista que traz, em um de seus artigos, um histórico desse instrumento de divulgação/comunicação da Rede de Ensino de Juiz de Fora, Minas Gerais.

### 6.1.1.3. Vigência do FAPEB (SOT 1 – STT 1.3.)

Nesse contexto de resistências, portanto, o FAPEB manifesta-se simbolicamente, desde sua instauração por lei no ano de 2002, como uma política pública municipal destinada a valorizar e a reconhecer as ciências e a pesquisa científica como geradoras de soluções para velhos e novos problemas educacionais. Desde sua primeira edição em 2003, o programa viabilizou o desenvolvimento de 184 projetos ([v. Anexo 2](#) – Levantamento de Projetos Aprovados) que efetivamente apoiaram a formação de professores no município. Todavia, no ano de 2016, por decisão do executivo municipal, sob a segunda gestão do até então prefeito Bruno Siqueira (MDB) que, na época, instaurou um novo plano de educação no município – questionado por diversos representantes da Câmara de Vereadores, dado seu caráter ultraliberal –, o FAPEB foi interrompido, mesmo diante de sua importância no cenário político e educacional local, segundo informa Olívia Ferreira em sua entrevista:

**RE4 Olívia Ferreira: Entre os anos de 2003 a 2016, a lei foi respeitada e cumprida havendo verbas, seleção e execução de projetos, dando a entender que nesse período de 13 anos, o Fundo de Apoio à Pesquisa na Educação Básica era considerado de importância para o Poder Público Municipal (Grifo meu).**

É válido reforçar que, dadas as circunstâncias envoltas no cenário político nacional, coincidentemente, neste mesmo ano (2016), ocorreu o golpe político no Brasil com o impeachment de Dilma Rousseff (PT), primeira mulher eleita como presidenta do Brasil por voto direto após a redemocratização do país. Este contexto é entendido como um momento de tentativas de desmantelamento da democracia nacional e permite o aprofundamento da crise econômica, política e social brasileira. Trata-se de um fato histórico não alheio às mudanças e aos interesses daqueles que veem a educação, na esfera federal, estadual ou municipal, este principalmente, como o mais importante veículo de manipulação política e ideológica de uma sociedade ainda alijada dos processos legítimos de cidadania.

### 6.1.2 Os aportes teórico-metodológicos e o FAPEB (SOT 2)

Paralelo aos aspectos cronologicamente históricos que fundam as bases políticas do FABEP, explicitamente são identificados alguns princípios de ordem acadêmica e fundamentados em conhecimentos científicos que percorriam as discussões da GEB a respeito da formação dos profissionais da educação do município de Juiz de Fora entre os anos de 1990

e 2000. Em vista disso, será possível verificar o **Aporte teórico-metodológico (SOT 2)** que se tornaram relevantes para a criação do programa.

#### 6.1.2.1. Motivações – pressupostos teóricos de base (SOT 2 – STT 2.1.)

Os princípios que sustentaram as bases fundantes do FAPEB são alicerçados em motivações teórico-metodológicas que emergiram das interações e dos diálogos que rotineiramente faziam parte do cotidiano dos membros da Gerência de Educação Básica, em sua maioria servidores da rede municipal de educação de Juiz de Fora.

Consoante as palavras do professor Mário Alves, a GEB, sob a gestão de Paulo Roberto Curvelo Lopes, trouxe à tona temas caros ao professor da educação básica. Isso implica que as discussões que emergiam junto às lideranças da GEB e que circulavam nos cursos de licenciatura das instituições universitárias, como a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, a que boa parte desses profissionais estavam direta ou indiretamente vinculados, enfatizavam principalmente a relação teoria e prática que cerceava as ações pedagógicas nas salas de aula, tema inclusive ainda não superado nas pesquisas contemporâneas:

**(TF6) EP Professor Mário:** Porque na realidade a gente discutia muito a importância do que fazer com aquela teoria amplamente divulgada nos cursos de licenciatura e como isso poderia chegar efetivamente na prática dos professores, fomentando a ideia de refletir sobre essa prática. Na verdade, naquele contexto ali, né, no final dos anos 90, eu estava ali em campo de 2002 e 2004, não lembro, tava muito em voga a ideia do **Antônio Nóvoa de ação, reflexão, ação**. Isso tava pulando na época! Logo depois, veio essa **Selma Garrido Pimenta, com a ideia de ação, de reflexão e de crítica sobre essa ação [...]** (Grifo meu).

É possível identificar no discurso de Alves que os membros da GEB se predispuseram a expandir alternativas pedagógicas para a formação dos docentes no local de trabalho e sua valorização profissional, dialogando diretamente com o que sustentavam estudiosos do campo como Antônio Nóvoa e Selma Garrido Pimenta. Tais ideias encontravam-se, na época, no centro das discussões em torno dos processos de formação docente no país, as quais encontravam-se permeadas pela sensação de desprofissionalização do professorado – proletarização e baixos salários, remuneração por produção e conseqüente intensificação do trabalho, desvalorização social, privatização da educação e outros. Para além, tais discussões estavam diretamente marcados pelos constantes ataques recorrentes aos cursos universitários

de formação docente naquele período, instituições que eram julgadas como ineficientes e irrelevantes quanto a seu papel social.

Nesse aparato de descrédibilização do professor e das instituições formadoras influenciada pelo cânone de um mercado neoliberal cada vez mais violento, resistências passaram a emergir a partir do que apregoavam nomes de referência, como Nóvoa (2001), que reforçava a importância da formação de um professor que conscientemente deveria assumir a reflexão sobre a sua ação professoral e, a partir dela, reelaborar sua própria prática.

Também, apoiada nas contribuições de Schön e traçando a mesma trajetória argumentativa de Nóvoa, consoante extensamente discutido no capítulo 3 desta tese, Pimenta (2001, p.20) defendia que a formação do professor fosse marcada pela reflexão crítica da ação pedagógica como “uma prática refletida, que lhes possibilite responder às situações novas, nas situações de incerteza e indefinição.” e embasada na atualização dos currículos das instituições formadoras que “deveriam propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir”.

Essas ideias, é fato, colaboram, inclusive, para compreender o FAPEB como um programa capaz de, desde sua fundação, favorecer ao professor o agir pela pesquisa, na perspectiva do professor pesquisador que nesta pesquisa se constrói.

Ainda nesse inventário de informações disponibilizadas nas entrevistas, Mário Alves desperta em seu discurso a necessidade de se fazer ampliar o repertório cultural do professor da rede municipal de Juiz de Fora como um pormenor a ser considerado pelos membros da GEB:

**(TF8) EP Professor Mário:** [...] aí, Luís, **pautado nesses pressupostos, nesses conceitos**, eu lembro também de alguma coisa que nós fomos apresentar um trabalho num congresso em São Paulo que parece que a base teórica também foi um pouco do **Pierre Bourdieu** com a questão da obra reprodução, com a ideia de **capital cultural** (Grifo meu).

É válido destacar que, para Bourdieu, a dimensão cultural assume papel relevante na formação e na luta de classes e se manifesta como uma ferramenta de poder em sociedades tipicamente estratificadas pelo capitalismo. Bourdieu (2011, p. 297), apropriando-se dessa perspectiva da dimensão cultural, relativiza suas concepções ao associá-las às instituições escolares e à pedagogia e afirma que

as diferentes ações pedagógicas que operam em uma formação social, vale dizer, tanto aquelas que as famílias das diferentes classes sociais exercem como a que a escola exerce, colaboram harmoniosamente na transmissão de um patrimônio cultural concebido como uma propriedade indivisa do conjunto da ‘sociedade’.

Desse modo, a equipe da GEB assume conscientemente a necessidade de ofertar aos docentes da rede municipal condições que pudessem amplificar seus letramentos, oportunizar acesso às mais diversas formas de manifestação de culturas e, como efeito, protagonizar espaços para reverberar esses novos conhecimentos nas salas de aula da educação básica municipal.

Também em sua entrevista, Alves reforça a compreensão de que políticas públicas educacionais voltadas ao professor, como as descritas acima, contribuem sumariamente tanto para o aperfeiçoamento profissional desses professores quanto também promovem desenvolvimento humano desses docentes. Segundo se observa neste outro excerto que aponta, inclusive, como as contribuições de Paulo Freire assumiram destaque no projeto municipal para a educação no início dos anos 2000 em Juiz de Fora, Alves revela:

**(TF12) EP Professor Mário:** Então nós criamos uma série de projetos que visavam, então, um certo protagonismo desses professores, dos diretores, e junto com a ideia também do capital cultural. Por que eu estou falando da questão do **capital cultural?** [...] **aí entra o próprio Paulo Freire, outros teóricos também, que vão discutir isso**, a gente não analisa o professor, somente pela sua formação acadêmica. Ele tem toda uma trajetória pessoal, toda uma trajetória social, uma trajetória cultural. E o professor Paulo (Lopes) também dialogava com isso. E nós achamos importante oferecer, por exemplo, algumas atividades artísticas e culturais, para que esse professor tivesse acesso (Grifo meu).

É fato que para Paulo Freire (1980), o homem simples, a partir do acesso à cultura popular, tende a transitar de uma condição acomodada, acrítica, passiva para as condições humanas e sociais em que a tomada de consciência da realidade se faz a partir de uma postura crítica sobre o mundo. E como a cultura, na perspectiva freiriana, está diretamente vinculada à formação de um sujeito crítico, ela corresponderia a “todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com os outros homens”, incluindo no âmbito profissional (Freire, 1980, p.38). E no entendimento de que seria necessária a promoção da formação de um professor crítico e atuante que a GEB faz emergir concepções mais alinhadas com a ideia do professor pesquisador, crítico, capaz de, por meio da reflexão, transformar a si mesmo e ao outro pela educação.

#### 6.1.2.2. Formação docente – qualificação dos professores (SOT 2 – STT 2.2)

Todo o panorama até aqui descrito propiciou, então, o surgimento do FAPEB, cuja intenção principal se organiza a partir da necessidade de proporcionar qualificação profissional ao professor que atua nas escolas municipais de Juiz de Fora, bem como dos demais profissionais relacionados à educação do município:

**(TF4) EP Professor Mário:** O professor Paulo (Lopes), por ser um acadêmico, ele e nós estávamos muito preocupados com **processo de formação, tanto inicial quanto continuada dos professores**, dos gestores e dos coordenadores pedagógicos (Grifo meu).

E na perspectiva desse grupo que pensava a educação a partir de uma proposta dialógica, vinculada com a realidade das lutas necessárias contra uma educação bancária cada vez mais articulada aos pressupostos agressivos do neoliberalismo, para o qual a educação se organizaria como fonte de produção de capital e de acúmulo do lucro econômico para grupos empresariais, a GEB intencionava promover uma formação para além dos discursos estruturados em palestras:

**(TF10) EP Professor Mário:** ... enfim, nesse sentido nós **queríamos criar algo dentro da Secretaria de Educação, uma formação de professores que fosse uma questão a mais, que rompesse um pouco mais com o que vinha acontecendo que era importante, que são formações dadas somente com palestras, palestras e palestras onde você ouve aquela palestra e você não faz, ou só.** A gente queria um pouco mais do protagonismo desse professor, então a ideia era investir nessa formação continuada através de algumas vertentes desenvolvidas a partir de alguns projetos, igual o FAPEB (Grifo meu).

Considerando, pois, uma formação para a prática, uma formação continuada organizada na própria ação pedagógica, a reflexão crítica, consoante sinalizam Nóvoa e Pimenta, seria ponto de destaque deste projeto. Diante disso, seria necessário criar condições para que os professores pudessem refletir criticamente sobre a sua prática pedagógica, numa atitude investigativa, uma ação própria da vivência do profissional que observa e experencia a realidade da sala de aula:

**(TF26) EP Professor Mário:** E então, Luís... voltando, esse professor também precisava, a partir dos preceitos do Nóvoa, **refletir um pouco mais sobre a sua prática**. Mas não é refletir ... refletir, porque logo em seguida do Nóvoa, vem a Selma Garrido Pimenta, que faz uma certa crítica a ele dizendo que não é apenas uma **ação-reflexão-ação, mas que seja uma reflexão crítica. Refletir sobre a prática. Refletir criticamente sobre seu trabalho a partir de uma parte teórica, metodológica, sistematizada, científica**, de acordo com as normas acadêmicas, com uma escrita acadêmica, científica, embasada biograficamente, toda aquela discussão que você sabe como funciona isso (Grifo meu).

A fim e a cabo, essa proposta se daria pela perspectiva de uma reflexão teórico e crítica, seja através de relatos de experiências bem sucedidas e da descrição de intervenções consolidadas, seja por meio de pesquisas de diversas naturezas realizadas na escola e com a comunidade escolar, como mais um instrumento de formação desse professor carente de valorização social, humana e profissional:

**(TF30) EP Professor Mário:** E ali, nós pensamos o seguinte, se é um fundo de apoio à pesquisa, que esses professores, então, façam pesquisa, que esses professores relatem principalmente as suas atividades formativas e principalmente **os efeitos dessas atividades formativas reflexivas no desenvolvimento da sua disciplina**, no desenvolvimento das crianças ou dos adolescentes pra quem ele ministra as aulas (Grifo meu).

Tratava-se, nesse sentido, de uma proposta inovadora de formação continuada de professores, a qual amparava-se em uma política pública exclusivamente custeada pelo poder público municipal e que projetasse o professorado para além do ministrar aulas nos espaços escolares. Seria o momento de valorizar social e economicamente o professor por meio de um programa legítimo de formação pela pesquisa, em que a abordagem de desenvolvimento docente se daria a partir da relação teoria-prática e investigação científica no contexto real da escola pública juiz-forana.

### **6.1.3 Estrutura e organização do FAPEB (SOT 3)**

Para que o FAPEB tivesse êxito em seus objetivos centrais, destinados majoritariamente a tornar mais visível o papel do professor, reconhecê-lo socialmente, possibilitar a valorização de seu trabalho e fomentar uma formação reflexiva para a prática docente (Lopes, 2004), conforme desenhava a equipe da GEB, outros fundamentos seriam

necessários para sua implementação, conforme se verificará a partir da análise da **Estrutura e organização do FAPEB (SOT 3)**: as etapas de sua execução, a delimitação de documentos legalmente apoiados em editais e resoluções, a organização financeira e efetivação dos projetos junto à rede educacional do município de Juiz de Fora.

#### 6.1.3.1. Organização estrutural do FAPEB (SOT 3 – STT 3.1.)

O programa, considerando a investigação que se descreve nesta tese, é identificado como o primeiro fundo de pesquisa educacional de que se tem notícia no Brasil integralmente destinado a professores da Educação Básica. Custeado financeiramente pelo município a partir, considerando sua origem, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)<sup>56</sup>, hoje o projeto tem seus recursos oriundos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, o FUNDEB.

Conforme Lopes (2004), a ideia de criação do FAPEB, dado o que já se discutiu anteriormente neste texto, origina-se de uma reivindicação da categoria por abono salarial e valorização profissional. Lopes (2004) justifica politicamente o surgimento dessas duas ações, a partir da Lei nº 5692/71<sup>6</sup>, que relegou ao profissional da Educação Básica o direito de se colocar na condição de pesquisador. Para ele, “É urgente que se supere a divisão do trabalho no interior do campo pedagógico, levando os professores a recuperarem a unidade entre o seu fazer profissional e a reflexão teórica em torno deste fazer.” (Lopes, 2004, p.5).

Desde então, foram lançados editais anuais, de 2003 a 2016, com base nos quais o professor-candidato, com vínculo efetivo na rede municipal de educação, deveria apresentar um projeto que se enquadrasse nos critérios especificados.

Dentre os parâmetros descritos em documento oficial, como os editais lançados ano a ano até 2016, as inscrições deveriam ser efetuadas presencialmente na Secretaria de Educação de Juiz de Fora e endereçada à Supervisão de Formação Continuada dos Profissionais da Educação/DPPF, em período especificado em cada edital.

As inscrições, segundo consta o último edital lançado no ano de 2016 ([v. Anexo 3](#)), dar-se-iam pela apresentação, por parte do(s) proponente(s), do texto de Projeto, gênero

---

<sup>56</sup> O FUNDEF foi instituído em setembro de 1996 pela Emenda Constitucional n.º 14, e, em dezembro de 1996, foi regulamentado pela Lei n.º 9.424 e pelo Decreto n.º 2.264, de junho de 1997. O programa foi implantado em 1º de janeiro do ano 1998, período em que passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental.

discursivo, com estrutura organizacional, linguagem e abordagem temática, que delimita o agir pelo discurso acadêmico-científico e insere o sujeito em contextos sociodiscursivo representativos da ação científica.

É salutar destacar que, diante do que legalmente era solicitado ao professor para a inscrição de seu projeto no FAPEB, a apropriação do gênero de texto Projeto, circunscrito em um contexto situacional de prática de linguagem, aponta para a inserção desse docente em uma rede de práticas sociais inerentes ao fazer pesquisa científica. Conseqüentemente, a estrutura do programa, dadas as orientações descritas em editais, colaborariam para a inclusão desse profissional em práticas de Letramento Científico, conforme é sustentado nesta tese, haja vista que permitiria a esse professor agir pela linguagem através do gênero solicitado para sua inscrição inicial.

No que concerne à estrutura do gênero de texto Projeto, os editais orientavam para uma organização mínima para sua produção, como atesta trecho dos editais, semelhante ao publicado em 2016:

**2 - Dos projetos:**

**2.1-** Os projetos serão apresentados contendo os itens constantes do Anexo I. Cada projeto deverá ser apresentado no limite máximo de 10 (dez) páginas, devendo ter expresso o aceite do responsável pela Instituição ou órgão onde a pesquisa será realizada.

**2.2 -** O projeto apresentado deverá ser inédito, de autoria do(s) proponente(s) (Juiz de Fora, 2016, Art.2).

A estrutura composicional do gênero de texto Projeto, conforme Figura a seguir, que se tornava público e descrito em todos os editais do programa, torna-se critério essencial para a realização da inscrição no programa e, por conseguinte, como elemento relevante para a análise dos dados desta tese. E sob essa regulação, seria vetada a análise de toda e qualquer proposta de projeto pela Comissão de Avaliação de Projetos (CAP), caso o texto não correspondesse ao modelo do gênero acadêmico-científico disponibilizado no edital e cuja organização pode ser identificada integralmente na reprodução do documento disponibilizado pelo site do programa:

Figura 5: Modelo de Projeto de Pesquisa

**MODELO PARA APRESENTAÇÃO DE PROJETO AO FAPEB  
REFERENTE AO EDITAL N.º 007/2016 – SE/GAB  
ANEXO I**

**1 – Identificação do Proponente:** (apresentada em uma folha separada)

Nome:	Matrícula:
Escola:	Cargo:
Telefone:	E-mail:

Título do projeto:  
Corpo do projeto: (deverá ser apresentado em 04 vias, sem a identificação do proponente)

**2 – Título do Projeto:**

**3 – Justificativa:**

**4 – Questão de estudo:**

**5 – Objetivos:**

**6 – Fundamentação Teórica:**

**7 – Metodologia:**

**8 – Cronograma:**

**9 – Orçamento:**

**9.1 – Despesas no FAPEB:**

a) serviços de assessoria/consultoria (nº de horas, valor hora, valor total) – Anexar *curriculum vitae* do assessor;

b) material de consumo (tipo, quantidade, valor unitário, valor total);

c) hospedagem e alimentação em outras cidades (local, quantidade, valor);

d) transporte (local, tipo, valor);

e) pagamento de bolsista estagiário.

**9.2 – Outras despesas:**

**9.3 – Receita do FAPEB:**

**9.4 – Outras receitas:** (anexar comprovante de garantia destas receitas)

**10 – Bibliografia:**

**11 – Aceite do responsável da Instituição ou Órgão onde a pesquisa será realizada.**

Fonte: Edital FAPEB (Juiz de Fora, 2016, p.3) – Site PJF.

Os projetos apresentados ao programa FAPEB deveriam, em alguma medida, estar obrigatoriamente relacionados a pelo menos um critério, quais sejam a edição de obras literárias, pedagógicas e educacionais; desenvolvimento de experiências didático-pedagógicas; realização de pesquisas na área educacional; visitas a experiências inovadoras até atividades pedagógicas e educacionais consideradas de relevante interesse pela CAP.

Por lei, a seleção dos projetos inscritos ocorreria por meio de uma comissão paritária, identificada como Comissão de Avaliação de Projetos, a CAP. Assim, cabia aos membros da CAP, composta por técnicos da Secretaria de Educação de Juiz de Fora e por representantes do SinPro-JF, avaliar com rigor, por meio de notas atribuídas por cada membro para cada projeto, e segundo os critérios aventados nos editais, as propostas inscritas pelos professores da rede municipal. Desse modo, como se observa no discurso de Olívia Ferreira:

**RE5 Olívia Ferreira:** Há uma comissão que seleciona, acompanha, organiza e acompanha os projetos do FAPEB. Ela surge na resolução: Art. 7º e seus parágrafos criam a Comissão de Avaliação de Projetos (CAP), sua constituição, nomeação e período de mandato dos membros. A CAP deverá ser composta por 2 membros da Secretaria de Educação, atualmente ligados ao Departamento de Planejamento Pedagógico e Formação e à Supervisão de Formação Continuada dos Profissionais da Educação, e 2 membros indicados pelo Sindicato dos Professores.

Após confirmação dos projetos aprovados e a serem financiados pelo FAPEB, seus proponentes eram orientados a colocarem em prática a execução das propostas, segundo o cronograma financeiro aceito pela CAP. Os valores eram depositados em conta bancária cuja instituição financeira era indicada pela SE/JF em até 30 dias úteis após deferimento e cujos detalhes estão destacados em edital:

**8 - Do recebimento do recurso financeiro:**

**8.1-** O recurso financeiro será depositado em conta bancária específica do servidor pesquisador, para este fim, conforme cronograma previsto e aprovado no projeto. A conta será aberta em instituição bancária indicada pela Secretaria de Educação. Para o recebimento do recurso, o proponente não poderá estar em débito com o erário público.

**8.2-** O valor do recurso deverá ser aplicado imediatamente após a sua disponibilização na conta do servidor pesquisador.

**8.3-** O uso dos recursos só pode ser feito após terem sido creditados os valores previstos no projeto na conta do servidor-pesquisador. (Juiz de Fora, 2016, Art. 8)

Pela regulamentação das normas do FAPEB, cada projeto deveria ser executado por seus proponentes em um prazo de 365 dias, período que poderia ser estendido por até 90 dias.

Conforme normas previamente estabelecidas e aceitas pelos professores em documento de aceite, a prorrogação dos prazos ocorreria por meio de texto oficial enviado à Comissão, desde que requerido com 30 dias de antecedência do prazo final. A CAP, então,

avaliaria a viabilidade de prorrogação solicitada e daria seu parecer considerando cada contexto de solicitação.

Observa-se que, na prática social analisada e organizada pelo FAPEB, gêneros textuais como Requerimento de extensão de prazos, Projetos, Editais, Relatórios (parcial e final) e Cronograma físico-financeiro buscam mediar as práticas letradas que percorrem a esfera social específica da ação científica na rede de educação em Juiz de Fora.

Assim, o agir na prática cotidiana, própria de um contexto sócio-histórico em que os interactantes são profissionais da educação, corresponde a um agir pela linguagem científica que reforça a importância de se refletir criticamente a respeito dos fenômenos sociais que se dão na escola básica.

Ao se verificar os editais lançados pelo FAPEB, a última edição do programa foi lançada em 2016 e, desde esta data, não há mais notícias sobre a possibilidade de retorno do financiamento de novas pesquisas. Tal situação sugere certo desinteresse do poder público municipal por um projeto que contribui sumariamente para o aprimoramento do corpo docente da SE e, conseqüentemente, promoveria a qualidade da educação na Rede Municipal de Juiz de Fora:

**RE4 Olívia Ferreira: Entre os anos de 2003 a 2016, a lei foi respeitada e cumprida havendo verbas, seleção e execução de projetos, dando a entender que nesse período de 13 anos, o Fundo de Apoio à Pesquisa na Educação Básica era considerado de importância para o Poder Público Municipal.** A partir do ano de 2017 até a presente data, os recursos financeiros para o Fundo de Apoio à Pesquisa na Educação Básica foram suspensos, por alegação de que o FUNDEB não dá conta de custear o programa e atender às outras situações que são mantidas com o mesmo recurso, e por isso não acontecem mais as seleções de projetos (Grifo meu).

Em vista da estrutura organizacional do FAPEB, torna-se necessário explicitar a origem dos recursos econômico-financeiros destinados ao programa e que sustentaram a sua execução ao longo dos treze anos em vigor. Os fundos teriam origens diversas, consoante o que é apresentado no art. 4º da lei 10.367/2002 que descreve as possíveis fontes que constituiriam as receitas do FAPEB, a saber:

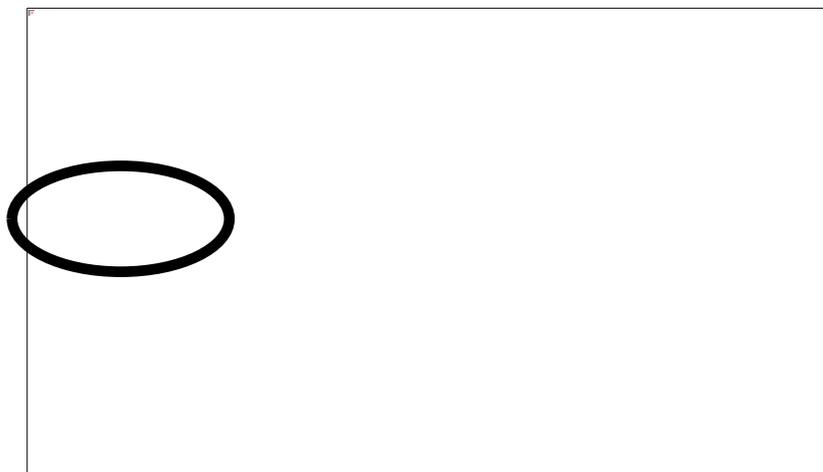
- I - Dotações Orçamentárias;
- II - doações públicas e privadas;
- III - percentual até seis por cento dos recursos do FUNDEF, repassados anualmente ao Município;
- IV - subvenções, contribuições, transferências e participações do Município em convênios relacionados com os objetivos do FAPEB;
- V - legados;
- VI - auxílios de entidades de qualquer natureza ou de organismos internacionais;
- VII - devolução de recursos de projetos não iniciados ou interrompidos, com ou sem justa causa;
- VIII - Resultados das aplicações financeiras dos recursos;
- IX - outras receitas. (Juiz de Fora, 2002, Art. 4)

Entretanto, a par deste estudo investigativo, constatou-se que os valores destinados aos projetos do FAPEB, R\$ 120 mil reais/ano (Edital 2016), e que tem suas normas descritas em manual impresso destinado aos executores das propostas, foram exclusivamente originados do FUNDEB, sem que houvesse contribuições de quaisquer outras fontes descritas no texto da lei:

**RE5 Olívia Ferreira:** Em 2006, foi elaborado pela Secretaria de Educação um manual de prestação de contas do FAPEB cuja fonte tem origem predominante do FUNDEB com base na lei municipal. Hoje esse manual consta de uma cópia impressa no livro de registro e de atas da CAP e um arquivo em PDF.

A figura abaixo representa resumidamente a origem desses recursos, mas cujo incentivo financeiro é prioritariamente derivado do FUNDEB:

Esquema 3: Fontes de financiamento indicadas para custeio do FAPEB



Fonte: elaboração própria.

Desde a 1ª edição do FAPEB, quando foram inscritas 40 propostas, dentre as quais 13 foram contempladas, conforme a distribuição dos recursos disponíveis para cada edital, era realizada então a seleção dos projetos, mediante a listagem das notas atribuídas pelos membros da CAP, para serem desenvolvidos e a subdivisão da verba, desde que o projeto não ultrapassasse o teto de R\$ 10.000,00 (dez mil reais).

Ainda, a fim de manter a lisura e clareza dos recursos financeiros destinados pelo FAPEB e que sustentam os objetivos pedagógicos que alicerçam cada projeto, foi destinado ao Departamento de Execução Instrumental (DEIN) da Prefeitura de Juiz de Fora a responsabilidade de acompanhar as etapas de realização das propostas, mais especificamente com relação ao destino dado ao capital financeiro dos projetos selecionados.

Dessa maneira, a lei 10.367/2002, regulamentada pelo Decreto 7.750/2003, que passou por alterações no período de vigência do FAPEB, foi modificada pela Resolução 085/2014 que estabeleceu o regimento interno da Secretaria de Educação e determinou a colaboração, o controle das dotações orçamentárias e o acompanhamento da execução financeira dos projetos ao DEIN e suas supervisões do município de Juiz de Fora, como se verifica no seguinte trecho:

**RE7 Olívia Ferreira:** Além da Supervisão e Formação, que acompanha a parte pedagógica de execução do projeto, foi previsto que o Departamento de Execução Instrumental (DEIN), com as suas supervisões, deveria acompanhar e fiscalizar a execução financeira dos projetos em andamento. Cada proponente contemplado deverá movimentar os recursos recebidos de acordo com o cronograma físico-financeiro estabelecido pelo manual de prestação de contas e pelas determinações do DEIN. O recurso é depositado em conta bancária específica aberta em instituição indicada pelo DEIN, de acordo com as normas.

Esse mesmo regimento determinou que é de competência da Supervisão de Formação Continuada da SE/JF o controle e acompanhamento dos recursos usados no Fundo de Apoio à Pesquisa na Educação Básica (FAPEB).

Isso implica que, em relação às fontes destinadas às propostas aprovadas, conforme previsto na Lei nº 10.367/2002 e no Regimento Interno da Secretaria de Educação, o acompanhamento da execução dos projetos no FAPEB deve ser realizado pela Supervisão de Formação Continuada dos Profissionais da Educação. Este órgão torna-se, então, também responsável por exigir dos autores a apresentação de um relatório parcial, quando transcorrida metade do tempo previsto para a finalização da proposta, e um relatório final, acompanhado da

prestação de contas, ao término da execução do projeto, conforme cronograma apresentado pelo professor proponente e descreve em entrevista a funcionária da SE/JF:

**RE7 Olívia Ferreira:** Em relação aos recursos destinados aos projetos, conforme previsto na Lei nº 10.367/2002 e no Regimento Interno da Secretaria de Educação, o acompanhamento da execução do projeto deverá ser feito pela Supervisão de Formação Continuada dos Profissionais da Educação, que deverá exigir a apresentação de um relatório parcial, quando transcorrido metade do tempo para a finalização e um relatório final ao término da execução [...].

A estrutura teórico-metodológica fundante do FAPEB, as etapas de inscrição, execução e conclusão dos projetos e a organização orçamentária do programa foram, ao longo de suas treze edições, adaptadas e alteradas a fim de atender aos modelos de gestão governamental pelos quais passou o município. Entretanto, em todo seu período de vigência, o FAPEB mostrou-se como uma política que proporcionou, em certa medida, a produção de pesquisas no campo da educação, mesmo que com adendos a serem destacados.

#### 6.1.3.2. Estrutura para a produção de pesquisas (SOT 3 – STT 3.2.)

Blindado ao longo dos anos por uma resolução legalmente em vigor, o FAPEB resistiu como uma política pública municipal. Contudo, foi alvo de interesses político e ideológicos decorrentes das diversas linhas de gerenciamento municipal e de entendimento do que se tem pelos “representantes do povo” por valorização da profissão docente.

Nesse cercear de ideologias e de condições favoráveis a serem ignoradas por projetos de governo, a formação do professor para o ensino e pesquisa foi efetivamente alijada do contexto municipal, embora o FAPEB tenha inovado em sua estrutura ao propor, como uma de suas dimensões, a possibilidade de o professor efetivo da rede pública municipal de Juiz de Fora realizar pesquisas em educação.

Nesse embaraço de se propor uma política pública que pudesse colaborar para o desenvolvimento científico do professor e romper com o processo de empresarização e de desvalorização da profissão docente, já em vistas de aprofundamento no início dos anos 2000, Lopes, até então Diretor da Gerência da Educação Básica, em uma carta destinada ao Magistério de Juiz de Fora ([v. Anexo 4](#)), refere-se à proposição de Câmaras Temáticas. Tal proposta surge como atividade que colabora para a formação dos docentes em local de trabalho e é organizada pelo poder público de Juiz de Fora, assinalando um dos objetivos do FAPEB, o de se fazer

pesquisa, ou seja, o de desenvolver investigação da prática docente como um gênero profissional: “As Câmaras Temáticas se inserem neste esforço de busca de um novo patamar tanto do nosso discurso quanto da nossa ação, em todos os campos do nosso fazer profissional. **A sala de aula é o nosso grande campo de investigação**” (Lopes, 2003, s/p – destaque meu).

Em vista desse recorte contextual e local, é passível de ser reconhecida por cientistas e estudiosos do campo da educação (Geraldi, Fiorientini e Pereira, 1998; Lüdke, 2000; Garrido, 2000; André, 2012 entre outros), a valiosa contribuição que a teoria e a prática exercem na formação do professor, numa perspectiva que possibilita o entremear da experiência pedagógica, do fazer ciência e do refletir criticamente sobre a atuação professoral, conforme também sustentou Lopes. Se esta ampla preocupação já tratada em pesquisas nacionais reverberava nas universidades e nos cursos de formação continuada em programas diversos, não seria de se demorar que houvesse repercussões práticas na formação docente, especialmente na SE/JF no início dos anos 2000 por meio do FAPEB:

**(TF48) EP Professor Mário:** Eu acho que, não sei se a comissão julgadora estava um tanto preocupada com isso (pesquisa científica), porque, ao mesmo tempo, se isso estava contemplado no edital. Certo? Então eu não sei desse caminho. **Mas a ideia inicial que tínhamos estava voltada também para proporcionar ao professor... aqueles que se inscrevessem, que... que fizessem pesquisa na escola, sabe... uma pesquisa mesmo, entende? Era mais ou menos isso a ideia no início** (Grifo meu).

É pressuposto compreender que na proposta original do FAPEB cabia espaço legítimo para o professor realizar atividades de pesquisa na escola. Entende-se que o objetivo efetivo da pesquisa no FAPEB estaria relacionado, inicialmente, às ações de observar, identificar, investigar, levantar informações, analisar e propor soluções – o que o entrevistado chamou de “pesquisa mesmo” acima – para as questões que, de alguma forma, contribuíssem para a efetivação do papel da escola no contexto social de Juiz de Fora, que seja, disseminar o conhecimento humano, colaborar para o exercício da cidadania e firmar a manutenção de uma sociedade democrática. Esse posicionamento ideológico é marcado pela presença da primeira pessoa do plural (**a ideia inicial que tínhamos**), como um mecanismo enunciativo de coerência pragmática (Bronckart, 2009), presente no excerto, e marcado pela fala do enunciador que representa a voz coletiva e social do grupo a que ele se refere.

Contudo, observa-se que as práticas de pesquisa sugeridas pelo programa – pela coletividade – não estariam relacionadas à pesquisa científica, consoante um modelo de

organização rígida, como se identifica em áreas mais rigorosas da investigação científica e que demandam rigor técnico-científico próprio para as ações de pesquisa:

**(TF52) EP Professor Mário:** Agora, esse rigor científico do trabalho, eu acredito, posso estar falando, posso estar equivocado, que aquilo não estava efetivamente contemplado nos critérios ou no processo de seleção de escolha desses projetos. Eu penso o seguinte. **Eu não sei se a ideia original, a pesquisa estava ... concebida como uma pesquisa de metodologia científica. Eu acho que o conceito de pesquisa ali, ele estava mais vinculado a ideia da criação, da possibilidade de criação de... que favorecesse a reflexão e a socialização da produção desse professor mostrando que ele é capaz de pensar, de avaliar a realidade, de associar o que aprendeu na faculdade e o que ocorre na sua prática, de criticar, sabe! Mesmo assim, seria um viés da pesquisa, de olhar o que estava acontecendo ali na frente dele, de entender o problema... as dificuldades dos alunos da prefeitura, dos colegas professores e achar alguma alternativa, algum saída para esses problemas (Grifo meu).**

Em vista dos encaminhamentos traçados pelo FAPEB, depreende-se, pelo discurso situado, especialmente a partir do uso da primeira pessoa do singular, a partir de verbos e pronomes, como um marcador de dúvidas e incertezas a respeito dos objetivos de um projeto voltado para a perspectiva de pesquisa científica que era sugerido ao professor realizar pesquisa, sem que lhe fossem direcionadas orientações claras, como percurso metodológico, critérios de investigação específicos, ferramentas de coleta de dados, procedimentos de análise e outros e de que tipo de pesquisa caberia ao professor da rede municipal realizar.

Essa postura argumentativa é delimitada no trecho da entrevista pelo emprego da expressão verbal negativa e semanticamente valorada pela condicionalidade da ação “**Eu não sei se**” e pelo uso do verbo de indefinição de ação “**acho**”, que pragmaticamente estabelecem uma relação argumentativa (Bronckart, 1999) em seu discurso a respeito da proposta que enseja o programa.

De acordo com o que é trazido pelo entrevistado, esse fazer pesquisa descrito no programa deveria estar relacionado a concepções mais teóricas e conceituais até então mais comuns na academia, seja numa abordagem que destaca o letramento acadêmico, já abordado nesta tese, seja numa perspectiva que divulga, comunica, dissemina conhecimentos novos oriundos da prática docente:

**(TF54) EP Professor Mário:** Mas, **logicamente, dentro de determinadas normas e critérios acadêmicos.** Estamos falando com um professor que é um intelectual, que tem um pé na academia. **Tem algumas normas acadêmicas que são imprescindíveis em um trabalho docente, principalmente no momento que esse professor vai socializar as suas ideias, a própria sua fala, as suas experiências, as suas críticas, as suas narrativas.** Aí acho que eu não sei necessariamente se a ideia central tava ... a pesquisa com esse rigor bastante metodológico, **acho que a pesquisa estava muito ligada a ideia da possibilidade de reflexão desse professor, de produção e de criação,** a gente falava muito nessa ideia de criação (Grifo meu).

De fato, pesquisa e ensino constituem-se como atividades complexas e dinâmicas, que demandam estratégias e planejamentos, tempo de execução e acesso a recursos, conhecimento científico e técnico, procedimentos rigorosos e reflexões críticas, dedicação, empenho e desejo. E ambas as ações promovem a reflexão crítica e legitimada pelas ciências. Enfim, só será cientista, se assim a pessoa desejar; assim como só se assumirá professor, aquele que assim efetivamente tiver em si a vontade de ser. Entretanto, apesar das aproximações, a pesquisa pressupõe produção de conhecimentos novos a partir de um intenso movimento de conhecer, aplicar e buscar soluções para problemas humanos, ações que não necessariamente constituem o processo de ensinar (Lüdke, 2000).

O FAPEB, mesmo diante de desafios a serem enfrentados por parte dos inscritos no programa, inova ao possibilitar que o professor da rede municipal de Juiz de Fora atue nos espaços de ensino e de aprendizagem apropriando-se de pressupostos que lhe oportunizem realizar ações de pesquisa, num enfoque que proporciona a reflexão do docente para a prática pedagógica e para as questões que cerceiam a ação de educar formalmente o aluno.

Nesse cenário, nenhuma informação foi localizada no decorrer deste estudo quanto às condições mínimas a serem ofertadas ao professor inscrito no FAPEB. A ausência de prescrições que pudessem favorecer efetivas práticas de pesquisa científica do professor da educação básica torna-se um vetor danoso na formação profissional e/ou científica do docente, como afirma André (2012, 60):

Esperar que os professores se tornem pesquisadores, sem oferecer as necessárias condições ambientais, materiais, institucionais implica, por um lado, subestimar o peso das demandas do trabalho docente cotidiano e, por outro, os requisitos para um trabalho científico de qualidade.

Mesmo diante de um contexto não muito favorável, professores inscritos no FAPEB desenvolveram projetos que apresentam pistas de Letramento Científico e apontam para ações

de pesquisa científica analisadas a partir de dimensões que procuram verificar a efetivação dessas práticas.

#### 6.1.4. Contribuições do FAPEB para a educação em Juiz de Fora (SOT 4)

No que se refere ao desenvolvimento do professor como profissional da educação em constante formação e dos alunos como sujeitos socialmente alocados em práticas sociais situadas, como a escola, é reconhecível destacar que, no contexto em que foi estruturado, o FAPEB promoveu contribuições relevantes ao professor durante seu pleno exercício, com sua intencionalidade, como destaca a entrevistada Olívia Ferreira:

**RE13 Olívia Ferreira:** É possível afirmar que o Fundo de Apoio à Pesquisa como veículo de desenvolvimento de experiências didático-pedagógicas nas escolas e de publicação de obras pedagógicas e educacionais, incluindo teses e dissertações produzidas por professores da rede municipal em seus estudos de pós-graduação *stricto sensu*, que foram contemplados pelos projetos propostos por meio do FAPEB, **contribuiu, de alguma forma, com forte impacto no aprendizado e na formação tanto discente como docente na rede municipal** (Grifo meu).

E continua...

**RE13 Olívia Ferreira:** O FAPEB é uma política educacional **que trouxe mudanças no cotidiano escolar, contribuiu para a reflexão do profissional que desenvolveu o projeto**, assim como para todos da comunidade escolar que participaram das experiências didático-pedagógicas. E ainda, **contribuiu com a formação do professor em contexto** por meio do acesso às publicações, que levaram a pensar as políticas educacionais do município, que reflatam na formação do aluno (Grifo meu).

Apesar de reconhecer que há impactos do FAPEB na formação docente, na discente não há registros além do discurso de Olívia. Trata-se, assim, de um tema em aberto que poderá ser investigado futuramente.

No que concerne à Formação profissional em contexto e à reflexão da prática docente (STT 4.1), pode-se dizer que a potencialidade do Fundo de Apoio à Pesquisa em Educação Básica é enorme e, pela leitura dos dados, percebem-se alguns desafios para a continuidade do programa.

Desse modo, ressalto aqui que, apesar das muitas discussões já feitas sobre a relação entre pesquisa e ensino na formação do docente (Lüdke *et al*, 2009; 2012; André, 2012; 2016;

Santos, 2016; Demo, 2014; 2016), a contribuição deste programa para o desenvolvimento do professor se dá, principalmente, por três questões principais: a) uma formação mais crítica do professor; b) uma valorização do espaço escolar como *lócus* privilegiado para a construção de conhecimento educacional; e c) um rebatimento à concepção reduzida de ciência. Esses princípios, que merecem aprofundamento em outras pesquisas, podem ser localizados no excerto do professor Mário Alves que sinaliza, segundo suas concepções, o FAPEB como um projeto de política pública que fortalece a produção de conhecimento no local de atuação docente e sob o viés do pensar crítica e cientificamente os efeitos da educação palpável e real:

**(TF50) EP Professor Mário:** Eu sei que as pessoas... agora, ao mesmo tempo, era muito bacana porque **os professores começaram a... a pensar nas suas criações, a pensar nas suas possibilidades**, a criar a partir de um **olhar mais científico**, sabe! Eu **acho** que **essa ideia de criação do professor na escola mesmo é é é... em produzir algo reflexivo e crítico...** importante a ser socializado, a ser veiculado, eu **acho** que isso, e **logicamente**, ali dentro do campo da educação, **eu acho que isso é algo extremamente** válido ali no projeto.

Na passagem, o agente-produtor argumenta a relevância da proposta de o FAPEB contribuir para a educação em Juiz de Fora por meio da formação de professores críticos, reflexivos e atuantes na sala de aula da rede de ensino municipal. Essa premissa sustentada pelo professor é marcada pela semiotização de um discurso argumentativo (Bronckart, 1999), no momento em que o enunciador usa recorrentemente a frase verbal “**Eu acho**” (indicando, para além de uma incerteza, um posicionamento particular) e, a partir dela, sustentando sua argumentação pelo emprego do advérbio “**logicamente**”, que reforça a ação racional de formar o professor em local de trabalho, e de “**extremamente**”, expressão adverbial modal que acentua seu convencimento ao qualificar a validade do projeto FAPEB como proposta que contribui para o desenvolvimento da educação municipal.

Nesse viés é válido ressaltar, também algumas observações sobre o FAPEB realizadas a partir dos dados coletados, especialmente no que concerne a identificação de algumas lacunas e de desafios que podem contribuir para aprimoramento do projeto.

Nesse sentido, em relação à (a) formação crítica, enfoco não somente o acesso ao conteúdo das pesquisas em educação, que podem promover a apropriação pertinente de recentes resultados para a prática da docência, mas destaco o próprio percurso de letramento da pesquisa (LC), que promove o desenvolvimento docente, como anteriormente mencionado.

Essa formação tão requerida para os professores é oriunda de uma crítica feita recorrentemente aos processos de formação que reduzem o profissional a mero receptor de

teorias replicáveis na escola numa perspectiva tecnicista e reprodutória. A prática da pesquisa científica contribui com a formação de um docente mais consciente sobre as questões educacionais necessárias para que o aluno consiga “apreender/compreender conhecimentos já produzidos, ao mesmo tempo formando-os em valores para a vida humana” (Gatti, 2013, p.54).

Contrariamente ao que acontece nos cursos de formação, as licenciaturas e os cursos de formação continuada deveriam articular ensino, pesquisa e extensão com o intuito de superar a fragmentação entre áreas ditas teóricas e práticas. Segundo experiente pesquisadora do campo da formação,

[...] o que se verifica é que a formação de professores para a educação básica é feita, em todos os tipos de licenciatura, de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino, não contando o Brasil, nas instituições de ensino superior, com uma faculdade ou instituto próprio, formador desses profissionais, com uma base comum formativa, como observado em outros países, onde há centros de formação de professores englobando todas as especialidades, com estudos, pesquisas e extensão relativos à atividade didática e às reflexões e teorias a ela associadas (Gatti, 2010, p. 1358).

Nesse caso, a pesquisa contribuiria não para um caráter utilitarista, mas para produzir formas de sensibilização para a detecção de problemas, implementação de alternativas, visão integrada entre os trabalhos imediatos da sala de aula ao sistema de ensino mais amplo, concepções de currículo, dentre outras questões, de forma rigorosa e orientada. É evidente que uma formação crítica pode ser realizada sem que o professor realize pesquisas. Contudo, defende-se na literatura especializada e científica a sua realização como mais um campo para formar o profissional seguro e consciente do exercício da docência (Santos, 2012).

Entendo, então, o caráter inovador do FAPEB para a atuação do docente no trabalho de produção científica, visto que a formação crítica pela pesquisa não requer apenas “consumir” conhecimento, mas também produzir conhecimento novo (André, 2016). Conforme explica Ludke (2012), “nem todo professor, por ser reflexivo é também pesquisador, embora a recíproca seja por força verdadeira”. Isso porque o fazer científico requer um caráter problematizador, além de rigor na produção do conhecimento, que possibilita desenvolvimento de novas capacidades e visão ampla dos fenômenos educacionais ao profissional que a realiza.

Em relação à (b) valorização do campo da educação escolar como *locus* privilegiado para a construção de conhecimento, o FAPEB contempla este aspecto a partir de dados apresentados nos editais disponibilizados pelo projeto cujo texto-discurso possibilita dar destaque ao seguinte item:

3- Tipos de projetos que serão financiados pelo FAPEB 3.1- O FAPEB financiará os seguintes tipos de projetos apresentados, individualmente e/ou em grupo: I- Edição de obras literárias, pedagógicas e educacionais; II- Desenvolvimento de experiências didático-pedagógicas; **III- Realização de pesquisas na área educacional**; IV- Visitas a experiências inovadoras; V- Outras atividades pedagógicas e educacionais consideradas de relevante interesse pela Comissão de Avaliação de Projetos - CAP. (Edital, 2010, p. 1 – Grifo meu).

Conforme se observa, o docente candidato deve ser servidor da rede municipal para concorrer ao financiamento e pode realizar vários tipos de projetos. Essa definição é importante porque a formação desses professores atuantes, muitas vezes, centrou-se em uma educação voltada mais aos aspectos conceituais de campos disciplinares (Língua, Matemática, História, Arte, dentre outros) do que na formação pedagógica para a atuação profissional. Nesse caso, especificar que a pesquisa deve ser realizada na “área educacional” é uma excelente forma de valorização do conhecimento produzido no campo científico da educação, sobretudo na escola básica.

A respeito dessas questões, Gatti (2010) e outros pesquisadores apresentam numerosas críticas aos cursos de licenciatura, uma vez que, em geral, têm ainda uma formação afastada das práticas docentes. O conhecimento pedagógico gerado pelos próprios professores deveria realimentar a formação de novos profissionais, como explicita a autora:

Práticas educacionais são processos da maior importância, têm seus fundamentos teóricos e associam-se a uma filosofia educacional. **Práticas geram teorizações e teorizações geram práticas, em movimento recursivo.** Práticas são fatos culturais e assim precisam ser significadas. Essa relação dialética é quebrada nas nossas estruturas universitárias e curriculares, herdadas de uma concepção de ciência positivada, em que as abstrações imperam como tópicos em vasos não comunicantes: conhecimento “da ciência” isolado do “**conhecimento pedagógico-educacional**”, **este sempre considerado como de menor valor** (Gatti, 2013, p.54 – Grifo meu).

Assim, quando o FAPEB determina que a pesquisa financiada deve ser desenvolvida no campo educacional, percebe-se uma demarcação necessária para que não se repita o que historicamente já se fez: um evidente privilégio para o conhecimento disciplinar, em detrimento do pedagógico e do trabalho do professor na formação de novos profissionais. Trata-se de um avanço, uma vez que o conhecimento gerado pelo professor pesquisador da escola básica retorna para a licenciatura, numa efetiva legitimação desse “conhecimento pedagógico-educacional” tão necessário aos futuros professores.

Por fim, quanto ao aspecto relacionado ao (c) rebatimento à concepção reduzida de ciência, em que apenas áreas duras são legitimadas como científicas, e outras áreas são relegadas a estratos secundários – áreas cujas reflexões não contribuiriam com o bem-estar da sociedade – tendo inclusive menor financiamento (Mota-Roth, 2011), o FAPEB pode cumprir um papel fundamental para a formação de uma nova concepção de ciência e de cientista, mais próxima do cotidiano dos alunos.

Em pesquisa realizada no âmbito de um projeto que buscou analisar a concepção de ciências de alunos da escola básica, pudemos perceber que a concepção de ciência e de cientista é bastante restrita a algumas áreas, condizente com os resultados de Mota-Roth (2011), Silva *et al* (2018) e Azevedo, Barbosa e Domingues (2019): para os alunos e para o cidadão comum, as concepções de ciências estão muito vinculadas às ciências naturais, a questões de saúde, meio ambiente e pesquisas em laboratórios; essa concepção não reconhece como essencial o conhecimento produzido no campo das Ciências Humanas e Sociais, da Linguagem, da Educação, dentre outras. Tal ponto de vista se coaduna, também, com uma ausência de discussão nas próprias licenciaturas sobre o que é ciência e as contribuições das investigações no campo da Educação e da Linguagem, por exemplo, para a formação do professor e para a escola básica, conforme verificaram Silva *et al* (2018).

Enfim, a presença de um programa como o FAPEB pode incidir na construção de uma nova visão de pesquisa e de ciência, assim como nos modos como elas se relacionam à nossa vida pessoal, profissional, dentre outros. Ademais, os resultados de uma pesquisa empreendida na própria rede municipal podem impactar positivamente nessa resistência ou até descrença, que alguns professores revelam em seu discurso, já que é realizada por um docente, numa realidade em que se reconhecem dificuldades e desafios.

## 6.2 PISTAS DE DESENVOLVIMENTO DOS PROFESSORES QUE PARTICIPARAM DO FAPEB



57

A fim de trazer à luz as informações que se encontram explícitas e ou implícitas nas entrevistas que organizam os dados desta pesquisa, a seção 6.2 buscará responder à questão 2 desta tese: *Quais são os impactos decorrentes do FAPEB no desenvolvimento dos docentes da rede pública municipal de Juiz de Fora (MG) acerca da relação teoria e prática?* Para tal, o objetivo que sustenta esta questão pode ser assim identificado: analisar pistas de desenvolvimento dos docentes inscritos no FAPEB no que se refere aos conceitos, às ações e às pessoas, relativos ao campo profissional.

Em se tratando dessa questão, retomo o que afirma Bronckart (2005, 234 – Grifo do autor) quanto à ideia de que “**o desenvolvimento humano se efetiva no agir**, o que significa, em primeiro lugar, que todos **os conhecimentos construídos são produtos de um agir** e não de secreções diretas do cérebro, do espírito ou da alma”. Isso implica considerar que as práticas, os valores e os conhecimentos historicamente alocados no tempo e no espaço são repassados de geração a geração, promovendo uma continuidade do aprimoramento dos conhecimentos humanos e, conseqüentemente, do desenvolvimento das pessoas, seja no plano individual e no coletivo, seja no plano profissional.

Em vista disso, as atividades que são características e representativas do gênero profissional docente também dão sustento para esta análise, uma vez que traduzirão a relação teoria e prática em contexto de atuação na escola básica, mais justamente em escolas da rede pública municipal de Juiz de Fora (MG).

<sup>57</sup> Disponível em: <https://noticias.r7.com/educacao/fotos/hoje-e-dia-deles-veja-memes-hilarios-sobre-o-cotidiano-dos-professores-15102014/>. Acessado em 23 jan. 2025.

Mediante tais tratamentos, o ISD firma como relevante a função que as práticas languageiras situadas assumem como elementos decisivos “para o desenvolvimento humano, considerando o ISD uma Ciência do humano, trabalhando de modo transdisciplinar” (Bronckart, 2013) assim como outras áreas das ciências, a partir dos i) conceitos e conhecimentos a serem apropriados; ii) das capacidades do agir a serem mobilizadas pelo indivíduo e iii) da identidade das pessoas.

Em se tratando, assim, do contexto em que esta tese se situa, os níveis de desenvolvimento propostos por Bronckart (2013) serão verificados, considerando suas pistas no discurso produzido pelos docentes e interpretadas por mim, a partir das práticas languageiras e das ações profissionais de três professores inscritos na rede de ensino de Juiz de Fora (MG) e cujos projetos foram desenvolvidos no programa do FAPEB: uma professora de Língua Portuguesa que atuava em turma de EJA; um professor de Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental e; uma professora e coordenadora pedagógica dos anos iniciais também do Ensino Fundamental, cujos projetos localizados no acervo da Secretaria de Educação do município apontavam para propostas de investigação científica realizadas na escola.

Desse modo, para o percurso de análise a ser verificado, retomo da metodologia, assim, o SOT STT como procedimento mais pertinente para averiguar os objetivos propostos com esta questão de investigação, conforme o quadro que se vê logo a seguir e cujo *corpus* de pesquisa foi resgatado dos discursos situados em um contexto de entrevista realizada individualmente com os três profissionais da educação mencionados:

Quadro 7: SOT STT das entrevistas com professores inscritos no FAPEB

SOT	STT	SUB-STT
<b>1. Formação docente e desenvolvimento do professor</b>	1.1 Conceitos e conhecimentos.	1.1.1 Conceitos aplicados às atividades docentes.
		1.1.2 Conceitos aplicados às atividades de pesquisa.
	1.2 As ações na/da docência.	1.2.1 Aula.
	1.3 Identidade docente.	1.3.1 Identificação com a profissão de professor.
		1.3.2 Identidade afetiva e social em contexto escolar.
		1.3.3 Identidade do professor como ator social.
		1.3.4 Identidade do professor como pesquisador reflexivo.
<b>2. Formação para a pesquisa</b>	2.1. Formação do professor para a pesquisa.	2.1.1 Formação para pesquisa na graduação e/ou pós-graduação.
		2.1.2 Formação para a pesquisa mediada por gêneros de texto acadêmicos.
		2.1.3 Percurso metodológico de pesquisa na sala de aula/escola.
		2.1.4 Formação do aluno para a pesquisa.
		2.1.5 O trabalho com o pensamento científico na escola.
<b>3. O FAPEB: desenvolvimento do professor e do pesquisador</b>	3.1. Reflexão sobre teoria e prática profissional.	3.1.1 a reflexão sobre o trabalho docente na sala de aula.
		3.1.2 reflexão sobre o trabalho docente fora da sala de aula.
	3.2 Desenvolvimento do professor pelo FAPEB	
	3.3 Desenvolvimento do professor pesquisador pelo FAPEB	
	3.4 Pistas do LC na/a partir da prática professoral	3.4.1 Atividades praxiológicas do fazer ciência.
		3.4.2 Atividades de linguagem do fazer ciência.
	3.5 Produtos oriundos do FAPEB	- Livros e jornais.

Fonte: elaboração própria.

Deste quadro, cujas temáticas foram agrupadas pelas recorrências e repetições considerando o conteúdo temático das entrevistas, tomaremos tanto os SOTs quanto os STTs de forma não linear, ou seja, não na ordem e sequência em que aparecem acima, para discutir nas seções seguintes, já que, para explicitar como o FAPEB impactou os docentes, buscaremos os itens acima considerando as categorias já apresentadas na metodologia.

É relevante destacar que os 3 professores entrevistados, cujos Projetos de Pesquisa que foram localizados no Arquivo da Secretaria de Educação de Juiz de Fora nos deram subsídios para a análise desta tese, desenvolveram suas pesquisas no âmbito FAPEB mediante os seguintes contextos situacionais postos:

- Prof. Renato Oliveira: desenvolveu pesquisa-ação na área de Matemática, em que buscou formalizar o Grupo de Pesquisas Sociais (GPS) como prática pedagógica curricular permanente na Escola Municipal Gabriel Gonçalves da Silva junto a estudantes dos anos finais do ensino fundamental.

- Profa. Josi Teixeira: realizou uma proposta na área de Língua Portuguesa, cujos objetivos inicialmente indicavam: desenvolver pesquisa etnográfica com estudantes da EJA, por meio da metodologia histórias de vida, resgatando experiências e barreiras encontradas por esses alunos; descobrir os motivos que levaram a exclusão desses estudantes do sistema regular de ensino na idade/série adequada; editar e publicar livro com as histórias e relatos de vida para divulgação dos achados de pesquisa.

- Profa. Bete Soares: implementou pesquisa documental, entrevistas e questionários, com apoio de alunos e de professores da Escola Municipal Murilo Mendes, em que se destacam, dentre outros, os objetivos: efetivar a coleta de dados documentais sobre a história do bairro Grajaú nos setores da Prefeitura Municipal de Juiz de Fora; colher e registrar relatos orais de antigos moradores que se disponham em colaborar; desenvolver nos alunos do ensino fundamental um olhar crítico e reflexivo sobre a história e memória do bairro; organizar didaticamente e publicar o conteúdo a ser desenvolvido com os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e divulgado às pessoas da comunidade de forma a democratizar o conhecimento produzido.

Esta breve descrição é feita para facilitar a compreensão dos excertos abaixo, e sua relação com as pistas de desenvolvimento, já que os trechos se referem às práticas de pesquisa construídas no âmbito do FAPEB.

### **6.2.1 Desenvolvimento de conceitos a partir da pesquisa no contexto profissional docente**

Para analisar os dados decorrentes das entrevistas realizadas com os professores anteriormente descritos, apoiamo-nos na **Formação docente e desenvolvimento do professor (SOT 1)**, no *Conceitos e conhecimentos* (STT 1.1) e no *Conceitos aplicados às atividades* (SUB-STT 1.1.1) docentes identificados no Quadro 6 apresentado anteriormente.

Desse modo, ao se retomar os pressupostos básicos do ISD, a partir do qual o adulto desenvolve-se no que se refere às três ordens de desenvolvimento de conceitos, de ações e de pessoas e sua identidade, dá-se aqui ênfase ao fato de que a apropriação de conhecimentos e/ou conceitos fundamentados no “mundo objetivo” (Habermas, 1987) pode contribuir para o aprimoramento da pessoa, neste caso a do professor como profissional que se desenvolve em atuação, ou seja, em contexto de trabalho.

Especificamente quanto ao FAPEB, consideramos que a participação dos docentes no programa de pesquisa revela evidências dessas ordens de desenvolvimento, que começamos a descrever.

Essa apropriação pode ser observada a partir da demonstração de conhecimentos e de conceitos próprios do campo docente e/ou das áreas de atuação do professor, conforme se observa nos extratos da entrevista ([v. Apêndice III](#)) do professor de matemática Renato. Há de se verificar que, no fragmento de discurso, é possível notar explicitamente como um conceito oriundo de campos teórico-metodológicos específicos, como o da Sociologia e da área da matemática, são considerados pelo entrevistado no processo de reflexão sobre sua atuação profissional como professor de escola pública no FAPEB.

Nesse aspecto, ao ser interpelado a respeito de seu desenvolvimento profissional pelo programa FAPEB, o agente-produtor assinala que foi sua inserção em grupos de estudo na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) que contribuiu para seu aprimoramento docente e de que a “etnomatemática” foi uma abordagem apropriada pelo professor também no decorrer de sua formação profissional, conceito que lhe proporcionou estabelecer uma relação racional entre os conhecimentos a serem aplicados em sua ação docente e a prática em si, inclusive no programa da prefeitura de Juiz de Fora. Esses dados podem ser observados a partir do contexto sociodiscursivo marcado pela interação entre os actantes que participaram da entrevista, conforme se observa a seguir:

**(TF13) RV Luís:** E aí... aproveitando, toda essa trajetória que você traz com você, com a pessoa, com o professor Renato, de sair dessa perspectiva muito cartesiana da matemática, extrapolar, ir para crítica, o sujeito crítico pensante, que se forma como pessoa humana, etc., que questiona o que é posto e o que não é, isso te levou no FAPEB a pensar sobre sua prática na sala de aula?

(TF14) **RV Prof. Renato: Sim, com certeza.** Eu acho que esse era um movimento de pensar sobre a prática. Ele (FAPEB) era um movimento de pensar sobre a prática. Sobretudo de chocar com essa... E o encontro, ao longo da trajetória, é uma coisa que me ajudou muito, que é a **etnomatemática**. Tem um **sociólogo, Weber**, que tem um termo, que é *afinidade eletiva*. É para tentar descrever quando duas coisas se encontram e o encontro favorece as duas coisas. Ninguém produziu ninguém. É que as duas coisas, ao se encontrarem, as duas se potencializaram.

Então, a **etnomatemática** não criou a minha trajetória e nem eu elaborei. Ao encontrar a etnomatemática no final dos anos 90, início dos anos 2000, eu tenho esse encontro produtivo que **propiciou essas mudanças**. **Então, a etnomatemática me ajudou a pensar fora da caixinha do pensamento matemático puro, pensar das implicações da minha prática social no FAPEB** e aí pensar sobre a minha prática profissional ali.

A esse respeito, o professor expressa, no extrato anteriormente descrito, considerando os marcadores adverbiais de afirmação “**Sim**” e “**com certeza**”, que o programa FAPEB contribuiu para que ele, enquanto profissional, pudesse refletir sobre as teorias que circundam seu campo de atuação – educação e ensino de matemática – e a prática docente efetivada em sala de aula. No plano dos conceitos, Renato sinaliza que seu “encontro” com a “etnomatemática” foi decisivo em sua atuação docente. Para tratar dessa relação, o professor, diante da pergunta feita a respeito da influência do FAPEB em sua atuação profissional, citou “Weber”, referindo-se ao sociólogo e economista Max Weber (1864-1920) intencionando argumentar o quanto as relações de atração e também de repulsa entre ideias/pensamentos e grupos sociais são significativas e permitem encontros (afinidade eletiva) em seu caso, encontro com a “etnomatemática”, o professor se apoia em um argumento de autoridade para sustentar o quão significativo é o conhecimento para sua atuação na escola.

Sobre a apropriação do conceito de “**etnomatemática**”, o entrevistado assume, conforme demonstrado no excerto acima, como o contato com a “**etnomatemática**” e suas implicações efetivamente contribuíram para o seu aprimoramento como profissional docente, com destaque no programa do FAPEB. Nesse sentido, o emprego da forma verbal “**propiciou**” em seu discurso oral revela explicitamente uma relação de causa e efeito positiva para desenvolvimento profissional, demonstrada pela referência centralizada no substantivo “**mudanças**”, este que revela a consequência desse “**encontro**” (o professor e a etnomatemática).

É importante notar que, nesse fragmento conclusivo, o professor entrevistado afirma como o conceito por ele discutido foi essencial para sua atuação profissional no FAPEB, ao empregar o pronominal de primeira pessoa “minha” acompanhado do substantivo “prática”,

que denota significado pragmático voltado para sua atuação como professor atuante no programa objeto desta pesquisa de doutorado (**implicações da minha prática no FAPEB**”).

Ainda vale um recorte especial a respeito do duplo emprego do verbo “pensar” no trecho de fala em que os conceitos se destacam na entrevista: “**Então, a etnomatemática me ajudou a pensar fora da caixinha do pensamento matemático puro, pensar das implicações da minha prática no FAPEB**”. A passagem sinaliza uma ação profissional docente que, além de relacionar a teoria, seus conhecimentos apreendidos e vivenciados na prática, colabora para identificar, no campo do gênero profissional, o trabalho real desejado e pensado para ser realizado, conforme aponta Clot (1987). E mais, o discurso do professor Renato dialoga com os pressupostos sustentados nesta tese a respeito de uma das atribuições que deve estar integrada à ação docente em contexto de trabalho, a de professor reflexivo, ou seja, a do profissional que, em processos de interação, reflete a respeito de sua ação e a relaciona aos pressupostos teóricos que contribuem para sua atuação. Essa concepção é reforçada por Pimenta (2006, p.73), para quem a produção de conhecimentos por parte dos professores se dá “a partir da análise crítica (teórica) das práticas e da ressignificação das teorias a partir dos conhecimentos da prática (práxis)”.

O que compreendemos ao ler o discurso de Oliveira é que, inserido no FAPEB, o projeto permitiu ao docente mobilizar conhecimentos anteriormente apropriados para realizar atividades de pesquisa em situações próprias de trabalho docente. Em outras palavras, o desenvolvimento da pesquisa por meio de conceitos trouxe possibilidade de reflexões e de mudanças do professor na própria relação teoria e prática dentro do FAPEB.

Em mesma medida, a professora de Língua Portuguesa Josi Teixeira também apoia-se em conceitos, neste caso específico do campo da linguagem, para realizar seu trabalho, relativo os conhecimentos relacionados a “**letramentos**” e os que circundam em torno da definição de Sequência Didática. A informação trazida por Teixeira, no decorrer da entrevista com ela realizada ([v. Apêndice V](#)), surge do momento em que ela foi provocada a expor quais conhecimentos, pessoais ou profissionais, emergiram a partir de sua experiência no FAPEB, conforme os extratos que sinalizam o momento específico dessa interação:

**(TF21) RV Luís:** A experiência com o projeto FAPEB, como você disse, já sinalizou que foi um processo que transcorreu tranquilamente, sem maiores percalços. E aí, tem uma perguntinha aqui... eu queria verificar com você que conhecimentos essa vivência com o projeto FAPEB proporcionou para você, tanto como pessoa quanto como profissional da educação, como professora?

(TF22) RV Profª. Josi Teixeira: Eu acho difícil de me separar, assim, o profissional e o pessoal, mas eu vou tentar. Profissionalmente, sim, vamos pensar, **do lado dos letramentos** né... da escrita, do desenvolvimento. Eu, mesmo, aprendi muito... entendi melhor como as pessoas se desenvolvem também, sabe, os alunos lá. Entendi o aluno que tem dificuldade por causa da vida dele e isso me mostrou como agir como professora de português, na escrita deles [...]. Então, assim, todos queriam fazer, até as outras salas. Eu me lembro desse envolvimento da escola, porque eu fiz e realizei, eu não sei se tem essa descrição no projeto, eu realizei **uma sequência didática de relato, adaptada lá do Dolz**, com fotos. Então isso tudo, **essa ideia da sequência didática das memórias nas aulas de produção** [...].

Segundo expressa em seu discurso, a entrevistada permite compreender que as experiências profissionais vividas com os alunos da EJA, identificado em seu discurso pelo advérbio de lugar “lá”, ao longo do projeto do FAPEB mesclam-se com as da vida pessoal e é a partir desse contexto que selecionamos o trecho “Profissionalmente, sim, vamos pensar, **do lado dos letramentos** né... da escrita, do desenvolvimento”. Na situação posta em que busca trazer à memória suas vivências com o projeto, identificamos o substantivo plural “letramentos” que remete a um conceito do campo das teorias dos Letramentos, ou melhor, dos Novos Estudos dos Letramentos, já tratado na seção 4.3 desta tese, e que se encontra relacionado à perspectiva de letramento social inicialmente abordada por Street (2014) e ampliada pelo *New London Group* para se referir a uma pedagogia voltada aos multiletramentos, cada vez mais necessários em um mundo globalizado e multicultural. Ao empregar o termo em sua fala, Josi sinaliza, mesmo que implicitamente, conhecimentos que são trazidos para sua prática na turma de EJA e que se tornam necessários para o desenvolvimento da escrita dos alunos, segundo proposto no projeto FAPEB.

Conforme narra a professora no fragmento destacado, objetivando promover atividades de leitura e de produção do Relato de Memória, circunscrito no planejamento de aula relacionado ao FAPEB, foi empregada uma sequência didática específica desse gênero de texto.

A professora, a fim de demarcar seu conhecimento teórico a respeito do procedimento por ela selecionado, cita um dos pesquisadores, também professor do grupo de Genebra, que organiza e faz conhecer, no Brasil, o trabalho com Sequência Didática de gêneros, Joaquim Dolz, identificado, no excerto, pelo substantivo próprio representativo do sobrenome do autor “**Dolz**”. Vê-se, aqui, uma referência ao nível dos conceitos que formaliza representativamente os conhecimentos da pessoa que colabora para seu desenvolvimento, neste caso, o desenvolvimento profissional docente.

Para além desses dois apontamentos, também é pertinente verificar como os professores entrevistados fizeram uso de conhecimentos/conceitos oriundos de textos

normativos/prescritivos de origem governamental e institucional para orientar suas atuações em sala de aula e que encontravam respaldo nos projetos apresentados ao FAPEB.

Tais ideias podem ser observadas no segmento de discurso de Renato Oliveira, quando solicitado na entrevista para descrever como foi desenvolvido seu projeto de pesquisa no referido programa:

**(TF15) RV Luís:** Então, aproveitando né, fazendo essa análise dos projetos do FAPEB, eu me deparei lá com um projeto cujo título era Educação Matemática e Democracia, o grupo de pesquisas sociais, GPS, foi desenvolvido no colégio Gabriel Gonçalves, não é isso? E esse projeto foi aceito, foi aprovado no ano de 2014 pelo FAPEB, que é o Programa de Incentivo à Pesquisa da Prefeitura de Juiz de Fora. Professor, como é que foi esse programa, efetivamente, esse projeto, o desenvolvimento desse projeto no FAPEB?

**(TF16) RV Prof. Renato:** Mas **na época eram os Parâmetros Curriculares Nacionais, não a Base, evidentemente.** E os temas transversais, eu me lembro que falava sempre que os temas transversais eram na verdade temas marginais.

No excerto de Renato, têm destaque os Parâmetros Curriculares Nacionais (1996) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) como prescrições institucionais que, apesar de teórico-conceituais “não podem ser vistas como negativas, mas como artefatos disponibilizados para o professor e que podem facilitar o seu trabalho” (Machado, Lousada, 2010, p.624). Aqui, vale destaque o emprego do recurso discursivo e linguístico “na época”, o adjunto adverbial de temporalidade, que no contexto situacional da entrevista aponta para o período em que o professor desenvolvia seu projeto no FAPEB e que foi delimitado pelas prescrições normativas e institucionais representadas pelos PCNs.

Em se tratando da situação posta, documentos institucionais como os citados permitem entender os motivos que levam os envolvidos na prescrição a agirem nos contextos em que estão alocados, a adaptarem e a gerenciarem as normas preestabelecidas bem como a verificarem como são influenciados pelas condições delimitadas pelas prescrições (Machado, Lousada, 2010). Na passagem transcrita, o entrevistado alude ao fato de os PCNs sinalizarem os temas transversais que deveriam ser contemplados em sala de aula e que permitiram também serem mais um elemento motivador para implementar as discussões realizadas no Grupo de Pesquisa Social constituído pelos alunos dos anos finais na escola Gabriel Gonçalves e onde foi realizado o projeto do FAPEB.

Seu discurso também chama à atenção para o uso da forma adverbial “evidentemente”, como um modalizador circunstancial de certeza e afirmação, empregado para

apontar a orientação prescrita no documento governamental, uma clara referência ao conhecimento que ele tem a respeito do referido texto. Também é de se destacar, por parte do entrevistado, a utilização da locução adverbial “na verdade” em “os temas transversais eram **na verdade** temas marginais”, a qual, no discurso reportado, refere-se a seu posicionamento a respeito dos temas que se encontravam indicados nos Parâmetros Curriculares e que, para ele, indicavam contextos sociais de exclusão e/ou de marginalização social.

Ainda no contexto em que se verificam pistas para o desenvolvimento de conceitos, a professora Bete Soares retoma, em seu relato memorialista sobre sua formação, atuação profissional e implementação de sua proposta no FAPEB, descrito na entrevista cedida para esta pesquisa (v. [Apêndice IV](#)), referências a documentos que se encontram inscritos no cotidiano escolar e como pertencentes à esfera da prescrição, segundo mostra a circunstância da entrevista destacada a seguir:

**(TF3) RV Luís:** [...] A minha proposta é verificar como o programa da Rede Municipal pode promover o desenvolvimento do professor que se inscreveu nele do ponto de vista de uma visão crítica e científica para sua atuação docente. Assim, né, você teve o projeto *Conhecendo o bairro através da escola: cultura local* aprovado em 2012 e desenvolvido no programa FAPEB da SE de Juiz de Fora (MG). Então, professora, para começar mesmo nossa entrevista, como foi efetivamente essa experiência no programa do FAPEB? Fale sobre ela.

**(TF4) RV Prof<sup>a</sup>. Bete Soares:** [...] eu tinha o **currículo de 2º ao 5º ano** na minha cabeça, porque eu atuava direto e reto. [...] Aí eu optei por ficar mais tempo no 3º ano, que eu adorava, porque eu “consertava” o processo de alfabetização e letramento, eu adorava o 3º ano. [...] eu perguntei às professoras, “Como vocês trabalham a história do bairro, a história da escola?” Porque isso **faz parte do currículo**. “Vocês têm aí algum documento, **um PPP**, alguma coisa levantada para passar para os alunos?” “Não, nós não temos nada”.

Ao se verificar o fragmento de entrevista de Bete, professora do doas Anos Iniciais do Ensino Fundamental, identifica-se, em dois momentos, a presença do substantivo “currículo”, que representa o documento integrador do dia a dia didático e pedagógico da escola. Na passagem “*eu* tinha o **currículo de 2º ao 5º ano** na minha cabeça, porque eu atuava direto e reto.”, vê-se nitidamente a relação entre as dimensões do trabalho prescrito e real, marcadas pela presença do pronome modalizador de primeira pessoa “**eu**” e do possessivo “minha” que indicam seu conhecimento a respeito da relevância do documento para a efetivação de suas aulas como algo que a pertencia, que era parte integradora de sua profissão e que, de seu ponto de vista, deveria colaborar para a progressão de sua proposta no programa

do FAPEB. Ainda, a docente cita neste mesmo trecho o “PPP”, conhecido como Projeto Político Pedagógico, documento que descreve a identidade de uma escola, com os objetivos, valores, metas, diretrizes etc. Ao inserir o documento em uma frase interrogativa, empregada discursivamente com intencionalidade pedagógica clara e explícita (“Vocês têm aí algum documento, **um PPP**, alguma coisa levantada para passar para os alunos?”), Bete proporciona, no processo interacional e contextual em que está inserida e que foi proporcionado pela inserção de seu projeto no FAPEB, a necessidade de seus colegas de trabalho reconhecerem a importância a ser atribuída à leitura e ao conhecimento do texto do referido documento.

O discurso demonstrado pela entrevistada revela que a atitude do sujeito social e profissional de ler e inteirar-se de documentos norteadores tende a promover uma relação mais assertiva do agir docente com o que é definido como atividade profissional. Contudo carece, tal agir, de uma leitura que ultrapassa a compreensão normativa das ações indicadas em tais documentos. É de se considerar que haja uma compreensão crítica e reflexiva por parte dos professores do agir atribuído a eles pelos agentes institucionais representados nesses textos. Em sua pesquisa a respeito de que ações cabem ao professor diante do que é preceituado explícita e implicitamente na BNCC, Striquer (2019) demonstra em sua pesquisa que não recai ao docente a responsabilidade efetiva de colocar em prática o que é prescrito no referido documento. Torna-se entendível, a partir da análise de estruturas linguístico-pragmáticas do texto, conforme ela propõe a partir do que indica metodologicamente Bulea (2010), que os enunciadores de documentos como a BNCC indicam o professor como um sujeito social colaborador para a implementação, por meio dos currículos, dos objetivos descritos no texto orientador. Isso implica a necessidade de que é papel do professor, representante social e agente profissional, analisar criticamente o que lhe é atribuído por meio dessas prescrições como mais uma, dentre as diversas atividades, a ser desempenhada em seu trabalho, e aqui, no contexto do programa FAPEB.

O que podemos ver, no que se refere ao SOT 1 (Formação docente) e ao item conhecimentos e conceitos (1.1) especificamente aplicados à atividade docente, é que o FAPEB proporcionou aos docentes reflexões e formas de desestabilizar a relação teoria e prática, resgatando elementos anteriormente apropriados (conceitos de matemática, de sequência didática, de currículo, dentre outros), que propiciaram uma ressignificação dessa relação teoria e prática.

Enfim, os extratos *selecionados* dos discursos disponibilizados pelos entrevistados apontam vestígios de desenvolvimento na ordem dos conceitos, tendo em vista as referências linguageiras demonstradas pelos discursos colocados em formato de entrevista.

## 6.2.2 Desenvolvimento de ações-atividades em contexto de atuação docente

Nesta subseção também alocada na **Formação docente e desenvolvimento do professor (SOT 1)**, dou destaque às *Ações na/da docência* (STT 1.2) no contexto do FAPEB em que trago elementos da Aula (SUB-STT 1.2.1), que ajudam a exemplificar as influências do programa no desenvolvimento do professor no que se refere às suas Ações, conforme Bronckart (2013).

Considerando o contexto situacional desta pesquisa, é possível verificar como a atividade de linguagem representativa do gênero entrevista pode mostrar *sinais de desenvolvimento de ações dos professores* que participaram do FAPEB. Em vista disso, as ações reveladas nesta análise surgem da inserção dos professores em contextos do gênero profissional docente, mais especificamente a partir de práticas profissionais delineadas por gêneros de texto do metiêr do professor, como a aula, conforme é possível observar neste fragmento extraído da entrevista com o professor Renato Oliveira:

**(TF19) RV Luís:** Assim, para a gente explorar um pouquinho mais. Como eram realizadas as atividades em si, nessa pesquisa pelo FAPEB... no grupo de pesquisa social orientado pelo senhor no colégio Gabriel?

**(TF20) RV Prof. Renato:** E te confesso que **nesses encontros, nessas aulas...** Aquela coisa, é isso, é muito... **eu adorava** ir para o quadro e fazer os esqueminhas que **eu também me enriquecia, aprendia.**

Na situação discursiva em que o professor foi provocado a descrever a respeito das atividades por ele organizadas e desenvolvidas no âmbito do FAPEB, vê-se como, para Renato, o gênero do metiêr docente “aula” assume um caráter que ultrapassa a compreensão de um evento profissional tradicional, uma vez que o entrevistado estabelece, por meio de seu discurso, uma relação semântica de semelhança entre “aula” e “encontro”: “nesses encontros, nessas aulas”.

É sabido que as atividades do professor, em contexto institucional, são permeadas pelas interações estabelecidas com outros actantes do campo profissional. Assim, direta ou indiretamente, o agir docente é mediado por atividades de linguagem que aportam essa interação por meio de gêneros discursivos específicos, como o gênero “Aula” e que assumem nesse contexto formatos diferentes para além da aula expositiva.

Nessa lógica, observa-se que o professor Renato, no primeiro excerto, assume a “Aula” como uma atividade languageira que representa suas ações praxiológicas no contexto

interacional da escola como um encontro com os alunos que fazem parte do projeto FAPEB na escola Gabriel Gonçalves Coelho. Chama a atenção em sua fala a relação afetiva que o professor estabelece com sua ação profissional de ir ao quadro realizar seus registros, seus “esqueminhas”. No trecho, ao fazer uso do pronome pessoal “eu” na primeira pessoa do singular, o professor delimita uma carga emocional e afetiva em seu agir profissional a qual é marcada expressivamente pela forma verbal “adorava” que sustenta esta carga semântico-emocional do professor Renato nas aulas realizadas pelo projeto FAPEB.

Ainda, o extrato da entrevista acima apresentado indica como o professor, no contexto de efetivação de seu projeto junto ao FAPEB, expressa conscientemente seu aprimoramento intelectual e profissional ao assimilar conhecimentos por meio da ação docente de dar aulas. Isso pode ser verificado no trecho “fazer os esqueminhas que **eu também me enriquecia, aprendia.**”, em que os verbos “enriquecia” e “aprendia”, ambos no pretérito imperfeito do indicativo, sinalizam um processo de agentividade em andamento naquele período. A utilização em seu discurso dessas formas verbais aponta para a aprendizagem contínua do professor durante as aulas inscritas no contexto do projeto colocado em prática pelo FAPEB. É de se dar destaque, neste trecho, ao olhar particular do entrevistado, por meio dos pronomes pessoais “eu” e “me” em que se processa subjetivamente a co-construção de seus conhecimentos a partir de sua relação com o agir profissional por meio do gênero Aula.

Em igual medida, a atividade aula ou o gênero discursivo Aula, como um instrumento representativo de uma ação do metiêr do professor, também surge como atividade profissional-linguagreira demarcada na ação docente da professora Josi Teixeira, no momento em que é levada a demonstrar os conhecimentos que a inserção de seu projeto no FAPEB lhe proporcionou:

**(TF21) RV Luís:** A experiência com o projeto FAPEB, como você disse, já sinalizou que foi um processo que transcorreu tranquilamente, sem maiores percalços. E aí, tem uma perguntinha aqui... eu queria verificar com você que conhecimentos essa vivência com o projeto FAPEB proporcionou para você, tanto como pessoa quanto como profissional da educação, como professora?

**(TF22) RV Profª. Josi Teixeira:** Eu me lembro desse envolvimento da escola, porque **eu fiz e realizei**, eu não sei se tem essa descrição, **eu realizei uma sequência didática de relato, adaptada lá do Dolz, que eu tive que estudar**, com fotos. Então isso tudo, essa ideia da sequência didática das memórias **nas aulas de produção**, essa é minha com certeza, porque eu me lembro de ter desenvolvido isso outros anos, entendeu?

Ao planejar aulas de escrita do gênero textual Relato de Memória, em conformidade com o que havia apresentado ao FAPEB, a professora Josi organiza o processo de apropriação do gênero por seus alunos por meio de uma sequência didática e explícita que esta prática se dá “nas aulas de produção” textual. Para isso, observa-se no discurso gerador da pesquisa a afirmação promovida pela entrevistada em que se identifica o recorrente emprego da 1ª pessoa do singular, denotador de reconhecimento das ações no contexto escolar promovido pelo FAPEB (“**eu fiz e realizei**”). Nesse mesmo excerto, é possível identificar na sentença verbal constituída por um período subordinativo “eu realizei uma sequência didática de relato, **adaptada lá do Dolz, que eu tive que estudar**”, um indício de seu aprimoramento docente no contexto do FAPEB, quando, ao empregar a oração “eu tive que estudar”, o sujeito oracional “eu”, representado por um pronome em primeira pessoa cuja função também se organiza em torno da responsabilidade do locutor em relação ao que diz, informa ao entrevistador que a proponente do projeto necessitou assimilar conhecimentos sobre Sequência Didática para aplicá-la nas aulas de escrita do gênero com os alunos da EJA.

Em outro extrato da entrevista, retirado do mesmo contexto situacional da pergunta TF21, Josi retoma a aula como uma ação docente que possibilita condições para que uma de suas alunas de EJA desenvolva a escrita do gênero Relato de Memória, conforme se verifica em:

**(TF22) RV Profª. Josi Teixeira:** Me lembro de uma aluna, Cecília... uma história de uma senhora que constrói a própria casa. Ela escrevia de uma forma muito, assim, ainda assim precária. E como ela desenvolveu a escrita? Porque ela queria **participar das aulas**, da escrita do relato. [...] Mas assim, com muito jeito, e ela querendo reescrever. Então tá, vou tirar essa parte, amanhã eu trago de novo. Eu vou tirar essa parte, vou melhorar. Eu percebi a evolução dela **nas aulas... na escrita como que ela melhorou o desenvolvimento da escrita, a organização, a letra maiúscula, a paragrafação e assim... ali eu também melhorei nas técnicas pra ensinar a escrever esse texto.**

O trecho da entrevista demonstra, por meio do uso do complemento verbal “das aulas” e do marcador adverbial de lugar “nas aulas” o quanto a atividade docente, situada em um contexto interacional específico, fixa-se como uma ação tradicionalmente assumida pela professora. Há de se chamar a atenção para o reconhecimento da professora quanto à apropriação gradativa, por parte da aluna em questão, de capacidades de escrita proporcionadas pelas aulas planejadas de produção de texto.

Uma atenção deve ser dada ao trecho do excerto em que Josi expressa como a aula de produção do gênero Relato de Memória, sinalizada pelo advérbio de lugar “ali”, inscrito no

contexto do projeto do FAPEB, e que lhe possibilitou ampliar suas técnicas de ensino da escrita do gênero, com destaque semântico-pragmático atribuído pelo verbo “melhorei”, como se verifica em “**e ali eu também melhorei nas técnicas pra ensinar a escrever esse texto.**”. Essa consciência de desenvolvimento da professora aponta que as ações de linguagem desenvolvidas nas suas aulas possibilitaram, inclusive, “reconfigurações de ação, por meio das quais os humanos progridem em sua compreensão das determinações da razão prática” (Bronckart, 2006b, p.79), promovendo, nesse contexto, a apropriação de novos saberes, aqui, aqueles voltados para as capacidades da escrita. E essas reconfigurações se dão tanto a partir do desenvolvimento cognitivo da aluna, quanto do desenvolvimento profissional da professora Josi.

As informações demonstradas pelos discursos dos três professores sinalizam o quanto a ação docente de dar aula relaciona-se à atividade de linguagem reconhecida como Aula, seja expositiva, dialogada, instrucional e representa o desenvolvimento dos interactantes envolvidos nos contextos interacionais postos quanto a suas capacidades profissionais e cognitivas.

### **6.2.3 Desenvolvimento de identidade do professor na prática de pesquisa em contexto escolar**

A par das análises até então realizadas, busco, nesta seção, trazer indícios do desenvolvimento do professor a partir da *Identidade docente dos professores envolvidos no FAPEB* (STT 1.3), especialmente quando relacionadas à Identificação como professor (SUB-STT 1.3.1), à Identidade afetiva e social em contexto escolar (SUB-STT 1.3.2), à Identidade do professor como ator social (SUB-STT 1.3.3) e à identidade do professor como pesquisador reflexivo (SUB-STT 1.3.4).

Em vista dos SUB-STTs destacados nesta pesquisa, é possível perceber que, do ponto de vista do ISD, o desenvolvimento das pessoas, ou da identidade das pessoas, nesta pesquisa, o dos professores envolvidos com o FAPEB, relaciona-se aos conhecimentos e às vivências elaborados sobre o “mundo subjetivo” (Habermas, 1987), conforme já tratado na seção 2.5 do capítulo 2 desta tese. Como já tratado nesta tese, partimos da premissa de que a identidade das pessoas, neste caso a identidade do professor, decorre do *status* interno de um agir especificamente em contexto escolar bem como decorre das relações sociais/interacionais que se constroem a representação coletiva da pessoa que se identifica com a autoimagem de um profissional que atua na sala de aula, nessa relação entre o mundo social e o mundo das ações.

Essa identidade é manifestada, como se verá, no uso de recursos linguístico-discursivos marcados pela primeira pessoa do discurso, por expressões formadas por adjetivos, advérbios e substantivos que expressam subjetividade e pessoalização.

A fim de verificar, então, o item relacionado à identidade do professor (SUB-STT 1.3.1), destaco a seguir o extrato da entrevista realizada com Bete Teixeira, quando solicitada para relatar sua experiência no projeto FAPEB:

**(TF3) RV Luís:** [...] Assim, né, você teve o projeto *Conhecendo o bairro através da escola: cultura local* aprovado em 2012 e desenvolvido no programa FAPEB da SE de Juiz de Fora (MG). Então, professora, para começar mesmo nossa entrevista, como foi efetivamente essa experiência no programa do FAPEB? Fale sobre ela.

**(TF4) RV Prof<sup>a</sup>. Bete Soares:** Deixa eu te contar a minha história. **Eu sou professora desde sempre.** Você está vendo que eu sou uma jovem senhora, né? Então, **eu comecei em 1980 na educação**, em Mar de Espanha, que eu sou de lá. E logo eu passei no concurso do Estado. E em 2010 ... eu me... **Aí eu trabalhei 13 anos pelo Estado**, lá em Mar de Espanha. E aí eu me divorciei. **E passei no concurso Prefeitura, de Juiz de Fora, como professora. Então, eu trabalhei direitinho.** [...] Um cargo no Estado, um cargo na Prefeitura, **como professora.** [...] Então, **eu sou professora, aprendi muito**, mas eu atuo como coordenadora, **mas eu penso como professora até hoje, professora não sai de mim.**

Em vista da escolha por uma sequência textual narrativa (“**Deixa eu te contar a minha história**”), o fragmento discursivo revela, explicitamente, marcas da identidade da pessoa Bete como professora, uma representação individual (uso recorrente da forma pronominal em primeira pessoa “**eu**”) das atividades profissionais relacionadas aos pré-construídos prototípicos do trabalho coletivo docente, e seguida de verbo de dizer (“**contar**”), marca do agir do professor “representado na linguagem **por predicados que têm o professor como sujeito**” (Guimarães, Machado, Coutinho, 2007, p.250 – grifo do autor). A ênfase dada à expressão “**Eu sou professora**”, delimitada em dois momentos no excerto, associa-se com marcadores adverbiais de tempo (“**desde sempre**” e “**até hoje**”) que definem sua visão consciente e individual sobre essa identidade profissional. Essa mesma representatividade é observada na expressão verbal “**eu trabalhei direitinho**”, em que se identifica a intencionalidade, por meio da subjetividade delimitada pelo uso do pronome “eu” e da forma verbal “trabalhei”, ambas na primeira pessoa do discurso, de reafirmar sua identidade como uma profissional da sala de aula. É válido dar destaque a esse traço pela presença marcante do advérbio modal “**direitinho**”, a partir do qual tem-se uma ênfase quanto ao emprego da desinência “**inh**”, reveladora de um caráter afetivo-emocional vinculado à profissão.

Nessa mesma transcrição, chama atenção o trecho “Então, **eu sou professora, aprendi muito, mas** eu atuo como coordenadora”, em que é possível depreender, a partir do emprego da forma verbal pretérita “aprendi”, na primeira pessoa do discurso, que houve uma tomada de consciência verbalizada na situação interacional posta pela entrevistada que sinaliza, dada a sua identificação como professora, o desenvolvimento profissional em contextos de trabalho docente. Esse desenvolvimento por identidade profissional torna-se ainda mais acentuado, ao se verificar a oposição que a entrevistada faz em seu discurso, por meio do operador argumentativo “mas”, quanto a sua condição de coordenadora pedagógica, um contraste que solidifica a representatividade cognitiva e relacionada ao “mundo subjetivo” com a profissão docente.

Evidências de desenvolvimento do professor também são identificadas nos excertos dos demais professores entrevistados. No extrato a seguir, inserido no contexto reproduzido da entrevista com Josi Teixeira, a professora relata como seu projeto no FAPEB foi produzido:

**(TF1) RV Luís:** [...] Assim, gostaria, então, que você trouxesse um pouco da contextualização, né... do contexto de como o projeto, o seu projeto, foi construído e apresentado no FAPEB.

**(TF2) RV Prof<sup>a</sup>. Josi Teixeira:** **Eu já trabalho na EJA** já há muitos anos. Desde quando **eu peguei** o primeiro contrato da prefeitura, Luís! **Sempre me identifiquei e sempre gostei muito de trabalhar com a EJA. Sou professora de português, sabe** [...]. Acho que foi na primeira escola que **eu trabalhei com a EJA**, foi no SESU [...].

No discurso proferido por Josi, também se detecta predominantemente a utilização de verbos e de pronomes na primeira pessoa do singular – pronomes autorreferenciais em posição elíptica na oração – e encontram-se situados em sentenças verbais recorrentes na correlação morfossintática sujeito-verbo ((EU) **Sempre me identifiquei**”; “(EU) **Sou professora de português, sabe**”). Nas relações morfossintáticas demonstradas, a escolha, por parte do locutor em empregar o verbo “sou” revela o estado permanente da atribuição assumida pela entrevistada como professora, um dado de sua identidade profissional. Para além deste aspecto linguístico, a valoração da entrevistada como professora também é perceptível ao se verificar o emprego de verbos de ação e de desejo que mostram a sua relação com a efetividade que o trabalho docente significa em sua vida e que é delimitada também pelo senso comum: “**Eu já trabalho na EJA**”; “**eu peguei** o primeiro contrato”; “**(eu) sempre gostei muito de trabalhar**”; “**eu trabalhei com a EJA**”.

A correlação morfossintática percebida nos fragmentos transcritos de Bete Soares e de Josi Teixeira é localizada também no segmento de fala de Renato Oliveira, quando solicitado a descrever-se como profissional da educação:

**(TF1) RV Luís:** Professor, gostaria inicialmente que o senhor passasse para mim a informação sobre a sua formação. Qual é a sua formação? Quem é o professor Renato? Qual a experiência que ele tem? Se ele tem algum curso de pós-graduação? Qual o curso de pós-graduação?

**(TF2) RV Prof. Renato:** **Sou professor na rede municipal**, professor de Matemática, já passando o tempo para aposentar, (eu) já poderia tê-lo feito.

Observa-se que, nessa transcrição, Renato também emprega o recurso morfossintático semelhante ao que foi observado pelas entrevistadas – sentença oracional organizada pelo sujeito autorreferencial “eu”, seguido de um verbo de estado de valor pragmático permanente (“sou”), estrutura que permite conferir a condição de identidade da pessoa Renato com a profissão de professor: “**Sou professor na rede municipal**”.

Os extratos selecionados dos três entrevistados correspondem a um marcador de pessoalização do discurso e a um modelo de argumento de autoridade de sujeitos sociais que experienciam práticas específicas do gênero do trabalho docente. O argumento selecionado por ambos assume efeito reafirmativo de sua identidade professoral, com acentuada recorrência de uso do verbo “ser”, que permite enfatizar o caráter semântico atribuído ao predicativo (“professora/professor”) como elemento central no discurso e na assunção de suas identidades.

Apesar de os trechos acima não se relacionarem ao FAPEB diretamente, trago esses excertos iniciais para mostrar como os docentes reconhecem que, ao longo de sua carreira docente, eles se desenvolvem no próprio trabalho. Nesses trechos, vemos como os docentes constroem identificação com a profissão, valorizando-a e traçando sua trajetória, ao mesmo tempo que se identificam com ela e com os benefícios e retornos positivos que a profissão traz.

Os valores atribuídos à identidade docente ainda podem ser localizados em outros extratos das entrevistas que revelam, porém, uma outra dimensão, à da *Identidade afetiva e social do professor* (SUB-STT 1.3.2) em contexto de trabalho durante a pesquisa realizada no FAPEB. Esta outra ocorrência está mais alinhada a valores definidos pelos contratos sociais estabelecidos nas interações da sala de aula e que transitam entre a subjetividade do professor e a relação com as condições socioeconômicas, culturais, pessoais e históricas demonstradas pelos alunos nas pesquisas realizadas na escola no interior do FAPEB:

**(TF2) RV Prof. Renato: Mas que falta, rapaz, que faz! Puxa vida, vou te falar!** Esses que eu desenvolvi esses projetos como no FAPEB. Então eu tenho um carinho por eles (alunos), quando eu os encontro, é uma coisa que me dá vontade de levar pra casa e falar assim, como é que vocês vão envelhecer, como é que vocês vão formar e vão embora, vão me deixar? Não pode?

**(TF22) RV Profª. Josi Teixeira:** E quanto pessoa, foi assim, **foi a coisa mais bonita que eu acho que eu já fiz. É uma das coisas mais bonitas que eu já fiz quanto professora!** Por quê? **A alegria daquele povo. Nossa!!!** Eu me lembro do Sandro Iria. O Sandro Iria não chegou a formar. Formou agora recentemente na pandemia e ele onde ele me encontra ele grita “Ow, professora, e o nosso livro, porque levou pra cidade dele o livro.

Nos dois primeiros fragmentos transcritos anteriormente, o de Renato Oliveira, ao ser solicitado para descrever a si mesmo como professor, e o de Josi Teixeira quando solicitada a externar os conhecimentos apropriados durante a implementação de seu projeto no FAPEB, percebe-se, pela utilização de frases exclamativas, uma apreciação afetiva dos entrevistados tanto pela relação emocional estabelecida na interação com os alunos envolvidos no projeto FAPEB (“**Mas que falta, rapaz, que faz! Puxa vida, vou te falar!**” – Professor Renato Oliveira), quanto pela afetividade diante do trabalho real, efetivado, e que promoveu mudanças na vida dos estudantes que estavam envolvidos no programa (“**É uma das coisas mais bonitas que eu já fiz quanto professora!**” – Professora Josi Teixeira).

Em sua fala, Renato deixa explícito o vínculo emocional estabelecido entre professor e alunos, uma marca de identidade profissional que fixa o que já é posto no trabalho real do professor: a afetividade como elemento intrínseco à atividade docente: “**Então eu tenho um carinho por eles (alunos), quando eu os encontro, é uma coisa que me dá vontade de levar pra casa e falar assim, como é que vocês vão envelhecer, como é que vocês vão formar e vão embora, vão me deixar? Não pode?**”.

Já na entrevista de Josi Teixeira, a utilização da sentença nominal “**coisa mais bonita**” acentua o caráter subjetivo da pessoa e da professora Josi em contexto de atuação professoral inscrito no FAPEB. Essa marca linguística de coerência pragmática reafirma que a sensibilidade subjetiva e individual presente no discurso por ela proferido se torna um mecanismo enunciativo (Bronckart, 1999) que se manifesta explícito em sua fala e onde se identifica a expressão de seus sentimentos.

A esse respeito, Habermas (1987), referência base para os pressupostos do ISD, destaca que essa dimensão individual, que constitui internamente o ser humano, reflete as emoções, os pensamentos, os sentimentos e as experiências pessoais que definem e delimitam

a pessoa. É nesse nível que os extratos verificados se situam e, em especial condição, permanecem vinculados ao afeto que se firma como elemento não só do trabalho docente, mas da prática de pesquisa realizada no interior deste trabalho.

Além dos aspectos anteriormente identificados e relacionados à identidade do professor que atua na rede de ensino pública de Juiz de Fora, outro indício localizado na ação de linguagem promovida pelos entrevistados diz respeito à *Identidade do professor como ator social* (SUB-STT 1.3.3), isto é, como um agente social que, por meio de atividades realizadas no campo docente pensa e age segundo os contextos sociais da escola e de sua comunidade, dos alunos e da própria condição social de ser professor, como se verifica neste excerto recortado da entrevista com Bete Soares:

**(TF25) RV Luís:** E assim, pra você, professora, coordenadora, você já tinha falado um pouquinho sobre isso. Mas especificamente, que vivência o FAPEB, sabe, esse projeto no FAPEB, que você participou, lhe proporcionou do ponto de vista profissional? Que é que ele te trouxe como professora, como educadora, como uma profissional da educação?

**(TF26) RV Profª. Bete Soares:** [...] tanto que o título é sugestão de material para trabalho interdisciplinar a ser desenvolvido no segundo trimestre de 2013 “Ações comemorativas pelos 40 anos da Escola Municipal Murilo Mendes” no Projeto FAPEB. É ali **o fortalecimento da cultura local**, o que a gente tinha como objetivo por trás disso, além do **levantamento dos fatos históricos, de como surgiu o bairro, por que tem tanto nome liberal**, e a gente, eu né, queria compreender mais como surgiu o nome do bairro de onde, e **como os moradores, até da escola, poderiam conhecer a sua história**.

Nesse extrato em que Bete Soares trata de uma etapa da pesquisa realizada no FAPEB, verifica-se a necessidade de reconhecimento da cultura e da história que dão origem ao bairro onde se situa a escola em que a professora atua, como parte da investigação proposta em seu projeto de pesquisa. Esse caráter de reconhecimento social constitui-se como um agir praxiológico incorporado às atividades do agir docente e que, conseqüentemente, contribui para a tomada de consciência das origens sociais, culturais, históricas e políticas da comunidade escolar, conforme identificado na passagem “além do **levantamento dos fatos históricos, de como surgiu o bairro, por que tem tanto nome liberal**”.

No enquadramento situacional em que se deu a interação revelada no excerto, tem-se pistas de desenvolvimento da identidade da professora Bete para um apelo social emergido em seu local de trabalho, especialmente quando consideramos que a identidade é uma construção sócio-histórica e que se (re)constrói em práticas sociais mediadas pelo agir linguageiro. Assim, Bete Soares vai construindo sua identidade professoral atuando como um

agente social relevante na escola Municipal Murilo Mendes, a partir de suas vivências alocadas historicamente na comunidade do bairro Grajaú e marcadas pelas interações estabelecidas com os sujeitos sociais que ali residem. Essa interpretação da agentividade da entrevistada em um contexto de pesquisa educacional no âmbito do FAPEB permite dar destaque à “teoria de que a identidade profissional é desenvolvida em um processo de construção que ocorre ao longo da história pessoal de cada indivíduo” (Gamero; Cristóvão, 2013, p. 91).

Em uma abordagem social de desenvolvimento da identidade do professor, a docente Josi Teixeira deixa explícito, em duas situações demarcadas na entrevista, como a pesquisa proposta por meio do FAPEB e realizada na sala de aula está diretamente implicada com questões individuais e sociais dos alunos que faziam parte de sua turma de EJA:

**(TF22) RV Profª. Josi Teixeira:** Eu, mesmo, aprendi muito... entendi melhor como as pessoas se desenvolvem também, sabe. **Entendi o aluno que tem dificuldade por causa da vida dele** e isso me mostrou como eu agi como professora de português, na escrita deles.

**(TF24) RV Profª. Josi Teixeira:** Sim, sim, muito, **há muito essa sensibilidade desse olhar, de pensar na história de cada um daqueles alunos**, de como era importante concluir o Ensino Médio para cada um daqueles alunos e com a minha ajuda, como eles achavam importante, né. **Eu me envolvi e passei a ter outras ideias sobre a realidade desses alunos**, desses aí, com essas questões.

Em ambos os trechos, o primeiro (TF21) decorrente da situação discursiva em que foi solicitada a descrever de que conhecimentos Josi se apropriou em sua experiência no FAPEB e o segundo fragmento (TF23) relacionado ao seu possível desenvolvimento profissional por meio do FAPEB, a professora Josi evidencia, por ações de linguagem, como as atividades próprias do trabalho docente interferem no processo de aprendizado de seus alunos, dadas as condições socioeconômicas em que estão inseridos.

Para demonstrar essa identificação da ação profissional com os fatores extraescolares, o emprego de formas verbais do campo subjetivo-pessoal, como “entendi”, “pensar” e “passei a ter” permitem, para além da tomada de consciência social, o estabelecimento da relação com o trabalho docente, com o trabalho real pensado, projetado, e que se encontra sempre sujeito a mudanças e a adaptações, segundo às condições oferecidas pela realidade escolar.

A escolha verbal, através de “envolvi”, feita pela professora em sua fala na sentença oracional “**Eu me envolvi**” revela a assunção de seu agir para além de uma prática didático-metodológica adquirida em sua formação acadêmica, mas proporciona o entendimento de que

a identificação de Josi com o contexto social dos alunos se torna também fator essencial para o desenvolvimento desses sujeitos bem como para o desenvolvimento de sua identidade como professora em contexto de agente social.

Sobre a relação estabelecida entre as atividades do professor e o contexto social posto nos espaços escolares, especialmente naqueles em que as pesquisas sob o âmbito do FAPEB foram realizadas, Renato Oliveira relata, como se verifica no excerto a seguir, como se deu a inserção da abordagem de questões sociais em suas aulas de matemática:

**(TF15) RV Luís:** [...] Professor, como é que foi esse programa, efetivamente, esse projeto, o desenvolvimento desse projeto no FAPEP?

**TF16) RV Prof. Renato:** Assim... um professor de matemática não abordava o que estava listado no tema transversal, o professor de História não fazia, porque o professor, cada um, ficava no seu campo *disciplinário*, e eu tava muito incomodado com aquilo eu... **Aí comecei a fazer parte de um grupo de pesquisa para meio que ... me autorizar sendo professor de matemática a tratar de temas mais sociais na minha sala de aula.** Então vem de lá essa possibilidade de discutir o que é importante na vida deles.

Para o entrevistado, abordar temas de relevância social em suas aulas corresponderia também a uma formação dos alunos para a vida, tendo em vista a necessidade de trabalho com o componente de matemática para além de números e dados. Em vista dessa alteração de paradigma da ação didática, é de se observar em sua fala que o professor negava para si, até então, ser um agente de mudança e de promoção de reflexões de caráter social, em virtude de se autorizar, ao fazer uso da primeira pessoa, como professor para tratar de tais temas (“**me autorizar sendo professor de matemática a tratar de temas mais sociais na minha sala de aula**”).

Essa ação comunicativa demonstra a ocorrência evolutiva de um professor tecnicista, cujos saberes foram apreendidos na esfera acadêmica, própria dos *experts*, para um professor socialmente atento às questões que permeiam a vida social de seus alunos, colocando-o em oposição às prescrições escolares e ao rigor do conhecimento formal e técnico. Essa nuance entre o agir professoral e o agir social, que demarca o conflito vivido pelo professor Renato em seu espaço de trabalho e que deu suporte ao projeto no FAPEB, assemelha-se à pesquisa realizada por Nascimento e Grande (2018), a partir da qual buscaram analisar as representações do agir construídas por uma professora ao participar de mundos discursivos diferentes, a escola, como local de trabalho, e a universidade, por meio do Metrado Profissional, como ambiente de apropriação de novos conhecimentos acadêmicos. Para as pesquisadoras, o

conflito estabelecido entre esses dois mundos permitiu à professora atribuir ressignificações ao seu agir, possibilitando-lhe ter sua identidade profissional, em disputa nesses mundos, reconstruída e negociada a partir de novas experiências (Nascimento; Grande, 2018).

Nesse escopo da análise, em que o desenvolvimento da identidade da pessoa e do professor, segundo os dados oferecidos nesta pesquisa, são demarcadas por atividades profissionais em conflito, próprias do *métier* docente e em interação com situações características da sala de aula, é possível compreender que

o trabalho do professor, especificamente o seu trabalho em sala de aula, mobiliza seu ser integral, em suas diferentes dimensões (físicas, cognitivas, linguageiras, afetivas etc.) com o objetivo de criar um meio propício à aprendizagem de determinados conteúdos e ao desenvolvimento de determinadas capacidades dos alunos (Machado; Bronckart, 2009, p.39).

O mapeamento destas pistas, seja a partir das ações docentes recorrentes na escola, seja dos afetos erguidos nas relações estabelecidas nas aulas situadas nas pesquisas desenvolvidas no âmbito do FAPEB, seja nos contextos socialmente postos e em conflito no local de trabalho, possibilita, ainda, mais uma caracterização da identidade do professor, aquela relacionada à *Identidade do professor como pesquisador reflexivo* (SUB-STT 1.3.4). A afinidade com o campo da pesquisa e com o refletir a respeito de sua prática é bem delimitada nas entrevistas oferecidas por dois dos três docentes que colaboram com esta investigação, com destaque dado a este recorte da entrevista realizada com o professor Renato Oliveira:

**(TF19) RV Luís:** Assim, para a gente explorar um pouquinho mais. Como eram realizadas as atividades em si, nessa pesquisa pelo FAPEB... no grupo de pesquisa social orientado pelo senhor no colégio Gabriel?

**(TF20) RV Prof. Renato:** E eu dividi a minha atuação na sala de aula, a aula de matemática, e a sala de aula do grupo de pesquisa, todos os espaços de aula de matemática, porque aqueles alunos que não tinham interesse em participar.

A partir do que se observa no recorte discursivo, o agir profissional demarcado no excerto revela, por meio da mobilização do pronome autorreferencial “eu” e do verbo “dividi”, no presente do indicativo, um agir para e pela reflexão da atividade docente (aula) a partir do conceito de pesquisa, mesmo que ainda demonstrado de forma incipiente, como se verifica na passagem “**eu dividi a minha atuação na sala de aula, a aula de matemática, e a sala de aula do grupo de pesquisa**”. Essa transição entre uma atividade praxiológicas e clássica do

trabalho docente divide espaço e tempo com a perspectiva proposta pelo professor Renato de “agir pela e para a pesquisa na escola”, consoante defendida nesta tese.

A identificação dos recursos linguísticos presentes neste extrato da entrevista sinaliza para um comportamento do professor que o leva a se reconhecer também como pesquisador na escola e que, no contexto interacional em que se encontra, é capaz de refletir e de “criar oportunidades para a apropriação de habilidades necessárias à realização de pesquisas” (André, 2016, p. 22-23). Em vista disso, como professor reflexivo que se propõe a realizar pesquisa na escola a partir das necessidades que emergem do contexto de seu trabalho, torna-se “extremamente importante que ele (o professor) aprenda a observar, a formular questões e hipóteses e a selecionar instrumentos e dados que o ajudem a elucidar seus problemas e a encontrar caminhos alternativos na sua prática docente” (André, 2017, p. 59).

Vemos, então, como o agir pela pesquisa tende a ser uma prática transformadora na vida do docente, pois quando o entrevistado declara que os alunos não tinham interesse em participar de sua proposta, esse fato acaba por mobilizar uma identidade de incompetência, de frustração. Assim, desenvolvendo uma nova prática, o professor consegue “separar” os espaços da aula e mudar sua realidade, ou seja, ele cria uma nova interpretação para seu agir docente.

Essa mesma correspondência é verificada na fala de Bete. Em se tratando do agir reflexivamente nos espaços escolares a partir de uma concepção de professor que possui uma atitude reflexiva e indagativa sobre a realidade educacional, a entrevistada traz em seu discurso, por meio de frases declarativas bem demarcadas e situadas em um contexto em que lhe foi solicitado descrever sua experiência no FAPEB (TF3), o quanto a atitude de questionar e de pensar o cotidiano da escola e o entorno que a envolve pode contribuir para fortalecer e aprimorar sua tarefa como sujeito social e que também faz ciência.

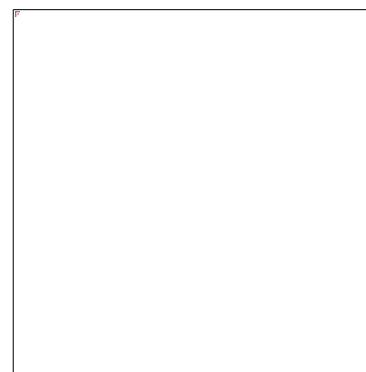
**(TF4) RV Prof<sup>a</sup>. Bete Soares:** *Porque não dá pra se trabalhar na escola a noção de lugar e o didático sem saber a identidade local. Não fecha, não dá. A criança tem que ter conhecimento das suas origens, da origem do bairro, como surgiu, por que a escola tem esse nome... Enfim, **foi realmente um trabalho de pesquisa em que eu fui muito apoiada.***

Nessa perspectiva, o agir pela e para a pesquisa, consoante já tratado no capítulo 2 deste estudo, permite ao professor refletir não tão somente a respeito de sua atuação didático-pedagógica ou realizar uma pesquisa efetiva, marcada pelo rigor científico, mas também a respeito do fortalecimento de um profissional que ultrapassa os limites do tecnicismo e do reprodutivismo ainda recorrentes nas escolas brasileiras. Trata-se, em conformidade com o que sustenta Bortoni-Ricardo (2008), de um professor que assume para si o compromisso de refletir

sobre sua prática e de, conseqüentemente, superar os problemas relacionados às próprias deficiências e ao contexto de desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Enfim, os fragmentos das entrevistas realizadas com os três professores vinculados ao FAPEB apontam para possíveis pistas de desenvolvimento desses agentes educacionais em relação à apropriação de conceitos, ao desenvolvimento de ações e à transformação da identidade, considerando o contexto de atuação professoral. O agir comunicativo, representado pelo gênero entrevista e analisado por meio dos aspectos linguísticos e pragmáticos presentes em seus discursos, permite compreender que o agir geral desses professores, em situações interacionais correspondentes ao trabalho docente, corresponde a atividades de linguagem que os possibilitou desenvolverem-se por conceitos/conhecimentos, ações e atitudes e por identidade com o trabalho docente.

### 6.3 PISTAS DE LC DOS PROFESSORES ENVOLVIDOS COM ATIVIDADES DE INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA NO FAPEB



58

Assumindo a proposição de que pode, o professor, desenvolver-se criticamente por meio da relação teoria e prática no campo profissional, em uma ação de constante aperfeiçoamento, esta tese analisa os efeitos da participação do professor no programa FAPEB, considerando o discurso do próprio docente, a partir de uma abordagem reflexivo-crítica sustentada por atividades de investigação científica, a que denomino de Letramento Científico ancorado nos pressupostos da Linguística Aplicada. Para tal, retomo a perspectiva de que o trabalho docente, segundo os pressupostos do ISD, é mediado por ações languageiras as quais

---

<sup>58</sup> Disponível em: <https://www.facebook.com/100063578918523/posts/973783781417577/>. Acessado em 23 jan. 2025.

estão diretamente relacionadas às ações humanas (Bronckart, 2013), neste caso, as ações praxiológicas em torno do fazer docente e do fazer pesquisa.

Disso incorre, conforme perspectiva assumida no capítulo 4 desta tese, o conceito de Letramento Científico (LC) que diz respeito às *ações inerentes ao fazer científico, a ações mediadas por metodologias e por instrumentos intrínsecos à esfera científica e que sustentam o agir na, para e pela pesquisa. Trata-se de ações concretas de pesquisa que são efetivadas (ou realizadas) por um sistema de gêneros discursivos que intrinsecamente constituem e organizam essas atividades por meio da leitura e da escrita, seja nos centros acadêmicos de referência, seja nos espaços escolares em que se é possível desenvolver pesquisas.*

O entendimento referencial de que há viabilidade em realizar ações de pesquisa em contextos escolares pelos próprios docentes, como em instituições públicas de ensino destinadas à educação básica, percorre uma realidade palpável, apesar da ausência de condições reais mínimas para a promoção desse comportamento humano na grande maioria desses espaços. Contudo, tem-se, neste estudo, a intencionalidade de verificar como pode ser possível a efetivação de pesquisas na escola básica, realizada por professores que se propõem a ampliar seus conhecimentos e a buscar alternativas para indicar possíveis soluções para os problemas que cerceiam o ensino brasileiro.

Em vista disso, para responder à questão 3 desta tese de doutorado – *Que efeitos o FAPEB proporcionou nos professores quanto à compreensão de uma abordagem reflexivo-crítica sobre a pesquisa a partir das dimensões do Letramento Científico (LC)?* –, pauto-me na análise das entrevistas oferecidas pelos três professores que tiveram seus projetos efetivados no FAPEB e que experienciaram ações de linguagem nessa proposta. Desse modo, vale destacar que para esta seção de análise foram selecionados extratos das entrevistas (trechos de discursos que representam as ações do fazer científico dos docentes) também baseados no Quadro 6 do SOT STT (cf. seção anterior), a fim de identificar, por meio das Dimensões do LC, pistas explícitas e/ou implícitas de atividades praxiológicas e de linguagem próprias da investigação científica.

Para isso, faz-se necessário dar destaque ao fato de que, diante dos conteúdos temáticos (SOTs e STTs) que emergiram das entrevistas e que se tornaram o *corpus* deste estudo, conforme descritos no Quadro 7, analisaremos os dados obtidos não na ordem em que nele se encontram organizados, mas considerando as Dimensões do LC que se concentram como categoriais para identificar os efeitos promovidos pelo FAPEB na constituição de professores como profissionais em processo de desenvolvimento pela pesquisa. Ou seja, o

percurso feito no SOT-STT permite, pelas suas minúcias temáticas, compreender as dimensões do LC.

Para efeito, portanto, de organização desta investigação, recupero do capítulo 4, subseção 4.4.1 desta tese, uma a uma, as Dimensões do LC que se firmam como base condutora para as análises:

Quadro 8: Dimensões do Letramento Científico

Dimensões do LC	Descrição	
<b>1. Ação de pesquisa científica</b>	Conduta investigativa solidificada na cultura da pesquisa – da investigação científica.	Sistema de gêneros de texto relativos ao agir na e pela pesquisa
<b>2. Inserção em redes de pesquisa</b>	Participação dos sujeitos sociais em redes ou em grupos de pesquisa científica.	
<b>3. Percurso metodológico</b>	Conhecimento, compreensão e relativização dos percursos metodológicos que viabilizam o agir científico.	
<b>4. Atitude ética</b>	Reconhecimento de atitude ética diante de processos de pesquisa científica.	
<b>5. Impactos dos resultados da pesquisa</b>	Ênfase nos produtos das pesquisas e em seus impactos sociais, econômicos, políticos, de saúde e tecnológicos para instituir políticas públicas conscientes.	
<b>6. Participação em eventos científicos</b>	Acesso contínuo a práticas e eventos de disseminação das ciências.	
<b>7. Comunicação de novos conhecimentos</b>	Comunicação de novos saberes a especialistas a favor do desenvolvimento de novas práticas e pesquisas.	

Fonte: elaboração própria.

Em se tratando das análises a serem realizadas, é possível salientar que cada um dos itens descritos acima (Dimensões 1 a 7) corresponderá a uma subseção desta seção que ora produzimos. Dessa forma, a par das informações oriundas das entrevistas que foram previamente tratadas a partir do critério de análise de conteúdo temático (SOT e STT), pautado nas Dimensões do LC, é justo assinalar que não foram identificadas as Dimensões 2 (*Inserção em redes de pesquisa*) e 4 (*Atitude ética*) nos discursos dos três professores cujos projetos foram desenvolvidos no FAPEB. Seja em razão das perguntas propostas nas interações, seja pela ausência de informações mais específicas não pormenorizadas pelos entrevistados, seja pela não efetivação dessas ações nos projetos investigados ou por outros pontos que escaparam ao olhar do investigador, um aprofundamento da averiguação dessas dimensões pode incorrer em

novas pesquisas voltadas para o tratamento do LC na perspectiva da LA quanto à formação do professor em local de trabalho.

Também é importante dar foco ao procedimento adotado de que as dimensões 6 e 7 serão abordadas juntas, numa única subseção e, após abordarmos tais dimensões, abrimos uma nova subseção (6.3.5) para tratar especificamente dos gêneros textuais envolvidos no FAPEB, que compõem um sistema no interior deste projeto de formação.

Assim, o que se propõe a seguir é uma análise interpretativa dos dados coletados e organizados que apontam para a localização de vestígios de LC nas práticas de professores que atuaram no FAPEB, quando consideradas as demais Dimensões do LC.

### 6.3.1 Dimensão 1: ações de pesquisa científica

Em se tratando dos pressupostos que sustentam neste estudo e que se posicionam na perspectiva de que é possível ao professor desenvolver pesquisa na escola, recorro ao ISD que aponta que as atividades de linguagem, manifestadas por instrumentos de desenvolvimento humano, os gêneros de texto, englobam ações praxiológicas realizáveis em processos interacionais cotidianos individuais e coletivos (Bronckart, 2006a). Esse referencial converge com o que advogo nesta pesquisa a respeito de, uma vez inseridos em práticas interacionais de Letramento Científico, conforme aqui se defende, o professor da escola básica desenvolve-se por participar socialmente, de forma ativa, de práticas de pesquisa mediadas por ações linguageiras orais e escritas no âmbito do FAPEB.

Assim, ao se averiguar as entrevistas inscritas na situação interativa em que se procurou colher informações a respeito das influências do FAPEB nas práticas científicas do professor a partir da efetivação de seus projetos, verifica-se que a Dimensão 1 do LC, correspondente à *(1) Ação de pesquisa científica*, pode ser localizada no contexto interacional em questão e que, em consonância com o Quadro 6, refere-se ao **O FAPEB: desenvolvimento do professor e do pesquisador** (SOT 3) e se correlaciona às **Pistas do LC na prática professoral** (STT 3.4), como se vê a seguir nesta primeira cena resgatada da entrevista realizada com a docente Bete Soares:

**(TF23) RV Luís:** E assim, e o fazer pesquisa em si, sabe, lá no FAPEB? Você identificar um problema, levantar uma hipótese, buscar uma metodologia, quais seriam as ferramentas para coletar informações, todo esse percurso... você aprendeu na graduação, na pós-graduação, o seu projeto na escola contemplou isso, você planejou isso?

(TF24) RV Profª. Bete Soares: Ah, sim, **eu fui atrás das fontes**, eu não conheci ninguém no bairro, contei com a ajuda das pessoas que moravam, os professores que já moravam, já atuavam ali há muito tempo, tinham muito da comunidade... **eles foram me dando os contatos**, ó, para o Totôe, a Dona Marlene, né. **Aí eu fui procurando essas pessoas** e elas foram muito solícitas e se sentiram assim, valorizadas, sabe? Elas fizeram, **deram as informações, as entrevistas** com muito prazer e **deram dados muito fidedignos**, eu acho. **E bateram muito com a pesquisa que o Vanderson fez lá na biblioteca da escola, partir da questão que tínhamos que era saber a origem do baixo.**

No contexto em que a passagem se dá, a agente-produtora relata e descreve ações do fazer científico que estão relacionadas ao projeto “*Conhecendo o bairro através da escola: cultura local*”. A partir dele, a professora, com apoio de comunidade escolar e de moradores do bairro Grajaú, Alto Grajaú e São Tarcísio, região onde fica situada a Escola Municipal Murilo Mendes, age coletando dados e informações que possam contribuir com a pesquisa proposta.

Para isso, é possível localizar no extrato da entrevista a presença de sentenças cujos verbos delimitados no pretérito perfeito do indicativo correspondem a uma amostra dessa ação de pesquisa praticada pela professora. Esse comportamento de linguagem é especificamente balizado pelo valor agentivo atribuído ao verbo “fui” na sentença “**eu fui atrás das fontes**” e que se encontra também expresso na forma locucional do verbo “ir”, acompanhado pelo gerúndio “procurando”, que restringe, na oração “**Aí eu fui procurando essas pessoas**”, a ação de pesquisa marcada pelo sujeito referencial “eu”, recorrente em ambas as passagens.

A ação de pesquisa enunciada no discurso da professora é conseqüentemente validada pelos colaboradores que lhe forneceram dados relevantes para sua investigação (“**eles foram me dando os contatos**”; “Elas (as pessoas) fizeram, **deram as informações**”; “**deram dados muito fidedignos**”) e que subsidiaram a pesquisa documental e colaborativa realizada por Vanderson, profissional que atua na biblioteca da escola.

Nesse processo de desenvolvimento de uma pesquisa em contexto escolar financiado pelo FAPEB, ressalta-se como gêneros discursivos que medeiam as ações de linguagem centralizam-se como ferramentas essenciais na condução do agir na/pela pesquisa. É o que se verifica no destaque identificado nesta fração do discurso “Elas (pessoas) fizeram, **deram as informações, as entrevistas** com muito prazer”, em que a prática do fazer pesquisa é mediada pelo gênero discursivo “entrevista”, o qual compõe um sistema de gêneros característicos do fazer científico, como o artigo científico, o projeto de pesquisa, o relatório etc., e que organiza e colabora para a ação de pesquisa via FAPEB.

O contexto analisado põe em cena duas condições do indivíduo envolvido em situações de pesquisa científica: o “estar em pesquisa” e o “fazer pesquisa”. De acordo com

Beillerot (2017), “estar em pesquisa” corresponde ao fato de que toda pessoa “reflete sobre problemas ou dificuldades que ela encontra, ou então, sobre os sentidos que ela tenta descobrir, seja em sua vida pessoal ou em sua vida social” e a partir de suas experiências e das reflexões que delas emergem. Entretanto, “‘fazer pesquisa’ implica outros procedimentos, em especial aqueles que o verbo ‘fazer’ impõe: encontrar os meios para uma objetivação de questões e de preocupações para poder estudá-las (Beillerot, 2017, p.73).

Tais pontos permitem compreender, segundo o estudioso, que recai sobre o sujeito que se encontra em contexto de pesquisa a condição de assumir para si uma responsabilidade claramente definida sobre as ações efetivas de investigação científica, como ocorreu com a professora Bete ao empregar a primeira pessoa do discurso, traduzida pelo uso do pronome autorreferencial “eu”, como um elemento linguístico que representa sua ação de pesquisa em contexto escolar. Nessa situação interacional que envolve Bete Soares, as atividades praxiológicas do estar em pesquisa se manifestam com regularidade, metodologia e autonomia, e incidem sobre ela como um agente de pesquisa, na condição de pesquisadora, ou seja, do indivíduo que, interagindo em situações sociodiscursivas do fazer científico, reconhece-se como sujeito pesquisador em contexto de LC.

O tratamento dado no espaço escolar para a realização de pesquisa também é perceptível no fragmento extraído da entrevista com o professor Renato. Isso pode ser verificado quando, na situação interacional analisada, perguntamos a ele sobre como seu envolvimento com o programa FAPEB pode tê-lo possibilitado refletir a respeito de sua prática docente. Eis o contexto:

**(TF13) RV Luís:** E aí... aproveitando, toda essa trajetória que você traz com você, com a pessoa, com o professor Renato, de sair dessa perspectiva muito cartesiana da matemática, extrapolar, ir para crítica, o sujeito crítico pensante, que se forma como pessoa humana, etc., que questiona o que é posto e o que não é, isso te levou no FAPEB a pensar sobre sua prática na sala de aula?

**(TF14) RV Prof. Renato:** Então, desde 2004 até 2018, a gente faz essa pesquisa e lá aparece, por exemplo, que os personagens brancos aparecem. **A gente pesquisa em revistas de circulação nacional e a pesquisa é...** a mídia não dá os mesmos espaços para brancos e negros, é essa pesquisa que eles (os alunos) têm que fazer. **E isso a gente fez com os alunos também no FAPEB, explicando ponto a ponto.** E olha... isso ainda tem aparecido, olha, historicamente, nesse percurso, nessa pesquisa, que aparece 85% de personagens brancos e 15% de personagens negros. É quase que uma cota estabelecida e que não varia nesse período todo. Mas evidentemente, isso não tem validade em termos estatísticos, numa pesquisa de larga escala. **Isso é uma pesquisa na sala de aula com os alunos para fomentar... o objetivo dela é fomentar a discussão sobre um tema, é isso.**

No extrato transcrito, o professor que desenvolveu o projeto *Educação Matemática & Democracia: o Grupo de Pesquisas Sociais (GPS)* por meio do FAPEB fornece indícios de ações voltadas para a realização de pesquisa em contexto escolar, especificamente, na Escola Municipal Gabriel Gonçalves da Silva. No recorte assinalado pelo discurso do professor, a pesquisa documental proposta por ele e realizada a partir da identificação, leitura e análise de matérias publicadas em revistas nacionais revela elementos/comportamentos de caráter racista presentes nas mídias que oferecem mais espaços e mais visibilidade para pessoas brancas.

Ao se observar o discurso do professor, detecta-se a participação dos alunos no processo científico proposto no projeto vinculado ao FAPEB (“**E isso a gente fez com os alunos também no FAPEB, explicando ponto a ponto.**”), com destaque para a expressão verbal “*explicando ponto a ponto*” que, implicitamente, demonstra o tratamento das etapas de realização de uma pesquisa documental, desde a seleção dos documentos, até a coleta dos dados e a análise dos resultados obtidos.

O contexto em que está inserida a proposta de Renato traz à tona que seu objetivo com o projeto do FAPEB era, a partir da observação de fenômenos que inviabilizam determinados grupos sociais, formalizar o Grupo de Pesquisas Sociais (GPS) como um recurso pedagógico, didático, social e científico de promoção de debates sobre a realidade que é recorrente entre cidadãos que também são excluídos nos espaços escolares. Esse objetivo alinha-se com sua proposta de ordenamento de pesquisa na escola, feita por professores e alunos, e que se torna vestígio de um agir na/pela pesquisa como uma instância das práticas de LC que se configuram como parte do trabalho docente: “**Isso é uma pesquisa na sala de aula com os alunos para fomentar... o objetivo dela é fomentar a discussão sobre um tema, é isso.**”

O agir pela pesquisa, conforme demonstrado no excerto, dialoga com o que propõe Nóvoa (1992), para quem o professor pesquisador assume a realidade da escola como seu objeto de pesquisa, a partir do qual observa, analisa, coleta informações e busca alternativas para os problemas educacionais e sociais postos. Trata-se, segundo Nóvoa (1992), de um profissional que se constitui como sujeito inserido em um movimento contra-hegemônico frente ao processo de desprofissionalização e de desinstrumentalização de sua prática.

As ações de pesquisa mapeadas nos extratos das entrevistas põem em jogo o papel do professor pesquisador que, ao promover a educação científica na escola básica, colabora para a instauração de práticas de LC que são empregadas para “ênfatar a função social da educação científica contrapondo-se ao restrito significado de alfabetização escolar” (Santos,

2007, p. 479), tendência que ainda se abastece da acriticidade e da ausência de posicionamentos sociais e políticos.

Em se tratando das análises até então realizadas, pode-se trazer o ponto de que o FAPEB, como um programa que fomenta a pesquisa do professor da rede municipal de educação de Juiz de Fora, não é por si só capaz de promover todas as dimensões do LC dos docentes em contexto de trabalho. Entretanto, este programa se situa como um lugar de aperfeiçoamento das ações de pesquisa dos professores que buscam, nos apelos da ciência e nas práticas de pesquisa, recursos para seu aprimoramento profissional, pontos de convergência que marcam sua identidade docente e alternativas para reduzir os problemas educacionais e humanos.

### 6.3.2 Dimensão 3: Percurso metodológico

No que tange os aspectos metodológicos mínimos que constituem o agir na/pela pesquisa na perspectiva do LC defendida nesta tese, “Saber diagnosticar, levantar hipóteses, buscar fundamentação teórica e analisar dados são algumas das atividades que podem ajudar o trabalho do professor, quando se consideram as exigências da realidade atual e a complexidade da atividade da docência” (Pesce; André, 2012, p.41). Essa defesa de ações implica a necessidade de se oportunizar ao professor a realização de ações de pesquisa científica na escola básica, como propõe o FAPEB, programa vinculado à Secretaria de Educação do município de Juiz de Fora, em Minas Gerais. Trata-se, nessa abordagem, de promover condições para a realização de atividades de investigação voltadas para a prática docente e fundamentadas nos problemas que se dão no contexto escolar.

A par dessa premissa que organiza e sustenta as dimensões do LC, foi possível identificar evidências de percursos metodológicos que organizaram as ações de pesquisa desenvolvidas pelos docentes cujos projetos foram executados no referido programa. Desse modo, as entrevistas realizadas com os colaboradores desta investigação apontam a ocorrência da dimensão (3) *Percurso metodológico* e que indica aspectos próprios do LC nas atividades de pesquisa desses professores. Essa dimensão dialoga com a **Formação para a pesquisa** (SOT 2), com a *Formação do professor para a pesquisa* (STT 2.1.) e com o Percurso metodológico de pesquisa na sala de aula (SUB-STT 2.1.2).

Ainda, a Dimensão 3 que aqui se analisará está associada a **O FAPEB: desenvolvimento do professor e do pesquisador** (SOT 3), às *Pistas do LC na prática professoral* (STT3.4) e às Atividades praxiológicas do fazer ciência (SUB-STT 3.4.1),

conforme descrito no Quadro 6 e verificado no contexto a seguir, em que se buscou averiguar como eram as atividades de pesquisa desenvolvidas pelo entrevistado no FAPEB:

**(TF19) RV Luís:** Assim, para a gente explorar um pouquinho mais. Como eram realizadas as atividades em si, nessa pesquisa pelo FAPEB... no grupo de pesquisa social orientado pelo senhor no colégio Gabriel?

**(TF20) RV Prof. Renato:** [...] O seminário de formação também fez uma certa diferenciação. **Eu tinha uma ideia de que os alunos precisavam passar por uma espécie de formação para se tornarem pesquisadores.** Então, no seminário, por exemplo, a gente trabalhava um livro do Rubem Alves, “O que é científico”. É! “O que é científico”! Isso. Eu sempre dou como exemplo. O Rubem Alves citava, por exemplo, a ideia de pegar uma rede e jogar no fundo do mar. Você não enxerga nada do que tem no fundo do mar. É a rede que faz emergir o que está no fundo do mar. **Era para trabalhar com os alunos, de uma forma metafórica, aquela coisa de fazer pesquisa e justamente de pesquisa lá no GPS, porque a gente tinha que fazer pesquisa, ler alguns textos, fazer perguntas lá no grupo dos problemas sobre negritude, buscar informações em revistas e jornais, anotar, montar gráfico.** E aí, a partir do livro, eu... Olha, a rede, você joga lá no fundo do mar, você não está vendo nada que tem lá. A rede traz para você uma série de coisas que estão lá no fundo do mar. Então, **a gente fazia um seminário de formação e em uma delas a gente trabalhava com esse livrinho.**

O excerto que se refere à resposta do professor de matemática Renato Oliveira a respeito de como era realizada a pesquisa no FAPEB na escola municipal Gabriel Gonçalves da Silva dá indícios claros de que havia uma responsabilidade assumida pelo docente de proporcionar aos alunos a compreensão de algumas etapas da pesquisa científica. Essa responsabilidade se inscreve, inclusive, em um percurso mínimo e característico do agir científico, que é possibilitado pelo entendimento do conceito de pesquisa, mediado pela leitura do livro “O que é científico”<sup>59</sup> de Rubem Alves. A obra, organizada em oito capítulos, tem a intenção de levar o leitor a compreender a ciência e o fazer científico por meio de analogias, comparações e metáforas as quais, organizadas no plano do discurso narrativo através de contos, parábolas, citações e histórias, dão destaque a como a ciência influencia a existência do ser humano e das coisas do mundo e de seres.

Partindo, assim, de um trabalho pedagógico planejado, destinado a um público que se encontra em condição de aprimoramento de seus conhecimentos acadêmicos e que, infere-se, pouco contato tem com o universo das pesquisas acadêmico-científicas, que busca levar o aluno a embrenhar-se na esfera da pesquisa científica através da obra de Rubem Alves, Renato

---

<sup>59</sup> O livro O que é científico, de autoria do psicanalista, educador, teólogo e escritor Rubem Alves, foi lançado pela Edições Loyola no ano de 2007.

demonstra, no projeto do FAPEB, ter conhecimentos que lhe são significativos para realizar pesquisa e inserir-se no contexto de um professor pesquisador.

O agir na e pela pesquisa fica ainda mais nítido ao se observar, em sua fala, a descrição das etapas de pesquisa por ele organizadas junto ao grupo GPS, demonstradas por verbos na forma nominal de infinitivo que explicitam essas ações, como se comprova neste recorte da entrevista “**porque a gente tinha que fazer pesquisa, ler alguns textos, fazer perguntas lá no grupo dos problemas sobre negritude, buscar informações em revistas e jornais, anotar, montar gráfico.”. Aqui, a sequência descritiva das ações aponta para a efetivação de um percurso metodológico básico de pesquisa. Os verbos selecionados por Renato e que organizam o agir em seu discurso explicam o agir praxiológico do fazer pesquisa no FAPEB, junto aos alunos da escola Gabriel Gonçalves da Silva. Essas formas verbais são pistas que demonstram, conforme sustenta Bronckart (2006b, p.25), que “o agir comunicativo é, na prática, fundamentalmente articulado ao agir praxiológico”, neste caso específico, à ação de fazer pesquisa em contexto de práticas escolares intermediada pelo FAPEB.**

Nessa análise discursiva de uma fração da entrevista do professor Renato, há de se evidenciar que o percurso metodológico de pesquisa realizado por ele se concretiza pelos complementos verbais das formas de infinitivo, todos em posição de objeto direto, que mostram a sequência metodológica da ação de investigar: “**ler alguns textos**” (uma base teórica mínima), “**fazer perguntas**” (problematizar os temas), “**buscar informações em revistas e jornais**” (coletar dados a partir de documentos), “**anotar**” (registrar e organizar dados) e “**montar gráfico**” (analisar os dados coletados). Essa representação do fazer pesquisa se manifesta, por meio da entrevista, como prova discursiva de ações práticas do agir na e pela pesquisa, conforme aponta a Dimensão 3 do LC que abraçamos nesta investigação.

O discurso do professor Renato faz emergir a importância que os gêneros do discurso assumem na formação docente e discente para o LC. É possível inferir, a partir do recorte “[...] O **seminário de formação** também fez uma certa diferenciação. **Eu tinha uma ideia de que os alunos precisavam passar por uma espécie de formação para se tornarem pesquisadores.**”, a seleção do gênero discursivo *Seminário de Formação* como uma escolha didática, inserida no gênero do trabalho docente, para promover o acesso dos alunos às etapas de uma pesquisa científica. Do ponto de vista do planejamento do professor Renato, o *Seminário de Formação* corresponde a um gênero discursivo oral que representa práticas de Letramento Científico a serem realizadas pelos alunos inscritos no GPS e evidencia o caráter interacional da linguagem cujos gêneros textuais materializam as ações de linguagem produzidas pelo homem em

instâncias específicas (Bronckart, 1999), como aqueles inscritos no sistema de gêneros próprio da esfera científica.

A condução do fazer científico do professor no âmbito do FAPEB, considerando as pistas de realização de um percurso metodológico que colabora para a promoção do LC do docente também é perceptível na fala da professora Bete Soares, como se verifica no contexto interacional a seguir a partir de um recorte da transcrição da entrevista com ela realizada:

**(TF5) RV Luís:** Está sim... Você e mais duas professoras... E, assim, só mesmo para confirmar, essa sua participação do FAPEB com esse projeto, ele colaborou para o seu desenvolvimento profissional como professora, como coordenadora?

**(TF06) RV Prof<sup>a</sup>. Bete Soares:** [...] Pra usar um termo bem, pra que você entenda, o Alto Grajaú é uma favela, nos modos que a gente vê lá no Rio de Janeiro e em São Paulo. Com ruelas muito estreitas, sem calçamento, sem coleta de lixo, bairros muito sujos, muito pichados, com muita violência, até hoje é assim. Entendeu? O Alto Grajaú é assim. Porque onde a gente trabalha é meio que a parte mais palatável do bairro. Mas quando ela (Diretora) começou a percorrer as ruas, eu fui ficando muito assustada, aí me despertou ali conhecer... **aí o projeto me deu mãos e pés pra isso, sabe!** Na verdade, **a pesquisa colaborou pra entender um pouco mais a estrutura do bairro, da população do bairro que frequenta a escola. As carências do bairro.** E a luta que foi, foi uma luta da comunidade mesmo.

Em se tratando do contexto posto, a agente-produtora, ao relatar detalhes do desenvolvimento do projeto junto à Escola Municipal Murilo Mendes, faz emergir dois pontos importantes do processo de constituição de uma pesquisa: a observação e a problematização do tema. Assim, é de se verificar que, ao ser conduzida pelas ruas do bairro Grajaú e Alto Grajaú, a professora reconhece o espaço urbano em que se localiza a escola como aquele que se assemelha a uma favela, com suas características físicas, sociais, culturais e humanas.

Diante dos fatos observados e das problematizações que emanam surpreendentemente de suas leituras sociais e políticas (“**aí o projeto me deu mãos e pés pra isso, sabe!**”), a professora, então, se vê diante de um problema que necessita ser investigado e que se concretizou no projeto desenvolvido na Murilo Mendes, por meio de uma pesquisa que “**colaborou pra entender um pouco mais a estrutura do bairro, da população do bairro que frequenta a escola.**”. Esse *start* que faz parte do caminho metodológico para a execução de uma pesquisa abriu portas para se identificar práticas de pesquisa científica no decorrer do projeto *Conhecendo o bairro através da escola: cultura local*, como pode ser melhor

compreendido a partir do excerto que se destaca neste recorte da situação discursiva da entrevista:

**(TF23) RV Luís:** E assim, e o fazer pesquisa em si, sabe, lá no FAPEB? Você identificar um problema, levantar uma hipótese, buscar uma metodologia, quais seriam as ferramentas para coletar informações, todo esse percurso... você aprendeu na graduação, na pós-graduação, o seu projeto na escola contemplou isso, você planejou isso?

**(TF24) RV Profª. Bete:** Ah, sim, **eu fui atrás das fontes**, eu não conhecia ninguém no bairro, contei com a ajuda das pessoas que moravam, os professores que já moravam, já atuavam ali há muito tempo, tinham muito da comunidade... **eles foram me dando os contatos**, ó, para o Totôe, a Dona Marlene, né. Aí **eu fui procurando essas pessoas** e elas foram muito solícitas e se sentiram assim, valorizadas, sabe? Elas fizeram, **deram as informações, as entrevistas com muito prazer e deram dados muito fidedignos**, eu acho. **E bateram muito com a pesquisa que o Vanderson fez lá na biblioteca da escola**, a partir da **questão que tínhamos** que era saber a origem do bairro.

Na situação discursiva descrita, torna-se possível pinçar algumas ações de pesquisa citadas por Bete e que indicam vestígios do caminho metodológico selecionado por ela para efetivar a pesquisa empreendida na Escola Municipal Murilo Mendes, para além da observação e da problematização já assinaladas. Nesse sentido, identifica-se a atitude da professora de buscar dados que pudessem contribuir para sua pesquisa, como se percebe nesta sentença verbal marcada pelo uso do pronome pessoal autorreferencial “eu” e do verbo de ação no tempo pretérito “fui”: **“eu fui atrás das fontes”**.

O agir na pesquisa de Bete, conforme proposto em seu projeto aprovado no FAPEB, que organiza algumas etapas do percurso metodológico, é reforçado por uma sequência de frases que, organizadas na posição oracional sujeito-verbo-complemento verbal, indica alguns dos passos a serem realizados pelo pesquisador que faz pesquisa científica na escola básica: **“eu fui procurando essas pessoas”** (levantamento do *corpus* de pesquisa), **“deram as informações, as entrevistas”** (identificação da entrevista como um dos instrumentos para coleta de dados), **“bateram muito com a pesquisa que o Vanderson fez lá na biblioteca da escola”** (triangulação e análise preliminar dos dados coletados a partir das entrevistas e da análise documental), **“a partir da questão que tínhamos que era saber a origem do bairro.”** (indicação da questão problematizadora como mote para a realização da pesquisa proposta).

O extrato da entrevista da professora demonstra que ela, como pesquisadora no âmbito do FAPEB, conhece, compreende e promove ações que viabilizam o agir científico, de acordo com o que defendemos nesta pesquisa. Significa interpretar, assim, a partir do discurso

analisado, que a Dimensão 3 do LC, voltada para a realização de um percurso metodológico de pesquisa, é marcada nas e pelas ações de pesquisa da docente: há um problema posto e representado por uma questão de investigação (quais as origens do bairro Grajaú, onde fica localizada a Escola Municipal Murilo Mendes); tem-se a seleção de ferramentas de coleta de dados específicas, como a entrevista e documentos; a coleta de informações proporciona a construção de um *corpus* de pesquisa que lhe possibilita analisar os resultados e chegar às considerações específicas de sua investigação.

O tratamento dos aspectos metodológicos de uma pesquisa, seja ela organizada e desenvolvida em quaisquer áreas de conhecimento científico, sempre esbarra em um sistema rígido e rigoroso de práticas de pesquisa, visando a um rigor característico do campo. E, se a pesquisa avança para o campo das ciências humanas e sociais, em que se enquadram as ciências da educação, as divergências sobre que tipos de pesquisa e que metodologias devem ser processados nas investigações coloca a ação de pesquisa em estado de descrença e até de incredibilidade e deslegitimidade, especialmente se analisada pelo viés duro e enrijecido das áreas fomentadas por uma concepção positivista de ciências e de pesquisa.

Contudo, respaldado por uma ciência do humano, reafirmamos a ideia de que “não existe diferença fundamental entre a metodologia das ciências chamadas naturais e as ciências humanas. Em ambos os casos, podemos trabalhar com processos experimentais com o intuito de estabelecer relações causais” (Bronckart, 2017, p.36), numa abordagem metodológica plural e que independe dos objetos que se configuram como base para a realização de uma pesquisa científica. Essa concepção compartilhada de metodologias científicas postas em e para todas as áreas do conhecimento humano corresponde também àquelas que se dão na escola e que são realizadas pelo professor que se assume como pesquisador, em que “A investigação desenvolvida na prática dispõe [...] de um estatuto epistemológico e metodológico próprio e ainda pouco conhecido, e que em muito pouco se assemelha à pesquisa científica.” (Diniz-Pereira; Lacerda, 2009, p.1232), mas que assume características por ora parecidas com as pesquisas tradicionais.

De qualquer modo, proporcionar ao professor da escola básica pública espaço para a realização de pesquisa, como as que se dão pelo FAPEB, corresponde a uma proposta inovadora que colabora para a formação do professor em local de trabalho e que se coloca como possibilidade de se apropriar de mais um gênero textual vinculado ao fazer científico, contribuindo com seu desenvolvimento.

Mesmo diante desta inovação, é salutar dar destaque à ideia de que, do ponto de vista da execução dos projetos via FAPEB pelos professores, não foram identificados ao longo

desta pesquisa quaisquer movimentos de formação efetiva para a pesquisa científica por parte do programa, como a apropriação de percursos metodológicos, a seleção dos tipos de pesquisa, a escolha adequada de instrumentos de coletas de dados, os procedimentos de análises das informações e outros recursos que pudessem dar suporte aos professores cujos projetos foram desenvolvidos no programa, mas que podem ser melhor verificados em pesquisas futuras.

### 6.3.3 Dimensão 5: Impactos dos resultados da pesquisa

A perspectiva de LC, sob o viés da LA, que advogamos neste estudo, busca verificar pistas de desenvolvimento do professor como sujeito que, em interações específicas, age na e pela pesquisa na educação básica, considerando a inserção de seus projetos no FAPEB. Nesse sentido, uma das dimensões que se destacam como promotoras do LC do professor e que são identificadas no *corpus* das informações levantadas a partir das entrevistas realizadas com os três professores corresponde aos (5) *Impactos dos resultados da pesquisa*.

Essa premissa, conforme abordado no capítulo 4 desta tese, chama a atenção para os produtos oriundos das pesquisas que são desenvolvidas pelo professor da educação básica bem como para os impactos sociais, econômicos, políticos, de saúde e tecnológicos delas decorrentes.

Em se verificar a dimensão 5 do LC, é coerente relacioná-la à **Formação para a pesquisa** (SOT 2), à *Formação do professor para a pesquisa* (STT 2.1.) e aos SUB-STTs Formação do aluno para a pesquisa (SUB-STT 2.1.4) e O trabalho com o pensamento científico na escola (SUB-STT 2.1.5). Ademais, estão sob esta análise também o SOT **O FAPEB: desenvolvimento do professor e do pesquisador** (SOT 3), as *Pistas do LC na prática professoral* (STT 3.4) e as Atividades praxiológicas do fazer ciência (SUB-STT 3.4.1), categoriais descritas no Quadro 6 da seção 6.2 deste estudo.

Proveniente das entrevistas realizadas com os docentes que tiveram seus projetos materializados no FAPEB, a dimensão 5 do LC pode ser percebida no fragmento de discurso em que o professor Renato foi interpelado a respeito de como se deram as atividades de pesquisa na escola Gabriel Gonçalves da Silva sob intermédio do FAPEB:

**(TF19) RV Luís:** Assim, para a gente explorar um pouquinho mais. Como eram realizadas as atividades em si, nessa pesquisa pelo FAPEB... no grupo de pesquisa social orientado pelo senhor no colégio Gabriel?

(TF20) RV Prof. Renato: [...] Mas normalmente eu apresentava os temas, eles escolhiam, votavam e a gente pensava o tema, dividia os grupos e a gente saía a campo. Quando o tema se referia a algum lugar específico, então certa oportunidade, nós fomos para a Câmara Municipal, pesquisar lá a atuação dos vereadores e tal.

Então era um trabalho de campo, os grupos não iam até lá. Às vezes era um documental, então tinha que ir para um sistema e acessá-lo. **Então cada proposta temática de pesquisa tinha ali um percurso a ser realizado, por exemplo.** É, mas eu acho que tem um quadro geral que a gente pode dizer assim, um acolhimento dos alunos, **uma espécie de formação ou de conversa do que é pesquisa, o que é fazer ciência, etc.** A organização da pesquisa e o trabalho em campo.

O excerto destacado da entrevista sinaliza como as práticas de pesquisa incorporadas às aulas de matemática do professor Renato, no contexto do GPS, possibilitaram aos estudantes agirem na e pela pesquisa bem como permitiram aos alunos refletirem criticamente sobre os temas e os percursos metodológicos que organizam essas atividades. Na sentença oracional “**a gente pensava o tema, dividia os grupos e a gente saía a campo.**”, o emprego da forma pretérita “pensava” sinaliza uma ação empreendida no campo do intelecto, correspondente às capacidades de fazer associações e relações dos temas com a realidade. Essa ação tende a trazer consequências intelectuais positivas nos estudantes envolvidos no projeto, uma vez que promove capacidades que são prototípicas do pensamento científico e que colaboram para a formação desses sujeitos para a ciência como resultados do processo de investigação em sala de aula.

Quanto ao que concerne à formação dos alunos para a pesquisa como também um dos impactos decorrentes de uma proposta de LC no contexto do programa acompanhado, dois recortes do excerto chamam atenção: “**Então cada proposta temática de pesquisa tinha ali um percurso a ser realizado**” e “**uma espécie de formação ou de conversa do que é pesquisa, o que é fazer ciência, etc.**”. Ao se referir, no primeiro recorte, ao “percurso a ser realizado”, Renato deixa implícito que se deu, ao longo do projeto no FAPEB, o desenvolvimento de uma trajetória de pesquisa a partir da qual os alunos fizeram parte e que lhes trouxeram novos conhecimentos. No segundo o destaque, a “formação” ou “conversa” sobre o conceito de pesquisa explicita um planejamento em que se destaca, como objetivo, o formar os alunos para ações de pesquisa científica.

Sobre esse processo que compreende oportunizar aos alunos pensar, ler, escrever e agir pela pesquisa como procedimentos próprios de práticas de LC, Santos (2007, p.484) reafirma a importância de que “ensinar ciência significa (...) ensinar a ler sua linguagem, compreendendo sua estrutura sintática e discursiva, o significado de seu vocabulário,

interpretando suas fórmulas, esquemas, gráficos, diagramas, tabelas etc.”. Em se tratando dos excertos analisados, ambas as passagens dialogam com a *Formação do aluno para a pesquisa* (SUB-STT 2.1.4) e com *O trabalho com o pensamento científico na escola* (SUB-STT 2.1.5), categoriais de análise que sustentam a premissa de que a dimensão 5 do LC se dá no contexto interacional das práticas de investigação científica propostas pelo docente no âmbito do FAPEB.

Essa mesma dimensão do LC também é localizada em outro recorte do TF20 do professor Reinaldo, a ver:

**(TF20) RV Prof. Renato:** [...] E te confesso que nessas aulas... Aquela coisa, é isso, é muito... eu adorava ir para o quadro e fazer os esqueminhas. Eu fazia uma bola assim, aqui, a questão nossa é essa daqui. Aí, puxava esse daqui, e eu... como nós vamos dividir as tarefas. Depois puxava... isso aqui vão ser as conclusões. Isso aqui... ia fazendo aqueles esqueminhas. **E é legal porque isso põe a criança ou adolescente para, sabe, para vibrar com aquela... com essa coisa de organizar o pensamento, esquematizar. E é muito isso... É importante levar o estudante a pensar sobre como a ciência se faz... ela se organiza, os recursos que ela tem, é isso... a metodologia.**

No trecho, a prática do professor de ir ao quadro e organizar um esquema de pesquisa, uma atividade própria do gênero do trabalho docente, promove capacidades de levar os alunos a refletirem cientificamente a respeito da organização de um projeto de pesquisa e sobre os temas selecionados para pesquisar. Levar o aluno “**a pensar sobre como a ciência se faz**”, segundo o discurso do docente, acarreta o desenvolvimento do pensamento científico dos sujeitos sociais que se encontram em formação na sala de aula, e isso é válido tanto para os alunos quanto para o professor que se desenvolve também como pesquisador.

O recorte da entrevista de Renato reafirma o que Zeichner e Diniz-Pereira (2005) discutem: a pesquisa forjada no contexto das práticas docentes, que se encontram desenvolvidas por professores da escola básica, é uma forma eficaz de desenvolvimento profissional. Para além da formação docente, a pesquisa sistematizada na escola contribui sumariamente para a formação do aluno que tende a enxergar o mundo sob o olhar das ciências e não apenas a partir de falácias e de mitologias disseminadas em redes sociais e em ideologias sem fundamentação lógica “**E é legal porque isso põe a criança ou adolescente para, sabe, para vibrar com aquela... com essa coisa de organizar o pensamento**”. Nesse sentido, a Educação Científica posta na sala de aula, independentemente da área de conhecimento humano, traz como produto da pesquisa efetivada no campo da educação a inserção dos sujeitos que ali interagem em ações de pesquisa e em práticas de reflexão crítica mediadas na própria escola. Trata-se de um produto

decorrente das práticas de LC planejadas e efetivadas, pelo agir praxiológico de pesquisa, em ambientes escolares onde se organizam os processos de ensino e de aprendizagem. Nessa perspectiva em que o agir na e pela pesquisa são identificados por pistas de desenvolvimento docente relacionadas às dimensões do LC, especialmente aos impactos decorrentes do fazer ciência, o professor pesquisador torna-se “autor de seu trabalho, fazendo opções teóricas, metodológicas e políticas e sendo propositor de mudanças”, como reafirma André (2012, p.44) a respeito da formação do professor para e pela pesquisa e segundo demonstrado no discurso do professor Renato.

Como os resultados de uma investigação incidem diretamente sobre os envolvidos no processo de pesquisa e sobre a sociedade/comunidade, percebe-se também esta dimensão do LC no discurso da professora Josi Teixeira, quando da produção do livro com os relatos de memórias dos alunos da EJA, segundo projeto apresentado ao FAPEB:

**(TF21) RV Luís:** A experiência com o projeto FAPEB, como você disse, já sinalizou que foi um processo que transcorreu tranquilamente, sem maiores percalços. E aí, tem uma perguntinha aqui... eu queria verificar com você que conhecimentos essa vivência com o projeto FAPEB proporcionou para você, tanto como pessoa quanto como profissional da educação, como professora?

**(TF22) RV Profª. Josi Teixeira:** [...] **Eles traziam fotos e até mesmo certidão de nascimento**, eu levei no relato. A proposta era tipo retomar um pouco da história de cada um, **uma pesquisa da história da vida desses alunos ali da EJA para resgatar a história deles...** uma busca de documentos, quase uma pesquisa documental, como fotos, certidão deles, dos pais... teve até de avós... **e o resultado foi aquele livro que você já viu lá, o livro com as memórias deles.**

Então foi um envolvimento para... Me lembro de uma aluna, Cecília... uma história de uma senhora que constrói a própria casa. Nunca tinha lido a própria certidão de nascimento... que coisa! Ela escrevia de uma forma muito, assim, ainda assim precária. E como ela desenvolveu a escrita? Porque ela queria participar. Ela chegava antes. Porque eu tinha que decifrar o texto dela com ela. Então ela chegava bem antes e ficava me esperando. E aí só me atrasava. Porque ela fez umas cinco páginas. E assim, pra eu ler aquilo, era muito difícil, porque eu tinha que ficar quase decifrando o que ela tinha escrito. Mas assim, com muito jeito, **e ela querendo reescrever.** Então tá, vou tirar essa parte, amanhã eu trago de novo. Eu vou tirar essa parte, vou melhorar. **Eu percebi a evolução dela na escrita como que ela melhorou o desenvolvimento da escrita, a organização, a letra maiúscula, a paragrafação** e assim... **ali eu também melhorei nas técnicas pra ensinar a escrever esse texto.**

O recorte da entrevista com a professora Josi permite-nos localizar dois pontos que se correlacionam com a dimensão 5 do LC (*Impactos dos resultados da pesquisa*): a produção de um livro com as memórias dos alunos da EJA e o desenvolvimento da escrita. A pesquisa

empreendida pela professora, que descreve como uma pesquisa etnográfica e documental, permitiu a produção de um livro financiado pelo projeto do FAPEB (v. Anexo 5). A produção do livro, a partir dos textos elaborados pelos alunos, constitui-se como um produto originado do projeto da professora Josi (**e o resultado foi aquele livro<sup>60</sup> que você já viu lá, o livro com as memórias deles<sup>61</sup>**) com estudantes que em algum momento de suas trajetórias de vida não puderam dar continuidade a seus estudos.

Ademais, adotamos a concepção de que os resultados das pesquisas impactam também as condições humanas – individuais e coletivas – de modo a promover a justiça e a inclusão social dos cidadãos que se encontram alijados dos processos democráticos. Esse produto, associado ao desenvolvimento dos letramentos na sala de aula e da escrita de alunos de EJA, a partir de um projeto de pesquisa apresentado e efetivado pelo FAPEB, pode ser identificado no recorte do extrato da professora Josi, quando exemplifica o processo de apropriação de escrita do gênero Relato de Memória da aluna Cecília: **“Eu percebi a evolução dela na escrita como que ela melhorou o desenvolvimento da escrita, a organização, a letra maiúscula, a paragrafação e assim... ali eu também melhorei nas técnicas pra ensinar a escrever esse texto.”** Na passagem transcrita da entrevista, a docente, ao empregar a primeira pessoa do discurso na sentença oracional **“Eu percebi a evolução dela na escrita”**, semântica e pragmaticamente reconhece os efeitos de seu trabalho, inserido no gênero da atividade docente, que impactaram diretamente o processo de aprendizagem da aluna Cecília, motivada a escrever no contexto desenvolvido por Josi no FAPEB. Ainda, o recorte discursivo também permite interpretar como consequências da pesquisa o desenvolvimento profissional da própria professora que autodeclara ter se aprimorado a partir das técnicas de ensino da escrita do gênero textual. Sobre isso, a pesquisa no campo das ciências humanas e sociais e, neste caso, no campo da LA, considera que as práticas de LC na escola tendem a colocar o “pesquisador na posição de agente, criador de saberes, não na de um simples executor do saber instituído. Em nosso entendimento, isso, sim, é fonte de transformação e desenvolvimento dos pesquisadores e do saber/fazer científico” (Basílio; Pereira; Menezes, 2016, p.422), mesmo que o programa FAPEB não tenha oportunizado momentos ou condições sistematizadas de desenvolvimento

---

<sup>60</sup> É possível acessar à matéria sobre o lançamento do Livro, publicada no site da PJF, no link: <https://www.pjf.mg.gov.br/noticias/view.php?modo=link2&idnoticia2=54789>.

<sup>61</sup> A obra organizada pela professora da EJA foi retexualizada em uma peça teatral, encenada em 2017 em Juiz de Fora, narrando as histórias de desafios dos alunos dessa modalidade de ensino, conforme se verificada no link: <https://www2.ufjf.br/noticias/2017/10/30/selecionado-por-projeto-da-procult-musical-caminhos-que-se-encontram-se-apresenta-no-central/>.

para a pesquisa científica no campo da educação, nem para a formação do professor pesquisador nem para a formação docente.

Também como resultados de todo o processo de realização de uma pesquisa empreendida pelo docente no texto do FAPEB, tem-se o registro da produção de material de circulação, em formato de jornal, que divulga um pouco da história do bairro Alto Grajaú onde se situa a Escola Municipal Murilo Mendes. Esse produto, que se inscreve como resultado de uma pesquisa, pode ser identificado no excerto a seguir, mediante o contexto em que se deu a entrevista com a docente Bete Soares:

**(TF5) RV Luís:** Está sim... Você e mais duas professoras... E, assim, só mesmo para confirmar, essa sua participação do FAPEB com esse projeto, ele colaborou para o seu desenvolvimento profissional como professora, como coordenadora?

**(TF6) RV Prof<sup>a</sup>. Bete Soares:** [...] **Esse material**, como o **jornal que fizemos a partir da pesquisa lá**, não ter sido adotado na escola, e até uma nova pesquisa, que poderia ter sido atualizada, inclusive, **é uma pena**, poderiam ser material para ser trabalhado no segundo, terceiro ou quinto ano se perdeu, **mas me dá muita paz**.  
Só que **esse jornalzinho nós perdemos, infelizmente, a gente está atrás dele**.

Na passagem, a entrevistada expressa seu pesar por não ter informações a respeito do material originado da pesquisa empreendida na escola Murilo Mendes via projeto FAPEB ([v. Anexo 6](#)) e que poderia ser utilizado como recurso didático para explorar a cultura e a identidade da Escola. A representação dessa subjetividade é identificada pelo uso da sentença oracional “**é uma pena**” e pelo emprego do advérbio modal “**infelizmente**” que demarcam linguisticamente seu posicionamento sobre a não continuidade do projeto que explora a identidade social, cultural e política da referida escola.

Decorre dessa expressão de subjetividade que a pesquisa desenvolvida por Bete permitiu a produção de um jornal impresso, cujo conteúdo temático, representado por gêneros de texto diversos, contam a história do bairro, das pessoas da comunidade, da cultura e do colégio Murilo Mendes, um documento que se faz produto de um processo de investigação que desapareceu no tempo e no espaço da escola (“**esse jornalzinho nós perdemos, infelizmente, a gente está atrás dele.**”).

Há também de se perceber que a produção da pesquisa e do jornal impactaram socialmente a população local, como se vê neste extrato da entrevista:

**(TF16) RV Profª. Bete Soares:** Ah, minha foto! Não é minha foto? Não. Não, não é não. Essa aqui é da entrevista, a Ludmila e... É a Rose, é a Rose e o Gotô da Luz. **Você tem o jornalzinho da escola do projeto lá do FAPEB!!!** Gente... que lindo... ele trouxe uma outra visão para as pessoas lá da escola, os pais, o pessoal da cozinha que tá lá há muito tempo, a comunidade...

Na fala transcrita da entrevista, Bete esclarece o quanto o jornal produzido impactou a comunidade da escola e dos bairros Alto Grajaú e São Tarcísio, locais socioeconomicamente mais frágeis. Por meio de uma fala exclamativa (“**Você tem o jornalzinho da escola do projeto lá do FAPEB!!!**”), observa-se no excerto que a docente surpreende-se, quando é informada pelo entrevistador que há uma cópia do jornal no Arquivo Histórico da Secretaria de Educação de Juiz de Fora ([v. Anexo 7](#)).

Essa informação aponta vestígios socioemocionais significativos que impactam a professora pesquisadora e as pessoas envolvidas no projeto *Conhecendo o bairro através da escola: cultura local*. Esses impactos, que são expressos por uma sequência textual narrativa, ficam mais claros quando se identifica o perfil dos sujeitos sociais que reconheceram a relevância do projeto para a comunidade (“**ele (o jornal) trouxe uma outra visão para as pessoas lá da escola, os pais, o pessoal da cozinha que tá lá há muito tempo, a comunidade...**”).

As informações localizadas nos extratos das entrevistas de Renato Oliveira, de Josi Teixeira e de Bete Soares permitem-nos afirmar que os resultados obtidos das pesquisas realizadas na conjuntura do FAPEB produzem consequências materiais e humanas significativas, quando se consideram as dimensões do LC, dentre elas a Dimensão 5, *Os impactos dos resultados das pesquisas*.

Diante do *corpus* analisado, é possível afirmar que as pesquisas mediadas pelo FAPEB viabilizaram impactos reflexivos, humanos e sociais nos sujeitos e nas comunidades envolvidas com os projetos. Entretanto, as entrevistas não sinalizaram contribuições significativas na formação científica dos professores da rede de Juiz de Fora, uma formação que pudesse desenvolvê-los para práticas de LC sistematizadas.

#### **6.3.4 Dimensões 6 e 7: Participação em eventos científicos e Comunicação de novos conhecimentos**

Em seus estudos sobre práticas e eventos de letramento, Heath (1982) nos oferece o conceito de “eventos de letramento”, que corresponde a todo e qualquer contexto interacional situado em que o texto escrito seja elemento crucial para os processos interpretativos dos

participantes envolvidos em cenas interacionais diversas. Para ela, os eventos de letramento referem-se, na verdade, às ações que os indivíduos ou os grupos sociais, envolvidos em cenas interacionais diversas, realizam ao fazer uso da leitura e/ou da escrita e, assim, corresponde a “qualquer ocasião em que uma parte escrita integra a natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos” (Heath, 1982, p. 93).

A partir dessa construção de comportamentos sociais definida por Heath, é de se observar que o pesquisador, cientista e professor tem acesso a um modelo de análise que procura descrever e caracterizar *quando, onde e como* os sujeitos sociais imersos em cenas interacionais específicas falam e ouvem, conversam a partir de um texto escrito ou interagem por meio da leitura e/ou da escrita considerando a observação e a análise de fenômenos sociais, humanos, ambientais, físicos, químicos, linguísticos, artísticos, educacionais, de saúde e outros. Ou seja, a partir de eventos de Letramento Científico.

Isso implica dizer que a participação efetiva das pessoas em eventos de Letramento Científico corresponde, concomitantemente, às práticas que objetivam comunicar novos conhecimentos que emanam das ações próprias do fazer pesquisa e que se dão em quaisquer áreas do conhecimento científico. Desse modo, a comunicação científica, que se aloca em eventos de Letramento Científico, “diz respeito à transferência de informações científicas, tecnológicas ou associadas a inovações e que se destinam aos especialistas em determinadas áreas do conhecimento.” (Bueno, 2010, p. 2), como se verifica em contextos em que o agir praxiológico do fazer pesquisa via FAPEB se manifesta em um agir comunicativo que procura promover, entre especialistas do campo educacional, novas formas ou conhecimentos para se fazer educação.

São essas perspectivas que nos vinculam a mais duas dimensões do LC, a Dimensão 6, *Participação em eventos científicos*, e a Dimensão 7, *Comunicação de novos conhecimentos*, em que o professor pesquisador, no contexto desta investigação relacionada aos docentes que tiveram suas pesquisas efetivadas no FAPEB, age comunicativamente em situações específicas do fazer ciência, com vistas a comunicar seus resultados.

Estas duas dimensões do LC estão, desse modo, relacionadas ao SOT STT decorrente das entrevistas realizadas com os três docentes que tiveram seus projetos realizados no âmbito do FAPEB, conforme o Quadro 7. As Dimensões 6 e 7 do LC correspondem, para efeito da análise do *corpus* levantado, à **Formação para a pesquisa (SOT 2)**, desmembrada na *Formação do professor para a pesquisa* (STT 2.1) e na *Formação para a pesquisa mediada por gêneros de texto acadêmicos* (SUB-STT 2.1.2), bem como ainda se relacionam a **O FAPEB:**

**desenvolvimento do professor e do pesquisador (SOT 3)**, às *Pistas do LC na/a partir da prática professoral* (STT 3.4) e às Atividades de linguagem do fazer ciência (SUB-STT (3.4.2).

Para invocar possíveis indícios de LC do professor em contexto do FAPEB, no que concerne à participação em eventos científicos, destaco a fração da entrevista a seguir, realizada com Josi, quando questionada a respeito de sua participação em algum evento de Letramento Científico enquanto professora envolvida no programa do FAPEB. Eis o recorte da passagem:

**(TF27) RV Luís:** Você, durante esse momento, você participou de algum evento de divulgação e comunicação dessa proposta, desse projeto?

**(TF28) RV Prof<sup>a</sup>. Josi Teixeira:** Assim, mas assim, **eu acho que foi uma semana da FACED**, alguma coisa muito simples, assim. **Eu cheguei a apresentar esse projeto de pesquisa, mas eu não tenho nenhum artigo sobre ele.** Eu acho que eu tenho uma apresentação do projeto em algum evento. Eu não sei se foi em alguma faculdade ou se **foi apresentação oral na Semana da FACED. Eu acho que eu apresentei o projeto**, mas assim, para... **eu tenho slides, coisas de apresentação**, mas nenhum texto sobre... Porque agora se tem essa questão da sequência, dos objetivos lá, de um problema, quais são as etapas, eu descrevi nele, com certeza.

No extrato reproduzido da entrevista, o agente-produtor demonstra agir comunicativamente em um evento de Letramento Científico que objetiva partilhar novos conhecimentos para um público de especialistas em educação, mais especificamente, a especialistas vinculados à FACED. Assim, ao usar discursivamente a frase “**foi uma semana da FACED**”, a docente explicita em seu discurso um agir específico que se deu em um evento de comunicação promovido pela Faculdade de Educação (FACED) ligada à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Esse agir próprio de uma prática científica é apontado pelo emprego recorrente da forma verbal “apresentar”, processamento dêitico de tempo marcado pelo contexto de uso no pretérito, condição semântica que descreve uma ação efetivada no tempo e no espaço, como se verifica nestes dois recortes do trecho analisado: “**Eu cheguei a apresentar esse projeto.**” E “**Eu acho que eu apresentei o projeto.**”. A delimitação da ação científica é acentuadamente definida pelo uso recorrente da primeira pessoa do discurso a partir do pronome autorreferencial na posição de sujeito oracional “Eu”, o qual reforça a ação relativa à participação da docente no evento promovido por uma instituição federal que intenciona compartilhar novos saberes a um público de especialistas.

No caso em questão, a professora Josi transpõe as atividades que são específicas do gênero do trabalho docente e que se realizam via FAPEB para atividades que circunscrevem as

ações praxiológicas da esfera científica, transposição esta que acentua o fato de que “a participação em eventos científicos constitui uma ruptura com a rotina cotidiana das atividades de laboratório, da sala de aula e do escritório” (Spiess; Mattedi, 2020, p.443) e que colaboram, ao mesmo tempo, para o desenvolvimento do LC científico do professor bem como para a sua formação como professor pesquisador, a partir das experiências vivenciadas no referido programa.

Oportunamente, o extrato da entrevista nos permite revisitar a reinterpretação dada por Bronckart (1999) ao conceito de linguagem fundado pelo interacionismo social proposto por Vigotski. Em se tratando, assim, da base teórico-metodológica que sustenta o ISD, a linguagem tem a propriedade de materializar os aspectos psíquicos e sociais humanos e, em vista disso, é concebida como uma forma de ação, a “ação de linguagem”, semiotizada em um contexto psico-sócio-histórico por agentes verbais que se encontram em interação entre si e com o meio. Essa propriedade da linguagem, na perspectiva do ISD, nos possibilita compreender que a participação de Josi no contexto sociodiscursivo da Semana da FACED se manifesta por meio de gêneros de texto, ou seja, por ações languageiras que materializam seu agir em um evento de Letramento Científico.

Em seu discurso, a docente revela ter selecionado o gênero discursivo Apresentação Oral como atividade languageira representativa de seu agir na/pela pesquisa no contexto do FAPEB e que se manifestou em um evento específico da esfera científica, a semana acadêmica promovida por uma instituição que comunica pesquisas, conforme se verifica neste recorte de fala em que o gênero de texto é explicitado para o entrevistador: **“foi apresentação oral na Semana da FACED”**.

No mesmo excerto, Josi refere-se a outro gênero textual, os *slides*, que evidenciam indícios também de sua participação no referido evento de comunicação de novos saberes, e que se organizam como textos escritos que contribuem para sustentar sua apresentação oral: **“eu tenho slides, coisas de apresentação”**. As pistas suscitadas dos recortes da entrevista da docente reforçam a nossa concepção de “letramento científico como práticas investigativas informadas pela escrita em função da produção de conhecimentos necessários ao desenvolvimento humano na complexidade que lhe é constitutiva em diferentes domínios sociais, a exemplo das práticas de formação de professores.” (Silva, 2016, p.14) e sustentam que o professor se forma como pesquisador no e a partir do contexto de atuação professoral em que um sistema de gêneros científicos se torna relevante para esta formação.

Destaco que, para a participação em eventos e comunicação de resultados, o docente precisa ter tempo e financiamento. Trata-se de uma atividade científica que precisa ser apoiada

pelos órgãos competentes, de forma que o docente dialogue não apenas com pesquisadores da rede e da cidade de Juiz de Fora, em que a professora divulgou seu trabalho (Semana da FACED), mas compartilhe suas pesquisas também com pesquisadores em eventos brasileiros, a fim de consolidar sua identidade de pesquisador. Para isso, é necessário haver políticas de financiamento específicas para que o docente não tenha que arcar com os custos da divulgação de seus resultados.

Essa participação seria parte, também, da dimensão 2 do LC “**Inserção em redes de pesquisa**”, cujos dados não foram encontrados em nossas entrevistas. Inserir-se numa rede significa não só participar de grupos de pesquisa, mas também participar de eventos em que pesquisadores comunicam, frequentemente os resultados de suas investigações. Há, inclusive, eventos importantes de uma determinada área (como em Linguística Aplicada, o CBLA, o SIGET, dentre outros), dos quais os pesquisadores participam acompanhando a evolução de uma determinada área. Isso, porém, parece uma utopia quando o professor-pesquisador da escola básica não está vinculado a um programa de pós-graduação, instância que exige, e na maioria das vezes não financia, essa participação.

### 6.3.5 O FAPEB e o sistema de gêneros de texto relativos ao agir na e pela pesquisa<sup>62</sup>

Do ponto de vista do ISD, o texto não se constitui tão somente como uma unidade linguística, organizada por sentenças nominais e verbais, delimitada por aspectos fonéticos, fonológicos, lexicais e morfossintáticos. Na verdade, o texto é determinado pelas ações de linguagem que os geram em contextos específicos envolvendo agentes sociais em interação, por isso, são entendidos como unidades comunicativas que emergem de situações interacionais específicas. Por isso,

Qualquer produção de texto implica, conseqüentemente e necessariamente, escolhas relativas à seleção e à combinação dos mecanismos estruturantes, das operações cognitivas e de suas modalidades de realização linguística. Nessa perspectiva, os **gêneros de textos** são produtos de configurações de escolhas entre esses possíveis, que se encontram momentaneamente ‘cristalizados’ ou estabilizados pelo uso (Bronckart, 2006b, p.143 – Grifo do autor).

A partir da citação de Bronckart (2006b), retomo aqui o quanto os gêneros de texto configuram-se como ações de linguagem essenciais para a compreensão do FAPEB como um programa que possibilita ao professor da rede pública de educação de Juiz de Fora desenvolver-

---

<sup>62</sup> Trechos desta seção foram publicados no artigo de Oliveira e Magalhães (2022).

se profissionalmente como professor que pesquisa a partir das dimensões LC em uma perspectiva que o coloca como sujeito crítico com relação à atividade professoral.

Em vista disso, é salutar reforçar, mais uma vez, que os gêneros textuais não são compreendidos neste estudo como formas estanques e meramente representativas de uma concepção de transmissão de mensagens, tampouco como uma organização linguística rígida e imutável.

Na verdade, tomo os gêneros de texto como “recursos socialmente desenvolvidos para orientar as ações e as atividades humanas no mundo. Só em um aspecto secundário e talvez instrumental é que eles são também formas ou estruturas” (Bezerra, 2019, p. 303).

Logo, compreendo os gêneros textuais, que organizam as atividades humanas, neste caso aqueles que são produzidos e que circulam na esfera científica, como entidades dinâmicas que possibilitam a percepção de todo um percurso de pesquisa, sistema de gêneros (Bazerman, 2020) que uma pessoa ou coletivo usa para agir socialmente, ou seja, um conjunto de textos que sustenta as atividades do pesquisador que se encontra movido no agir na/pela pesquisa em contextos situados do fazer científico.

Dessa forma, ao explorar o acervo do Arquivo Histórico da SE do município de Juiz de Fora e realizar buscas no *site* da prefeitura municipal, foi possível identificar, além do que fornecem os 8 editais disponibilizados pelo FAPEB e analisados (2009 a 2016), que há indicação explícita de várias atividades do fazer científico organizadas em gêneros discursivos escritos que situam e representam o agir na/pela pesquisa a ser empreendido pelos docentes cujos projetos foram contemplados no programa.

Os gêneros de texto explicitados nos editais de 2009 a 2016 analisados ([v. Anexo 8](#)) e identificados no Arquivo Histórico da SE que medeiam as ações de pesquisa via FAPEB são os seguintes:

Quadro 9: Sistema de gêneros do agir para a pesquisa no FAPEB

<b>Gêneros Textuais – ações de linguagem</b>	<b>Categoria</b>	<b>Fonte</b>
Edital	Escrito	Edital via site da PJJ
Ficha de Inscrição	Escrito	Edital via site da PJJ
Projeto de Pesquisa	Escrito	Edital via site da PJJ e Arquivo Histórico
Cronograma físico-financeiro.	Escrito	Edital via site da PJJ e Arquivo Histórico
Relatório parcial ou Relatório de acompanhamento	Escrito	Arquivo Histórico
Relatório final ou Relatório de conclusão da pesquisa	Escrito	Edital via site da PJJ e Arquivo Histórico
Relatório de prestação de contas.	Escrito	Edital via site da PJJ e Arquivo Histórico
Carta de solicitação de prorrogação.	Escrito	Arquivo Histórico
Carta de Aceite para pesquisa	Escrito	Arquivo Histórico
Autorização para pesquisa	Escrito	Arquivo Histórico
Cartilha	Escrito	Arquivo Histórico

Fonte: elaboração própria.

Em vista disso, é visível a ocorrência de uma variedade de atividades científicas no âmbito do FAPEB que os docentes devem gerenciar para agir no programa como pesquisadores, considerando a Ficha de Inscrição para solicitar o financiamento dos projetos, pelos critérios de cada edital, a produção de Relatório Parcial cujo objetivo é descrever o andamento dos projetos, passando pela escrita do Relatório Final ou Relatório de Conclusão de Pesquisa que descreve o encerramento da proposta apresentada por cada proponente, além do Relatório de Resultados Obtidos, pós finalização dos projetos e a Cartilha do FAPEB, gênero de sequência instrucional que orienta os participantes a como proceder em situações específicas e próprias de ações vinculadas às atividades propostas nesse programa.

Diante de gêneros que organizam todas as fases de um programa que, dentre outros objetivos, promove o LC dos professores, os responsáveis pelas propostas também necessitariam encaminhar para a Supervisão de Formação Continuada da SE o Relatório de Prestação de Contas de cada projeto a fim de descrever como os valores recebidos foram alocados.

Ainda, dados os prazos estabelecidos em edital para a efetivação de todas as etapas que organizam o programa, era cabível a cada proponente o pedido de prorrogação de conclusão dos projetos por meio de uma Carta de Solicitação de Prorrogação a ser enviada para a Comissão de Avaliação de Projetos da SE, desde que cumpridas as normas estabelecidas nos editais.

A leitura e a escrita desses gêneros, como instâncias burocráticas próprias do LC científico realizadas por esses sujeitos sociais, ou são retomadas por esses docentes que, já profissionais, tiveram contato com essas atividades em seus cursos de formação inicial ou continuada, ou são aprendidas pela primeira vez no momento de sua candidatura ao programa.

Em se tratando do Projeto de Pesquisa como gênero de texto que medeia a ação de planejar uma pesquisa a fim de que seja executada no contexto do FAPEB, como as que se dão em instituições acadêmicas, como universidades e centros de pesquisa, os três docentes entrevistados referiram-se a essa atividade de linguagem escrita que se concentra como instrumento que favorece o desenvolvimento docente para o LC.

O Projeto de Pesquisa, seja quanto a sua estrutura/forma, seja como texto que tem uma intencionalidade em um processo de interação específico, seja como uma ação linguageira realizada a partir de um contexto de produção particular, colabora para que o professor assuma a identidade de pesquisador, como verificado nestes três excertos dos professores acompanhados, na perspectiva do LC:

Professor Renato: Projeto *Educação Matemática & Democracia: o Grupo de Pesquisas Sociais (GPS)* ([v. Anexo 9](#)):

**(TF16) RV Prof. Renato Oliveira:** Hunnn... Sim, você fala no FAPEP, então, após o financiamento aceito. Isso... foi aceito o projeto ... como ele foi.. **fiz um projeto de pesquisa né!? Uma proposta, com aquelas exigências, aquelas partes dele lá, uma a uma, e apresentei.** Então, a história do que nomeia o projeto, a parte final que nomeia o projeto, que é o grupo. Grupo de Pesquisa Social.

Professora Josi Teixeira: Projeto *Caminhos que se encontram: memórias e histórias de vida de estudantes da EJA em Juiz de Fora* ([v. Anexo 10](#)):

**(TF14) RV Profª. Josi Teixeira:** Luís, pelas **características do texto do projeto...** Foi em 2014, não foi? Eu lembro que não tive muito tempo para deixar o texto do projeto pro FAPEB mais robusto. Mas eu acho que **eu dei uma mexida nele antes de enviar**, sim. Até **fiz uns ajuste... revi os objetivos lá, então, assim, eu revisei aquelas partes lá do gênero para enviar, repensar elas pro contexto do FAPEB, as etapas**, sabe né. Foi sim... isso...

Professora Bete Soares: Projeto *Conhecendo o bairro através da escola: cultura local* ([v. Anexo 11](#)):

(TF4) RV Prof<sup>a</sup>. Bete Soares: E aí eu resolvi fazer um curso no Granbery, que foi muito útil de gestão educacional. Fui muito bem preparada. A maioria dos meus professores atuavam na Secretaria de Educação na época. E desse... aí, um dos trabalhos era **montar um projeto de pesquisa pra mestrado. Aí eu fiz o projeto como pré-requisito para o Granbery, para a professora de metodologia do Granbery.** E ela deu... ela elogiou muito. O projeto deu uma... aí eu dei uma arredondada nele, melhorada ali nos objetivos, metodologia... e ela falou “Entra com ele no FAPEB que você vai conseguir”.

Nas passagens transcritas dos três entrevistados, identifica-se o gênero Projeto de Pesquisa como uma ação de linguagem obrigatória para a inserção desses professores no FAPEB. Nos três excertos transcritos das entrevistas e anteriormente descritos, os interlocutores referiram-se a esta atividade linguageira própria do campo das ciências. Essa referência é observada nas construções verbais proferidas pelo professor Renato (“**fiz um projeto de pesquisa né!?**”) e pela professora Bete Soares (“*montar um projeto de pesquisa*”) quando assumem seu agir linguageiro ao usarem formas verbais atitudinais, como “fiz” e “montar”, ambos explicitando o gênero “**projeto de pesquisa**” em seus discursos. Também se identifica esse gênero do campo científico (“**texto do projeto**”) na frase nominal citada pela professora Josi Teixeira quando sinaliza a importância que as “**características do texto do projeto**” têm nesse agir linguageiro.

Segundo Bronckart (1999, p. 103), “é no processo de apropriação dos gêneros que se molda a pessoa humana” e, nesse percurso formativo em que o Projeto de Pesquisa se insere como mais um gênero do trabalho docente, o professor constitui-se como pesquisador à medida que atua como membro de uma comunidade científica interagindo com seus pares, produzindo conhecimentos novos e desenvolvendo-se por ferramentas de interação social, os gêneros de texto. Assim, ele insere-se nesse sistema de gêneros que se constitui no FAPEB.

Do *corpus* levantado para esta pesquisa, foi identificado apenas um dado explícito que descreve como o FAPEB orientou sistematicamente os docentes, a partir de reuniões, quanto às informações a respeito do Cronograma físico-financeiro e do Relatório de Prestação de Contas (v. [Anexo 12](#)) a ser encaminhado periodicamente ao departamento do programa, conforme se observa neste extrato extraído do discurso de Josi Teixeira:

(TF2) RV Prof<sup>a</sup>. Josi Teixeira: ... **eu fui às reuniões depois**, então aí o projeto já tinha sido aprovado. Depois fui às reuniões, aprendi toda a questão de contabilidade, como é que o projeto ia funcionar, como é que dinheiro... o que a gente faz com o dinheiro, a prestação de contas, eu participei de tudo. Uma loucura. Mas aprendi a mexer com tudo do programa lá do FAPEB... tudo mesmo... até fazer **relatório de prestação de contas...**

No que concerne às entrevistas realizadas com os três professores que colaboraram com a pesquisa, foram identificados os seguintes gêneros textuais que, consoante analisado nesta tese, encontram-se vinculados a um sistema de gêneros que representam as ações de pesquisa realizadas pelos docentes durante a vigência de seus projetos no FAPEB:

Quadro 10: Sistema de gêneros próprios do agir de pesquisa do professor no FAPEB

Gêneros Textuais – ações de linguagem	Categoria	Fonte
Esquema	Escrito	Entrevista Renato Oliveira
Entrevista	Oral-Escrito	Entrevista Bete Soares
Questionário	Oral-Escrito	Entrevista Josi Teixeira
Apresentação oral	Oral	Entrevista Josi Teixeira
Memorial	Escrito	Entrevista Renato Oliveira
Seminário de pesquisa	Oral	Entrevista Renato Oliveira

Fonte: elaboração própria.

A par dos gêneros descritos no Quadro 9, é possível considerar que o professor da rede municipal de educação de Juiz de Fora, inserido em contexto situado de realizar pesquisa na escola pelo FAPEB, age linguisticamente por um sistema de gêneros que, conforme Bazeman (2020, p.20) corresponde a textos “utilizados por pessoas que trabalham juntas de forma organizada, e as relações padronizadas que se estabelecem na produção, circulação e uso desses documentos”.

Diante dessa premissa, ao observarmos a entrevista realizada com Renato Oliveira, identificamos que o emprego do Esquema (“**esqueminha**”), como gênero textual que organiza o percurso metodológico de uma pesquisa, mostra-se como uma pista da apropriação de conhecimentos do campo da pesquisa que colabora para a formação desse profissional da educação como um agente social que realiza pesquisa na escola, sob a colaboração do FAPEB:

**(TF20) RV Prof. Renato Oliveira:** E te confesso que nesses encontros... Aquela coisa, é isso, é muito... **eu adorava ir para o quadro e fazer os esqueminhas** que eu também me enriquecia, aprendia. Ali fazia uma bola assim, aqui, a questão nossa é essa daqui. Aí, puxava esse daqui, nossos objetivos... e eu... como nós vamos dividir as tarefas pra pesquisar. Depois puxava... isso aqui vão ser as conclusões. Isso aqui... ia **fazendo aqueles esqueminhas**.

Essa apropriação de um agir na e pela pesquisa também é identificada na entrevista de Bete Soares, ao selecionar o gênero Entrevista, mesmo que sem informações claras sobre a

organização do gênero textual, como uma ação de linguagem que instrumentaliza a ação de pesquisar e, conseqüentemente, a coloca em condição de pesquisadora via FAPEB em uma perspectiva que incide sobre o LC do professor:

**(TF24) RV Profª. Bete Soares:** Aí eu fui procurando essas pessoas e elas foram muito solícitas e se sentiram assim, valorizadas, sabe? Elas fizeram, **deram as informações, as entrevistas**<sup>63</sup> com muito prazer e **deram dados muito fidedignos**, eu acho.

Em uma passagem retirada de sua entrevista, Josi Teixeira relata descritivamente o recurso por ela selecionado para coletar informações que pudessem, inicialmente, contribuir para o trabalho que desenvolvia com seus alunos de EJA:

**(TF38) RV Profª. Josi Teixeira:** Não, eu não fiz entrevista com eles. Agora, eu **planejei fazer uma série de perguntas em um questionário para direcionar a pesquisa**, assim, a produção deles, das memórias... pra eles me darem informações mais claras, sabe!

No recorte em que é questionada se empregou a Entrevista como ferramenta para angariar dados para sua pesquisa, a docente descreve, empregando a primeira pessoa do discurso (**planejei fazer**) que optou pelo uso do gênero Questionário como instrumento de coleta das informações de que necessitava. O entendimento da professora pesquisadora sobre a funcionalidade intencional do uso de um gênero textual e a adequação dessa ferramenta linguageira em contextos específicos sinaliza a mobilização de conhecimentos que a permitiram agir em situação de pesquisa.

O gênero Memorial, como atividade de linguagem escrita que registra as pesquisas realizadas no âmbito do GPS (Grupo de Pesquisa Social), orientadas pelo professor Renato Oliveira, também surge das análises realizadas nesta pesquisa quando é solicitado ao docente que descreva a realização do projeto na Escola Municipal Gabriel Gonçalves da Silva:

**(TF16) RV Prof. Renato:** e lá no município, no municipal, no FAPEB, são alunos de 8º e 9º ano. E nesse caso o aluno pode ficar dois anos no projeto, né. É participação voluntária. Eu a cada ano apresento o projeto para os alunos, divulgo, faço um **memorial** do que já fizemos, e aqueles que se interessam escrevem uma carta de intenção respondendo porque gostaria de participar do projeto e tal. Ali, fazíamos pesquisas, sabe, sobre racismo, tipo análise documental, identificando as diferenças de cor em revistas, era mais ou menos isso.

---

<sup>63</sup> No [Anexo 12](#) é possível acessar à transcrição eu corresponde ao gênero Entrevista, que foi realizada pela professora Bete Soares ao desenvolver o projeto financiado pelo FAPEB.

No extrato da entrevista, Renato descreve, também por meio de um sujeito oracional desinencial (**Eu**) que assume sua ação de pesquisa (**faço**), ter selecionado intencionalmente o gênero textual Memorial para registrar os temas, os percursos e o desenvolvimento das pesquisas realizadas pelo GPS. Ou seja, o docente, atuando em contexto interacional como pesquisador, decidiu empregar uma atividade linguageira, manifestada no formato do gênero Memorial, para representar as atividades praxiológicas narrativas do fazer pesquisa. Essa descrição reforça o que defende Bronckart (2017, p.154), ao assumir “o estatuto central da atividade linguageira, considerando-a como o elemento determinante do funcionamento e do desenvolvimento humanos”, neste caso, do desenvolvimento do professor envolvido em ações de pesquisa fomentadas pelo FAPEB.

Em se tratando desse contexto de inserção em uma política pública que colabora para o aprimoramento do profissional da educação, em especial, do professor em contexto profissional, apropriar-se desses gêneros discursivos orais e escritos e específicos da esfera científica que constituem o programa do FAPEB possibilita mais que aprendizagem de conhecimentos linguísticos, mas uma compreensão de valores sociais, históricos, políticos, culturais e burocráticos que são próprios das práticas letradas no campo da pesquisa científica.

A apropriação dos gêneros textuais que se inscrevem em um sistema de gêneros das atividades de pesquisa do professor pesquisador leva a uma reflexão sobre suas ancoragens discursivas e, conseqüentemente, por meio deles, é possível perceber as demandas originárias de seu contexto escolar. Além disso, tal apropriação deve ser ressaltada porque “conhecimento e linguagem estão imbricados em processos escolares de investigação, possibilitando desenvolvimento de pesquisas na educação básica e na formação de professores que superem a descrição ou identificação de fenômenos” (Magalhães; Cristovão, 2018, p. 58). Desse modo, reconhecemos que não somente no LC, como em outros letramentos, é importante visualizar os gêneros discursivos, porque eles permitem compreender a relação entre linguagem e práticas culturais do agir científico. Pelos gêneros, visualizamos a dimensão do LC que envolve “o conhecimento dos produtos da ciência e da tecnologia, dos sistemas simbólicos que as expressam e constroem, dos seus procedimentos, produtores e usuários” (Mota-Roth, 2011, p. 21).

Como sabemos, a prática de produção científica requer uma série de ações praxiológicas específicas desse agir que envolvem a leitura e a produção escrita de artigos científicos, fichamentos, resumos, ensaios, diários, projetos de intervenção, relatórios de pesquisa e seus congêneres.

Na oralidade, há demandas oriundas da prática do pesquisador, também bastante recorrentes, como as reuniões de pesquisa, a organização e condução de seminários de formação e de pesquisa, a apresentação de trabalhos em congressos e em semanas acadêmicas em formato, por exemplo, de comunicação oral, os cursos de formação, a mediação de seções e de mesas redondas, as palestras, os seminários entre outros. Isso implica que, a participação de docentes da escola básica em uma comunidade científica, envolvendo periódicos, eventos científicos e espaços de difusão científica, constitui frutífero modo de colaborar com a construção da identidade deste docente como pesquisador.

Apesar de não explicitados com destaque no FAPEB, o *corpus* desta pesquisa permitiu identificar alguns gêneros discursivos orais que contribuíram também para o desenvolvimento do professor pesquisador e que se metamorfoseiam como pistas do LC dos docentes. Trata-se de gêneros orais que se condicionam em um sistema de gêneros textuais que circulam em eventos de LC, como se observa neste trecho da entrevista com a docente Josi em que a Apresentação Oral se destaca:

**(TF28) RV Profª. Josi Teixeira:** Assim, mas assim, **eu acho que foi uma semana da FACED**, alguma coisa muito simples, assim. **Eu cheguei a apresentar esse projeto de pesquisa, mas eu não tenho nenhum artigo sobre ele.** Eu acho que eu tenho uma apresentação do projeto em algum evento. Eu não sei se foi em alguma faculdade ou se **foi apresentação oral na Semana da FACED.** Eu acho que eu apresentei o projeto...

Consoante a fala de Josi, é observável o reconhecimento da professora quanto a sua participação em um evento de LC, a “**semana da FACED**”, promovida pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Essa referência é destacada pela professora em seu discurso quando faz escolhas linguísticas autorreferenciais, a partir do emprego do pronome em primeira pessoa “**eu**” e da forma verbal composta “**cheguei a apresentar**” que reafirmam que a ação praxiológica de participar de um evento foi mediada por um gênero própria da oralidade, a saber, a “**apresentação oral**”. Os resultados que derivam desta pesquisa representam a realidade do tratamento dos gêneros orais sistematizados para além da universidade. A investigação permite interpretar o quanto o trabalho com os gêneros discursivos orais é ainda pouco sistematizado em outras instâncias de atuação humana e de ensino, como se observam os dados levantados a partir do FAPEB.

Considerando o *corpus* verificado, também se observa a presença, no recorte do discurso do professor Renato, a seleção do Seminário de Pesquisa como ferramenta de desenvolvimento do professor e dos alunos para o LC, uma atividade languageira que constitui

o agir na pesquisa e em conformidade com o projeto executado na Escola Municipal Gabriel Gonçalves da Silva, a ver:

**(TF20) RV Prof. Renato:** Então, às vezes, eu deixava os alunos na sala de pesquisa com as pesquisas encaminhadas para, porque se faziam reuniões com uma certa regularidade, e aí eu juntava nessas reuniões alguns coordenadores dos grupos. Alguns professores que às vezes juntavam, estavam junto com a gente, e aí **organizavam como que as pesquisas iam ocorrer**. Era isso. Acho que a gente chama isso de **seminário de pesquisa**. [...] Então, **no seminário**, por exemplo, a gente trabalhava um livro do Rubem Alves, “O que é científico”. É! “O que é científico”!

Essas práticas languageiras próprias da efetiva inserção do professor em práticas de LC, a partir de gêneros como Seminário, constituem-se como ações necessárias para o desenvolvimento da identidade do professor pesquisador, do profissional que reflete a realidade da sala de aula a partir dos problemas que são inerentes desse espaço. Essas ações de pesquisa são um modo de ampliar as vivências no grande campo das ciências em suas dimensões culturais, sociais, políticas e históricas na escola e a favor da compreensão de que estes espaços são legítimos para se fazer pesquisa.

Quanto à comunicação dos saberes oriundos das pesquisas efetivadas no FAPEB, destinados a pessoas que, “por sua formação específica, estão familiarizadas com os temas, os conceitos e o próprio processo de produção em ciência e tecnologia” (Bueno, 2011, p.2), o próprio programa deveria propiciar formas de circulação dos resultados dessas pesquisas, em diferentes meios, para que os docentes se sintam integrantes de um coletivo de produção de conhecimentos acerca da educação e dos impactos que a ciência social pode promover nas comunidades.

Nos dados analisados, seja a partir dos gêneros discursivos anteriormente listados, seja a partir das entrevistas verificadas com os funcionários da SE, ou daqueles localizados no acervo histórico do município, não foi identificada nenhuma exigência por parte do programa que orientasse minimamente os docentes a comunicarem os resultados das pesquisas desenvolvidas no âmbito do FAPEB em eventos de LC a partir de gêneros como comunicações, palestras, apresentação oral, participação em mesas redondas e em cursos de formação para os docentes da própria rede. Sobre esse aspecto e diante dos dados levantados especificamente, há indícios de emprego de gêneros textuais para apresentação em evento de disseminação científica, caso relatado por Josi Teixeira quando de sua Apresentação Oral na Semana da FACED, mas sem que se identifiquem informações precisas que permitam interpretar que a inserção em práticas letradas desse campo tenha sido financiada pelo referido programa. Assim,

essa exigência diferencia-se da prática corriqueira do professor da Educação Superior, que precisa comunicar seus resultados. Seja na escola básica, seja na Educação Superior, o pesquisador precisa ter tempo e condições para escrever e comunicar resultados, e reforçamos isso para que não seja imposta mais uma tarefa ao professor da escola básica sem formação e sem tempo para realizá-la.

Enfim, assim como informa Bronckart (1999, 2008), ao nos inserirmos em situações interacionais específicas, produzimos e organizamos textos que se constituem como exemplares dos gêneros discursivos que materializam as nossas ações cotidianas, gêneros que foram elaborados pelas gerações anteriores ou que nos são contemporâneas. Desse modo, ao adotar um gênero discursivo que procura atender às demandas do contexto situacional em que a interação se dá e/ou adaptá-lo em face das finalidades próprias do de determinada interação verbal, materializamos essas atividades discursivas em ações de linguagem, em textos, como os que circulam nas esferas de produção científica. É com base nessa proposição que defendemos a inserção do professor da escola básica em ações organizadas pela prática investigativa as quais, mediadas pela leitura e pela produção de gêneros discursivos orais e escritos, propiciam a formação e o desenvolvimento do professor para o LC.

### **6.3.6 Desafios para futuras edições do FAPEB: as lacunas**

Em relação aos desafios que o FAPEB propicia, detectamos, pela leitura do *corpus* oriundo das entrevistas bem como do estudo do projeto aqui abordado, alguns entraves que, se visualizados, podem ser estudados para ressignificar as ações discutidas nesta pesquisa, dando base para a equipe da Secretaria de Educação realizar mudanças.

Apesar de todos os aspectos positivos já levantados anteriormente, em relação ao Letramento Científico e suas dimensões, ao relacionarmos os extratos das entrevistas com a proposta desenhada pelo programa, percebemos, nos textos que organizam os editais do FAPEB, que a pesquisa a ser realizada pelo professor da rede deveria ser efetivada fora do horário de trabalho do docente. Esse ponto pode ser observado no seguinte trecho identificado no item 1.1, referente à Inscrições, do edital de 2009 do programa: “a) O servidor deverá comprovar tempo disponível para a pesquisa, fora de sua jornada de trabalho no município.” (v. [Edital 2009](#), p. 1).

Esse financiamento propõe, então, uma atividade temporária ao docente. Desse modo, seria possível pensar em um substituto para as aulas desse professor, ou o aumento da

sua atividade de trabalho com remuneração para que o professor assumisse a condição de pesquisador no programa?

A pesquisa em horário extra escolar também revela um ponto relevante na construção dessa proposta, especialmente por se tratar de um trabalho não remunerado, o que não somente se torna um problema, mas também impede que professores com alta carga horária de trabalho (às vezes dois cargos de 20h) se candidatem ao projeto.

Esse ponto foi claramente identificado na fala da professora Josi, quando questionada se realizava atividades de pesquisa nas aulas de Língua Portuguesa em outras unidades da rede de ensino de Juiz de Fora:

**(TF41) RV Luís:** E nenhuma outra escola da prefeitura em que você atua, você trabalha com essa perspectiva? De ensinar, de trabalhar a língua portuguesa do ponto de vista da pesquisa científica, de desenvolver uma proposta, um projeto, de eles levantarem hipóteses, depois pesquisar, investigar?

**(TF42) RV Prof<sup>a</sup>. Josi Teixeira:** Não. Nesse estilo da pesquisa científica, **não, Luís, vou ser muito honesta.** Eu tenho um trabalho sempre voltado pra escrita, pra leitura, priorizando isso... mas talvez eu tenha conseguido em alguns momentos fazer, mas assim, muito esporadicamente, no Ensino Médio, **porque não tem tempo, né, não tem tempo não.** Esse ano, eu não estou com essas turmas, mas já realizei alguns trabalhos, mas muito pontualmente, não é uma prática recorrente porque é difícil mesmo.

Incisivamente, a docente escolhe empregar a forma adverbial de negação “**não**” para responder à pergunta apresentada. O uso desse elemento discursivo demonstra, pela escolha linguística feita, que não há tempo suficiente para realizar propostas de investigação científica na sala de aula, especialmente em virtude do perfil dos alunos e do segmento escolar em que lecionava no período da entrevista. Assim, o agente-produtor reafirma sua resposta, por meio do sujeito oracional oculto em primeira pessoa, autorreferencial (“**Eu**”), retomando a negativa, por meio da repetição de advérbio de valor depreciativo (**não**), a fim de deixar clara a verdade de sua realidade e do emprego do adjetivo valorativo (**honesto**) cuja semântica contextual é acentuada pelo advérbio intensificador (**mais**): “**não, Luís, (eu) vou ser muito honesto**” e “**porque não tem tempo, né, não tem tempo não**”.

A questão da falta de tempo do professor da escola básica para realizar pesquisa já foi discutida em outras instâncias desta tese e se constitui ainda como tema relevante sobre o qual precisamos refletir na tentativa de incorporar a atividade científica ao trabalho docente e, consequentemente, possibilitar condições para, caso seja de seu interesse e faça parte de sua

intencionalidade pedagógica, pesquisar e identificar os pontos de apoio necessários ao aprimoramento de sua prática pedagógica.

Efetivamente, os dados aqui levantados permitem-nos deixar claro o quanto é evidente o aspecto positivo do FAPEB para a rede municipal, mas pensar em ampliar a carga horária de trabalho remunerada para que o professor realize a pesquisa é uma meta a se alcançar, visto que, cada vez mais, vemos o docente assumir uma série de atividades externas ao seu horário de trabalho (Reis; Cecílio, 2014; Souza; Santos; Santos, 2020; Magalhães; Callian; Cabete, 2020), o que inclusive o desestimula a assumir mais uma atividade incorporada ao gênero do trabalho docente.

Um segundo aspecto perceptível nos dados analisados refere-se à ausência de um espaço e de incentivo para socialização dos resultados e que proporcione condições adequadas para formação de novos docentes: a rede municipal tem o periódico “Cadernos para o professor”<sup>64</sup>, conforme descrito anteriormente, por meio do qual os trabalhos podem ser publicados. Todavia, não percebemos, no *corpus* analisado, indicativos de incentivo explícito, por parte do programa, de socialização dos resultados dos projetos desenvolvidos no FAPEB, conforme se verifica no contexto da entrevista realizada com Bete Soares, quando é interpelada a respeito de possível publicação dos resultados de sua pesquisa financiada pelo programa:

**(TF9) RV Luís:** Durante a realização do projeto FAPEB, estudando aí o bairro da escola Murilo Mendes, o bairro Grajaú, vocês chegaram a participar de algum grupo de pesquisa, grupo de estudo ou participar de algum evento científico de comunicação, como algum seminário, algum congresso.

**(TF10) RV Profª. Bete Soares:** Não, não participamos de nada, não publicamos nada assim em revistas e tal, nem atentamos pra isso. Mas assim, no bairro isso foi amplamente divulgado da comunidade.

No extrato, a professora Bete deixa explícito não ter participado de qualquer evento voltado para a comunicação/socialização de conhecimentos científicos do campo da educação, como se observa na sentença oracional de valor negativo e reforçado pelo emprego intencional do pronome indefinido “nada”: “**Não, não participamos de nada**”. Ela também explicita com veemência, empregando o sujeito desinencial e autorreferencial na primeira pessoa do plural (“**nós**”), apontando para as proponentes do projeto, não ter realizado quaisquer publicações que pudessem socializar a pesquisa empreendida via FAPEB “**não publicamos nada assim em revistas e tal**”, dando destaque a uma ancoragem espacial relativa a possível local de

---

<sup>64</sup> <https://www.cadernosparaoprofessorse.pjf.mg.gov.br/cadernos-para-o-professoror>.

publicação (**em revistas e tal**). Esse ponto localizado na entrevista permite-nos interpretar que o programa não possui uma política de incentivo para disseminação das pesquisas desenvolvidas nas escolas públicas municipais de Juiz de Fora, conforme defendemos como uma das dimensões do LC (Dimensão 6 do LC). Essa inferência decorre do seguinte recorte da entrevista “**nem atentamos pra isso**”, uma vez que, como sujeitos envolvidos na pesquisa, com todos os aspectos inerentes a ela, foram sequer orientadas a participar de eventos científicos do campo da Educação ou de disseminar novos conhecimentos para fortalecer uma rede de novos saberes e comunicar os achados de suas pesquisas.

Um volume especial com histórico do FAPEB ou um espaço para artigos e relatos oriundos deste projeto poderiam ter sido publicados na revista da própria Secretaria de Educação, o Cadernos para o Professor, o que não foi visto em nenhum lugar. Acreditamos, inclusive, que esta tese é que possibilita traçar esse histórico do Programa. O não envolvimento em atividades de divulgação científica, como publicações e participação em eventos científicos diversificados, contribui para a não formação dos novos professores na perspectiva de um profissional pesquisador que, por meio da ciência, reflete criticamente sobre sua ação pedagógica e que, conseqüentemente, não favorece o retorno do conhecimento produzido para a própria rede. Trata-se, porém, de um ponto da pesquisa que pode ser melhor investigado em pesquisas futuras.

Desse modo, para construir a identidade de um professor pesquisador, conforme defende Lopes (2004), e promover o LC dos docentes, é necessário constituir uma comunidade de prática composta por professores pesquisadores, em articulação a outras comunidades, que possam trabalhar coletivamente. Como sabemos, o desenvolvimento de uma pesquisa requer trabalho colaborativo, avaliação pelos pares, difusão de resultados a ser realizada em feiras, congressos, semanas acadêmicas, seminários, ou seja, em eventos de compartilhamento dos conhecimentos científicos oriundos das pesquisas efetivadas pelos professores. Assim, a defesa de que haja a criação e a participação constante em uma rede de pesquisadores é um objetivo que os organizadores do FAPEB deveriam perseguir, buscando aprimorar o projeto.

Outro aspecto que os dados apontaram nesta pesquisa diz respeito ao não oferecimento de um processo formativo dos professores cujos projetos foram aceitos no FAPEB. Nenhuma informação foi localizada no decorrer da análise documental e das entrevistas realizadas com os docentes da rede a respeito de uma política de formação docente voltada para a pesquisa científica no âmbito do FAPEB.

Defendemos, nesta tese, a perspectiva de que a pesquisa representa “um recurso de desenvolvimento profissional” (Lüdke, 2001, p. 51), haja vista que o professor poderá

constituir-se autor de seu fazer científico, agente da ação de pesquisa, aprimorador do agir na e pela pesquisa tanto na área específica em que atua (pedagogia, letras, história, geografia, matemática etc.) quanto na prática do trabalho pedagógico. O docente, nessa atribuição, será capaz de realizar escolhas teóricas, metodológicas e políticas que colaborarão para sua trajetória de pesquisa, a qual impactará seu fazer profissional e trará consequências sociais e humanas significativas. Será, então, um propositor de mudanças sociais, políticas e educacionais a partir das pesquisas que ele, como professor pesquisador, empreenderá na escola.

Sem uma formação legitimada pelo FAPEB, tornar-se-á mais desafiador ao professor inscrito no programa desenvolver pesquisas com o rigor e as características que a elas são inerentes: a produção e o entendimento de uma questão problematizadora decorrente da situação escolar posta, a organização de uma bibliografia minimamente condizente com a temática relacionada ao objeto de pesquisa; a seleção de uma metodologia adequada, a escolha de ferramentas para coletar dados; o uso de instrumentos e de procedimentos de análise das informações; a seleção de um gênero textual que represente a ação de pesquisa efetivada.

Isso implica que uma formação em local de trabalho pode conduzir o professor pesquisador a pensar a realidade, a questioná-la, a refletir criticamente sobre os problemas sociais, materiais, econômicos, políticos, ideológicos, culturais e históricos presentes na escola bem como levá-lo a buscar alternativas para minimizá-los de forma coletiva e racional. Trata-se, assim, de uma formação a que o FAPEB deve promover, já que “a pesquisa pode ser entendida como um instrumento que poderá ajudar o professor no seu desenvolvimento profissional e na construção de uma autonomia emancipatória.” (Pesce; André, 2012, p. 49).

Ainda nesse processo formativo, dá-se importante destaque ao fato de o FAPEB, como uma política pública voltada para a formação do professor em local de trabalho, não disponibilizar momentos formativos para a apropriação de gêneros discursivos que representam as ações gerais de pesquisa propostas no programa. Resulta disso que, dado seu caráter generalista, uma vez que oferece diversas atividades aos inscritos, como edição e publicação de obras (literárias, pedagógicas, educacionais etc.), propostas de intervenção pedagógica, visitas a experiências inovadoras, desenvolvimento de experiências didático-pedagógicas e outras consideradas relevantes, o FAPEB buscou proporcionar aos docentes modelos de gêneros de texto voltados para as ações burocráticas dos projetos cujo caráter descritivo pudesse registrar os movimentos realizados ao longo da execução de cada proposta.

Assim, modelos de gêneros como Relatórios Parcial e Final de Pesquisa, Cronograma Físico-Financeiro, Relatório de Prestação de Custo, Carta de Pedido de Prorrogação de Prazos e o modelo do Projeto de Pesquisa foram disponibilizados para os

inscritos, como pode ser possível conferir nos Editais analisados e na Cartilha do FAPEB ([v. Anexo 14](#)). Nessa ação promovida pelo programa, é nítida a intenção de que o inscrito apropriasse não somente dos aspectos formais/estruturais dos gêneros, sem que se considerem outros pontos relevantes que constituem o texto, como o contexto de produção de cada gênero, o conteúdo temático, o estilo verbal/os aspectos linguísticos do gênero, a intencionalidade comunicativa, o processo interacional específico além das condições sócio-históricas que organizam cada atividade de linguagem.

O *corpus* da pesquisa analisado não apontou qualquer atividade de formação docente que posicionasse os gêneros discursivos do contexto científico como elementos centrais do processo de desenvolvimento do professor para a pesquisa, assim como de sua divulgação por apresentações orais em congressos e publicação de artigos de resultado da pesquisa.

Disso decorre, à nossa interpretação, que os professores, cujos projetos efetivados no FAPEB estiveram pautados na realização de pesquisa na área educacional, apropriaram-se das atividades languageiras próprias da esfera científica por si próprios, a partir de modelos de texto já recorrentes no contexto sociocultural do fazer ciência e, por vezes, apropriado em outros momentos de sua trajetória acadêmica.

É sabido, segundo sustenta o ISD, que os textos circulam socialmente e são aprendidos na interação social, possuem especificidades relativas a cada situação de interacional e, por isso, estão sujeitos às intencionalidades discursivas, à organização formal, às condições sócio-históricas, ao contexto situacional e, especialmente, à atividade geral que representam (Bronckart, 2006a). Nesse sentido, os gêneros científicos constituem ações languageiras que medeiam as ações específicas do fazer científico, do agir na e pela pesquisa, e que, em cenas interacionais próprias desse campo de atuação humana, necessitam ser desenvolvidos com o professor que se insere em um contexto de produção dessa linguagem a fim de que dela possa se apropriar com adequação para o desenvolvimento do Letramento Científico desse profissional.

Portanto, é um desafio a ser encarado pelo FAPEB, por meio da Secretaria de Educação de Juiz de Fora, promover, em edições futuras, condições para a formação do professor pesquisador também quanto ao domínio da linguagem científica, oral ou escrita, a partir do acesso a gêneros discursivos que representam o agir na/pela pesquisa. Enfim, é necessário e possível a formação do professor para práticas sistematizadas de LC que proporcionem seu desenvolvimento profissional.

Desse modo, o programa contribuirá para fortalecer, entre os profissionais da educação da rede municipal, o senso de pesquisa coletivo, a valorização das pesquisas no campo

das ciências sociais e educacionais, seja nas áreas de pedagogia, letras, história, geografia, filosofia e artes, seja na matemática, na química, na física, na biologia ou na educação física, numa proposta que instrumentaliza o docente para sua prática e valoriza o profissional da educação como sujeito que pesquisa, que busca promover o bem-estar profissional e social e o legitima como pesquisador.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS



65

É inegável como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96 (Brasil, 1996), consolidou os parâmetros fundamentais para a educação básica brasileira e instituiu novidades para a formação inicial e continuada de professores, considerada uma pauta essencial para a qualidade educacional de crianças, adolescentes, jovens e adultos. Entretanto, mesmo que se entendam os avanços que ocorreram a partir dos anos de 1990, com políticas públicas, estudos científicos e programas destinados a ampliar os saberes docentes necessários para a profissão, desafios persistentes e novos obstáculos se impõem ainda hoje à educação.

O período recente, marcado por uma passagem meteórica, porém não menos catastrófica e violenta de um governo de extrema direita (2019-2022) no Brasil, foi particularmente danoso ao país e à educação, favorecendo, propositalmente, o desmonte sistemático das políticas públicas educacionais; cortes orçamentários drásticos; a ampliação desmedida da manipulação da população pela (des)informação; a ampliação da pós-verdade pelo uso de *fake News* em redes sociais, em aplicativos e ferramentas de IA; o enfraquecimento da crença nas ciências; e o ataque frontal aos profissionais da educação, aos intelectuais e aos movimentos sociais comprometidos com uma formação humana crítica e emancipatória.

Nesse contexto, a valorização dos professores, o combate à desinformação e a reconstrução de um projeto educacional e social inclusivo e democrático tornam-se urgentes, especialmente por meio de políticas públicas governamentais e sociais que lutam efetivamente contra o neofascismo que se instaura e se enraíza na esteira social brasileira, como o FAPEB. A resistência e a mobilização de educadores, de artistas, de pesquisadores e de movimentos sociais fazem-se, portanto, fundamentais para reverter os retrocessos, para barrar o extremismo e o negacionismo científico e, desse modo, garantir que a educação cumpra seu papel na promoção da justiça social, da equidade entre classes, do pensamento crítico e do desenvolvimento humano integral.

---

<sup>65</sup> Disponível em: <https://www.gerarmemes.com.br/>. Acessado em 14 de marc. de 2023.

A LDB e demais legislações, em sua essência, continuam sendo uma referência importante para a batalha contra as mentiras que, de tão sistematizadas, tornam-se verdades absolutas. Contudo, a efetiva aplicação das leis exige compromisso político, investimento sustentável, sensibilidade social e humana e reconhecimento da educação como direito fundamental e inalienável garantido a todos os brasileiros – e não como mercadoria ou instrumento de doutrinação, como pregavam e ainda pregam os setores reacionários e empresariais que insistem, por estratégias diversas, se manter no poder. O desafio atual implica reafirmar uma educação escolar nacional crítica e científica, laica, de qualidade, responsável, diversa e acessível a todas e a todos brasileiros como alicerce de uma sociedade verdadeiramente democrática e comprometida com a melhoria de vida das pessoas.

E na contramão dessas forças ideológicas nefastas e destrutivas que sequestram as subjetividades do povo e que ainda se fazem fortemente presentes nesta segunda década dos anos 2000, pesquisas científicas resistem e procuram firmar a relevância que programas como o FAPEB assumem na formação de professores que atuam na escola básica. Por isso, em se tratando dos fatores sociais, políticos, históricos e ideológicos, das experiências que acumulei até este momento de minha trajetória profissional e pessoal e das minhas inquietações, esta pesquisa de doutorado trouxe à tona a seguinte tese:

*uma vez inserido no FAPEB, o professor da rede municipal de educação de Juiz de Fora reflete criticamente a respeito de sua prática pedagógica, considerando as dimensões do Letramento Científico mediadas pelo programa.*

No reverberamento desta investigação em que se buscou, em aspecto geral, *identificar os efeitos que o FAPEB proporcionou no desenvolvimento de docentes da rede municipal de ensino de Juiz de Fora (MG), inscritos no programa, quanto à ação de refletir cientificamente sobre a prática professoral por meio do agir na e pela pesquisa em contexto escolar*, motivei-me a desenvolver esta pesquisa a partir de uma trajetória teórico-metodológica amparada em três frentes de estudo:

1) o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (Bronckart, 1999, 2006, 2008, 2013; Guimarães, Machado, Coutinho, 2007; Cristóvão; Nascimento, 2011; Bueno, Lopes, Cristóvão, 2013), a partir do qual as práticas de linguagem – particularmente aquelas vinculadas às práticas científicas – organizam e representam as ações humanas, com foco nos processos de

investigação científica. Para tanto, tendi a verificar até que ponto a linguagem contribuiu para o desenvolvimento profissional e pessoal do professor da escola básica municipal de Juiz de Fora (seja por meio de conceitos, ações e da construção de identidades), influenciando sua prática pedagógica, sua forma de pensar a ciência e seu engajamento em processos de ensino-aprendizagem mais reflexivos e críticos.

2) A constituição do professor reflexivo no Brasil, de um professor pesquisador que se desenvolve para incluir a pesquisa como instrumento de transformação da própria prática pedagógica, com respaldo teórico e com proposições políticas fundamentadas. Nesse sentido, retomo as discussões promovidas por Schön (1983), Pimenta (1996), Lüdke (1996), Geraldi, Fiorentini e Pereira (1998) que passaram a consolidar e a divulgar no Brasil a concepção de que a aceção de um professor que reflete seu fazer pedagógico deve ser inerente aos cursos de formação inicial e continuada de professores no país. Trata-se de uma perspectiva reforçada por pesquisadores como Bortoni-Ricardo (2008), Lüdke (2012), André (2012, 2016), Nóvoa (2001) e outros que dão destaque à importância de políticas de formação que integrem a investigação científica à ação docente, como o é o FAPEB, capacitando o professor a pesquisar sua própria prática como parte do desenvolvimento profissional.

3) Afinado com uma nova concepção de Letramento Científico (Motta-Roth, 2011; Silva, 2019, 2020, 2021; Brasileiro, 2021; Melo, 2018; Santos, 2017), ancorada nos Estudos dos Novos Letramentos (Rojo, 2009) e nos aportes teóricos da Linguística Aplicada, procurei articular este estudo à formação do professor como sujeito que age na e pela pesquisa, investigando como se constituem os comportamentos, as atitudes, os valores inerentes às ciências humanas e aos procedimentos didático-metodológicos e sociais que incidem direta ou indiretamente no desenvolvimento do aluno em seu processo de aprendizagem. Para tal, mapeamos uma sequência de ações do agir científico que se configuram como Dimensões do Letramento Científico do professor, tão necessárias para a inserção desses sujeitos sociais no campo da pesquisa, todas mediadas por gêneros de texto que colaboram para o desenvolvimento docente.

No contexto posto, considerando o objeto de questão elegido – o FAPEB –, a tese construída, os objetivos traçados e o arcabouço teórico-metodológico selecionado, organizamos o percurso desta pesquisa a partir da busca de dados que pudessem compor o *corpus* desta investigação, considerando a análise de documentos mapeados no Arquivo Histórico da SE de Juiz de Fora e de entrevistas realizadas com profissionais envolvidos no FAPEB (2 técnicos e

3 professores). Assim, a partir do procedimento de análise escolhido e voltado para os marcadores direcionados pelo ISD, como SOT e STT, foram realizadas as avaliações interpretativas do *corpus* de pesquisa selecionado.

Em virtude dos objetivos traçados nesta pesquisa, correlacionados às questões de investigação que a sustentam, é possível trazer as seguintes considerações:

i) ao se *identificar os fundamentos históricos, sociais, políticos e profissionais que tornaram possível a implantação do FAPEB, assim como o sistema de gêneros e de atividades do programa*, buscamos demonstrar, a partir da pesquisa, que, mesmo diante dos desafios enfrentados pelos professores participantes (como ausência de tempo para fazer pesquisa, falta de investimento na formação para realizar pesquisa, falha na oferta de condições físicas e de pessoas, não formação para agir linguisticamente por gêneros textuais que medeiam o programa e outros), o FAPEB se configura como uma iniciativa inovadora no país que foi idealizada por pessoas ligadas à rede municipal de ensino de Juiz de Fora e que sensível e politicamente compreendiam a relevância do papel do professor na transformação social.

Detalhadamente planejado em um contexto social, histórico e político e fundamentado em teorias e estudos acadêmicos de referência nacional e internacional, o programa foi constituído pela Lei 10.367/2002, promulgada pelo Executivo Municipal como uma política pública que buscou alternativas para a valorização social, política e financeira do professor de Juiz de Fora no início dos anos 2000.

Esses fatores permitem sinalizar que o professor vinculado ao FAPEB recorre a uma diversidade de gêneros e de ações próprias do discurso para interagir em situações coletivas que promovem atitudes de investigação científica em educação mediadas pelo próprio programa. Por conseguinte, desde seu primeiro contato com o programa, por meio da leitura de edital e do uso de formulário de inscrição, o professor coloca-se diante de gêneros textuais que perfazem as ações que o levam a fazer parte de uma proposta que colabora para seu desenvolvimento profissional.

Diante disso, é válido destacar que o domínio desses gêneros (Edital, Ficha de Inscrição, Projeto de Pesquisa, Relatório de Prestação de Contas etc.) não ocorre tão somente ao longo do FAPEB, mas se configura como conhecimentos disponíveis no arquitexto relativo às atividades cotidianas desse professor e que são necessárias para a sua candidatura bem como para o desenvolvimento do agir científico ao longo do programa. Desse modo, realizar a leitura de decretos e de editais e analisar e produzir projetos para inscrição no FAPEB são práticas de linguagem específicas do campo científico que exemplificam os processos de interação pelos

quais passam os professores pesquisadores em situações reais fomentadas por este programa que colabora para a formação e para o desenvolvimento do professor ao longo de sua profissão.

2) Ao se analisar pistas de desenvolvimento dos docentes no que se refere aos conceitos, às ações e à identidade relativos ao campo profissional dos professores vinculados ao FAPEB, a interpretação dos discursos dos professores, coletados nesta pesquisa, revela um processo significativo de desenvolvimento profissional, marcado pela evolução conceitual e pela prática desses participantes do programa.

Em vista disso, os extratos das entrevistas, ao apresentarem determinadas escolhas linguísticas e revelarem padrões discursivos específicos, demonstram como os três professores acompanhados aprimoraram suas atividades pedagógicas, especificamente ao se considerar as experiências por eles vivenciadas no FAPEB e os **conceitos** que foram por eles assimilados no decorrer da realização de seus projetos. Esse levantamento indica uma transformação qualitativa nas ações didáticas e metodológicas impressas pelos docentes, haja vista que as manifestações teóricas demonstradas em seus discursos (orais e escritos) revelam ideias, concepções e ações que tenderam a promover alterações em suas práticas. Isso sugere, a nosso ver, um ponto de destaque que fomentou o desenvolvimento humano e profissional dos professores acompanhados.

Também há de se enfatizar que os resultados decorrentes desta investigação sinalizam como os professores constroem sua identidade profissional, num movimento que envolve tanto o reconhecimento e a valorização da profissão, quanto a **ações** que são específicas do **fazer professoral**. O planejamento de cada professor a partir da evolução dos projetos propostos e os extratos das entrevistas revelam pistas quanto à seleção cuidadosa de práticas didático-metodológicas que se alinham com o perfil dos alunos, com o contexto social, cultural e econômico da escola, com o espaço físico em que se desenvolveu cada proposta e com o cuidado em realizar alterações que pudessem atender a cada realidade a que os projetos se destinavam.

O agir professoral, marcado por instâncias específicas, porém cuidadosamente pensadas e organizadas por cada professor, sinaliza, pelas entrevistas analisadas, como os docentes progrediram no contexto do FAPEB, e essa interpretação nos permite identificar pistas da **identidade pessoal** desses sujeitos **com o papel de educador**, destacando os aspectos positivos e realizadores que a docência proporciona em âmbito técnico, social e afetivo, todos mediados pelo programa.

Nesse contexto, o aspecto afetivo e social desses professores manifesta-se, conforme observado nos discursos, nas complexas relações estabelecidas no espaço escolar, onde fatores subjetivos interagem com condições contextuais mais amplas, incluindo aspectos socioeconômicos e culturais que marcam a realidade dos alunos. Por outro lado, a emergência de uma **identidade investigativa**, particularmente visível nos entrevistados, demonstra uma clara afinidade desses profissionais com a pesquisa educacional e com a reflexão sistemática sobre sua prática, mas uma identidade que carece de aprimoramento, de estímulo, de investimento do poder público.

Assim, este conjunto de evidências, que se destaca desde as práticas próprias do gênero profissional docente até as relações interpessoais e os desafios contextuais postos, possibilitou uma compreensão mais abrangente da construção identitária docente no âmbito do FAPEB, com especial ênfase na dimensão reflexiva e investigativa que o programa busca fomentar no professor da rede municipal de ensino de Juiz de Fora. Trata-se, então, de um desenvolvimento humano que se dá a partir da conciliação, como verificamos a partir das informações coletadas e avaliadas, dos conceitos assimilados pelos professores ao longo de sua inserção no FAPEB, do agir profissional que é próprio das práticas docentes e da assunção de uma identidade professoral que se manifesta por condições de trabalho, afetivas, culturais e sociais no contexto escolar.

3) quando objetivamos *compreender os efeitos da participação do professor no programa FAPEB a partir de uma abordagem reflexivo-crítica sustentada por atividades de investigação científica, pautadas nas dimensões do LC*, nos dispusemos a verificar indícios de práticas científicas, por meio de ações de linguagem que pudessem demonstrar como os professores investigados refletiam criticamente sobre suas ações praxiológicas a partir dos projetos por eles propostos.

A imersão do professor da escola básica em percursos de investigação científica possibilitou, a nosso ver, o desenvolvimento profissional desses docentes. Os dados oferecidos pelo *corpus* de pesquisa que constitui este estudo revelam que o professor inscrito no programa coloca-se diante de situações reais que envolvem práticas de pesquisa científica, as quais são sistematizadas por práticas languageiras concretizadas por gêneros textuais do contexto científico.

Ao incentivar a inserção da pesquisa na ação pedagógica como parte do programa, o FAPEB possibilitou, segundo avaliamos, identificar pistas de que os docentes: a) apropriaram-se de pressupostos teóricos, metodológicos e investigativos para repensar seu fazer

educativo, considerando a correlação entre a teoria e a prática docente; b) refletiram criticamente sobre sua atuação em sala de aula e sobre os desafios educacionais que são próprios do gênero profissional docente; c) desenvolveram projetos que evidenciaram indícios de Letramento Científico em suas práticas a partir do uso de gêneros de texto (Projeto de Pesquisa, Relatórios, Seminários, Apresentação de Trabalhos, Esquemas etc.) que contribuíram para seu desenvolvimento pessoal e profissional; 4) efetivaram ações de pesquisa científica, considerando as Dimensões do LC que são inerentes ao agir na e pela pesquisa do professor pesquisador, todas mediadas por gêneros da esfera científica.

Ao esquadrihar os levantamentos decorrentes das informações analisadas a partir de um percurso metodológico e científico cabível para esta pesquisa, consideramos que se torna crucial compreender o desenvolvimento profissional do professor como um processo contínuo e inacabado, que não se reduz à análise pontual dos discursos analisados ou das produções orais que emergiram em contextos das entrevistas. Mesmo que esta pesquisa tenha identificado indícios de desenvolvimento nos professores efetivos da rede municipal de ensino de Juiz de Fora, conforme evidenciado na análise do *corpus* em relação aos objetivos da pesquisa, reconhecemos que esse processo se estenderá para além deste estudo, permeando novas experiências formativas, outras práticas inovadoras e a esperança na retomada do programa do FAPEB, considerando as lacunas que devem ser cobertas.

Ainda, ao se levar em conta a natureza processual do desenvolvimento humano, neste caso, o desenvolvimento do professor em condição de pesquisador que se encontra inserido no FAPEB, é necessário atentar para as limitações que são inerentes a este estudo e que apontam para pesquisas futuras, tendo em vista os não alcances projetados nesta investigação. Dentre elas, destaco a) a busca por condições que possibilitem investigar e analisar criticamente o estado da arte da pesquisa, em especial na esfera educacional, e seus contextos no Brasil; b) a dificuldade de ampliar esta pesquisa para outros professores envolvidos no programa, tendo em vista o grande número de sujeitos que desenvolveram seus projetos no FAPEB; c) a dificuldade de acessar insumos de pesquisa que possam trazer mais dados para a investigação; d) a seleção e o emprego de métodos e de ferramentas que façam emergir resultados mais promissores e profundos de uma pesquisa social como esta, voltada para a educação e para a Linguística Aplicada que investiga as condições dadas à formação inicial, continuada e em local de trabalho do professor pesquisador; e) criar e organizar situações de investigação científica que contribuam para a ampliação e análise das Dimensões do LC do professor da escola pública e privada brasileira a fim de possibilitar o tratamento da criticidade

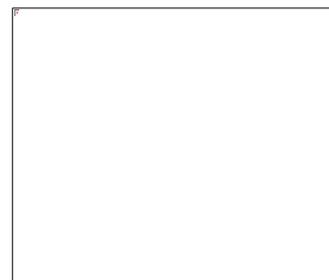
para as coisas e os fenômenos do mundo sob o olhar da ciência; f) identificar e analisar gêneros textuais que possam se dar a partir de outros quadros ou situações discursivas para além do científico e do acadêmico, mas que estejam relacionados ao fazer científico e; g) a minha própria condição de sujeito inacabado, que, em estado constante de evolução, necessita aprimorar meus conhecimentos e meu fazer científico para a realização de novas pesquisas.

Por fim, esta pesquisa, pautada em uma política pública que descortina possibilidades de desenvolver profissional e pessoalmente o professor da educação básica torna-se símbolo de resistência de uma profissão que tem se tornado, proposital e/ou acidentalmente, apagada dos valores e das crenças sociais e econômicas que emergem em um mundo em que a velocidade dos pensamentos não acompanha a rapidez da consciência.

Chegamos à conclusão desta investigação, retomando as palavras do professor e mestre Paulo Curvelo Lopes (2003, s/p) que, em sua Carta ao Magistério, prenunciava os rumos da profissão de professor e, em igual medida, incitava a esperança que não pode ser apagada:

*Nosso fazer profissional foi historicamente sofrendo uma simplificação que não contribui para o efetivo exercício. Quanto mais a sociedade brasileira e o mundo foram se complexificando, mais fomos perdendo o domínio sobre os processos de nosso trabalho e, com isso, ficando com dificuldades para potencializá-lo. Hoje quando vemos a educação ser tratada como mercadoria, chegando a ser regulamentada pela Organização Mundial do Comércio, ficamos perplexos e perdidos. A saída parece-nos ser a busca coletiva do que se possa fazer, a partir daquilo que estamos fazendo.*

## REFERÊNCIAS



66

ANDRÉ, Marli. **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: In: ANDRÉ, Marli (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12ª ed., Campinas, SP: Papirus, 2017.

ARCE, A. Compre um kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, ano XXII, n. 74, p. 251-283, abr. 2001.

ASSIS, Juliana Alves. “Eu sei mas não consigo colocar no papel Aquilo que eu sei”: representações sobre os textos acadêmico-científicos. In: **Letramento e formação universitária: formas para a escrita e pela escrita**. RINCK, Fanny; BOCK, Françoise; ASSIS, Juliana Alves (orgs). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015. p. 423 - 454.

BAKHTIN, Mikail (Volochínov). **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, W. C. A compreensão do letramento científico a partir da análise de TCC do campo jurídico. 2017. 316 f. **Tese (Doutorado) Universidade Federal da Paraíba**, João Pessoa, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/53338/pdf>>. Acessado em: 15 de jul. 2021.

BASÍLIO, A epistemologia científica que subjaz aos estudos da linguagem no âmbito do Interacionismo Sociodiscursivo. **Revista D.E.L.T.A.**, 32.2, 2016 (405-425). Disponível em: Acessado em: 22 dez. 2024.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Angela Paiva Dionisio (Organizadora), Judith Chambliss Hoffnagel (Organizadora); Judith Chambliss Hoffnagel (Tradução) – 2.ed. – Recife: Pipa Comunicação, Campina Grande: EDUFPG, 2020.

BEILLEROT, Jacky. A pesquisa: esboço de uma análise. In: ANDRÉ, Marli (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12ª ed., Campinas, SP: Papirus, 2017.

---

<sup>66</sup> Disponível em: <https://www.instagram.com/facoseutcc/>. Acessado em 14 jan. 2025.

BOTONI-RICARDO, Stela Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BOTONI-RICARDO, Stela Maris. **O professor pesquisador – introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 7 ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília, 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 1º de julho de 2015. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2015. Disponível em: <http://portaldomec.gov.br>. Acessado em: 08 ago. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Brasília: Conselho Nacional de Educação 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em 02 mar. de 2023.

BRASILEIRO, A. M. **Como produzir textos acadêmicos e científicos**. São Paulo: Editora Contexto, 2021.

BRONCKART, Jean-Paul. Um retorno necessário à questão do desenvolvimento. In: BUENO, Luzia. LOPES, Maria Angela P. T.; CRISTÓVÃO, Vera L. L. **Gêneros Textuais e formação inicial – uma homenagem à Malu Matencio (orgs)**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2013. p. 85-108.

BRONCKART, J.P. Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita. **Letras**, [S. l.], n. 40, p. 163–176, 2010. DOI: 10.5902/2176148512150. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/12150>. Acesso em: 23 mar. 2020.

BRONCKART, Jean-Paul. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Trad. MACHADO, A. R.; MATENCIO, M. de L. M. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2008.

BRONCKART, Jean Paul. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL**. Vol. 4, n. 6, março de 2006a. Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero. ISSN 1678-8931.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de Linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. MACHADO, A. R.; MATENCIO, M. de L. M. (orgs.). Campinas-SP: Mercado das Letras, 2006b.

BRONCKART, Jean-Paul. Conferência Restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania. **Revista ANPOL**. N. 19, p. 231-256, jul./dez. 2005.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. ad. MACHADO, A. R.; CUNHA, P. São Paulo: EDUC, 2003.

BRONCKART, Ecaterina Bulea; BRONCKART, Jean-Paul. As representações do agir educacional no quadro do gênero entrevista. In: BRONCKART, Jean-Paul; BRONCKART, Ecaterina Bulea. **As unidades semióticas em ação**: estudos linguísticos e didáticos na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo. Campinas, SP: Mercado das letras, 2017, p. 161-188.

BRONCKART, Ecaterina Bulea. Linguagem como atividade, linguagem na atividade, linguagem sobre a atividade: elementos para uma discussão crítica. In: BRONCKART, Jean-Paul; BRONCKART, Ecaterina Bulea. **As unidades semióticas em ação**: estudos linguísticos e didáticos na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo. Campinas, SP: Mercado das letras, 2017, p. 129 - 159.

BUENO, Wilson C. Comunicação científica e divulgação científica: aproximações e rupturas conceituais. **Pesquisa Brasileira em Ciências da Informação e Biblioteconomia**. Londrina, v. 6, n. 1, p.1 - 12, 2011. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/6585/6761>. Acessado em 16 out. 2023.

BULEA, Ecaterina. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Tradução Eulália Vera lúcia Fraga Leurin, Lena Lúcia Espínola Rodrigues Figueiredo. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CLOT, Yves. **A função psicológica do Trabalho**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CLOT, Yves. Entrevista. In: **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, vol. 9, n. 2, pp. 99-107, 2006. Disponível em: <https://revistas.usp.br/cpst/article/view/25969/27700>. Acessado em 10 nov. 2024.

CORREA, M. C. Reflexões sobre o trabalho docente. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, vol. 10, n. 2, p. 370-390, jul./dez., 2014. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/4267/3094>. Acessado em 11 nov. 2024.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. A tessitura do gênero profissional docente revelada em narrativas de aprendizagem. In: **Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008, p. 13-34.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; VIEIRA, Isabela Rodrigues. Letramentos em língua portuguesa e inglesa na educação superior brasileira: marcos e perspectivas. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 69, n.3, p. 209-221, set/dez 2016.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes; NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sociodiscursivo. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim S. **Gêneros textuais** - Reflexões e ensino. São Paulo: Parábola, 2011.

CRISTOVÃO, V. L. L.; FOGAÇA, F. C. **Desenvolvimento**: um conceito constitutivo do gênero profissional docente. Estudos da Linguagem à luz do Interacionismo Sociodiscursivo. Londrina, UEL, 2008.

DELCAMBRE, I.; LAHANIER-REUTER, D. Discurso de outrem e letramentos universitários. In: RINK, F.; BOCH, F.; ASSIS, J. A. (Org.). **Letramento e formação universitária**: formar para a escrita e pela escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. – (Série Ideias Sobre Linguagem), p.225-250.

DEMO, Pedro. Educação científica. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, vol. 1, nº 01, Maio/2014.

DEMO, Pedro. **Educação científica**. B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 36, nº.1, jan./abr. 2010.

DICKEL, A. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: Geraldi, C.; Fiorentini, D.; Pereira, E. M. A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 33-71.

DOLZ, Joaquim. **Seminário 2015**. Palestra Prof. Joaquim Dolz (2/3). 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Gps1x4tmFwk&t=8s>>. Acesso em 08 de ago. de 2018.

DOLZ, Joaquim. GAGNON, Roxane. O gênero de texto, uma ferramenta didática para desenvolver a linguagem oral e escrita. In: BUENO, Luzia; COSTA-HUBS, Terezinha da C. (Orgs). **Gêneros orais no ensino**. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2015, p. 23-54.

DOMÍNGUEZ, Nuno. Maior estudo sobre cloroquina e hidroxicloroquina demonstra que aumentam risco de arritmias e morte. **Jornal El País** – Brasil. Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/ciencia/2020-05-22/maior-estudo-sobre-cloroquina-e-hidroxicloroquina-demonstra-que-aumentam-risco-de-arritmias-e-morte.html>>. Acessado em: 23 de maio de 2020.

DOUTADO, Luiz Fernando. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. Educ. Soc., Campinas, v. 36, no. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015. Disponível em:. Acessado em 21 de fev. de 2023.

FAGUNDES, Tatiana Bezerra. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21 n. 65 abr.-jun. 2016.

FISCHER, A. **Letramento acadêmico**. Entrevista feita com a Profa. Dra. Adriana Fischer, por Tânia Magalhães e Joaquim Castro. 2021. Grupo de Pesquisa Linguagem, Ensino e Práticas Sociais. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=U0Dj5XuHBbY&t=1953s>> Acessado em: 19 jun. de 2021.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. 3.ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

FRIEDRICH, Janette. **Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica**. Trad.: MACHADO, Anna Raquel; LOUSADA, Eliane Gouvêa. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

GAMERO, R.; CRISTOVÃO, V. L. A construção da identidade profissional no estágio da regência de inglês. **Revista Eletrônica Pro-docência/ UEL**. Londrina, ed. nº 3, v. 1, jan./jun. 2013.

GARCEZ, P. M.; SCHLATTER, M. Professores-autores-formadores: princípios para a formação de profissionais de educação linguística. In: MATEUS, E.; TONELLI, J.R.A. (org.). **Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas**. São Paulo: Blucher, 2017, p. 13-36.

GARCIA-REIS, Andréia R. A concepção do trabalho docente em documentos prescritivos. **Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 28, n. 2, p. 89 -103, mai./ago. 2020. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/issue/view/Dossi%C3%AA%3A%20Deslocamentos%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Contempor%C3%A2nea>. Acessado em 28 de mar. de 2023.

GARCIA-REIS, Andréia. R.; MAGALHÃES, Tânia. G. As experiências de escrita na formação de professores de Língua Portuguesa: uma prática no curso de Letras da UFJF. In: \_\_\_\_\_. **Letramentos e práticas de ensino**. Campinas, SP: Editora Pontes, 2016. p. 35-52.

GARRIDO, E. **Pesquisa universidade-escola e desenvolvimento profissional do professor**. Tese de livre-docência, Faculdade de Educação, USP, 2000.

GERALDI, C. M. G; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (orgs.) **Cartografias do trabalho docentes: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOLDENBERG, Mirían. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa**. 8ª ed., Rio de Janeiro: Record, 2004.

GONÇALVES, S. R.V.; MOTA, M. R. A.; ANADON, S. B. A resolução CNE/CP n. 2/2019 e os retrocessos na Formação de professores. In: **Formação em Movimento** v.2, i.2, n.4, jul./dez. 2020, p. 360-379. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/610>. Acessado em 21 de fev. de 2023.

HABERMAS, J. (1987). The theory of communicative action. v. 2. **Lifeworld and sistem: A critique of functionalist reason**. Boston, Beacon Press.

HEATH, Shirley B. What no bedtim story means: narrative skills at home and school. **Language and Society**, vol. 11, 1982, p. 49-76.

JUIZ DE FORA. **Lei nº 10.367 de 27 de dezembro de 2002**. Cria a Ajuda de Custo para Valorização do Magistério Público Municipal, institui o Fundo de Apoio à Pesquisa na Educação Básica – FAPEB. Publicação Tribuna de Minas, em 28 de dez. 2002, processo 03943/2002, vol. 01. Disponível em: <https://jflgis.pjf.mg.gov.br/norma.php?chave=0000024186#:~:text=LEI%20N.%C2%BA%2010.367%20%2D%2027,FAPEB%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs>. Acessado em ago. 2020.

KLEIMAN, Angela B., **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela B. (org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1990.

LENHARO, Rayane Isadora; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. Podcast, participação social e desenvolvimento. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v.32, n.1, p. 307-335, Jan./Mar. 2016.

LOPES, P. R. C. **Fundo de Apoio à Pesquisa na Educação Básica**: a aplicação de recursos públicos na valorização do professor. Juiz de Fora, mar. 2004. Disponível em:. Acessado em: 20 abr. de 2019.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: Pimenta, S. G.; Ghedin, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 53-79.

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, n. 74, p. 77-96, 2001.

LÜDKE, M. A pesquisa e o professor na escola básica: que pesquisa, que professor? In: CANDAU, v. M. F (org.). **Ensina e aprender**: sujeitos, saberes e pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 101-114.

LÜDKE, M. Sobre a socialização profissional de professores. **Cadernos de Pesquisas**. São Paulo, n. 99, nov. 1996, p. 5-15.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **A pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J.P. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do Grupo Alter-Lael. In: MACHADO, A. R. e colaboradores. **Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (orgs). Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 31-77.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A.M.M., MACHADO, A.R. e COUTINHO, A. (org.). **O Interacionismo Sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

MACHADO, Ana Raquel; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso** - LemD, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006.

MACHADO, A R., & LOUSADA, E. G. Apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do “métier”. In **Linguagem em (Dis)curso**. vol.10 no.3, Palhoça, dez. 2010.

MAGALHÃES, Tânia. CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Sequências e projetos didáticos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: uma leitura. Campinas: Pontes Editores, 2018.

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

MASSARANI, Luisa; CASTELFRANCHI, Yurii; FAGUNDES, Vanessa; MOREIRA, Ildeu. (Orgs). **O que os jovens brasileiros pensam da ciência e da tecnologia**: pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia em Comunicação Pública da Ciência e Tecnologia (INCT-CPCT). Rio de Janeiro: Fiocruz/COC; INCT-CPCT, 2021.

MIRANDA, M. G. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores. In: André, M. E. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2005. p. 129-143.

MORAIS, Arthur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MOTTA-ROTH, Désirée. **Letramento científico**: sentidos e valores. Revista Notas de Pesquisa, v.1, nº 0, p.12-25, 2011. Acessado em 10 ago. 2021.

MOTTA-ROTH, Désirée. Sistemas de gêneros e recontextualização da ciência na mídia eletrônica. **Revista Gragoatá**. Niterói, n. 28, p. 153-174, 1. sem. 2010. Acessado em 13 mar. 2023.

MOURA, Maria A. (Org.). **Educação científica e cidadania**: abordagens teóricas e metodológicas para a formação de pesquisadores juvenis. Belo Horizonte: UFMG/PROEX, 2012.

NASCIMENTO, E. L.; GRANDE, P. B. de. Identidades docentes entre mundos discursivos em disputa: Formação do professor, letramentos e desenvolvimento. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 57, n. 1, p. 579-599, 2018.

NÓVOA, Antônio. **O Professor Pesquisador e Reflexivo**. Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001. Disponível em: [https://ledum.ufc.br/arquivos/didatica/3/Professor\\_Pesquisador\\_Reflexivo.pdf](https://ledum.ufc.br/arquivos/didatica/3/Professor_Pesquisador_Reflexivo.pdf). Acesso em: jun. 2022.

OLIVEIRA, L. C. As Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de Professores: linguagem, pesquisa e imersão. In: **Oralidade, formação docentes e ensino de Língua**

**Portuguesa.** MAGALHÃES, Tânia G.; FERREIRA, Caroline S. (Orgs.) Araraquara: Letraria, 2019, p. 189-213. Disponível em: <https://www.letraria.net/oralidade-formacao-docente/>. Acessado em 28 de mar. de 2023.

OLIVEIRA, L. C.; MAGALHÃES, T. G. Uma análise do Fundo de Apoio à Pesquisa em Educação Básica (FAPEB) na perspectiva do letramento científico., **Revista Interfaces** (UNICENTRO/PR), vol. 13, n. 2, 2022. Disponível em: [https://revistas.unicentro.br/index.php/revista\\_interfaces/article/view/7142](https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/7142). Acessado em out. de 2022.

OLIVEIRA, L. C; CYRANKA, Lucia F. M. Sociolinguística educacional: ampliando a competência de uso da língua. **Revista Solettras**, nº 26, jul.- dez., 2013, p. 75-90.

PESCE, Marly Krüger de; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. Formação do professor pesquisador na perspectiva do professor formador. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 04, n. 07, p. 39-50, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acessado em 12 nov. de 2024.

PEREIRA, E. M. A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: Geraldi, C.; Fiorentini, D.; Pereira, E. M. A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 153-182.

PEREIRA, E. M. A.; ALLAIN, L. R. Considerações acerca do professor-pesquisador: a que pesquisa e a que professor se refere essa proposta de formação? **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 9 (2): 269-282, 2006.

PEREIRA-DINIZ; LACERDA. Possíveis significados da pesquisarracafagundessa na prática docente: ideias para fomentar o debate. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1229-1242, set./dez. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em 14 de mar. de 2023.

PIMENTA, S. G. A formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. USP, **Revista Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n 2, jul-dez. de 1996, p. 72-89.

PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4ª ed. São Paulo: Cortês, 2006.

SPIESS, Maiko Rafael. MATTEDI, Marcos Antonio. Eventos científicos: da Pirâmide Reputacional aos círculos persuasivos. **Revista Sociedade e Estado**, V. 35, n. 2, Maio/Agosto 2020. Acessado em 14 jan. 2025.

SANTOS, Wildson Luiz. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 36, dez. 2007.

SARMENTO, Diva Chaves. Construindo o Caminho Novo. **Cadernos para o Professor - Construindo a Escola do Caminho Novo**, SME/PJF, Juiz de Fora, ano VII, Edição Especial, p. 7-26, nov. 2002.

SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. & colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 71-91.

SCHÖN, Donald. **The reflective practitioner**. New York: Basic Books, 1983.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 79-91.

SCHULZ, Almiro. A importância da ética na pesquisa científica. **Revista Reflexão**, Campinas, nº 77, p. 63-68, maio/agosto/2000. Disponível em: <https://puccampinas.emnuvens.com.br/reflexao/article/view/10885/8330>. Acessado em 21 ago. de 2022.

SENNA, L. A. **Orientações para elaboração de projetos de pesquisa-ação em educação**. Rio de Janeiro: Papel & Virtual, 2003. Disponível em: <http://www.senna.pro.br/biblioteca/archs/2003.htm>. Acessado em 28 de fev. de 2023.

SILVA, W. R. Educação científica como abordagem pedagógica e investigativa de resistência. **Trabalhos de Linguística Aplicada**. Campinas, SP, v. 59, n. 3, p. 2278–2308, 2021.

SILVA, W. R. Educação científica como estratégia pedagógica para formação de professoras. Veredas – **Revista de Estudos Linguísticos**, nº 23, vol. 2, p. 144-161, 2019.

SILVA, Wagner Rodrigues. FERNANDES, Elizangela da Rocha. FIGUERAS, Monique Wermuth. Gêneros discursivos em atividades de iniciação científica com alunos da educação básica. **Ráido**, Dourados, MS, v. 12, n. 30, jul./dez. 2018.

SOARES, Magda B. **Alfabetização – a questão dos métodos**. Ed. Contexto: São Paulo, 2016.

SOARES, Magda B. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STRIQUER, Marilúcia Santos Domingos. A BNCC e o papel do professor de Língua Portuguesa. **The Specialist**. Revista PUC, nº 1, vol. 40, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/35562/28971>. Acessado 20 jan. 2025

TFOUNI, L.V. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

UNESCO. **Declaração sobre a Ciência e o Uso do Conhecimento Científico**. Brasília: UNESCO, Abipti, Fucapi, 2003, 72p. Disponível em: <[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131550\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131550_por)>. Acessado em 24 fev. 2020.

VENÂNCIO, Maria Olinda. **Entrevista I** [ago. 2023]. Entrevistador: Luís Carlos de Oliveira. Juiz de Fora, 2023. 1 arquivo em mp.3 (40 min.).

VENÂNCIO, Maria Olinda; ALCÂNTARA, Queila Adriana de. Cadernos para o Professor: há 30 anos espaço de leitura e escrita na e para a formação continuada de professores. In: **Revista Cadernos para o Professor**. Ano XXX - nº 46 (ago/dez 2023), p. 33 - 46. Juiz de Fora. Secretaria de Educação. Disponível em: [https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas\\_municipais/cadernos\\_professor/arquivos/cadernos-professor-46.pdf](https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/cadernos_professor/arquivos/cadernos-professor-46.pdf). Acessado em 8 jan. 2024.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo bezerra. 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: Geraldi, C.; Fiorentini, D.; Pereira, E. M. A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 207-236.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em 14 de marc. de 2023.

ZEICHNER, K. M.; PEREIRA-DINIZ, J. E. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 63-80, 2005.

## APÊNDICES

### APÊNDICE I

#### Transcrição de Entrevista – Professor Olívia Ferreira (nome fictício)

##### Arquivo A 1

##### Entrevista com professora Olívia Ferreira

Entrevista realizada em 07 de agosto de 2023.

Horário: arquivo enviado via e-mail às 16h56min.

Categoria: registro escrito documento Word.

**PE1:** Política e historicamente falando, como o FAPEB foi criado, ou seja, como ele se originou e em que governo municipal?

**RE1 Olívia Ferreira:** O Fundo de Apoio à Pesquisa na Educação Básica – FAPEB – foi criado pelo art. 3º da Lei 10.367, de 2002, na gestão de governo do prefeito Tarcísio Delgado, vinculado à Diretoria de Política Social, sendo assinada também por Paulo Rogério dos Santos - Diretor de Administração e Recursos Humanos, à época, com a finalidade de dar suporte financeiro à execução de projetos e ao desenvolvimento de pesquisas atinentes à rede pública municipal, por servidores do Quadro do Magistério Municipal.

O FAPEB tem por objetivo custear, total ou parcialmente, os seguintes tipos de projetos, apresentados individualmente ou em grupo, por servidores do Quadro do Magistério Municipal:

I - edição de obras literárias, pedagógicas e educacionais;

II - desenvolvimento de experiências didático-pedagógicas;

III - realização de pesquisas na área educacional;

IV - visitas a experiências inovadoras;

V - outras atividades pedagógicas e educacionais consideradas de relevante interesse pela Comissão de Avaliação de Projetos – CAP.

**PE2:** A partir de que premissas e objetivos o FAPEB foi criado? Houve um articulador ou mentor por trás desse projeto?

**RE2 Olívia Ferreira:** Não há registros no arquivo de memória da Supervisão de Formação.

**PE3:** Nesse período de criação do programa, algum movimento social local e/ou nacional foi decisivo, ou considerado como grande influenciador, na proposta de constituição desse Fundo? Isso significa afirmar que houve alguma relevância do contexto político da cidade para a elaboração do FAPEB?

**RE3 Olívia Ferreira:** Não há registro no arquivo de memória da Supervisão de Formação, que hoje acompanha os movimentos do FAPEB.

**PE4** Em termos legais, especialmente quanto ao que se refere ao poder legislativo e executivo locais –Juiz de Fora (MG) –, a proposta de criação do Fundo foi bem aceita por esses representantes sociais? Que informações você teria a esse respeito?

**RE4 Olívia Ferreira:** Entre os anos de 2003 a 2016, a lei foi respeitada e cumprida havendo verbas, seleção e execução de projetos, dando a entender que nesse período de 13 anos, o Fundo de Apoio à Pesquisa na Educação Básica era considerado de importância para o Poder Público Municipal. A partir do ano de 2017 até a presente data, os recursos financeiros para o Fundo de Apoio à Pesquisa na Educação Básica foram suspensos, por alegação de que o FUNDEB não dá conta de custear o programa e atender às outras situações que são mantidas com o mesmo recurso, e não acontecem mais as seleções de projetos.

**PE5:** Estruturalmente, como se constituiu o FAPEB? Isto é, havia uma estrutura organizacional para desenvolver o programa e possibilitar que ele atingisse os objetivos propostos?

**RE5 Olívia Ferreira:** A estrutura organizacional do FAPEB encontra-se determinada pela lei 10.367/2002, disposta da seguinte maneira, a partir do art. 4º do documento:

\* Art. 4º caput, incisos e parágrafos, determina como serão constituídas as receitas para o Fundo de Apoio à Pesquisa na Educação Básica.

\* Art. 5º, incisos I e II, e 6º determinam as condições para obtenção do financiamento de recurso, o roteiro para elaboração dos projetos e a quem competirá a avaliação e escolha dos projetos que serão contemplados.

\* Art. 7º e seus parágrafos criam a Comissão de Avaliação de Projetos (CAP), sua constituição, nomeação e período de mandato dos membros. A CAP deverá ser composta por 2 membros da Secretaria de Educação, atualmente ligados ao Departamento de Planejamento Pedagógico e Formação e à Supervisão de Formação Continuada dos Profissionais da Educação, e 2 membros indicados pelo Sindicato dos Professores.

\*Os artigos seguintes tratam de questões como voto de desempate nas decisões da CAP; sobre formulário a ser encaminhado pelo proponente; organização para avaliação do projeto e quantos projetos cada proponente pode apresentar por exercício financeiro, inclusive se pode reapresentar projeto não aprovado em outro exercício financeiro.

\*O art. 10 define o limite máximo que o projeto pode receber como incentivo decorrido da lei e em seu parágrafo único garante o respeito aos direitos autorais.

\* Os artigos seguintes detalham desde a fundamentação das decisões pela CAP, passando pelo direito a recurso, disposição dos projetos não aprovados, movimentação dos recursos pelos

aprovados e prestação de contas e das sanções por inadimplência e acesso, em todos os níveis, a toda documentação referente aos projetos e pesquisas financiados pelo FAPEB pelas entidades representativas do setor educacional e Câmara Municipal.

A lei 10.367/2002 foi regulamentada pelo Decreto 7.750/2003, que foi alterado pelo decreto 8.668/2005 e a Resolução 085/2014, que estabelece o regimento interno da Secretaria de Educação, determina a colaboração, controle das dotações orçamentárias e acompanhamento da execução financeira dos projetos ao Departamento de Execução Instrumental e suas supervisões. O regimento também determina a competência da Supervisão de Formação Continuada em relação ao Fundo de Apoio à Pesquisa na Educação Básica.

\*A Resolução 085/2014 sofreu alteração pela resolução 133/2019 e pela resolução 184/2021.

\* Em 2006, foi elaborado pela Secretaria de Educação um manual de prestação de contas do FAPEB. Hoje esse manual consta de uma cópia impressa no livro de registro e de atas da CAP e um arquivo em PDF.

\*Em 2009, foi elaborada uma cartilha que foi impressa e distribuída aos proponentes com orientações sobre o FAPEB. Hoje essa cartilha consta em arquivo PDF.

**PE6:** O FAPEB, em toda a sua trajetória, foi custeado financeiramente por recursos repassados pela Prefeitura de Juiz de Fora (PJF). Esse financiamento era de origem municipal, a partir de algum decreto, ou tinha outra fonte primária de apoio?

**RE6 Olívia Ferreira:** O art. 4º, da lei 10.367/2002, dispõe que constituirão receitas do FAPEB:

I - Dotações Orçamentárias;

II - doações públicas e privadas;

III - percentual até seis por cento dos recursos do FUNDEF, repassados anualmente ao Município;

IV - subvenções, contribuições, transferências e participações do Município em convênios relacionados com os objetivos do FAPEB;

V - legados;

VI - auxílios de entidades de qualquer natureza ou de organismos internacionais;

VII - devolução de recursos de projetos não iniciados ou interrompidos, com ou sem justa causa;

VIII - Resultados das aplicações financeiras dos recursos;

IX - outras receitas.

§ 1.º - O fato da iniciativa privada ou organismos internacionais contribuírem com doações ao FAPEB não lhes dá, a nenhum momento e em nenhum grau, o direito a qualquer tipo de interferência ou ingerência na confecção, execução e utilização dos projetos realizados.

§ 2.º - A DRCI informará, anualmente, à DPS, o valor disponível para a concessão dos incentivos do FAPEB.

**PE7:** A promoção e manutenção de projetos de lei brasileiros relacionados a investimentos na área da educação, dados os recursos públicos que os sustentam, e conforme ocorrem em outros segmentos como saúde, segurança, alimentação etc., são então, por lei, minuciosamente fiscalizados. Esse acompanhamento também ocorreu com o Fundo? De que forma eram realizadas essas fiscalizações e quem eram os responsáveis por fazê-la?

**RE7 Olívia Ferreira:** A lei não determina punições e quem fiscalizará o poder público por não destinar a verba ao Fundo de Apoio à Pesquisa e por deixar o Fundo inativo.

Em relação aos recursos destinados aos projetos, conforme previsto na Lei nº 10.367/2002 e no Regimento Interno da Secretaria de Educação, o acompanhamento da execução do projeto deverá ser feito pela Supervisão de Formação Continuada dos Profissionais da Educação, que deverá exigir a apresentação de um relatório parcial, quando transcorrido metade do tempo para a finalização e um relatório final ao término da execução. Além da Supervisão de Formação, que acompanha a parte pedagógica de execução do projeto, previsto que o Departamento de Execução Instrumental (DEIN), com as suas supervisões, deveria acompanhar e fiscalizar a execução financeira dos projetos em andamento

Cada proponente contemplado deverá movimentar os recursos recebidos de acordo com o cronograma físico-financeiro estabelecido pelo manual de prestação de contas e pelas determinações do DEIN. O recurso é depositado em conta bancária específica aberta em instituição indicada pelo DEIN, de acordo com as normas. As prestações de contas dos recursos recebidos serão comprovadas com notas fiscais e recibos legalmente hábeis, compatíveis com os extratos bancários, de acordo com Manual de Prestação de Contas. Os proponentes em inadimplência com a FAPEB não poderão se candidatar com novos projetos, pessoalmente ou em parceria, até a regularização de sua situação e não serão eximidos das demais sanções legais, uma vez que se encontram em dívida com o erário.

**PE8:** O nome dado a essa significativa proposta traz em seu corpo uma referência importante para o campo educacional: a pesquisa. Assim, como é explicitado no próprio nome dado ao projeto –Fundo de Apoio à Pesquisa na Educação Básica –, ocorria, por parte da organização desse Fundo, orientações, treinamentos ou algum tipo de formação para a pesquisa em educação direcionados aos professores da Rede de Ensino de Juiz de Fora os quais mantinham vinculação com os projetos enviados ou aceitos pelo FAPEB?

**RE8 Olívia Ferreira:** De acordo com a lei de criação do FAPEB o objetivo era custear, total ou parcialmente, os seguintes tipos de projetos, apresentados individualmente ou em grupo, por servidores do Quadro do Magistério Municipal:

I - edição de obras literárias, pedagógicas e educacionais;

II - desenvolvimento de experiências didático-pedagógicas;

III - realização de pesquisas na área educacional;

IV - visitas a experiências inovadoras;

V - outras atividades pedagógicas e educacionais consideradas de relevante interesse pela Comissão de Avaliação de Projetos - CAP.

Sendo assim, a Supervisão de Formação Continuada promovia um encontro antes do início da execução do projeto com todos os contemplados para orientação sobre o desenvolvimento do projeto e do uso dos recursos. Além disso, todos os coordenadores de projeto, diante de alguma dificuldade na execução, eram orientados a entrar em contato com a supervisão para que esta pudesse ajudá-lo de algum modo em suas necessidades.

**PE9:** Inicialmente, havia uma normatização, ou regra, que delimitasse a inscrição dos projetos a serem aceitos no programa do FAPEB, como, por exemplo, perfil quanto à área de concentração e abrangência, ou alguma área específica etc.?

**RE9 Olívia Ferreira:** Sim, a mesma regra seguida até a última edição do FAPEB. Para a obtenção de financiamento de projetos com recursos do FAPEB, o proponente deverá ser servidor efetivo do Quadro do Magistério Municipal e satisfazer as seguintes condições dos incisos do art. 5º, da lei 10.367/2002:

I - apresentação do projeto à Diretoria de Política Social, explicitando objetivos, recursos financeiros e humanos envolvidos; II - aprovação por Comissão de Avaliação de Projetos - CAP, presidida pelo titular da DPS.

**PE10:** Houve, ao longo da ocorrência do FAPEB, proposta diretamente vinculadas ao campo da pesquisa científica a ser realizada em sala de aula pelos professores inscritos? Em que áreas e de que tipo eram essas pesquisas?

**RE10 Olívia Ferreira:** Isso poderá ser verificado no arquivo em que consta a listagem de propostas apresentadas ao FAPEB desde 2003, onde se identificam algumas propostas para realização de pesquisas nas escolas.

**PE11:** Ao serem implementadas, havia estratégias de acompanhamento e/ou de controle para a realização das pesquisas pelo órgão responsável pelo FAPEB?

**RE11 Olívia Ferreira:** Sim. Cada proponente tem o prazo de 365 dias para executar e apresentar um relatório de conclusão, de acordo com o cronograma do projeto, podendo

prorrogar por até 90 dias, desde que requerido com 30 dias de antecedência do término do prazo. Quando transcorrido metade do tempo para a execução, o coordenador do projeto deve apresentar um relatório parcial sobre o desenvolvimento do projeto. Ao final do projeto, o coordenador da pesquisa deverá apresentar a prestação de contas e um relatório final com os resultados obtidos.

**PE12:** De que forma os resultados das pesquisas financiadas pelo FAPEB no campo da educação eram divulgados (Onde, qual meio de divulgação, em que formato)?

**RE12 Olívia Ferreira:** Os projetos contemplados eram divulgados para a comunidade em seminários oferecidos pela Secretaria de Educação, de acordo com o foco do trabalho eram também apresentados em reuniões de diretores e coordenadores. Além disso, os contemplados nesses projetos também podiam divulgá-los em congressos acadêmicos e publicar artigos e relatos sobre os resultados. Os projetos contemplados com a edição de obras literárias, pedagógicas e educacionais deveriam doar um percentual de obras para as salas de leitura das escolas e para o Centro de Formação dos Professores.

Quando alguma dificuldade de algum modo ultrapassasse a competência da supervisão, a situação era encaminhada para a Comissão de Avaliação de Projetos, para deliberação.

**PE13:** Diante de todo o contexto em que o programa foi desenvolvido, como você vê o FAPEB em seus últimos anos de funcionamento, especialmente considerando os resultados no campo educacional, tanto no que tange os impactos para os alunos da rede, quanto aqueles diretamente relacionados ao professor e à Rede de Educação?

**RE13 Olívia Ferreira:** É possível afirmar que o Fundo de Apoio à Pesquisa como veículo de desenvolvimento de experiências didático-pedagógicas nas escolas e de publicação de obras pedagógicas e educacionais, incluindo teses e dissertações produzidas por professores da rede municipal em seus estudos de pós-graduação *stricto sensu*, que foram contemplados pelos projetos propostos por meio do FAPEB, contribuiu, de alguma forma, com forte impacto no aprendizado e na formação tanto discente como docente na rede municipal. O FAPEB é uma política educacional que trouxe mudanças no cotidiano escolar, contribuiu para a reflexão do profissional que desenvolveu o projeto, assim como para todos da comunidade escolar que participaram das experiências didático-pedagógicas. E ainda, contribuiu com a formação do professor em contexto por meio do acesso às publicações, que levaram a pensar as políticas educacionais do município, que reflitam na formação do aluno.

### **Encerramento da Entrevista**

## APÊNDICE II

### Transcrição de Entrevista – Professor Renato Oliveira (nome fictício)

**Arquivo A 2 – Tempo de gravação: 40 min.**

**Entrevista com professor Mário Alves**

**Entrevista realizada em 02 de outubro de 2023.**

**Horário: 15h30 às 16h10min.**

**Entrevista presencial.**

**Ferramenta de captação de áudio: gravador.**

#### Transcrição da entrevista

**(TF1) EP Luís:** Professor Márcio, inicialmente, obrigado por se predispor a participar desta entrevista que se constitui como uma ferramenta muito importante para a pesquisa que realizo sobre o FAPEB. Pra começar, gostaria que você descrevesse, assim... considerando suas experiências na SE de Juiz de Fora, um pouco do histórico, assim... um pouco da sua experiência como uma das pessoas que acompanhou a constituição do programa.

**(TF2) EP Professor Mário:** Ingressei na Rede Municipal de Ensino, como professor, em 1992. E até o período, até o ano de 2002, eu estava como professor de História do ensino fundamental II. Neste ano de 2002, o professor Paulo Curvelo da faculdade de educação foi convidado a ser Secretário de Educação e como eu tinha encontrado com ele em um evento organizado pelo PROCAP, que é o programa de capacitação da universidade, nós nos conhecemos em Uberlândia e depois eu fui ministrar uma palestra a convite deles, representando a Universidade da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais e Belo Horizonte, e ali nós começamos uma troca de ideias, uma certa amizade neste período. Dois, três meses depois, ele foi convidado a assumir a Secretaria de Educação.

**(TF3) EP Luís:** Sei!

**(TF4) EP Professor Mário:** E a Secretaria de Educação, ela compunha uma gerência, acho que a Gerência de Política Social, se não me falha a memória, pois é bom você averiguar isso, como é que estava estruturada a Prefeitura, em gerências? Acho que é isso, e a educação, assistência social, estavam todos subordinados ou integrados a essa gerência. E ele me convidou para fazer parte de uma equipe de diretores ou subgerentes dentro da Secretaria de Educação e que me coube a área de formação de professores. Com destaque ali para o Centro de Formação

de Professor que inclusive tem uma área própria, específica para isso, que é algo muito bacana dentro da Secretaria de Educação. E eu entrei, assumi esse cargo junto com o professor Paulo e outros mais, uma equipe de quatro pessoas, ensino fundamental, educação infantil, gestão etc. O professor Paulo, por ser um acadêmico, ele e nós estávamos muito preocupados com processo de formação, tanto inicial quanto continuada dos professores, dos gestores e dos coordenadores pedagógicos.

**(TF5) EP Luís:** Interessante isso, né.

**(TF6) EP Professor Mário:** Porque na realidade a gente discutia muito a importância do que fazer com aquela teoria amplamente divulgada nos cursos de licenciatura e como isso poderia chegar efetivamente na prática dos professores, fomentando a ideia de refletir sobre essa prática. Na verdade, naquele contexto ali, né, no final dos anos 90, eu estava ali em campo de 2002 e 2004, não lembro, tava muito em voga a ideia do Antônio Nóvoa de ação, reflexão, ação. Isso tava pulando na época! Logo depois, veio essa Selma Garrido Pimenta, com a ideia de ação, de reflexão e de crítica sobre essa ação.

**(TF7) EP Luís:** E aí esses autores eles deram suporte... assim, tiveram alguma importância para essas ideias discutidas pela equipe, né, pressupostos...

**(TF8) EP Professor Mário:** Isso mesmo... aí, Luís, pautado nesses pressupostos, nesses conceitos, eu lembro também de alguma coisa que nós fomos apresentar um trabalho num congresso em São Paulo que parece que a base teórica também foi um pouco do Pierre Bourdieu com a questão da obra reprodução, com a ideia de capital cultural.

**(TF9) EP Luís:** Olha!!!

**(TF10) EP Professor Mário:** Isso basicamente eram, as concepções freirianas, o professor Paulo foi também um dos fundadores do PT, ligado à Igreja, na teologia da libertação, era uma pessoa de esquerda que é hoje que a gente denomina, e um acadêmico, como diz o professor universitário, enfim, nesse sentido nós queríamos criar algo dentro da Secretaria de Educação, uma formação de professores que fosse uma questão a mais, que rompesse um pouco mais com o que vinha acontecendo que era importante, que são formações dadas somente com palestras, palestras e palestras onde você ouve aquela palestra e você não faz, ou só. A gente queria um pouco mais do protagonismo desse professor, então a ideia era investir nessa formação continuada através de algumas vertentes desenvolvidas a partir de alguns projetos, igual o FAPEB.

**(TF11) EP Luís:** Ahannn...

**(TF12) EP Professor Mário:** Então nós criamos uma série de projetos que visavam, então, um certo protagonismo desses professores, dos diretores, e junto com a ideia também do capital

cultural. Por que eu estou falando da questão do capital cultural? O professor, né, isso veio muito de uma pesquisa que fizeram comigo uma vez, o professor Nota 10, eu fui escolhido pra ser um professor que tinha práticas exitosas. Então, eles perguntaram sobre a questão dessa minha identidade. Eu falei, olha, esse professor, a minha trajetória, aí entra o próprio Paulo Freire, outros teóricos também, que vão discutir isso, a gente não analisa o professor, somente pela sua formação acadêmica. Ele tem toda uma trajetória pessoal, toda uma trajetória social, uma trajetória cultural. E o professor Paulo também dialogava com isso. E nós achamos importante oferecer, por exemplo, algumas atividades artísticas e culturais, para que esse professor tivesse acesso. Então nós pensamos, por exemplo, eu fui ao Cinema Palace, que na época virou Instituto Unibanco, me parece, e solicitei se tivesse como os professores pagarem meia entrada. Isso depois teve uma discussão, que foi o Sindicato que... para mim não interessa... a ideia nasceu ali com a gente, eu fui lá no espaço, ok?

**(TF11) EP Luís:** Sim... Sim...

**(TF12) EP Professor Mário:** Depois nós executamos, sim, a ideia passou, também não importa, assim, o efeito disso. Inclusive, os professores começaram a pagar meia entrada, inclusive, no sábado de manhã, tinha o filme e um debate para os professores, ou seja, acesso ao cinema, uma linguagem cinematográfica, é algo extremamente importante para o professor. Nós pensamos também que esses professores poderiam sair um pouco para ir em museu, em outra cidade, para fazer alguma coisa. E organizamos algumas excursões com esses professores.

**(TF13) EP Luís:** Bacana...

**(TF14) EP Professor Mário:** Inclusive, eu participei de uma excursão dessas, que nós ouvimos, uma exposição que se chamava África, no Centro Cultural do Banco do Brasil. Inclusive tinha professores que nunca tinham visto o mar, professores brasileiros que tinham visto o mar. Porque também esse projeto África estava relacionado com uma outra ideia também que a gente tinha que queria discutir a questão das identidades étnicas e raciais, junto com outro projeto que era um projeto de valorização da cultura latino-americana que virou um projeto chamado Soy Loco por Ti América. Ou seja, até certo ponto, alguns amigos e amigas disseram o seguinte, olha, será que os professores vão entender isso? Eu não sei, mas essa é a proposta. Inclusive, as atividades que eram desenvolvidas no centro de formação ficaram superlotadas. Muito badalados.

**(TF15) EP Luís:** E são propostas que valorizam o professor, né, eles passam, acho, a perceber a valorização da rede de educação, que se preocupa com o seu desenvolvimento.

**(TF16) EP Professor Mário:** Sim, muito, e junto a isso, nós fizemos a Jornada Municipal de Educação, que eram palestras, grandes palestras com renomados educadores, acontecendo no

Cine Theatro Central durante três dias e, na parte da tarde, os professores iam para oficinas, ministradas por professores da própria rede ou com professores universitários ou convidados, e à noite tinha atividades culturais com alguns artistas de nome nacional. No entanto, nós achamos necessário também que esses professores começassem a refletir sobre a sua prática, trocar também essas experiências e socializar essas experiências para com os outros.

**(TF17) EP Luís:** E, assim, Márcio, te interrompendo, além desses pontos que o grupo refletia tentava transpor para a rede municipal, havia alguma motivação que mais se destacava, que saltava aos olhos, entre o grupo da Gerência de Educação e que possibilitou então o surgimento dos vários programas como o FAPEB?

**(TF18) EP Professor Mário:** Aí ... pois então, aconteceu que nós pensamos também o seguinte, olha só, Luís, os professores precisam ter acesso aos bens culturais, os professores precisam, porque tinha também, na frente da jornada de educação, tinha uma feira de livros, acho que mais ou menos isso que eu lembro, mas nós pensamos, Vocês vão comprar livro, vocês precisam de dinheiro pra ir ao cinema, vocês precisam de dinheiro pra ir no teatro. Os professores precisam fazer, ter dinheiro pra ter uma inscrição, pra pagar um curso ou pra fazer inscrição num congresso, pra pagar o diário de um hotel num congresso. Uma inscrição relativamente é cara. Pensando nisso, nós reunimos, e o Professor Paulo também gostou da ideia, nós criamos, juntamente com o gerente social, a ajuda de custo pra valorização do magistério que é o chamado ACVM, que existe até hoje, que é uma verba anual destinada aos professores que buscam isso. É a valorização das suas atividades formativas, um fomento a essas atividades formativas. É o recurso para que ele possa investir financeiramente em seu aprimoramento... Sabemos que era pouco, que precisamos de mais, mas foi um caminho para comprar livros, ter acesso a shows, peças teatrais, visitar exposições, ir a museus... foi um pontapé que poderia ser... ter sido até melhor aperfeiçoado.

**(TF19) EP Luís:** Entendi.

**(TF20) EP Professor Mário:** E aí, concomitante a isso, Luís, nós verificamos que tinha também, muito bacana, na Secretaria de Educação, tinha o Caderno para o Professor ... é um periódico onde os professores enviam seus trabalhos, passam por uma equipe, que aprova alguns trabalhos ali. E não tinha muita especificação do que eram esses trabalhos, na verdade.

**(TF21) EP Luís:** Inclusive, né, Márcio, é muito reconhecido pelos professores, né...

**(TF22) EP Professor Mário:** Isso. O que é que nós fizemos? Primeira coisa é a seguinte, olha, como nós éramos bem acadêmicos, vamos dizer assim, né, e tentando regularizar da melhor forma, nós verificamos por exemplo que não estavam vinculados à Biblioteca Nacional, que

não tinha o ISSN, o ISBN, tal, tal, tal. Primeira providência, vamos ordenar, academicamente, referendar bibliograficamente esse material. Entramos na Biblioteca Nacional e a revista foi indexada, se torna um periódico, eu não sei qual a categoria dela dentro do Qualis hoje e tal... E ali começamos, criamos um corpo editorial, chamamos os professores... e eu acho que, até hoje, é um periódico bem bacana em que os professores podem divulgar os seus trabalhos, ou parte de suas dissertações, ou de suas teses, ou artigos, e divulgar o que o professor faz. Como é que o professor trabalha, como é que ele reflete, uma troca de experiências.

**(TF23) EP Luís:** E inclusive a revista agora, em 2023, Márcio, ela ganha uma versão exclusivamente digital, como as demais revistas acadêmicas brasileiras.

**(TF24) EP Professor Mário:** Eu não sabia... informação nova (risos).

**(TF25) EP Luís:** É bacana, né, 30 anos da revista!!!

**(TF26) EP Professor Mário:** Um presentão, né! E então, Luís... voltando, esse professor também precisava, a partir dos preceitos do Nóvoa, refletir um pouco mais sobre a sua prática. Mas não é refletir ... refletir, porque logo em seguida do Nóvoa, vem a Selma Garrido Pimenta, que faz uma certa crítica a ele dizendo que não é apenas uma ação-reflexão-ação, mas que seja uma reflexão crítica. Refletir sobre a prática. Refletir criticamente sobre seu trabalho a partir de uma parte teórica, metodológica, sistematizada, científica, de acordo com as normas acadêmicas, com uma escrita acadêmica, científica, embasada biograficamente, toda aquela discussão que você sabe como funciona isso.

**(TF27) EP Luís:** Sim!

**(TF28) EP Professor Mário:** Aí nós criamos, o que a gente pode fomentar. Aí foi criado, dentro dessa gerência, em diálogo com o centro de formação e com a própria Secretaria de Educação, o fundo de apoio à pesquisa da educação básica.

**(TF29) EP Luís:** hunnnn...bom!

**(TF30) EP Professor Mário:** Na verdade, a forma como os recursos foram definidos, qual a verba e tal, eu na realidade não tenho essas informações para passar, preocupamos com o pedagógico. Você vai conseguir, porque era o gerente, era o Celso Matias ou o Paulo Rogério, na época, que já faleceu, eu acredito que deva ter alguns arquivos dentro dessa gerência de política social, mas o professor Rogério, que hoje é Secretário de Recursos Humanos hoje, ele deve te informar disso, que ele participou junto com o professor Paulo. E ali, nós pensamos o seguinte, se é um fundo de apoio à pesquisa, que esses professores, então, façam pesquisa, que esses professores relatem principalmente as suas atividades formativas e principalmente os efeitos dessas atividades formativas reflexivas no desenvolvimento da sua disciplina, no desenvolvimento das crianças ou dos adolescentes pra quem ele ministra as aulas. E foi mais

ou menos isso. Aí nós começamos a receber uma série de trabalhos, de propostas, e hoje até hoje parece que esse projeto está aí.

**(TF31) EP Luís:** Ehhhh... (risos)

**(TF32) EP Professor Mário:** Eu não sei necessariamente, não tenho acompanhado como, o andamento de quais são os projetos que estão, inclusive eu participei uma vez, escrevendo um livro sobre ensino de história. Eu organizei um livro sobre o ensino de história com um capítulo meu, que é até um fragmento tese de doutorado. Mais ou menos.

**(TF33) EP Luís:** E tudo isso foi acontecendo mais ou menos, quando? Foi ali, em 2002 mesmo?

**(TF34) EP Professor Mário:** Exatamente em 2002... estávamos muito animados, muito empolgados, sabe... era uma coisa diferente. Mas o FAPEB iniciou em 2003, acho que isso mesmo...

**(TF35) EP Luís:** Sei... Professor Mário, esse grupo que formava a gestão da Secretária de Educação, a Gerência de Educação, né, ele era formado especificamente por qual perfil de profissionais? Ele era orientado, assim, dirigido pelo Paulo Curvelo?

**(TF36) EP Professor Mário:** É, esse grupo era formado por mim, professor da Rede, na época eu já era mestre em educação, pela Érica Delgado, que também era professora de História, de uma instituição privada, mas também era da Rede, inclusive filha do prefeito, mas uma boa profissional. Ana Alhadas, que era da Educação Infantil, a Didi, que foi inclusive professora da Universidade, e a outra era uma ex-vereadora. E era um grupo colegiado. Toda semana nós tínhamos uma reunião com o professor Paulo, para que cada departamento apresentasse as suas questões e as suas demandas. Inclusive, era uma fala do professor Paulo quando você apresentava um problema... Ele falava assim, traz o problema e traz o que nos custa, pra gente debater em nossas reuniões.

**(TF37) EP Luís:** Sei...

**(TF38) EP Professor Mário:** Era... foi um trabalho muito bacana. E eu acho que essa perspectiva da própria formação dele era uma perspectiva de uma formação bem democrática, né. Inclusive, uma coisa que eu não destaquei. Nas reuniões de diretores e nos próprios cursos de informática, de currículo, nós criamos curso de língua, de língua portuguesa, espanhol, francês, os professores passaram a ter algumas atividades físicas também, que é a nossa profissão extenuante, fazer uma yoga de vez em quando não era algo ruim. Os professores, nós criamos o seguinte, os professores vinham, e principalmente como o centro de formação era embaixo, na nossa recepção a gente sabia de todas as reclamações professores e professores tem muita demanda. O professor Paulo virou e falou o seguinte, Olha, se a gente trabalha na

perspectiva de uma gestão democrática, que é outro conceito também que estava emergindo, se solidificando, porque a LDB de 96 da... era nova, nós falamos assim, a gente não pode dar respostas... eu não sei como se faz o currículo de educação infantil na sua escola. Sua escola, de acordo com a lei, tem autonomia para construir o seu currículo. Para construir o seu projeto de educação pedagógica. Para construir as suas atividades práticas. Aí nós criamos os chamados... Meu Deus, deu um branco aqui. Nós criamos, depois eu lembro o nome, vários grupos em que os professores se reuniam por temas, um grupo de currículo, um grupo de educação étnico-racial, um grupo de América Latina, um grupo de educação infantil, um grupo de avaliação e tal, tal, tal. E nesses grupos, se construiria, se ouviria, se trocava experiências, ou seja, a resposta não seria dada pela Secretaria de Educação, mas pelos representantes e pelos participantes desses grupos.

**(TF39) EP Luís:** Seriam as Câmaras temáticas, algo assim?

**(TF40) EP Professor Mário:** Isso!! Câmaras Temáticas. Aí eu lembro que nós até discutimos por que Câmara Temáticas? Porque Câmara é um espaço político de deliberação coletiva. Então a ideia basicamente era essa. A gente não, e era o momento ali, Luís Carlos, dos professores falarem, lógico que era mediado por alguns de nós, onde a teoria permeava as ideias, onde você tinha que ler, você tinha que re.. que fazer um diálogo entre aquela leitura, aquele aporte teórico, com aquilo que estava sendo proposto, inclusive com a própria legislação, que poucos conheciam, que ainda poucos conhecem. E nesse sentido, as câmaras temáticas foram criadas. descentralizando este poder, eu acho que até certo ponto a gente pensava deserarquismo...quizando ... a secretaria, uma secretaria tivesse que dar respostas para todas as demandas da escola, visto que a própria legislação permite essa autonomia relativa, porque é uma autonomia relativa porque a gente tá numa rede.

**(TF42) EP Luís:** E essas Câmaras eram formadas por professores da própria Rede?

**(TF42) EP Professor Mário:** Por professores, eles eram mediados, por exemplo, a Giane mediava educação ética racial, eu mediava de currículo, a Nádia mediava de avaliação, ou gestão, um outro especialista de educação infantil, mas a ideia era os professores construírem uma proposta... os professores apresentarem e... reconhecerem a possibilidade d fazer, do poder fazer.

**(TF43) EP Luís:** E havia então como base textos de caráter acadêmico, científico?

**(TF44) EP Professor Mário:** ... que embasavam a discussão. Sim. Eu inclusive, por exemplo, eu do currículo, quando eu trabalhei com a questão do currículo, eu inclusive chamei para uma jornada de educação, na abertura da jornada de educação, o professor Tomás Tadeu Silva, que escreve os documentos de identidade, que é uma obra clássica do currículo no Brasil. Então,

assim que gente sempre fazia essa interlocução com os autores, com as obras, com a legislação, pro professor compreender e tentar fazer uma análise um pouco mais científica daquilo que a gente propõe.

**(TF45) EP Luís:** Mário, o FAPEB desde a sua proposição inicial, ou até mesmo após o seu desenvolvimento proporcionou a esse professor condições para que, por exemplo, pudesse realizar pesquisa? Por exemplo, demanda de tempo, organização de tempo, oferta de material físico e humano, inserção em grupos de pesquisa ou grupos de estudo? O que você me falaria sobre isso?

**(TF46) EP Professor Mário:** Olha, eu não fiz o monitoramento desse projeto do FAPEB, mas eu sei que inicialmente ele ... se tornou uma expectativa anual dos professores, inclusive tinha mais candidatos do que o número de vagas e recursos disponíveis ali. O que... eu posso estar falando uma bobagem aqui, mas eu não sei.

**(TF47) EP Luís:** Sei, sem problemas (risos)...

**(TF48) EP Professor Mário:** Não sei se havia no próprio edital algumas orientações mais claras e algumas orientações mais precisas com relação ao objeto, a forma como os trabalhos apresentados poderiam ser propostos, poderiam ser elaborados. Eu acho que, não sei se a comissão julgadora estava um tanto preocupada com isso, porque, ao mesmo tempo, se isso estava contemplado no edital. Certo? Então eu não sei desse caminho. Mas a ideia inicial que tínhamos estava voltada também para proporcionar ao professor... aqueles que se inscrevessem, que... que fizessem pesquisa na escola, sabe... uma pesquisa mesmo, entende? Era mais ou menos isso a ideia no início.

**(TF49) EP Luís:** Sim...

**(TF50) EP Professor Mário:** Eu sei que as pessoas... agora, ao mesmo tempo, era muito bacana porque os professores começaram a... a pensar nas suas criações, a pensar nas suas possibilidades, a criar a partir de um olhar mais científico, sabe! Eu acho que essa ideia de criação do professor na escola mesmo é é... em produzir algo reflexivo e crítico... importante a ser socializado, a ser veiculado, eu acho que isso, e logicamente, ali dentro do campo da educação, eu acho que isso é algo extremamente válido ali no projeto.

**(TF51) EP Luís:** Entendo.

**(TF52) EP Professor Mário:** Agora, esse rigor científico do trabalho, eu acredito, posso estar falando, posso estar equivocado, que aquilo não estava efetivamente contemplado nos critérios ou no processo de seleção de escolha desses projetos. Eu penso o seguinte. Eu não sei se a ideia original, a pesquisa estava ... concebida como uma pesquisa de metodologia científica. Eu acho que o conceito de pesquisa ali, ele estava mais vinculado a ideia da criação, da possibilidade de

criação de... que favorecesse a reflexão e a socialização da produção desse professor mostrando que ele é capaz de pensar, de avaliar a realidade, de associar o que aprendeu na faculdade e o que ocorre na sua prática, de criticar, sabe! Mesmo assim, seria um viés da pesquisa, de olhar o que estava acontecendo ali na frente dele, de entender o problema... as dificuldades dos alunos da prefeitura, dos colegas professores e achar alguma alternativa, alguma saída para esses problemas.

**(TF53) EP Luís:** Então não seria uma pesquisa pautada em percursos metodológicos bem definidos, rígidos, né. Era uma coisa menos rígida cientificamente...

**(TF54) EP Professor Mário:** Pois é... Mas, logicamente, dentro de determinadas normas e critérios acadêmicos. Estamos falando com um professor que é um intelectual, que tem um pé na academia. Tem algumas normas acadêmicas que são imprescindíveis em um trabalho docente, principalmente no momento que esse professor vai socializar as suas ideias, a própria sua fala, as suas experiências, as suas críticas, as suas narrativas. Aí acho que eu não sei necessariamente se a ideia central tava ... a pesquisa com esse rigor bastante metodológico, acho que a pesquisa estava muito ligada a ideia da possibilidade de reflexão desse professor, de produção e de criação, a gente falava muito nessa ideia de criação.

**(TF55) EP Luís:** Sei, mais para a escrita então...

**(TF56) EP Professor Mário:** É. Também, mas tinha orientação, eu acho tá Luís, tem muito tempo, para fazer um tipo de pesquisa, assim, observar, criticar, seguir uma ideia mais acadêmica, sabe, de pensar a sala de aula de forma reflexiva, assim, crítica. E um outro fato, outra ação que nós promovemos nesse mesmo tempo, a gente tava notando que havia algumas especializações, pós-graduação, livre de especialização, feitas em algumas instituições que não estão qualificadas, vamos dizer assim, e pagas. Uma outra coisa que a gente também fez, acho que isso é importante, nós tentamos criar estreitamento, um vínculo maior entre a Secretaria e a Universidade, tanto que a jornada de educação, eu organizei três jornadas nesse período, acho que em 2002, 2003 e 2004, essa jornada de educação foi feita em diálogo com a universidade. A universidade participou da elaboração dessa jornada, de ceder espaços para essa jornada. E junto a isso foi criado um convênio da prefeitura, da secretaria com a universidade na oferta de um curso de especialização. Não me ... recorda o nome, políticas públicas e humanidades, ciências humanas e humanidades. Não tenho certeza direito. Alguma coisa nesse sentido.

**(TF57) EP Luís:** Uhunn...

**(TF58) EP Professor Mário:** Porque a necessidade do acadêmico, do saber acadêmico, pra abertura dessa reflexão da prática do professor, um grande espaço produtor disso é a universidade, né. E é ali que se formam aqueles professores inicialmente. Então a gente queria

estreitar esse lado é é... esse vínculo entre as instituições de ensino superior, especificamente a Universidade Federal de Juiz de Fora, com a rede municipal de ensino, para abrir mais o vínculo ... acadêmico desses profissionais.

**(TF59) EP Luís:** Mário, nesse período é... é... de início, né, em que o PAPEB foi produzido, constituído, quem era o prefeito da cidade? O Paulo Curvelo, ele foi convidado pra ser diretor? É... houve algum trâmite legal? Foi convite mesmo? Como isso se deu nesse período?

**(TF60) EP Professor Mário:** Olha... se não me falha a memória, me parece que foi no segundo governo do Tarcísio, o segundo mandato consecutivo dele. Isso seria bom você investigar. Como historiador, como a minha memória não tanto fala aqui (risos).

**(TF61) EP Luís:** Pode deixar (risos).

**(TF62) EP Professor Mário:** É... a secretaria ... a prefeitura passou por um modelo de reforma, que na época foi acusada de ser um modelo de reforma gerencialista, onde as secretarias passaram a ser denominadas de gerências, tanto que a secretaria passou a ser a Gerência de Educação Básica. Essa reforma foi idealizada, desenhada por um profissional chamado Vitor, não estou lembrando o seu nome, parece que foi uma inspiração espanhola... é um modelo neoliberal, um pouco, né ... é o próprio nome eu pessoalmente não gosto, que varreu o mundo e chegou aqui. O professor Paulo, aí foi criado a Gerência de Política Social, parece que é esse mesmo o nome, e a Secretaria de Educação... a Gerência de Educação Básica passou a ficar vinculada a essa gerência maior. E parece que o professor Paulo, acho que a secretária era a professora Diva Sarmiento, ela deixa o cargo em um segun... em um primeiro momento... ela começa, termina o primeiro mandato, quatro anos depois, ela deixa o cargo e assume, acho que em abril ou maio, o professor Paulo Curvelo a convite de um grupo... aí eu não consigo explicar... e, nesse convite dele, 15, 20 dias depois, que veio o convite para que eu assumisse a diretoria de Formação da Secretaria de Educação.

**(TF63) EP Luís:** Então é como se o professor Paulo fosse o Secretário de Educação.

**(TF64) EP Professor Mário:** É o secretário, ele era o Secretário de Educação, o que na época era denominado Gerência de Educação Básica, que teve uma crítica dos sindicatos, dos grupos de esquerda, porque foi o momento em que foi lançado o livro Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação do Pablo Gentili. Foi aquela profissão da década de 90 ... que até isso foi um debate bastante proveitoso.

**(TF65) EP Luís:** Acho que está ótimo, professor... está bom já as informações. Gostaria de agradecer demais por me dar esse momento que para minha tese é essencial ... é muito importante.

**(TF66) EP Professor Mário:** Que nada... olha, Luís, se precisar de qualquer coisa, pode me chamar, a gente conversa mais e eu também vou me lembrando de outras coisas... de outros pontos... outras coisas que agora me escapam.

### **Encerramento da entrevista**

### APÊNDICE III

#### Transcrição de Entrevista – Professor Renato Oliveira (nome fictício)

**Arquivo B 1 – Tempo de gravação: 37 min e 06s.**

**Entrevista com professor Renato Oliveira**

**Entrevista realizada em 02 de outubro de 2023.**

**Horário: 15h30 às 17h07min6s.**

**Entrevista formato remoto: Google Meet.**

**Projeto FAPEB *Educação Matemática & Democracia: o Grupo de Pesquisas Sociais (GPS).***

#### **Transcrição da entrevista**

**(TF1) RV Luís:** Professor, gostaria inicialmente que o senhor passasse para mim a informação sobre a sua formação. Qual é a sua formação? Quem é o professor Reginaldo? Qual a experiência que ele tem? Se ele tem algum curso de pós-graduação? Qual o curso de pós-graduação?

**(TF2) RV Prof. Renato:** Bom, o professor Reginaldo, ele é o avô da Isis. Já há algum tempo eu venho colocando a Isis no meu lattes. Abandonei também essa coisa de... mas eu vou fazê-lo aqui, você e mim. Eu sou licenciado em matemática pela Universidade Federal de Oxford, final da década de 80 e início da década de 90. Uma especialização em educação para ciências no NEC, não, era na EPAEC, Equipe de Pesquisa e Apoio ao Ensino de Ciências, que é o ancestral do NEC, do Núcleo de Educação Ciência, ele funcionava do lado do Colégio João XXIII, tem uma especialização em educação para ciências lá. Uma especialização em educação para as relações étnico-raciais pelo SEAD. Se eu me lembro, foi a distância. Tinha um núcleo aqui em Bicas, a gente ia uma vez por semana lá, também no âmbito da Universidade Federal de Oxford, mestrado em Educação Matemática, com o tema da Educação Financeira, que é um tema que me interessa muito, no Instituto de Ciências Exatas, também na Universidade Federal de Oxford. Bacharel em Ciências Humanas, lá pelo ICH, Instituto de Ciências Humanas, em 2017, com um trabalho sobre o cinema brasileiro, o negro e o cinema brasileiro, e bacharelado em Ciências Sociais. Estou vinculado ainda lá, embora um pouco afastado por conta do doutoramento em Educação, que também faço desde 2020. Pretendo defender até junho, que é o termo da minha licença da rede. Sou professor na rede municipal, professor de Matemática, já passando o tempo para aposentar, já poderia tê-lo feito. Eu optei por continuar o doutorado

e retorno para o doutorado, continuo trabalhando para cumprir aquele prazo. Mas não só por isso, porque pretendo fazer um projeto de pós-doutorado vinculado à educação básica, à escola, na linha desse grupo de pesquisa, desse projeto que você analisa. Então, pretendo ficar mais uns quatro ou cinco anos, talvez, ainda, na ativa por conta disso. Se eu não me esqueci de nada. Ainda estou afastado. Mas hoje, esse tempo todo, longe, porque aí eu me dei licença pro doutorado, outra licença de saúde, e a pandemia mesmo, que era aula a distância, quase que não tinha contato com um aluno, eu praticamente tô afastado da sala de aula desde 2019. Mas que falta, rapaz, que faz. Puxa vida, vou te falar. Esses que eu desenvolvi esses projetos como no FAPEB. Então eu tenho um carinho por eles, quando eu os encontro, é uma coisa que me dá vontade de levar pra casa e falar assim, como é que vocês vão envelhecer, como é que vocês vão formar e vão embora, vão me deixar? Não pode? É claro que tem horas que a gente quer pegar no pescocinho deles. Mas é muito bom.

**(TF3) RV Luís:** Então o senhor acabou de me dizer que fez graduação, na pós-graduação fez especialização e fez mestrado. Agora a minha pergunta é a seguinte... durante a sua formação inicial na graduação houve momentos... houve disciplinas... houve a presença de um ou outro professor que efetivamente pudesse oferecer para os graduandos ferramentas, subsídios para fazer pesquisa, por exemplo, na sua área de atuação em matemática?

**(TF4) RV Prof. Renato:** Luis, é uma pergunta difícil porque você está me perguntando algo de 35 anos atrás. Muito difícil mesmo de dizer para não correr o risco de ser injusto, talvez mas eu não me lembro. Eu me lembro o seguinte, uma coisa foi fundamental na minha trajetória no que se refere ao interesse pela pesquisa não sei se isso vai responder e isso se deu já na graduação mas não por conta da graduação porque quando eu estava com quatro períodos mais ou menos, se eu bem me lembro, na matemática eu conheci, não sei como que eu fui levado para lá, mas eu conheci a EPAEC que era essa equipe de pesquisa e apoio ao ensino de ciências e matemática e que depois virou o NEC que é hoje. E lá, com uma equipe de pesquisa e apoio ao ensino de ciências lá, sim lá a proposta era fazer um estágio. O critério era ter 3 ou 4 meses como graduando, eu estou me lembrando de algumas coisas porque agora é a minha memória afetiva aqui. É minha orientadora hoje a Sônia Claretto, ela estava lá. Ela fazia parte desse núcleo e era da matemática. Então corre o risco de o fato de ela ser minha veterana no curso de matemática eu era o calouro dela e do professor Amarildo que é um professor lá no Instituto de Ciências Exatas na matemática. Eles estavam vinculados ao IEPAEC (inaudível) e um professor da física, Lauro Almeida, isso mesmo, Lauro Almeida. Eu esqueço o nome dele que parece que coordenava na época Física esses professores que estavam lá eu lá dentro provavelmente. Foi esse encontro ali que me levou para fazer estágio lá, e lá sim, do meu interesse de pesquisa,

acho que eu digo isso em alguns textos do projeto. Aquilo representou um impulso muito grande. Digamos, interdisciplinaridade na época com o construtivismo. Na época com Paulo Freire e aí vem de lá o gosto pela pesquisa. Essas memórias me vêm desse tempo do estágio. É isso mesmo... que coisa... a mente apaga muita coisa!

**(TF5) RV Luís:** Professor, mas a minha pergunta era a seguinte: Que conhecimento dessa vivência sua com o projeto FAPEB lhe proporcionou quanto ao seu desenvolvimento como pessoa e também como professor, como profissional da educação?

**(TF6) RV Prof. Renato:** Ah, Luis, eu não sei se eu devo... se eu for dizer a primeira coisa que me vem em mente...

**(TF7) RV Luís:** Pode ficar à vontade, professor, porque a proposta é essa.

**(TF8) RV Prof. Renato:** Então o FAPEB, o que eu posso dizer é que ao ter um financiamento isso ajudou muito, porque até então, por exemplo, as camisas do projeto era sempre puxado pelo bolso do professor. Uma ida com os alunos para a Universidade Federal, onde apresentavam seus trabalhos ou para ir para a Câmara Municipal, ou para ir depois para a Comunidade Quilombola que, próximo, eu também não sei se estava no projeto, no município aqui dos Bias Fortes, um lugar que a gente tem ido com os alunos, o grupo de pesquisa, ano após ano. Então era tudo muito financiado, o professor, a direção, as escolas que levantavam algum recurso.

Então o FAPEB facilitou bastante isso por conta do suporte financeiro. Então é isso que eu posso dizer. E facilitou também para a montagem da sala de pesquisa. Qualificou um pouco, né? Mas assim, em termos da minha carreira, da minha formação, é o que eu já vinha fazendo mesmo. Eu não sei...

**(TF9) RV Luís:** Já ... já era um processo, né? O senhor considera que já participava de um processo de mudança, desenvolvendo, né?

**(TF10) RV Prof. Renato:** Ah isso, sim. Você falou, por exemplo, o tema... Porque essa coisa da democracia do projeto FAPEB, por exemplo, eu me lembro que no meu primeiro trabalho de especialização, orientado também pela professora Sônia Clareto, que ela orientou o meu primeiro trabalho acadêmico, e agora está orientando o último, não mais, o penúltimo, espero. Eu já me preocupava com essa coisa da democracia. O título era *Democracia e liberdade*, um artigo lá do final da década de 80.

**(TF11) RV Luís:** Você trabalha com a concepção da matéria no projeto, então.

**(TF12) RV Prof. Renato:** É aquilo que eu sempre digo. Eu fazia alguma coisa, que depois eu entendo e encontro o professor Olivo Cosme que define a matéria e eu acho que a matéria tem muito a ver com aquilo e é isso. Porque eu tenho muita... um certo desconforto com essa

coisa de ver a teoria nas coisas que a gente faz. Eu dava o seguinte exemplo para os meninos a metodologia ela é importante mas a gente precisa cuidar de que a coisa estudada não seja deformada para caber na metodologia. A metodologia precisa aí ajudar a gente a estudar a coisa. Então a materacia é um baita de um conceito. O professor Olivo Cosme é um dos inspiradores de tudo o que eu faço.

**(TF13) RV Luís:** E aí... aproveitando, toda essa trajetória que você traz com você, com a pessoa, com o professor Reginaldo, de sair dessa perspectiva muito cartesiana da matemática, extrapolar, ir para crítica, o sujeito crítico pensante, que se forma como pessoa humana, etc., que questiona o que é posto e o que não é, isso te levou no FAPEB a pensar sobre sua prática na sala de aula? Como isso se deu?

**(TF14) RV Prof. Renato:** Sim, com certeza. Eu acho que esse era um movimento de pensar sobre a prática. Ele (FAPEB) era um movimento de pensar sobre a prática. Sobretudo de chocar com essa... E o encontro, ao longo da trajetória, é uma coisa que me ajudou muito, que é a etnomatemática. Tem um sociólogo, Weber, que tem um termo, que é afinidade eletiva. É para tentar descrever quando duas coisas se encontram e o encontro favorece as duas coisas. Ninguém produziu ninguém. É que as duas coisas, ao se encontrarem, as duas se potencializaram.

Então, a etnomatemática não criou a minha trajetória e nem eu elaborei. Ao encontrar a etnomatemática no final dos anos 90, início dos anos 2000, eu tenho esse encontro produtivo que propiciou essas mudanças. Então, a etnomatemática me ajudou a pensar fora da caixinha do pensamento matemático puro, pensar das implicações da minha prática no FAPEB e aí pensar sobre a minha prática profissional ali. As várias inquietações dos alunos também, por que eu estudo isso? Por que eu tenho que estudar aquilo? Por que serve essa equação que você está ensinando? Onde eu vou usar isso? Então, e o próprio racismo também, operando e batendo na porta da sala de aula, da escola, das nossas relações. Isso tudo foi me forçando a não me omitir de abordar essas coisas também na sala de aula de matemática, lá no programa do projeto ... assim, .... incomodado de só ter que fazer conta nos projetos pedagógicos das escolas.

Está me fugindo do tempo. Pesquisa pedagógica, eu não sei se é de alguém, mas eu ponho isso nos textos. Ela tem um caráter evidentemente diferente de uma pesquisa científica pura. Eu mesmo sendo um professor de matemática, trabalhando, eu tenho uma série de estatísticas, entre outras, dessa pesquisa de mídia e racismo com os alunos desde 2004 até 2018. Então, desde 2004 até 2018, a gente faz essa pesquisa e lá aparece, por exemplo, que os personagens brancos aparecem. A gente pesquisa em revistas de circulação nacional e a pesquisa é... a mídia não dá os mesmos espaços para brancos e negros, é essa pesquisa que eles têm que fazer. E isso a gente

fez com os alunos também no FAPEB, explicando ponto a ponto. E olha... isso ainda tem aparecido, olha, historicamente, nesse percurso, nessa pesquisa, que aparece 85% de personagens brancos e 15% de personagens negros. É quase que uma cota estabelecida e que não varia nesse período todo. Mas evidentemente, isso não tem validade em termos estatísticos, numa pesquisa de larga escala. Isso é uma pesquisa na sala de aula com os alunos para fomentar... o objetivo dela é fomentar a discussão sobre um tema, é isso. Pensar como a gente fala da realidade assim, na pesquisa, nos dados matemáticos.

Agora, assim ... é claro que o FAPEB sinalizou para algumas coisas importantes que, se pesquisadas com instrumentos metodológicos próprios, as ferramentas próprias, pode pensar uma coisa semelhante, mas um tema de pesquisa não pode ser tomada assim, porque tem uma série de coisas. Ele ajudou bastante nesse processo, sabe, nessa minha construção.

**(TF15) RV Luís:** Então, aproveitando né, fazendo essa análise dos projetos do FAPEP, eu me deparei lá com um projeto cujo título era Educação Matemática e Democracia, o grupo de pesquisas sociais, GPS, foi desenvolvido no colégio Gabriel Gonçalves, não é isso? E esse projeto foi aceito, foi aprovado no ano de 2014 pelo FAPEP, que é o Programa de Incentivo à Pesquisa da Prefeitura de Juiz de Fora. Professor, como é que foi esse programa, efetivamente, esse projeto, o desenvolvimento desse projeto no FAPEP?

**(TF16) RV Prof. Renato:** Hunnn... Sim, você fala no FAPEP, então, após o financiamento aceito. Isso... foi aceito o projeto ... como ele foi... fiz um projeto de pesquisa ne, uma proposta, com aquelas exigências, aquelas partes dele lá, né!? Uma a uma, e apresentei. Então, a história do que nomeia o projeto, a parte final que nomeia o projeto, que é o grupo. Grupo de Pesquisa Social. É uma prática pedagógica que se inicia nas minhas salas de aulas lá em 2005. Ele é anterior ao FAPEB. É, dez anos antes do projeto que apresentei.

Então eu já desde 2005 colocava os alunos em grupos, organizados em grupos, para fazer pesquisas. Mas na época eram os Parâmetros Curriculares Nacionais, não a Base, evidentemente. E os temas transversais, eu me lembro que falava sempre que os temas transversais eram na verdade temas marginais, porque aqueles temas transversais estavam registrados lá, era uma obrigação para todo mundo, só que ninguém fazia. Assim... um professor de matemática não abordava o que estava listado no tema transversal, o professor de História não fazia, porque o professor, cada um, ficava no seu campo disciplinário, e eu tava muito incomodado com aquilo eu... Aí comecei a fazer parte um grupo de pesquisa para meio que ... me autorizar sendo professor de matemática a tratar de temas mais sociais nas aulas na minha sala de aula. Então vem de lá essa possibilidade de discutir o que é importante na vida deles.

Em 2014, o projeto início da aprovação lá via FAPEB, foi porque ao longo desses anos esse grupo de pesquisas em temas sociais foi naturalmente se dedicando a pesquisar os temas étnico-raciais via sala de aula de matemática.

É isso, aliás, que eu tô explorando na minha tese de doutorado. Uma coisa como o enegrecimento da trajetória tanto do professor desse quanto da prática em sala de aula, porque no começo a gente discutia vários temas, gravidez na adolescência, teve uma época que a escola tava tendo muitos casos de crianças engravidando, então. Para provocar essa discussão, colocamos isso como um dos temas das nossas pesquisas. Mas com o tempo, a gente foi se dedicando mesmo a essas questões raciais, vou dizer assim, no ano geral. E aí, a ideia foi fazer com o financiamento, poder dar um “up” nesse grupo. A gente queria até fazer com que isso tornasse-se uma parte da grade curricular da escola. Ou seja, ele está estruturado assim, os alunos de 8º, ele não funciona só no município, o financiamento foi via a escola municipal, mas ele tem uma vertente no Estado, numa escola que eu atuo, que é o Cândido do Mota Filho, no bairro São Benedito, aqui onde moro, aliás. Então, no Cândido, são alunos do 2º e 3º ano do ensino médio, e lá no município, no municipal, no FAPEB, são alunos de 8º e 9º ano. E nesse caso o aluno pode ficar dois anos no projeto, né. É participação voluntária. Eu a cada ano apresento o projeto para os alunos, divulgo, faço um memorial do que já fizemos, e aqueles que se interessam escrevem uma carta de intenção respondendo porque gostaria de participar do projeto e tal. Ali, fazíamos pesquisas, sabe, sobre racismo, tipo análise documental, identificando as diferenças de cor em revistas, era mais ou menos isso.

Com o FAPEB, a gente montou uma sala de pesquisa. Porque até então era o espaço físico da sala de aula de matemática. Eu digo sempre que era para os espaços de aula de matemática, que é o que eu estou dizendo. Porque a sala de aula de matemática, com o projeto, sai para outros lugares. Com o tempo a gente começa a ir para a comunidade de Quilombola e a gente aprender a pesquisar mais com o programa... é sim. E aí montamos a sala de pesquisa no Gabriel. Toda equipada com projetor, com quadros, com armários, mesas para estudar em grupo, notebook... Nós compramos alguns materiais didáticos e livros também para o tempo de pesquisa que a gente fazia que me ajudava a aprender mais. Eu não me lembro mais. Mas aí montamos a sala de pesquisa via o FAPEB.

**(TF17) RV Luís:** Lá no colégio do Gabriel Gonçalves da Silva?

**(TF18) RV Prof. Renato:** Isso. E no estado depois eu consegui um financiamento via uma outra... Que aliás, deixou de dizer que é uma proposta de iniciativa científica de criar grupo de pesquisa na educação para a chamada no PES. Não sei se você conhece, mas foi uma coisa...

Fui um conceito de dois níveis, 17 e 18. Foi muito interessante. Muito interessante. Eu não sei se eu respondi ou não. Eu devo ter perdido o saído.

**(TF19) RV Luís:** Assim, para a gente explorar um pouquinho mais. Como eram realizadas as atividades em si, nessa pesquisa pelo FAPEB... no grupo de pesquisa social orientado pelo senhor no colégio Gabriel? **(TF20) RV Prof. Renato:** Mas eu vou tentar falar como ele ocorria... No modo geral, eu totalmente vou abordar o que... Ao longo do tempo, assim, nunca teve uma orientação teórica, o caminho não se deu de uma orientação teórica para a concepção do projeto. A gente teve um projeto nascendo na sala de aula de matemática, e depois ao longo do tempo, foi encontrando algumas orientações teóricas, metodológicas que casavam com aquilo que eu fazia. Então, num certo tempo, eu começo a tratar o projeto como um projeto de pesquisa-ação. E aí começa a perceber que algumas coisas que a gente fazia lá não tinham relação com alguns dos objetos próprios de um projeto de pesquisa-ação. Então, eu associei que era pesquisa-ação, mas o caminho não se dá dessa forma. Então a gente reunia, selecionava lá 30 alunos mais ou menos, cada ano, acho que é o número máximo que nós fizemos já, 30 alunos, no mínimo, acho que foi 11, 12. Eu acho que no FAPEB eram 16, eu não me lembro mais. Os alunos participavam dessa maneira, que eu disse, escreviam uma carta de intenção, por exemplo, porque o projeto já estava estruturado na escola deles, e dois vinte e cinco anos de alunos já estavam indo embora, eles teriam que ir ao GPS.

Eles têm uma camisa diferente do uniforme escolar, com um emblema que era o GPS, e eles são separados, os 30 são separados em subgrupos, então, um grupo de cinco ou quatro, cada subgrupo tem, assim, um coordenador, tem que fazer aquele papel de tentar ajudar a organizar os alunos e os alunos para fazer essas pesquisas.

A gente frequenta um espaço da sala de aula, do grupo de pesquisa. E eu dividi a minha atuação na sala de aula, a aula de matemática e a sala de aula do grupo de pesquisa, todos os espaços de aula de matemática, porque aqueles alunos que não tinham interesse em participar. Então eu cumpria todo aquele ritual programático, organizado, de como a aula tinha que ser, então, exercícios, aula, problemas, teorias, os outros também o faziam. O que eu fazia? Trabalhava com um grupo na sala de aula, às vezes, tinha o auxílio de outro professor, e trabalhava com um grupo na sala de pesquisa. Como o projeto era temporal, então, eu sempre tinha alunos que já tinham passado ou tinham passado o projeto e continuavam, iam para a escola e ajudavam, ou estavam no segundo ano dentro do projeto. Então, às vezes, eu deixava os alunos na sala de pesquisa com as pesquisas encaminhadas para, porque se faziam reuniões com uma certa regularidade, e aí eu juntava nessas reuniões alguns coordenadores dos grupos. Alguns

professores que às vezes juntavam, estavam junto com a gente, e aí organizavam como que as pesquisas iam ocorrer. Era isso. Acho que a gente chama isso de seminário de pesquisa.

O seminário de formação também fez uma certa diferenciação. Eu tinha uma ideia de que os alunos precisavam passar por uma espécie de formação para se tornarem pesquisadores. Então, no seminário, por exemplo, a gente trabalhava um livro do Rubem Alves, “O que é científico”. É! “O que é científico”! Isso. Eu sempre dou como exemplo. O Rubem Alves citava, por exemplo, a ideia de pegar uma rede e jogar no fundo do mar. Você não enxerga nada do que tem no fundo do mar. É a rede que faz emergir o que está no fundo do mar. Era para trabalhar com os alunos, de uma forma metafórica, aquela coisa de fazer pesquisa e justamente de pesquisa lá no GPS, porque a gente tinha que fazer pesquisa, ler alguns textos, fazer perguntas lá no grupo dos problemas sobre negritude, buscar informações em revistas e jornais, anotar, montar gráfico. E aí, a partir do livro, eu... Olha, a rede, você joga lá no fundo do mar, você não está vendo nada que tem lá. A rede traz para você uma série de coisas que estão lá no fundo do mar. Então, a gente fazia um seminário de formação e em uma delas a gente trabalhava com esse livrinho. Eles tinham que... Eu dividia os grupos, cada grupo tinha que ler um certo trecho do livro do Rubem Alves que ele tinha que comentar e lá na frente apresentar essa coisa.

E nesse seminário de formação de pesquisadores eu também trazia às vezes alguém para conversar com a gente, com eles lá. Um orientador meu do mestrado Professor Marco Alembrys uma certa vez esteve lá para falar sobre ciência. Eu não lembro se no contexto dou papel. Alguns companheiros, militantes, professores, pesquisadores, como uma professora Vanda Dandara, contadora de história, participou de um seminário de formação com os alunos. Um rapper, o RT, porque a pesquisa se dedicava aos temas étnicos e raciais, também participou de uma oficina conosco nessa parte de formação dos alunos. RT Maloney, um ex-aluno meu também. E eu acho que era isso. Então a gente escolhia o tema, eu apresentava acho que três temas, em algumas oportunidades para eles. Já no FAPEB, eu acho que não, porque ele já foi uma verba carimbada. É essa. Mas normalmente eu apresentava os temas, eles escolhiam, votavam e a gente pensava o tema, dividia os grupos e a gente saía a campo. Quando o tema se referia a algum lugar específico, então certa oportunidade, nós fomos para a Câmara Municipal, pesquisar lá a atuação dos vereadores e tal.

Então era um trabalho de campo, os grupos não iam até lá. Às vezes era um documental, então tinha que ir para um sistema e acessá-lo. Então cada proposta temática de pesquisa tinha ali um percurso a ser realizado, por exemplo. É, mas eu acho que tem um quadro geral que a gente pode dizer assim, um acolhimento dos alunos, uma espécie de formação ou de conversa do que é pesquisa, o que é fazer ciência, etc. A organização da pesquisa e o trabalho em campo. E,

assim, eu fui mudando, sabe, como professor também. Saí desse lugar aí...Eu acho que essas quatro coisas estão mais... interligadas na organização estrutural da proposta lá do FAPEB. Estou pensando nisso aqui.

E te confesso que nesses encontros, nessas aulas... Aquela coisa, é isso, é muito... eu adorava ir para o quadro e fazer os esqueminhas que eu também me enriquecia, aprendia. Ali fazia uma bola assim, aqui, a questão nossa é essa daqui. Aí, puxava esse daqui, nossos objetivos... e eu... como nós vamos dividir as tarefas pra pesquisar. Depois puxava... isso aqui vão ser as conclusões. Isso aqui... ia fazendo aqueles esqueminhas. E é legal porque isso põe a criança ou adolescente para, sabe, para vibrar com aquela... com essa coisa de organizar o pensamento, esquematizar. E é muito isso... É importante levar o estudante a pensar sobre como a ciência se faz... ela se organiza, os recursos que ela tem, é isso... a metodologia, sabe.

**(TF21) RV Luís:** O método, não é professor, ele leva o sujeito a pensar cientificamente, a criar o pensamento científico.

**(TF22) RV Prof. Renato:** Eu me lembro muito rasamente no FAPEB, nesta coisa do grupo de pesquisa, uma coisa que a gente se dedicou a pesquisar por conta dessa inclinação para as questões étnico-raciais foi a mídia, o papel da mídia e o racismo.

**(TF23) RV Luís:** E há, professor, algum registro dessas pesquisas, porque não foram identificadas anotações nos documentos disponibilizados no Arquivo Histórico da SE, entendendo que muita coisa se perdeu com mudanças de governo ao longo destas últimas décadas.

**(TF24) RV Prof. Renato:** Realmente, eu ... eu não tenho registro mais do projeto que foi desenvolvido no FAPEB. O que tinha, tudo o que tinha documentado foi enviado para o programa, já que era uma norma registrar as etapas.

**(TF25) RV Luís:** O projeto FAPEB está suspenso. Ele é uma lei então ele existe tá. Mas ele está suspenso desde 2016 2016 foi o último ano por questões de verba a rede cresceu em termos de profissionais então aumentou o número de pessoas que trabalham os gastos públicos também consequentemente aumentaram junto e tal. Ele está suspenso. O senhor considera que esse projeto é um projeto que deveria ser dado continuidade a ele em termos de surpresa porque eu até estou fazendo estou escrevendo um livro e eu pretendia publicar a publicação dele via FAPEB.

**(TF26) RV Prof. Renato:** É uma surpresa e considero claro eu acho que é o único fomento a algum tipo de ... de fuga da tradição da sala de aula que eu vi no município, na educação no município é via FAPEB. Tirando isso tem os financiamentos via aquele que é mais geral da Murilo Mendes, a Lei Murilo Mendes. Me foge um outro tema que quer dizer que tem

apresentado bastante financiamentos e propostas e tal. E alguns da educação até podem se encaixar lá. Mas eu acho que é um retrocesso, é um prejuízo. Eu estou surpreso e esse tempo todo em 2016, ou seja, praticamente deixou de existir que nós estamos em 2023. Infelizmente.

**(TF27) RV Luís:** Professor, eu gostaria muito de te agradecer por esse momento espetacular, viu?

**(TF28) RV Prof. Renato:** É Sim, eu que agradeço. Foi, assim, um prazer mesmo. Foi surpreendentemente bom conversar com você, te conhecer, saber que a gente professor não para, que a gente não desiste, e a gente não pode deixar de fazer educação. A gente não pode parar mesmo, a gente não pode desistir, porque a gente sabe que as forças oponentes, opostas, estão tentando, né? Ali... piorar a sociedade. Vivem de plantão.

**(TF29) RV Luís:** É, vivem de plantão, exatamente, vivem de plantão, então gostaria muito, muito, muito de te agradecer por tudo isso. Eu que agradeço. Eu gosto sempre de falar as coisas que falo. E, desculpa, te incomodar, te atrapalhar aí o seu cotidiano. Se precisar de alguma coisa também e eu puder ajudar, pode contar comigo, fique à vontade.

**(TF30) RV Prof. Renato:** Ok. Foi um prazer, tá?

### **Encerramento da transmissão da entrevista**

## APÊNDICE IV

### Transcrição de Entrevista – Professor Bete Soares (nome fictício)

**Arquivo B 2 – Tempo de gravação: 34min e 09s.**

**Entrevista com a professora Bete Soares**

**Entrevista realizada em 10 de outubro de 2023.**

**Horário: 16h às 16h34min09s.**

**Entrevista formato remoto: Google Meet.**

**Projeto FAPEB:** *Conhecendo o bairro através da escola: cultura local*

#### Transcrição da entrevista

**(TF1) RV Luís:** Professora, como vai? É um prazer falar com você e conhecê-la, mesmo que virtualmente.

**(TF2) RV Prof<sup>a</sup>. Bete Soares:** Obrigado, Luís. Eu preciso me desculpar pelas dificuldades de comunicação, mas não sou muito de responder pessoas que não tenho conhecimento via telefones. Mas depois que me apresentou a proposta, fiquei mais motivada (risos)

**(TF3) RV Luís:** Entendo bem... Confesso que ultimamente tenho ficado averso à contatos via WhatsApp e ligações... acho que efeito pós-pandemia, né! Bom, primeiramente, eu gostaria de retomar o que pesquiso para situá-la. Eu sou estudante de doutorado da UFJF, orientado pela professora Tânia Magalhães do PPGE. E pesquiso o FAPEP, o programa que a senhora desenvolveu um projeto no ano de 2021. A minha proposta é verificar como o programa da Rede Municipal pode promover o desenvolvimento do professor que se inscreveu nele do ponto de vista de uma visão crítica e científica para sua atuação docente. Assim, né, você teve o projeto *Conhecendo o bairro através da escola: cultura local* aprovado em 2012 e desenvolvido no programa FAPEB da SE de Juiz de Fora (MG). Então, professora, para começar mesmo nossa entrevista, como foi efetivamente essa experiência no programa do FAPEB? Fale sobre ela.

**(TF4) RV Prof<sup>a</sup>. Bete Soares:** Eu vou te contar a história de como foi. Eu liderei... Deixa eu te contar a minha história. Eu sou professora desde sempre. Você está vendo que eu sou uma jovem senhora, né? Então, eu comecei em 1980 na educação, em Mar de Espanha, que eu sou de lá. E logo eu passei no concurso do Estado. E em 2010 eu me... Aí eu trabalhei 13 anos pelo Estado, lá em Mar de Espanha. E aí eu me divorciei. E passei no concurso Prefeitura, de Juiz

de Fora, como professora. Então, eu trabalhei direitinho. 13 anos em Mar de Espanha, 13 anos na Coronel Antônia Alves Teixeira, que é uma escola estadual. Complementei meu tempo. Ainda tive que esperar fazer 50 anos. Paguei um pedaçozinho. E continuei trabalhando concomitantemente. Um cargo no Estado, um cargo na Prefeitura, como professora. Alfabetizadora de segundo ao quinto ano. Quando eu me aposentei no Estado, eu acostumada a trabalhar dois horários de uma vida inteira, eu me senti como se eu tivesse me aposentada, porque eu tinha a parte da manhã livre pra mim. E aí eu comecei a ter problemas nas coisas vocais. Eu sou fumante. Vivía rouca. Alfabetizadora, fala muito, né? E eu falo muito, inclusive, você me dá uma trava, porque eu falo sem parar. E aí eu resolvi fazer um curso no Granbery, que foi muito útil de gestão educacional. Fui muito bem preparada. A maioria dos meus professores atuavam na Secretaria de Educação na época. E desse... aí, um dos trabalhos era montar um projeto de pesquisa pra mestrado. Aí eu fiz o projeto como pré-requisito para o Granbery, para a professora de metodologia do Granbery. E ela deu... ela elogiou muito. O projeto deu uma... aí eu dei uma arredondada nele, melhorada ali nos objetivos, metodologia... e ela falou “Entra com ele no FAPEB que você vai conseguir”. E eu entrei e consegui. Depois, eu fiz o mestrado na Educação melhorando ele (o projeto) também pela Federal, que era um sonho meu e que os meus filhos não realizavam. Então eu falei, eu mesma vou realizar. Foi muito bom. Foi um processo muito sofrido, mas foi muito bom. Bom, aí eu fiz essa Gestão em Educação pelo Granbery e logo depois, uns dois anos depois, teve concurso para a coordenação. Aí eu fiz e fui aprovada. Só que eu já estava com três cargos públicos. Então eu tive que pedir exoneração do meu cargo de professora da Prefeitura, porque a aposentada do Estado eu já era, e assumir o cargo de coordenação. Isso tem 13 anos.

Então, eu sou professora, aprendi muito, mas eu atuo como coordenadora, mas eu penso como professora até hoje, professora não sai de mim. Quando eu cheguei na coordenação, com todo o gás, imagina, eu há 12, 13 anos atrás, muito feliz com a minha conquista. Realmente, a coordenação pedagógica é um desafio muito grande, mas traz muito aprendizado, coisas que eu não aprenderia se eu tivesse continuado na sala de aula, eu desenvolvi muitas capacidades. Então, eu sou muito grata por isso. E eu cheguei com o corpo total na Murilo Mendes, que é onde eu estou até hoje.

Em 2012, exatamente fazendo o mestrado, na época em que eu estava fazendo o mestrado. E aí, no Murilo, o projeto surgiu assim, já estou te contando a história do projeto. Numa reunião pedagógica, que é dirigida por nós, pelas coordenadoras pedagógicas, eu tinha o currículo de 2º ao 5º ano na minha cabeça, porque eu atuava direto e reto. 1º ano, 2º, 3º, 4º, 5º em que eu dava aulas. Depois eu era efetiva, já podia escolher. Aí eu optei por ficar mais tempo no 3º ano, que

eu adorava, porque eu “consertava” o processo de alfabetização e letramento, eu adorava o 3º ano. Então já tinha o currículo na minha cabeça. Aí em uma reunião pedagógica, logo nas primeiras, porque eu era desconhecida na escola, não conhecia ninguém, eu perguntei às professoras, “Como vocês trabalham a história do bairro, a história da escola?” Porque isso faz parte do currículo. “Vocês têm aí algum documento, um PPP, alguma coisa levantada para passar para os alunos?” “Não, nós não temos nada”. Aquilo me assustou. Porque não dá pra se trabalhar na escola a noção de lugar e o didático sem saber a identidade local. Não fecha, não dá. A criança tem que ter conhecimento das suas origens, da origem do bairro, como surgiu, por que a escola tem esse nome... Enfim, foi realmente um trabalho de pesquisa em que eu fui muito apoiada.

O diretor não é o atual, é o Gleider. Era o Gleider na época. Ele me deu muito apoio. E eu tive apoio de outras pessoas, de outros professores. Inclusive o FAPEB não está no meu nome, está no nome da Rose. Não?

**(TF5) RV Luís:** Está sim... Você e mais duas professoras... E, assim, só mesmo para confirmar, essa sua participação do FAPEB com esse projeto, ele colaborou para o seu desenvolvimento profissional como professora, como coordenadora?

**(TF6) RV Profª. Bete Soares:** Colaborou muito. Inclusive, eu que estava chegando num ambiente estranho, e precisava de ganhar a confiança das pessoas, e o projeto da prefeitura me deu muita legitimidade. As pessoas me respeitaram mais, me ouviram mais. O projeto meio que abriu o caminho para que eu atuasse como coordenadora, o que era novo para mim. Eu sabia ser professora, eu estava aprendendo a ser coordenadora. Então, eu tenho o respeito de algumas pessoas até hoje, acredito, por conta disso, na maneira disposta a que eu cheguei. Eu cheguei cheia de gás.

Agora, a minha frustração é que não houve continuidade. Por exemplo, hoje eu sei que esse material não é utilizado. No turno da manhã. Então, houve uma quebra. Enquanto eu estive lá, esse material foi utilizado. Mas como eu tive problemas, acabei ficando seis anos, seis anos não é pouca coisa. Seis anos no Fernão Dias. Esse projeto meio que ficou engavetado. Entendeu? Foi muita coisa perdida. Inclusive de coisa material que foi comprada com essa perda. Eu considero isso gravíssimo. Mas não tem nada no meu nome. Eu não me responsabilizei por essas compras. Então, sinto muito. Mas isso aconteceu e é uma frustração minha. Entendeu? Esse material, como o jornal que fizemos a partir da pesquisa lá, não ter sido adotado na escola, e até uma nova pesquisa, que poderia ter sido atualizada, inclusive, é uma pena, poderiam ser material para ser trabalhado no segundo, terceiro ou quinto ano se perdeu, mas me dá muita paz.

Só que esse jornalzinho nós perdemos, infelizmente, a gente está atrás dele. Esse CD foi perdido, eu procurei em todos os CDs que eu tinha na minha casa, todos os *pen drives*, não localizei nada, deve ter ficado na escola e eu não sei se você já ouviu falar. Você não tem ideia do que eu estou falando. Mas é muito comum, em todas as escolas que eu passei, tem um professor, um secretário, uma pessoa que se apropria das coisas da escola e leva pra casa. É muito difícil de dizer. Você deve estar assustado porque eu sou muito franca. Então, isso aconteceu. Entendeu? Muito material foi apropriado, levado pra casa e a gente nunca mais teve acesso aí. A única coisa que eu tive, eu morri de alegria quando eu vi isso aqui, ainda tinha restado isso aqui o material impresso. E enquanto eu permaneci na escola, esse material foi usado como conteúdo de geografia e história no segundo e terceiro ano, depois que eu saí a coisa se perdeu. Como isso se deu? E aí vem a outra coordenadora, ela tem outra visão, outras prioridades. Ah, Murilo Mendes tem uma peculiaridade. Ela fica, ela é de fácil acesso ali pelo Viturino. É uma escola central até. Mas é uma escola de muita rotatividade, tem pouquíssimos efetivos. Os que tinham que era peso da escola, que era o sustento da escola, aposentaram. Então, é uma escola de contratados, entendeu? Eu não estou menosprezando os contratados. Mas, em termos de continuidade de projetos, isso dificulta muito.

E aí, nós passamos por esse período horrível da pandemia, né? Nós até realizamos um trabalho muito bacana, na plataforma *Google Classroom*, que tinha um professor na época que dominava muito bem a tecnologia tanto que ele foi para a Secretaria depois e nós fizemos postagens. Eu produzia um projeto a cada mês temático que incluía todas as disciplinas e submetia aos professores, era um esboço de projeto e aí eles mexiam, acrescentavam, retiravam E depois devolveu para mim, eu imprimia não, postava, acertava, e foi o momento de maior integração entre os professores e as disciplinas. Ficou muito rico em que a transdisciplinaridade e a interdisciplinaridade realmente aconteceram na escola. Foi incrível, por incrível que pareça foi a lembrança da pandemia, só que é uma comunidade muito carente e os alunos não tiveram acesso às aulas, porque tinha aula assíncrona, material riquíssimo produzido, todos convergiam para o mesmo ponto do projeto, lindo material, mas não chegou nos alunos. Lá no tratamento chegou pouquíssimos alunos, então, dois anos perdidos que a gente está colhendo o resultado disso até hoje.

Por que é que é um bairro tão carente de tudo! Foi uma luta pra ajudar a construir aquela escola. Foi uma luta pra conseguir um posto de saúde. Foi uma luta que eles não venceram pra ter um posto policial no bairro. Chegou a funcionar por um período pequeno, mas logo tiraram. É um bairro que sofre muito com ruas não asfaltadas, falta de coleta de lixo, falta de acesso a transporte na época, agora a situação melhorou. Então eram problemas que eles viviam, que a

comunidade vivia no cotidiano, que eram resultado disso e a escola sentia, sabe! Não era um bairro legalizado, estruturado. Ele nasceu de uma invasão. Os dois bairros seriam reconhecidos. Tanto que ele não tem o nome de Alto Grajaú, esse bairro não existe. O bairro Grajaú, como um desdobramento, existe o Alto Grajaú e o São Tarcísio. A gente sabe de nada disso, entendeu? A gente só aprendeu porque pesquisou lá pelo FAPEB... E todos formam o bairro Grajaú. Mas na verdade são bairros separados. Inclusive por... Casta é uma palavra péssima, mas por faixa social. É positiva. O bairro Grajaú é um bairro mais estruturado, tem ruas largas. É um bairro mais suprido das necessidades. O Alto Grajaú... O São Tarcísio nem pensar. Então assim, quando eu fui para lá, que eu cheguei com uma energia total, já te falei isso. A diretora, que é a mesma de hoje, foi tipo assim, amor à primeira vista. Ela é muito agitada, muito curiosa, está fazendo doutorado. Ela também gosta da pesquisa. Ela foi muito bem recebida e ela gostou muito de mim de cara. E aí um dia ela me colocou no carro dela e falou assim, eu vou te mostrar onde você está trabalhando. Porque a rua da escola é o lugar nobre do bairro. É uma rua calçada, que tem o posto de saúde ao lado, tem iluminação pública, tem coleta de lixo, mas o restante do bairro não. Pra usar um termo bem, pra que você entenda, o Alto Grajaú é uma favela, nos modos que a gente vê lá no Rio de Janeiro e em São Paulo. Com ruelas muito estreitas, sem calçamento, sem coleta de lixo, bairros muito sujos, muito pichados, com muita violência, até hoje é assim. Entendeu? O Alto Grajaú é assim. Porque onde a gente trabalha é meio que a parte mais palatável do bairro. Mas quando ela começou a percorrer as ruas, eu fui observando e ficando muito assustada, aí me despertou ali conhecer... aí o projeto me deu mãos e pés pra isso, sabe! Na verdade, a pesquisa colaborou pra entender um pouco mais a estrutura do bairro, da população do bairro que frequenta a escola. As carências do bairro. E a luta que foi, foi uma luta da comunidade mesmo. Eles viram pra construir o bairro e o pouco que eles conseguiram de serviço público. Foi uma luta comunitária.

**(TF7) RV Luís:** Conforme já tinha sinalizado para você, o programa do FAPEB está suspenso desde 2017, por decisões... das próprias autoridades, né, relativas à Providência do Jurídico de Fora. E, a partir da experiência que você viveu no FAPEB, você acha que ele deveria ser retomado? E por quê? QFD 9. O programa do FAPEB encontra-se suspenso desde 2017. Para você, ele deveria ser retomado? Por quê?

**(TF8) RV Prof<sup>a</sup>. Bete Soares:** Com certeza. Com certeza. Eu acredito que esse fato que eu detectei na Murilo Mendes pode ser detectado em outras escolas. Eu acredito, porque, como eu já entrei efetivo, eu só fiquei na Murilo Mendes e na Fernão Dias. Então, como coordenadora, eu não tenho conhecimento do que acontece em outras escolas. Mas pela minha experiência de professora de uma vida inteira, eu acredito que esse projeto, esse mesmo que a gente

desenvolveu na Murilo, possa ser, seja até uma carência de outras escolas, mas é só um acredito, tá? É pura suposição. É o que eu observo dos fatos, tá? Enfim. É um espetáculo!

**(TF9) RV Luís:** Durante a realização do projeto FAPEP, estudando aí o bairro da escola Murilo Mendes, o bairro Grajaú, vocês chegaram a participar de algum grupo de pesquisa, grupo de estudo ou participar de algum evento científico de comunicação, como algum seminário, algum congresso.

**(TF10) RV Profª. Bete Soares:** Não, não participamos de nada, não publicamos nada assim em revistas e tal, nem atentamos pra isso. Mas assim, no bairro isso foi amplamente divulgado da comunidade. Os pais deixava pilhas do jornal no comércio local, o comércio local não só do Alto Grajaú, dos Grajaú, os alunos levaram pilha de jornais para casa, foi amplamente divulgado, mas da comunidade.

**(TF11) RV Luís:** Vou te mostrar uma coisinha aqui, bem rápido, deixa eu ver se eu consigo, deixa eu compartilhar a tela que eu acho que fica mais fácil, de repente, vamos ver se eu consigo isso para você, tá? Tá. Deixa eu ver aqui... Deixa eu tentar achar onde tá.

**(TF12) RV Profª. Bete Soares:** Gente!!! Eu não sabia que tava no meu nome. Pra mim, tava no nome da Rose.

**(TF13) RV Luís:** Não, tá no seu, no da Rose e... Simone.

**(TF14) RV Profª. Bete Soares:** A Simone era outro coordenadora da época.

**(TF15) RV Luís:** É, o nome das três. Ah! Pois tá difícil abrir. Pera aí. Deixa eu só ver se eu acho aqui. Não... Não, aqui. Tá vendo? Ai o seu não vem! É porque lá na secretaria, não na secretaria não, no arquivo da secretaria de educação tem todo o material do FAPEP, tem que ser coletado, todo o material que é produzido. E o jornalzinho é que... esse aí que você vê...

**(TF16) RV Profª. Bete Soares:** Ah, minha foto! Não é minha foto? Não. Não, não é não. Essa aqui é da entrevista, a Ludmila e... É a Rose, é a Rose e o Gotô da Luz. Você tem o jornalzinho da escola do projeto lá do FAPEB!!! Gente... que lindo... ele trouxe uma outra visão para as pessoas lá da escola, os pais, o pessoal da cozinha que tá lá há muito tempo, a comunidade...

**(TF17) RV Luís:** Bete, você já me respondeu parcialmente, é porque uma das perguntas que de repente norteiam essa proposta, essa pesquisa, é exatamente entender aí o seu período de formação, formação inicial como professora, e também como formação continuada. Então eu posso... então já antecipar que essa sua vontade de desenvolver esse projeto de pesquisa, ele teve um ponto, um *start*... então a partir da sua formação continuada?

**(TF18) RV Profª. Bete Soares:** Com certeza. O projeto foi feito por nós, né. Acho que a Rose, não lembro direito, ou a Simone, fizeram a proposta e me chamaram.

**(TF19) RV Luís:** Então foi ele que trouxe, que criou em você essa visão investigativa, esse caráter investigativo?

**(TF20) RV Profª. Bete Soares:** Sim, porque conforme eu te falei, como eu sempre atuei como professora, eu tinha na minha cabeça um currículo que tinha que ser trabalhado. Além de consultar o currículo de vez em quando, lógico. Então eu sabia que tinha que ser trabalhado. E eu sou muito aberta a ouvir o outro. Aí o FAPEB ajudou muito nesse ... nessa ideia do projeto que é tipo uma pesquisa na escola... com as pessoas da escola, sabe! E a gente aprendeu mais sobre o bairro e sobre trabalhos interdisciplinares... E aí, eu, numa reunião pedagógica, eu lancei essa pergunta diante da resposta dos professores. Hoje eu tô de sexto ao nono, na época eu tava de segunda ao quinto. Quando elas me responderam isso, eu falei, bom, a gente precisa de produzir um material para dar embasamento teórico para os professores trabalharem o que precisa sim trabalhar, o que está dentro do currículo oficial da rede, tanto o Estado quanto a Prefeitura. Então eu atribuo isso também muito, eu participei muito do ProAlpha que tinha aquela formação continuada de muito qualidade, eu aprendi muito e eu sou uma pessoa curiosa. Eu gosto de estudar, eu gosto de ler, tanto que eu estou fazendo os canais, eu estou aposentando, já estou fazendo estágio nos canais.

**(TF21) RV Luís:** E assim, a sua formação inicial de graduação, ela te permitiu pensar investigativamente sobre a sala de aula, houve disciplinas, os professores conseguiram desenvolver em você e também seus colegas da época essa ponte para pesquisa científica?

**(TF22) RV Profª. Bete Soares:** Sim, eu me formei... porque eu sou de Matias Barbosa e só tinha duas opções, contabilidade ou magistério. Eu não era apaixonada pelo magistério, eu era apaixonada pela psicologia, desde sempre. Só que eu não tinha essa opção. Como eu sou péssima em matemática, não tenho o horror das exatas, sem ter o horror não, sem dificuldade com as exatas, foi bom, eu vou fazer magistério. Só que eu tive professores muito bons, inclusive o padre da EFA era um professor de filosofia, eu tive uma base de psicologia da educação boa, eu tive afinidade com os professores e eu acabei me encantando pela pedagogia. Eu me encantei durante o curso, apesar de não ser minha opção, durante o curso eu me encantei pela psicologia. Tanto que eu estou num período, estou sendo muito franca com o assunto, eu estou num período de desencanto com a educação, né? Tô quase aposentando, eu tô cansada, estou me sentindo muito cansada. E eu estou me deparando com dificuldades muito intransponíveis, eu estou me sentindo muito impotente.

Mas eu trabalhei com o idealismo, acreditando que eu poderia contribuir com a transformação do mundo, a lá Paulo Freire, por muitos anos. Eu perdi isso há pouco tempo. Então, eu atuei muito ideologicamente, no bom sentido. Porque aí eu me casei muito nova, eu me casei 19 anos

e tive 3 filhos seguidos, por opção. Então eu fiquei meio que 10 anos trocando fralda, fazendo uma beira e dando alta. Porque eu queria ter logo os 3 filhos, ligar as minhas sombras e não ter filhos mais. eu morri de medo de tão temporão. Aí eu tive dois meninos e uma menina. Então fui criada os meus filhos numa cidade pequena, a gente teve muito apoio, tinha minha mãe, tinha vizinho. Aí eu consegui, eu trabalhava só num período. Então eu consegui trabalhar, criar meus filhos e depois veio aquela lei, acho que de 96. E até para trabalhar na educação infantil, eu precisava de formação. Isso, com a LDB é de 96.

É, então eu fui obrigada a fazer pedagogia se eu quisesse continuar trabalhando como professora. Então, na época, como eu morava na Mar de Espanha, hoje tem um ônibus que traz estudantes para lá de fora. Na época, tinha um ônibus que levava os estudantes para além de Paraíba.

Então eu formei em pedagogia numa faculdade particular de Além Paraíba, até chique o nome da faculdade. Então eu pegava o ônibus, com um filho pequeno e tudo mais, e ia fazer a minha pedagogia. Não foram todos professores, mas eu tive uma professora de sociologia na pedagogia, hoje eu sei era de esquerda, quem era que gênero naquela época exatamente? Mas hoje eu sei que ela era de esquerda convicta, ela era progressiva, progressista, e ela me despertou, dentre outros, em menor grau. Mas ela me despertou muito essa coisa política da educação, essa coisa da pesquisa, do abrir os olhos, que estava acontecendo na época. Ela falava que eu tinha que pesquisar, que a gente tinha que pesquisar, descobrir as coisas. Então, eu atribuo a ela muito disso. Agora, atribuo também, a minha curiosidade é característica minha. A minha curiosidade pela pesquisa, pelo saber. Eu sou uma pessoa assim.

**(TF23) RV Luís:** E assim, e o fazer pesquisa em si, sabe, lá no FAPEB? Você identificar um problema, levantar uma hipótese, buscar uma metodologia, quais seriam as ferramentas para coletar informações, todo esse percurso... você aprendeu na graduação, na pós-graduação, o seu projeto na escola contemplou isso, você planejou isso?

**(TF24) RV Profª. Bete Soares:** Ah, sim, eu fui atrás das fontes, eu não conhecia ninguém no bairro, contei com a ajuda das pessoas que moravam, os professores que já moravam, já atuavam ali há muito tempo, tinham muito da comunidade... eles foram me dando os contatos, ó, para o Totôe, a Dona Marlene, né. Aí eu fui procurando essas pessoas e elas foram muito solícitas e se sentiram assim, valorizadas, sabe? Elas fizeram, deram as informações, as entrevistas com muito prazer e deram dados muito fidedignos, eu acho. E bateram muito com a pesquisa que o Vanderson fez lá na biblioteca da escola, a partir da questão que tínhamos que era saber a origem do bairro. Algumas coisas assim tive lá do Granbery com a professora de

metodologia na época. Mas tem muito da minha curiosidade também, um pouco da minha curiosidade.

**(TF25) RV Luís:** E assim, pra você, professora, coordenadora, você já tinha falado um pouquinho sobre isso. Mas especificamente, que vivência o FAPEB, sabe, esse projeto no FAPEB, que você participou, lhe proporcionou do ponto de vista profissional? Que é que ele te trouxe como professora, como educadora, como uma profissional da educação?

**(TF26) RV Prof<sup>a</sup>. Bete Soares:** Eu tratava como coordenadora. Logo que eu entrei, que eu fui nomeada, porque eu tinha sido aprovada no convulso, partiu de uma necessidade óbvia da fala dos professores. Nós não trabalhamos porque nós não temos material. Aí eu falei O que vocês fazem? Trabalham só o livro didático? O livro didático de forma genérico? Ou, de repente, falam de um outro município, de uma outra realidade que não tem nada a ver com a gente? Um bairro que não tem nada a ver com a gente? Enfim... Como vocês trabalham? Ah, a gente... Enfim... Foram improvisando, cada um buscava do seu jeito. Então, partiu dessa minha... Eu detectei essa necessidade. Partiu daí. Pra mim, o projeto da prefeitura foi muito enriquecedor porque eu senti que estava fazendo uma coisa necessária e certa para o currículo da escola e que tinha, e evolui muito como professora, entendendo também o contexto da sala de aula, mesmo não tendo lá... tanto que o título é sugestão de material para trabalho interdisciplinar a ser desenvolvido no segundo trimestre de 2013 “Ações comemorativas pelos 40 anos da Escola Municipal Murilo Mendes” no Projeto FAPEB. É ali o fortalecimento da cultura local, o que a gente tinha como objetivo por trás disso, além do levantamento dos fatos históricos, de como surgiu o bairro, por que tem tanto nome liberal, e a gente, eu né, queria compreender mais como surgiu o nome do bairro de onde, e como os moradores, até da escola, poderiam conhecer a sua história.

**(TF27) RV Luís:** Bete, como funcionária da Secretaria de Educação dos Juiz de Fora, atuando aí como coordenadora, mas tendo a sua formação como professora, você incentiva o desenvolvimento de pesquisa nessa escola em que você atua, nessa perspectiva da pesquisa científica, de a gente identificar um problema, de investigar, de usar alguma ferramenta para coletar informações etc.?

**(TF28) RV Prof<sup>a</sup>. Bete Soares:** Eu usei isso muito durante a pandemia através dos projetos. Depois do FAPEB... que a gente aprendeu muito, eu ... assim, né! Por exemplo, o último projeto de consciência negra, que foi desenvolvido ano passado, como eu te falei, envolve todas as disciplinas. Eu sugiro, eu sou negra, eu sou pedagoga, eu sugiro para o professor de arte, matemática, história, geografia, mas eu coloco como esboço, como sugestão, e eles têm ampla liberdade para encontrar erro no texto, corrigir o texto, modificar, acrescentar, tirar, discordar,

e nisso nós não temos problemas nenhum. E eu acolho tudo que vem deles. Mas isso funcionou melhor na época da pandemia.

O que que aconteceu? Com o fim da pandemia, cada um voltou para sua caixinha, porque é assim que funciona, de sexta a nona, para sua gavetinha. Mas no projeto de consciência negra do ano passado, eu tinha dois professores excelentes. Uma de sexto ano, e o outro de sétima etapa e nona. Aí eu sugeria a eles que eles fizessem um levantamento nos moldes do IBGE, na pesquisa, dos professores de matemática. Nos moldes do IBGE, eu até preparei, eu pesquisei como é que se prepara o questionário de acordo do IBGE, preparei o questionário e submeti aos professores. Vocês concordam com isso? Acham que está bom assim? Eu fiz a pesquisa, tal, tal e eles falavam mesmo quando não achavam legal... foi muito bom. E complementavam.. a gente discutia junto essa proposta. A gente fazia... construía as etapas até chegar na entrevista... no questionário. Para que o aluno, nominalmente, o questionário foi aplicado a cada aluno nas aulas de matemática. Então, ele se nomeava, colocava seu nome, a série, a idade e ele se autodenominava ou preto, ou pardo, ou indígena, ou, não lembro mais, branco, tal. E eles transformaram isso em gráfico e em tabelas, em cada turma em que eles atuavam. Depois, eles se juntaram, os dois professores se juntaram e deram o panorama da escola toda. Fantástico! Trabalharam o gráfico, tabela... E qual foi o objetivo dessa pesquisa? Saber se os alunos se autodenominam como realmente são.

**(TF29) RV Luís:** Qual foi o resultado?

**(TF30) RV Profª. Bete Soares:** Os pretos e pardos não se reconhecem como tal. Há uma disparidade imensa no que a gente vê, porque a maioria dos alunos são negros e pardos. E houve uma disparidade imensa nos questionários e, conseqüentemente, nos gráficos, de um número muito maior de brancos do que na realidade é. Então, existe uma não aceitação da sua cor de pele. Isso foi detectado por esse projeto, nessa pesquisa. Que louco! Que louco, né?! E que triste! É porque isso revela uma série de questões, né?! Da alta aceitação, de como você se vê... A questão do racismo, né?! Sofre tanto com racismo que a pessoa prefere não se identificar como negro. Exatamente! Ou como não branco. É claro que todo mundo, na época, foi... George Floyd, aquele assassinato horroroso... Então, a professora de inglês, eu sugeri que ela trabalhasse esse tema. Ela aceitou, porque estava bombando na época. Ela é professora de inglês, né?! Na geografia a gente trabalha... Puxou muito para a geografia humana Da ocupação dos territórios de acordo com a cor de pele, enfim, das pessoas. A gente tentou descolar um pouco essa questão da escravidão, da corrente, do sofrimento, da colonização e tentou ressaltar as figuras negras da história em todos os campos... Literatura, arte, política... E por ali vai...

**(TF31) RV Luís:** Vocês publicaram esses resultados, de alguma forma?

**(TF32) RV Prof<sup>a</sup>. Bete Soares:** Não, eles ficaram restritos ao *Google Classroom*. E ficou restrito a comunidade escolar, né? Isso foi transformado em aula, né? E foi oferecida pelo *Google Classroom*. Mas nós não publicamos. Mas eu tenho todos os projetos salvos. Nossa, muito bacana. Muito bacana. E todo mês era algo diferente. Eu tava trabalhando em *home office* em plena pandemia. Eu não saí de casa. Eu morri de medo pela Covid, não peguei. Então eu trabalhava de noite, sem parar. Né, mess? E tive muito *feedback* dos professores e muito apoio da minha diretora. Muito. Então eu produzia o relatório... O relatório não... o projeto solitariamente mandava pro e-mail dela. Ela gosta muito de escrever. Ela é da literatura. Então ela escrevia a introdução do projeto, eu deixava pra ela, e eu ia modificando as coisas, acrescentando no texto do projeto, dando espetáculos!

**(TF33) RV Luís:** Professora Deborah, todo esse relato e as respostas que você me apresenta são muito importantes para a minha pesquisa. Por isso, queria agradecer por esse momento, mesmo que breve e distante e dizer o quanto a senhora é gentil por colaborar com este meu momento.

**(TF34) RV Prof<sup>a</sup>. Bete Soares:** Olha... fico até envergonhada com seu elogio. Gentileza é algo muito em falta hoje em dia e a gente precisa ser mesmo mais gentil uns com os outros. Desculpe minha timidez e por eu não me recordar de detalhes do projeto, mas foi bom lembrar algumas coisa. Assim eu é que agradeço muito... e pode me chamar se precisar de mais informação, tá!

**(TF35) RV Luís:** Professora, obrigado mais uma vez e uma boa semana.

### **Encerramento da transmissão da entrevista**

## APÊNDICE V

### Transcrição de Entrevista – Professor Josi Teixeira (nome fictício)

**Arquivo B 3 – Tempo de gravação: 38 min e 11s.**

**Entrevista com professor Josi Soares.**

**Entrevista realizada em 17 de outubro de 2023.**

**Horário: 19h às 19h38min11s.**

**Entrevista formato remoto: Google Meet.**

**Projeto FAPEB:** *Caminhos que se encontram: memórias e histórias de vida de estudantes da EJA em Juiz de Fora.*

#### Transcrição da entrevista

(TF1) **RV Luís:** Oi, Josi. Inicialmente, obrigado por seu tempo para conversarmos um pouco sobre o FAPEB. Então, estou desenvolvendo minha pesquisa de doutorado na Faculdade de Educação. Estou com a Tânia, e a gente tem proposto uma reflexão sobre o letramento científico do professor no campo da linguística aplicada, sabe<sup>1</sup>? A gente toma emprestado o conceito das ciências da natureza e incorpora na linguística aplicada, verificando o processo de formação do professor. E meu objeto de estudo está centrado no programa aqui da Prefeitura de Juiz de Fora, o FAPEB. E ao analisar diversos projetos do FAPEB, eu identifiquei alguns que tem potencial para serem analisados como projetos de pesquisa científica. Aí me deparei com o seu, o seu projeto no FAPEB.

Assim, gostaria, então, que você trouxesse um pouco da contextualização... do contexto de como o projeto, o seu projeto, foi construído e apresentado no FAPEB.

(TF2) **RV Prof<sup>a</sup>. Josi Teixeira:** Ótimo! Então, vamos lá. Eu já trabalho na EJA já há muitos anos. Desde quando eu peguei o primeiro contrato da prefeitura, Luis! Sempre me identifiquei e sempre gostei muito de trabalhar com a EJA. Sou professora de português, sabe, licenciada pela UFJF e com mestrado em Educação lá mesmo e... quando eu cheguei no SESU, pouco depois, acho que foi na primeira escola que eu trabalhei com a EJA, foi no SESU. E tinha um professor muito envolvido, ele até é o professor Sérgio Oscar. O Sérgio Oscar que é autor do projeto elaborado e que foi na verdade que passou para a aprovação na prefeitura. Então, ele diz que eu trabalhava com produção de texto, que eu fazia textos de memória com os alunos e ele, um belo dia, falou “Joseli eu tenho uma missão para você, eu tenho um projeto aprovado... já está aprovado e eu preciso da sua ajuda”, porque me parece que na época ele entrou pra vice

direção então ele sairia da sala de aula. Então ele não tinha o contato só que como ele percebeu que eu gostava de trabalhar com produção de texto e que tinha uma boa relação assim uma empatia muito grande com os alunos e que eu gosto mesmo e me identifico com o trabalho de jovens e adultos. Ele falou eu acho que você vai gostar, pediu que eu lesse o projeto e eu só não me lembro exatamente se ele já tinha passado pela aprovação ou se o projeto já tinha sido aprovado, aí eu e eu falei assim “não Sérgio, mas o projeto é seu, mas eu não tenho como desenvolver”. Primeiro que eu não estou com os alunos e ele entrou para uma vice direção e a gente não pode perder e recusar esse projeto. Eu falei “não”, dinheiro para um projeto tão interessante que aí eu li o projeto, já estava pronto. Eu falei “Nossa! O seu projeto é bacana demais, tem tudo a ver com um trabalho que eu realizo na sala de aula com os meus terceiro ano”, e era uma turma muito bacana e que eu já vinha acompanhando desde o primeiro ano, então já conheci um pouquinho das histórias deles. Então eu falei “Nossa, Sérgio, vai ser muito legal desenvolver esse projeto. Mas ao mesmo tempo eu sabia que era muito trabalhoso e na época eu trabalhava em quatro escolas.

Na época era algo insano, em que eu saía muito cedo e aí ele pediu que eu pensasse e que me desse uma resposta o quanto antes, porque se eu não aceitasse que o projeto na verdade não foi eu que escrevi. Eu acho que isso é importante pontuar em que momento você vai precisa pontuar isso. Embora o Sérgio tenha percebido e foi um encontro exatamente de tudo que eu fazia. Então, quando eu li, eu fiquei meio encantada e assim, doida pra ao mesmo tempo fazer, mas me sentindo assim, meio consciência pesada porque o projeto não era meu. Entendeu? Então eu falo assim, não Sérgio, faz você, eu te de ajuda. “Não Joséli, eu não quero nem colocar meu nome. Eu não tenho como desenvolver o projeto, mas o projeto vai ser aprovado ou ir sair o resultado. Se você falar que vai, eu não vou nem... Então vamos. Vamos mesmo com aquelas mil tarefas para fazer que a gente”, que na época eu trabalhava manhã, tarde, noite sem um intervalo. Eu aceitei a empreitada do Sérgio, entendeu?

E aí ele me deu todo o respaldo em termos do financeiro, porque eu não sabia, como não tinha sido eu que tinha submetido o projeto, eu ... eu fui às reuniões depois, então aí o projeto já tinha sido aprovado. Depois fui às reuniões, aprendi toda a questão de contabilidade, como é que o projeto ia funcionar, como é que dinheiro... o que a gente faz com o dinheiro, a prestação de contas, eu participei de tudo. Uma loucura. Mas aprendi a mexer com tudo do programa lá do FAPEB... tudo mesmo... até fazer relatório de prestação de contas... Mas a ideia inicial não foi minha. E depois ele não aceitou colocar no livro que o nome dele também, porque ele falou que não faz sentido. Aí foi uma briga na escola, mas ele é uma pessoa de uma ... sem vaidade nenhuma, de um carisma, de um carinho com os alunos e ele está na escola. E agora que eu

acho que ele pediu uma mudança de lotação e foi vice-diretor por muitos anos. Um projeto de música, ele fez até inclusive a partir desse livro um projeto grandioso que foi a apresentação do teatro dessas histórias, que foi anos depois, né? Então, anos depois, ele realizou um projeto maravilhoso, que esse eu não dei conta de participar pelos ensaios, eu fiz só um, fui lá no Central, foi lindo e a partir diversas histórias. Então, assim, o Sérgio gosta de tudo grandioso e ele não tem medo. Eu já sou mais medrosa, mais comedida.

**(TF3) RV Luís:** Eu acho que, quando provavelmente o projeto foi submetido, depois que começou com você, porque o projeto tem um seu nome porque se não teria um nome dele entendeu, no projeto. Então não aparece ... não aparece no projeto.

**(TF4) RV Profª. Josi Teixeira:** O nome dele não aparece? Ohhh o projeto, porque na verdade as ideias foram dele, então eu achava que o projeto tinha sido submetido e nem lembrava.

**(TF5) RV Luís:** Você chegou a a a ... mexer no texto do projeto para ser apresentado? Por que eu vou te fazer umas perguntinhas aqui porque aí vamos ver se vai poder me ajudar É, porque eu acho que talvez em relação a isso, você fala mais do local, entendeu?

**(TF6) RV Profª. Josi Teixeira:** É. Mas eu acho que eu mexi sim. Agora que falando isso, eu acho que eu cheguei, por exemplo, que embora o Sérgio seja um doutor, essa questão de gênero, ele não tem essa, não tinha essa...

**(TF7) RV Luís:** Essas noções não, né? Metodologia e essas questões?

**(TF8) RV Profª. Josi Teixeira:** Não. Pois é!

**(TF9) RV Luís:** Josi, só para confirmar, você formou na Universidade Federal Juiz de Fora, né?

**(TF10) RV Profª. Josi Teixeira:** Isso.

**(TF11) RV Luís:** Tá, beleza. Em letras?

**(TF12) RV Profª. Josi Teixeira:** Fiz letras, depois eu fiz especialização ensino de Língua Portuguesa pela Universidade e depois mestrado em Educação.

**(TF13) RV Luís:** Josi, vamos lá. Eu queria saber de você, Josi, se durante o seu curso de formação inicial ou durante o curso de formação continuada, seja lá uma especialização ou mestrado, você teve subsídio do curso em si, seja inicial ou continuada, que pudesse levar você a pensar cientificamente sobre a relação teoria e prática pedagógica, você como professora...

**(TF14) RV Profª. Josi Teixeira:** Luis, pelas características do texto do projeto... Foi em 2014, não foi? Eu lembro que não tive muito tempo para deixar o texto do projeto pro FAPEB mais robusto. Mas eu acho que eu dei uma mexida nele antes de enviar, sim. Até fiz uns ajuste... revi os objetivos lá, então, assim, eu revisei aquelas partes lá do gênero para enviar, repensar elas pro contexto do FAPEB, as etapas, sabe né. Foi sim... isso...

**(TF15) RV Luís:** Entendi... esse é um ponto importante!

**(TF16) RV Profª. Josi Teixeira:** Mas vamos lá! O meu curso de letras não deu essa base para relacionar em nenhum momento, ou para a gente não ser injusta, talvez em poucos momentos, a gente teve uma relação de prática com teoria. Agora, o curso de pós-graduação, a especialização em ensino de língua portuguesa, eu acho que foi um divisor de águas no meu olhar para o ensino de língua. E também, os trabalhos que eu realizei já no final da graduação, os projetos que eu participei na educação, com professores de educação que tinham um olhar. Mas, Luis, eu não me lembro, eu fico até com medo de ser injusta, de na minha base, em todas as matérias, desde o Linguística 1, literatura, nada relacionado ao ensino na prática. Nada que pudesse eu conseguir, não sei, talvez, pela imaturidade, mas eu não era tão novinha, tá, porque, quando foi já na pós-graduação, que a gente fez uma pós, acho que foi um ano e meio, o link vinha, porque eram professores que faziam, não só uma base teórica, mas que mostravam como isso pode ser na sala de aula. Mas, nessa época já, logo em seguida eu me formei, já matriculei nessa pós-graduação, que era oferecida pela Letras. Muitos professores, inclusive do curso de Letras, da universidade, davam essa especialização, e outros professores que eram convidados do João XXIII, parece que eram até a maioria, que deram um ... *start*, assim, tipo... É isso que era para ser feito no curso de Letras. E que a gente era, assim, era um curso pesado, que era toda sexta-noite e toda manhã, mas a gente saía de lá, assim, estarecida de tanto conhecimento, tipo assim, tudo fazendo sentido.

Toda teoria aí fez sentido. Porque, até então, era medonho. Nenhum conteúdo de literatura, de linguística, a gente conseguia relacionar com algo da prática do ensino.

**(TF17) RV Luís:** E do ponto de vista da pesquisa científica, de fazer pesquisa, sabe, aquele percurso metodológico, a graduação, ou a sua especialização, ou o mestrado, ele trouxe esse embasamento para você? Isso você fez no FAPEB, de organizar a pesquisa?

**(TF18) RV Profª. Josi Teixeira:** Não. Acho que no curso de Letras, não. Porque os professores eram pesquisadores. Não sei se eu estou... Os professores eram pesquisadores. Até por isso, uma pouca relação com o ensino. Os nossos professores eram pesquisadores.

Mas, em nenhum momento, eu vi uma preocupação em formar pesquisadores. Porque eu não conseguia perceber, por exemplo... eu queria fazer, por exemplo, um projeto. Eu não tinha... Não me sentia preparada. Nem com uma base teórica. E nem com caminhos para como eu conseguir isso. Na hora de escrever um trabalho, dependendo do gênero que era solicitado, eu não tinha ideia. Eu me lembro de, por exemplo, um gênero que não é um... resenha, quando o professor pedia. Como que ele vai pedir? Ele poderia ensinar a gente a fazer? Um artigo. Eu me lembro de um professor pedindo para a gente fazer um artigo. Faça um artigo. Faça um artigo.

Como assim? Ahhhh, eu me lembro de um professor pedindo para fazer um ensaio. Eu não tinha noção. Como se fazia um ensaio. Eu não sabia começar. Olhava um para o outro. E não tinha nenhum respaldo disso.

Porque, precisa ser ensinado. Como é que eu vou fazer um artigo? Qual é a metodologia? Quais são as metodologias que eu posso utilizar? Qual é a estrutura do artigo? Não me lembro de nenhum momento. Alguns caminhos.

Agora, eu me lembro de professores que tinham pesquisa... E que aí os seus bolsistas, sim, publicavam artigos. Apresentavam em congresso. E aí eu queria, mas eu não sabia como fazer. E como eu trabalhei quase toda a graduação, quase toda, eu não tinha quem me orientasse a escrever um artigo sobre algo. Quando eu consegui uma bolsa, então, larguei o emprego e consegui uma bolsa. E aí eu comecei a pensar. A minha professora orientadora começou, então, a me ensinar como escrever um artigo. Como é que eu podia ir pra congresso, o que eu tinha que escrever, o que eu tinha que estudar. Então, assim... mas dentro da graduação, nem da especialização, esses conhecimentos a gente só teve no mestrado mesmo. Ele vem a partir do mestrado.

**(TF19) RV Luís:** Josi, você teve um projeto. O projeto se chama *Caminhos que se encontram, memórias e histórias de vida de estudantes da EJA em Juiz de Fora*. Ele foi aprovado em 2014 e desenvolvido pelo FAPEB. Como foi efetivamente essa experiência com o programa?

**(TF20) RV Prof<sup>a</sup>. Josi Teixeira:** Eu acho que a experiência com o programa ... eu acho que foi muito boa. Foi uma experiência muito satisfatória, assim. Eu me lembrei agora de algumas reuniões que eu participei que foram muitas, eu estava muito receosa, preocupada em não dar conta de ser muita burocracia. Não, foi super tranquilo. Eles explicaram tudo muito bem, como que a gente tinha que fazer com dinheiro. Como que seria a prestação de contas. Eu achei tudo muito, muito claro, muito objetivo e muito fácil. Então, assim, não tive nenhuma dificuldade de usar o recurso. Depois, assim, porque achando que era muito dinheiro, depois eu vi que podia ser mais dinheiro, podia fazer mais coisas. Fazer uma carga mais chique. Mas eu gostei, gostei muito.

Assim, que eu me lembro bem dessa facilidade. Não foi algo burocrático demais como eu temia. Não foi algo difícil de realizar. Foi muito simples, muito esclarecedor. Inclusive me lembro da reunião que eu fui, numa reunião lá na secretaria mesmo. E que estava todo mundo falando... as pessoas que já tinham participado, alguns boatos que não foi dito, não sei o que. E depois, não teve nada disso. Eu como sou, gosto de nunca simplificar, fiquei escutando aquilo meio de longe, eu não conversei. “Não porque é perigoso, porque o dinheiro, se ficar com o dinheiro, depois esse dinheiro vai ser acusado no seu imposto de renda”. Não teve nada disso. Não teve

nada disso. Achei o programa muito fácil, muito objetivo e muito bem organizado, tá! A parte burocrática também, a gente foi muito bem orientado a elaborar lá aqueles relatórios de financeiro. Eu não tive nenhuma dificuldade.

**(TF21) RV Luís:** A experiência com o projeto FAPEB, como você disse, já sinalizou que foi um processo que transcorreu tranquilamente, sem maiores percalços. E aí, tem uma perguntinha aqui... eu queria verificar com você que conhecimentos essa vivência com o projeto FAPEB proporcionou para você, tanto como pessoa quanto como profissional da educação, como professora?

**(TF22) RV Profª. Josi Teixeira:** Eu acho difícil de me separar, assim, o profissional e o pessoal, mas eu vou tentar. Profissionalmente, sim, vamos pensar, do lado dos letramentos né... da escrita, da fala, do desenvolvimento. Eu, mesmo, aprendi muito... entendi melhor como as pessoas se desenvolvem também, sabe, os alunos lá. Entendi o aluno que tem dificuldade por causa da vida dele e isso me mostrou como agir como professora de português, na escrita deles. Você via uma boa vontade, um desejo de reescrita nos alunos, porque era algo que eles estavam muito preocupados com essa elaboração de um texto que ficasse bacana para ser apresentado. E além disso, todos queriam fazer, To...dos!!!. Então, assim, todos queriam fazer, até as outras salas. Eu me lembro desse envolvimento da escola, porque eu fiz e realizei, eu não sei se tem essa descrição no projeto, eu realizei uma sequência didática de relato, adaptada lá do Dolz, que eu tive que estudar, que eu tive que estudar, com fotos. Então isso tudo, essa ideia da sequência didática das memórias nas aulas de produção, essa é minha com certeza, porque eu me lembro de ter desenvolvido isso outros anos, entendeu? Eles traziam fotos e até mesmo certidão de nascimento, eu levei no relato. A proposta era tipo retomar um pouco da história de cada um, uma pesquisa da história da vida desses alunos ali da EJA para resgatar a história deles... uma busca de documentos, quase uma pesquisa documental, como fotos, certidão deles, dos pais... teve até de avós... e o resultado foi aquele livro que você já viu lá, o livro com as memórias deles.

Então foi um envolvimento para... Me lembro de uma aluna, Cecília... uma história de uma senhora que constrói a própria casa. Nunca tinha lido a própria certidão de nascimento... que coisa! Ela escrevia de uma forma muito, assim, ainda assim precária. E como ela desenvolveu a escrita? Porque ela queria participar. Ela chegava antes. Porque eu tinha que decifrar o texto dela com ela. Então ela chegava bem antes e ficava me esperando. E aí só me atrasava. Porque ela fez umas cinco páginas. E assim, pra eu ler aquilo, era muito difícil, porque eu tinha que ficar quase decifrando o que ela tinha escrito. Mas assim, com muito jeito, e ela querendo reescrever. Então tá, vou tirar essa parte, amanhã eu trago de novo. Eu vou tirar essa parte, vou

melhorar. Eu percebi a evolução dela na escrita como que ela melhorou o desenvolvimento da escrita, a organização, a letra maiúscula, a paragrafação e assim... ali eu também melhorei nas técnicas pra ensinar a escrever esse texto.

Então assim, foi genial essa parte de desenvolvimento dos alunos porque o empenho deles era muito grande. E não tinha nenhuma má vontade de reescrever! Exceto alguns e outros que fizeram com mais má vontade assim, mas todos queriam refazer, reescrever, digitar, ajudar. E quanto pessoa, foi assim, foi a coisa mais bonita que eu acho que eu já fiz. É uma das coisas mais bonitas que eu já fiz quanto professora. Por quê? A alegria daquele povo. Nossa!!! Eu me lembro do Sandro Iria. O Sandro Iria não chegou a formar. Formou agora recentemente na pandemia e ele onde ele me encontra ele grita “Ow, professora, e o nosso livro, porque levou pra cidade dele o livro. “Eu falei que eu ia escrever um livro. Ninguém acreditou.” Então, assim, ele queria mais um livro para distribuir. Porque a história dele tinha se tornado é famosa com a satisfação deles quando a gente fez a Tribuna de Minas. Foi lá quando teve o lançamento não tem nada que pague aquilo, assim. O povo todo bem vestido que nós vamos dar entrevista para tribuna de Minas, nós estamos todos famosos. Então, assim, foi uma satisfação pessoal. Me lembro dessa fala da Sandro Iria que dizia que na escola dele como ele foi um aluno muito rebelde, os professores diziam, “Ah, você não vai dar em nada, você não vai ser nada” e ele voltou na cidadezinha que já a família dele mora pra distribuir o livro, pra mostrar pras pessoas que ele não ia virar um marginal, que a história dele se tornou capítulo de um livro.

Não, é sensacional!!! Tem essa ajudante também, essa senhora que construiu. Ela era muito debilitada, ela construiu a própria casa e ela ter participado desse livro foi de, assim, ela ficou num entusiasmo. Assim, foi empoderamento pra ela porque ela queria mais livros pra distribuir na rua pra mostrar pras pessoas a história dela no livro, que ela tinha construído a própria casa então assim pros netos. Foi muito gratificante mesmo.

Neste ano, ele não chegou a concluir. O negócio dele era fazer o livro. Ele me perguntava todo dia. Mas ele teve... como ele trabalha, ele é segurança. Ele trabalha dois por três. Como ele tinha muita falta, ele não conseguiu terminar. Mas ele ia à escola o... Mas já é um... já é um senhor. Ele ia à escola quase toda semana. “E o livro, Professora, e o livro, tá pronto?” E esse livro, eu corrigi nas férias porque é... foi uma greve, uma greve muito longa que a prefeitura fez e como eu tinha que por muita carga horária, e a gente não consegui encaixar mais na coisa. Eu me lembro que eu fiquei corrigindo em janeiro, eu levei para janeiro para ficar fazendo as últimas revisões, só que eles queriam o livro pronto. Então chegou fevereiro, me parece, só que eles voltavam na escola queriam saber do livro, eu falei, eu brincava lá hoje. Gente, eu vou ter que me esconder que esse povo vai na escola e se não aparecer esse livro, eles me matam (risos).

**(TF23) RV Luís:** E então, você acha que você se desenvolveu profissionalmente por meio de projetos como o FAPEB?

**(TF24) RV Prof<sup>a</sup>. Josi Teixeira:** Sim, sim, muito, há muito essa sensibilidade desse olhar, de pensar na história de cada um daqueles alunos, de como era importante concluir o Ensino Médio para cada um daqueles alunos e com a minha ajuda, como eles achavam importante, né. Eu me envolvi e passei a ter outras ideias sobre a realidade desses alunos, desses aí, com essas questões. Me aprimorei mais na prática com o projeto, sabe, isso... Por isso, que eu adoro trabalhar com a EJA mesmo, porque é um olhar, um brilho no olhar dele escrevendo que acalenta qualquer dia exaustivo do professor, né! (risos). Que por mais que a gente acredite que tem uma história difícil, que a gente não chega aos pés dessas histórias de luta, de dificuldade. E é perseverança de voltar tanto tempo depois pra estudar em busca de conhecimento, de algo que vai movimentar, vai movê-los ainda. É muito bonito isso.

E todos queriam ler as histórias do livro. Como selecionar essas histórias? Porque, na verdade, às vezes, alguns ficavam num lugar muito comum e que era muito parecido com as outras histórias, porque as histórias são muito parecidas. E aí, selecionar essas histórias foi muito difícil. E aí eu não tinha nada a ver com isso. Eu falava “não, mas passo por uma seleção, um sorteio”, e os que não foram selecionados? Eu me lembro que eu acho que tinha que acrescentar os dois ou três aí de tanto que eles me perturbaram (risos).

**(TF25) RV Luís:** Josi, durante o desenvolvimento do projeto, desde a aprovação no FAPEB até a conclusão dele, com a entrega do relatório final, você chegou a publicar alguma coisa sobre essa proposta do projeto? Publicar em algum veículo de comunicação científica?

**(TF26) RV Prof<sup>a</sup>. Josi Teixeira:** Não.

**(TF27) RV Luís:** Você, durante esse momento, você participou de algum evento de divulgação e comunicação dessa proposta, desse projeto?

**(TF28) RV Prof<sup>a</sup>. Josi Teixeira:** Assim, mas assim, eu acho que foi uma semana da FACED, alguma coisa muito simples, assim. Eu cheguei a apresentar esse projeto de pesquisa, mas eu não tenho nenhum artigo sobre ele. Eu acho que eu tenho uma apresentação do projeto em algum evento. Eu não sei se foi em alguma faculdade ou se não foi apresentação oral na Semana da FACED. Eu acho que eu apresentei o projeto, mas assim, para... eu tenho *slides*, coisas de apresentação, mas nenhum texto sobre... Porque agora se tem essa questão da sequência, dos objetivos lá, de um problema, quais são as etapas, eu descrevi nele, com certeza.

**(TF29) RV Luís:** Porque, inclusive, por exemplo, a gente consegue identificar as questões norteadoras do projeto, depois os objetivos para a realização, a... a ... a metodologia. Eu falei pra você que está muito fechadinho, não é? A metodologia utilizada, até a metodologia de

abordagem qualitativa, com a pesquisa de histórias de vida e tal, eu falei, poxa, tem tudo bonitinho. E aproveitando a partir disso, é, nessa época do FAPEB, você estava inserida em algum grupo de pesquisa?

**(TF30) RV Prof<sup>a</sup>. Josi Teixeira:** Já... Eu acho que foi no grupo do mestrado já, porque se 2012 que a gente começou. Então 2011 a gente fazia aquele grupo à noite com a Lúcia Cyranca. Era um grupo de estudo com a Lúcia Cyranca, até abordava vez ou outra uns pontos de metodologia... eu lembro. Eu acho que eu já cheguei a apresentar esse trabalho do FAPEB no grupo com a Lúcia mesmo. Mas nos nossos momentos de reunião... Foi uma coisa simples. Mas, sim, a gente fazia um grupo de estudo às terças ou às quintas à noite, tinha um pouco sobre metodologia, mas o nosso estudo era bem diferente, né!

**(TF31) RV Luís:** Josi, deixa eu ver mais uma perguntinha aqui, vamos lá. Eu sei que você já respondeu mais um pouco sobre isso, mas eu acho que vale a pena reforçar. Então a sua inserção do seu projeto, a aceitação do seu projeto no programa do FAPEB, então você pode confirmar que ele permitiu que você refletisse sobre a sua prática pedagógica na escola, na sala de aula com os alunos que você atuava?

**(TF32) RV Prof<sup>a</sup>. Josi Teixeira:** Com certeza. Esse projeto foi fundamental para pensar a importância desse trabalho com gênero, mas que, de alguma forma, mobiliza essa prática do aluno, mas de uma forma mais sensível. Tem muitos gêneros que isso a gente não consegue ter, de alguma forma tocá-los a sensibilidade, mas eu atribuo o envolvimento maior do projeto, por seu texto de memória, a essa sensibilização dos alunos e isso fez que a gente pensasse, no sentido da nossa prática, será que cabe, ou será que as nossas aulas de ensino de língua não deveriam ser sempre assim, que fizessem sentido?

Porque ao mesmo tempo em que a gente estava refletindo sobre vários aspectos linguísticos, ali, era uma escrita que fazia muito sentido para eles. Primeiro, o que era da vida deles. Segundo, tinha um fim ... um fim de um trabalho todos a princípio ninguém “ah não, vou querer não”, de repente quando eles perceberam a grandiosidade e que um queria, todos queriam também se envolver com o projeto. Então, assim, será que a função nossa na escola não deveria ser sempre envolver em atividades de linguagem que fizesse que atribuísse sentido mesmo, né, pro aluno então acho ... acho que foi muito importante nesse sentido, de gostar, desenvolver trabalhos, sempre que faça o sentido pro dia a dia, atividades sociais, práticas pros nossos alunos, com certeza.

**(TF33) RV Luís:** Tem uma especificidade na proposta, que diz respeito, por exemplo, a questão de um projeto que ele acaba sendo um projeto de pesquisa científica porque ele tem uma

metodologia ser seguida, né? E aí no caso é análise da história de vida desses estudantes por meio de relato pessoal, não é isso?

**(TF34) RV Profª. Josi Teixeira:** uhunnn.

**(TF35) RV Luís:** E existe algum outro recurso, alguma outra ferramenta que você utilizou, para além da escrita dos relatos pessoais? Você chegou a fazer entrevista com eles, alguma coisa assim?

**(TF36) RV Profª. Josi Teixeira:** No desenvolvimento ao longo do desenvolvimento... Oooo... Luís, eu me lembro de uma aula muito interessante em que eles trouxeram fotos, eles apresentaram e não era exatamente de algum momento da vida escolar. Eram histórias, mas outras histórias. Então, que foi bem bonito também. Esse é um momento muito marcante. E um momento também bacana, que eu apresentei a minha história, até já tinha um memorial que a gente faz lá no início das matérias da Educação, eu peguei esse memorial e dei uma repaginada nele, pra não ficar cansativo, muito, assim, acadêmico pra eles. Então foi logo em seguida, depois desse memorial, eu também apresentei, eu levei fotos e eles levaram. Esse momento foi muito marcante porque cada um contou numa roda de conversa, contou histórias que aquela foto... e aí alguns daquela foto puxavam outras histórias. E foi bem bacana essa tropa. Esse momento foi um momento marcante.

**(TF37) RV Luís:** Mas... entrevista?

**(TF38) RV Profª. Josi Teixeira:** Não, eu não fiz entrevista com eles. Agora, eu planejei fazer uma série de perguntas em um questionário para direcionar a pesquisa, assim, a produção deles, das memórias.. pra eles me darem informações mais claras, sabe! Eu não sei se eu tenho isso é é ... no relato aí. Foram feitas muitas questões, porque a ideia é, eu vou escrever o quê? O que eu vou escrever sobre a minha vida? E aí eu fui direcionando, alguns já... alguns entendiam que era para resposta. Não é essa a ideia... não precisa seguir essa sequência, mas eu fiz uma lista bem grande porque o objetivo era trazer as memórias para produzir o livro de memórias. Mas precisei repensar a estratégia para conseguir as informações deles, refazer, sabe! Alguns ignoravam a lista, né? Outros queriam responder tudo e eu dizia que não era preciso responder, era só pra motivá-los, né.

**(TF39) RV Luís:** E hoje, Josi, ainda como professora da Secretaria de Educação, né, de Juiz de Fora, você atua com o EJA? E você e você realiza pesquisa com eles nesses moldes?

**(TF40) RV Profª. Josi Teixeira:** Atuo com EJA ainda. Não. Não faço pesquisa assim. Por quê? Porque hoje eu trabalho com outro segmento que é o semipresencial e aí eu tenho uma constância de alunos em sala de aula, né? Eles não têm mas não é talvez por isso porque eu vejo é possível fazer algum um trabalho parecido mesmo porque no centro, que eu trabalho num

posto, a gente fala posto, do CESU que não fica aqui no Teixeiras. Eu tenho alunos que são muito assíduos, eles vão todos os meus dias de aula, porque eles vão lá para as minhas aulas só, e que não é uma aula expositiva. Então, é um outro modelo, então acaba dificultando um pouco o trabalho nesse formato, nesse formato de pesquisa.

**(TF41) RV Luís:** E nenhuma outra escola que você atua, você trabalha com essa perspectiva? De ensinar, de trabalhar a língua portuguesa do ponto de vista da pesquisa científica, de desenvolver uma proposta, um projeto, de eles levantarem hipóteses, depois pesquisar, investigar?

**(TF42) RV Prof<sup>a</sup>. Josi Teixeira:** Não. Nesse estilo da pesquisa científica, não, Luís, vou ser muito honesta. Eu tenho um trabalho sempre voltado pra escrita, pra leitura, priorizando isso... mas talvez eu tenha conseguido em alguns momentos fazer, mas assim, muito esporadicamente, no Ensino Médio, porque não tem tempo, né, não tempo não. Esse ano, eu não estou com essas turmas, mas já realizei alguns trabalhos, mas muito pontualmente, não é uma prática recorrente.

**(TF43) RV Luís:** Josi, o FAPEB está suspenso, desde... 2016, foi a última edição. E aí, a partir de 2017, o governo municipal, o executivo municipal, suspendeu o FAPEB, tá? Por diversas justificativas, dentre elas questões de financiamento vindas do Fundeb. Em virtude disso, e da experiência que você teve no FAPEB, você considera que o programa deveria ser retomado?

**(TF44) RV Prof<sup>a</sup>. Josi Teixeira:** Ah, com toda certeza. Não tenho dúvida. Os projetos que eu conheci na época, pouco que os colegas contaram das realizações, não serão projetos muito proveitosos, projetos muito com olhar mesmo para o aluno. Eu, por exemplo, esse projeto do livro aí da pesquisa, eu acho que foi muito proveitoso, eu acho que é uma pena, uma grande perda, não só para os educadores, mas para os estudantes também. Infelizmente, ele ter sido interrompido, eu espero que um dia retome, não só para o nosso enriquecimento intelectual, quanto profissional também, acho muito importante esse tipo de projeto. Pena que, quanto tempo já está suspenso? Está desde 2017. Então tem seis anos. É, já é muito tempo. É uma grande perda, porque todos os outros projetos financiados pelo FAPEB, que eu conheci, não foram muitos, mas eram muito bacanas, muito bacanas mesmo.

**(TF45) RV Luís:** Compreendi, Professora. Professora, mais uma vez, preciso agradecê-la pela entrevista, foi muito importante pra meu projeto. Quero agradecer mesmo... muito. E desculpe por usar seu tempo que poderia estar dedicando as suas coisas pessoais por estar aqui...

**(TF46) RV Prof<sup>a</sup>. Josi Teixeira:** Nada... nada... é sempre importante ajudar colegas de área e profissão nessa busca pelo aperfeiçoamento. Estou disponível pra o que você precisar, só me contatar. Sou eu que agradeço por esse momento de retorno de um ponto das minhas memórias.

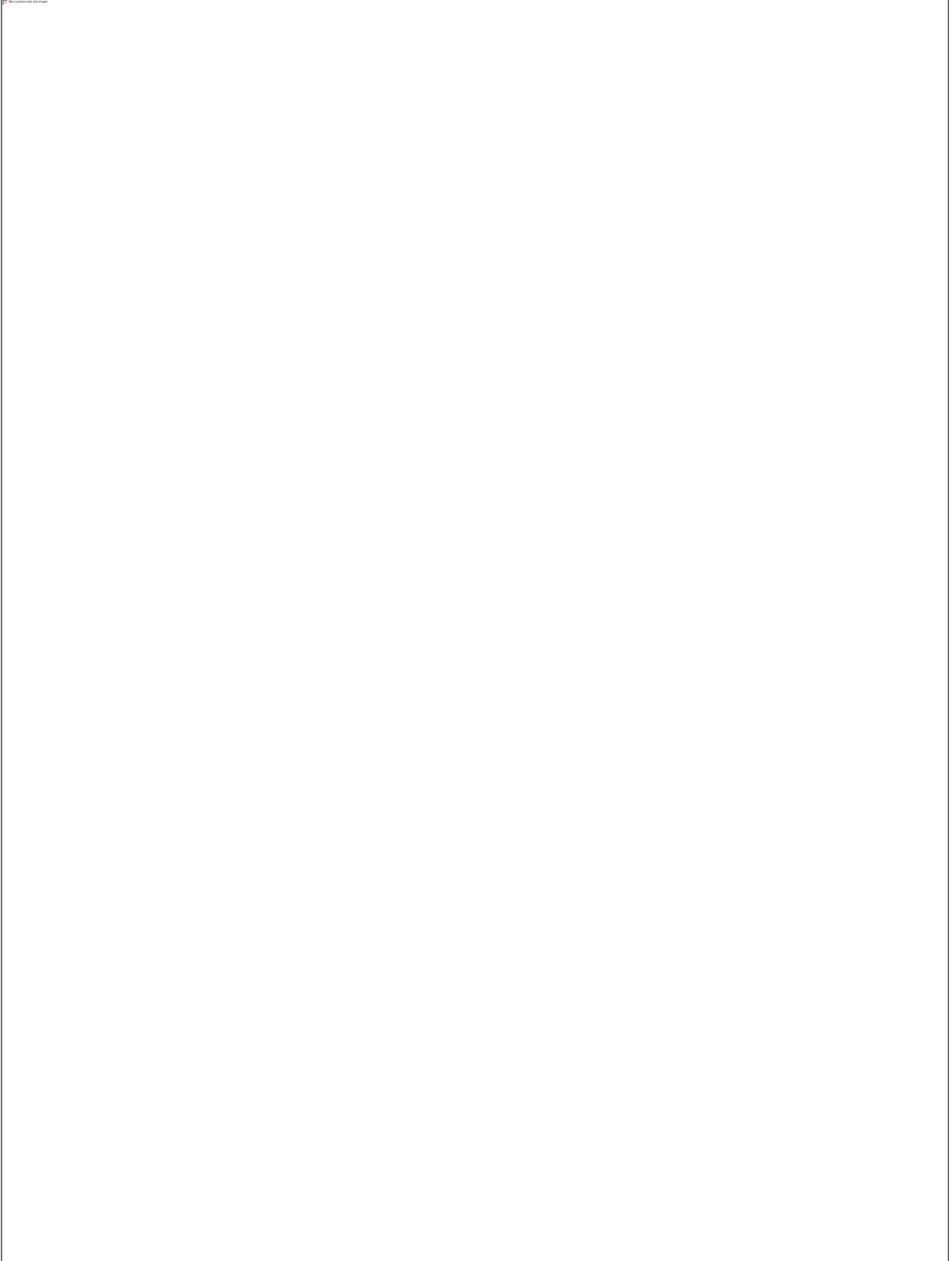
(TF47) RV Luís: Obrigado, Josi.

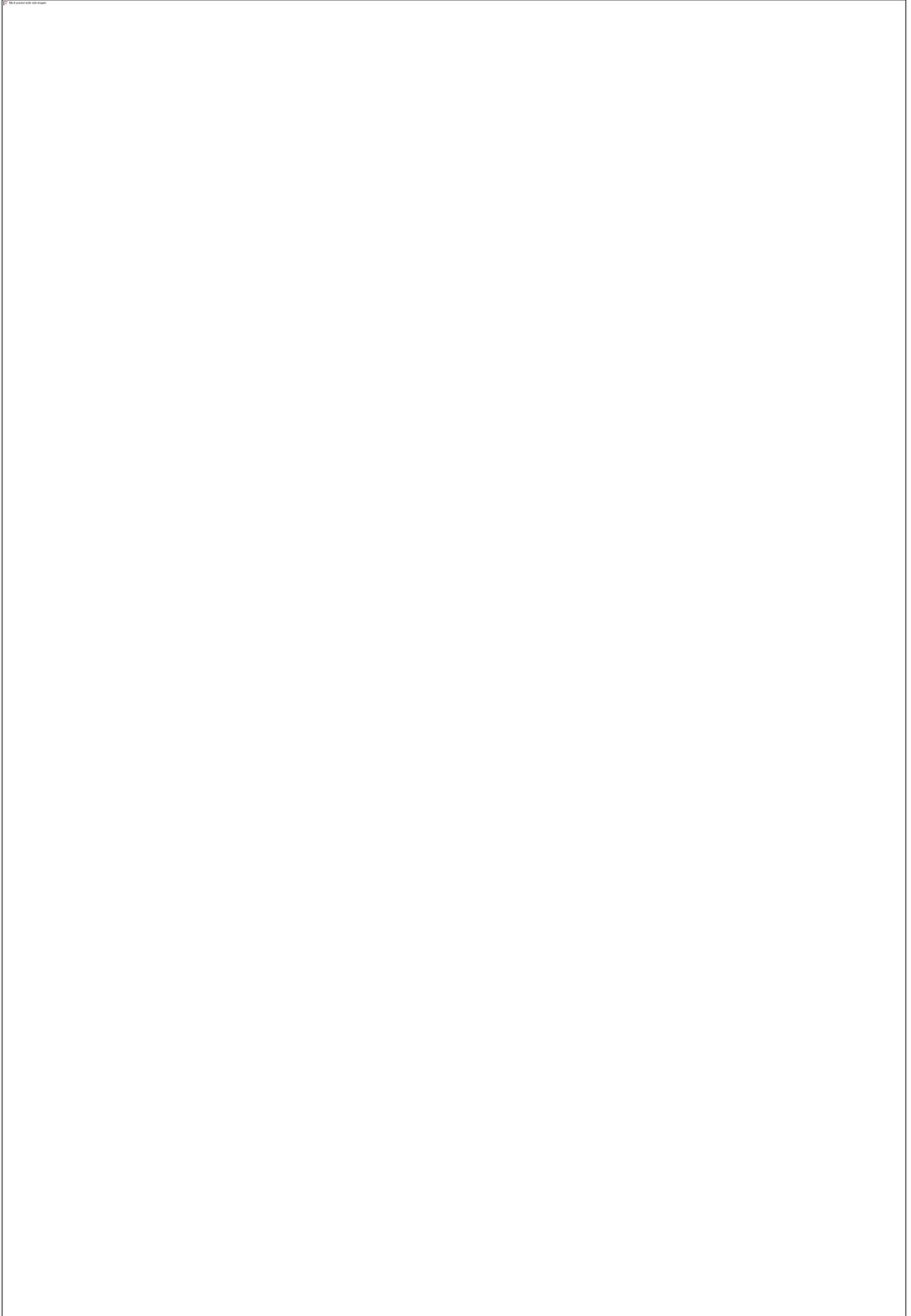
**Encerramento da transmissão da entrevista**

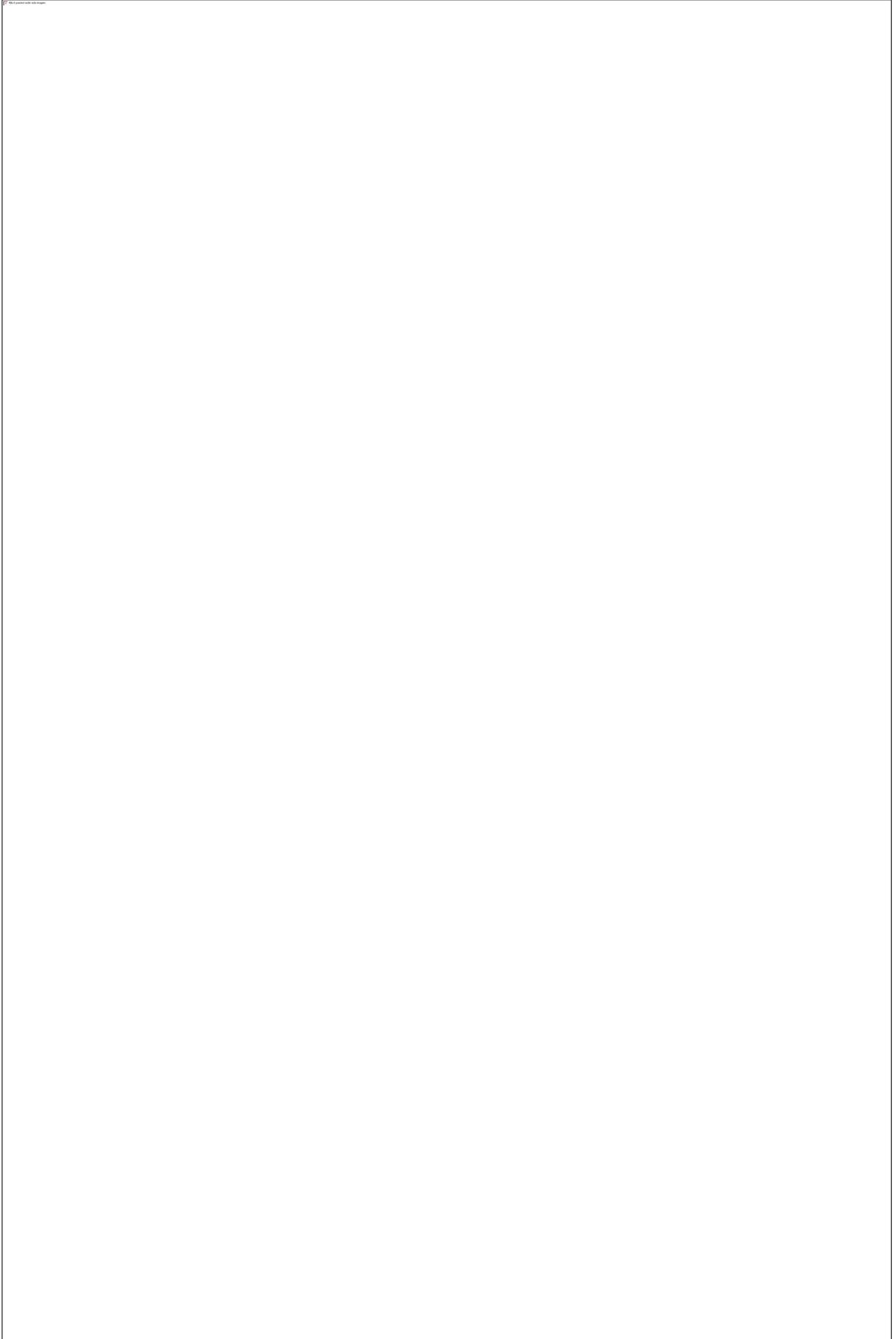
**ANEXOS**

**ANEXO I**

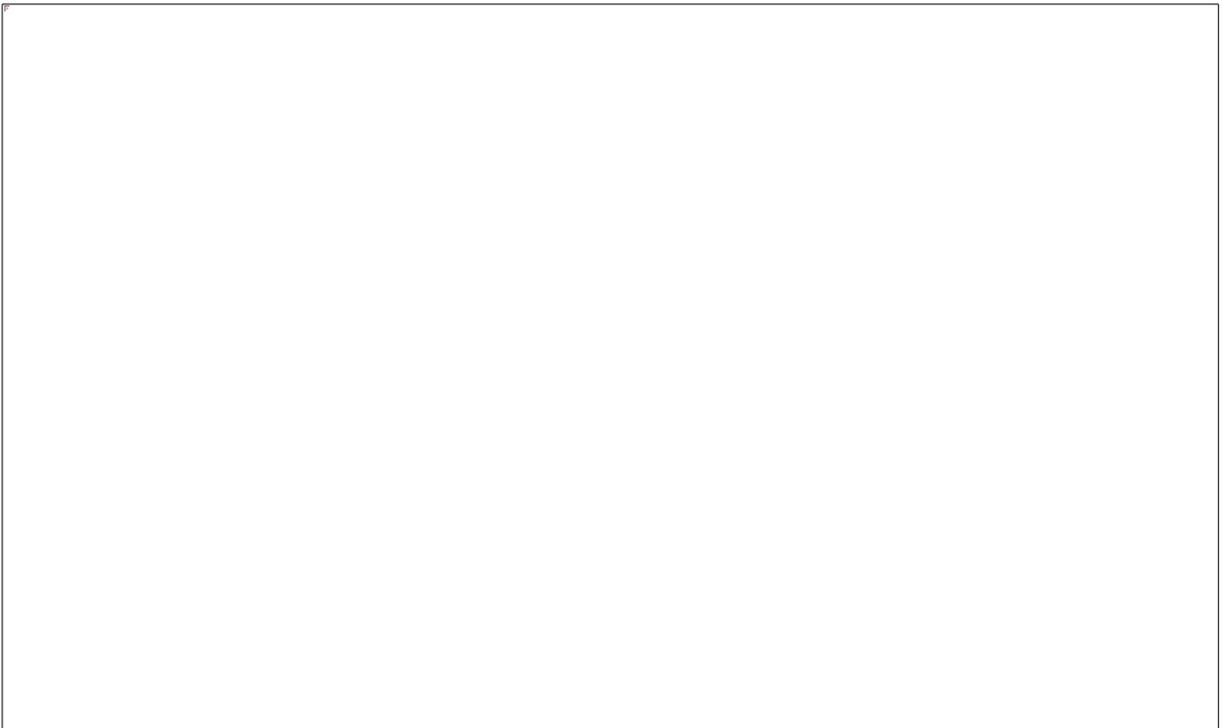
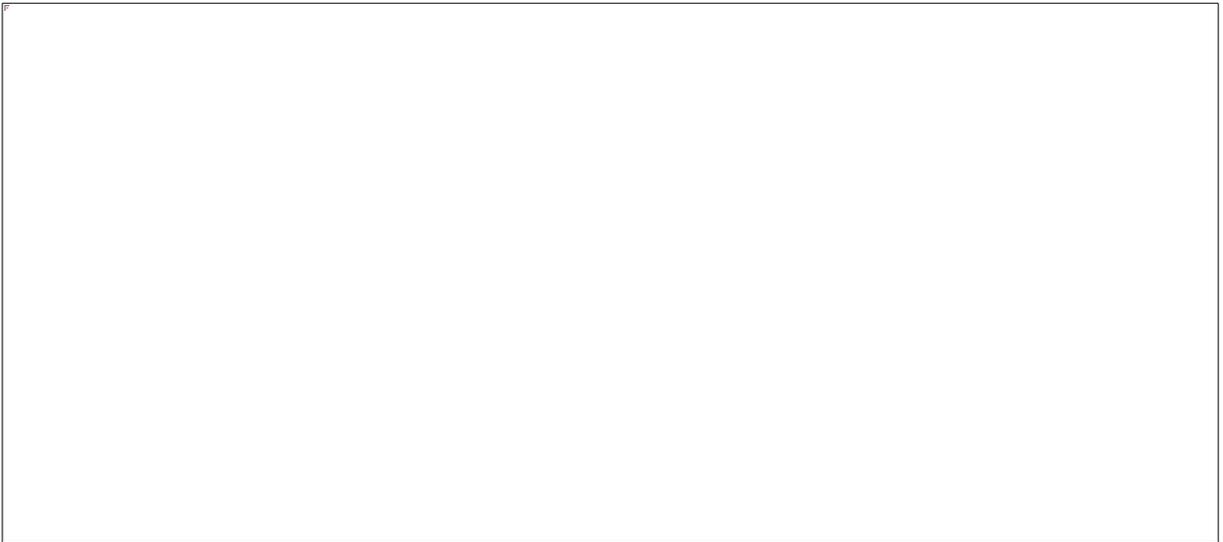
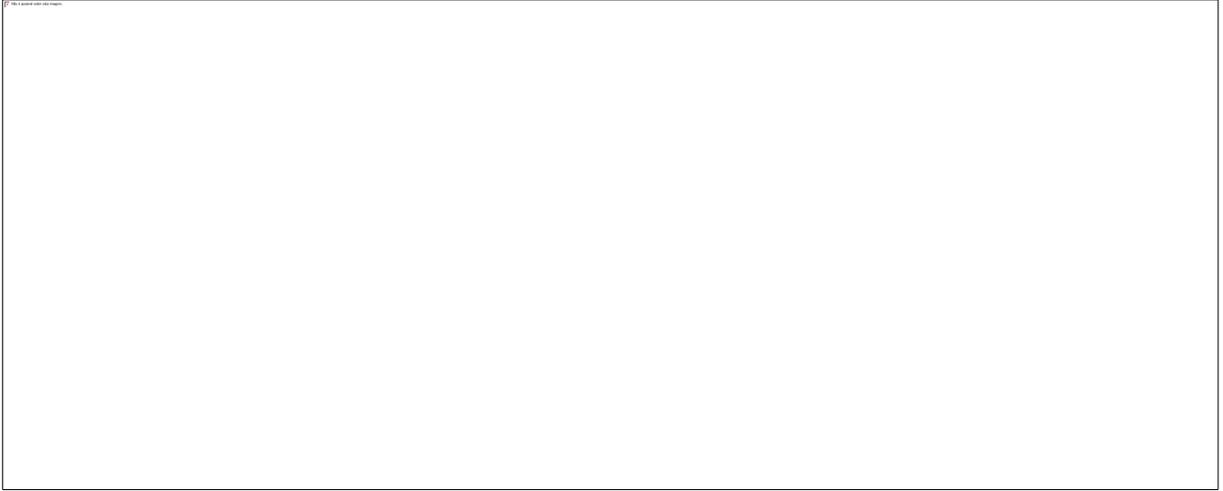
**Lei 10.367/2002 – Instauração do FAPEB**

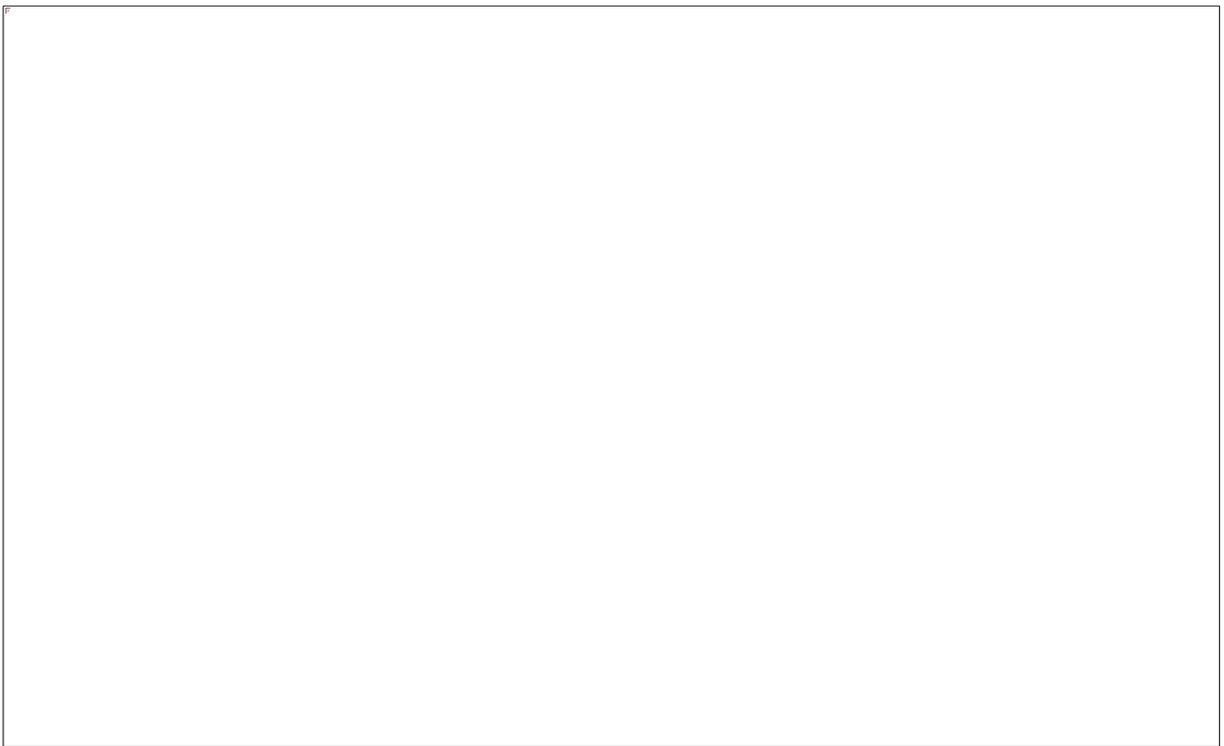
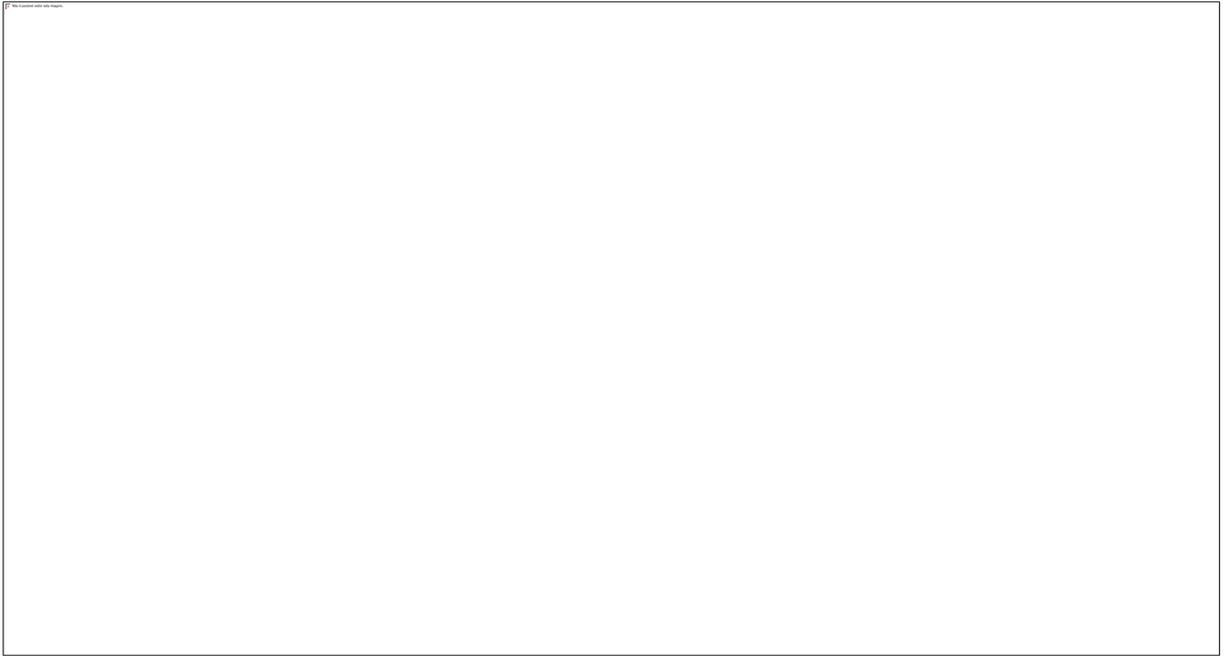


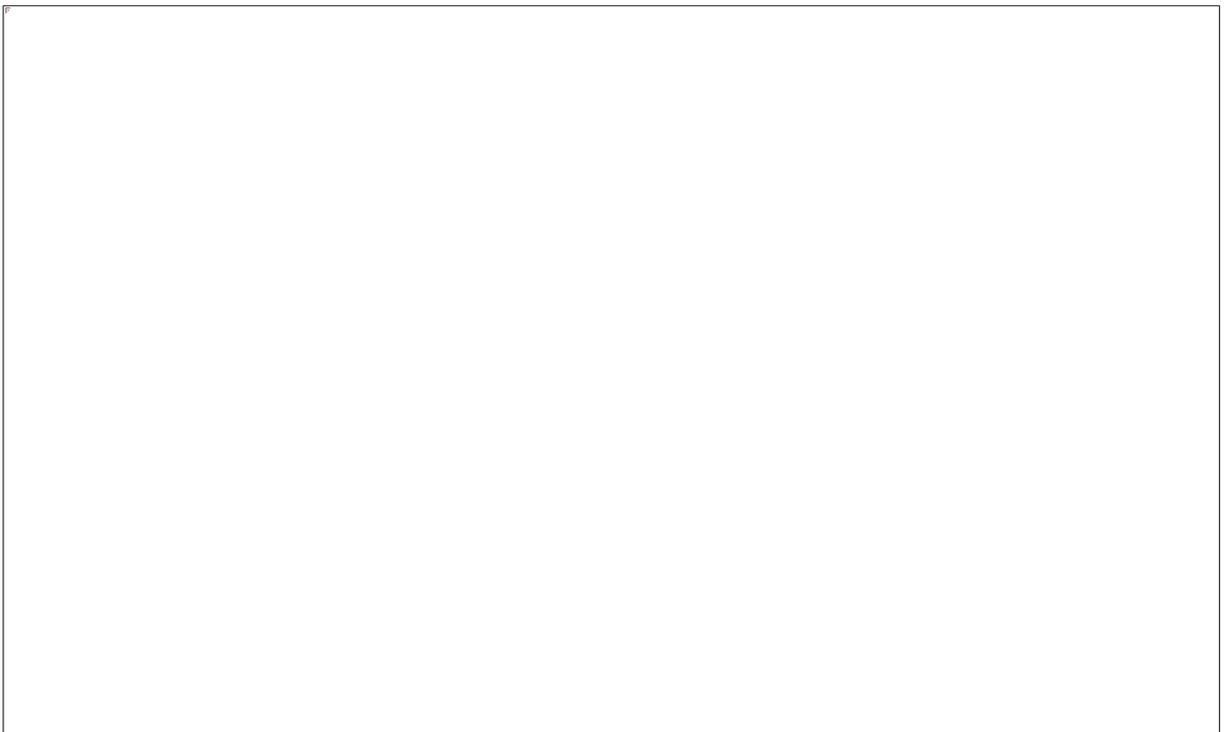


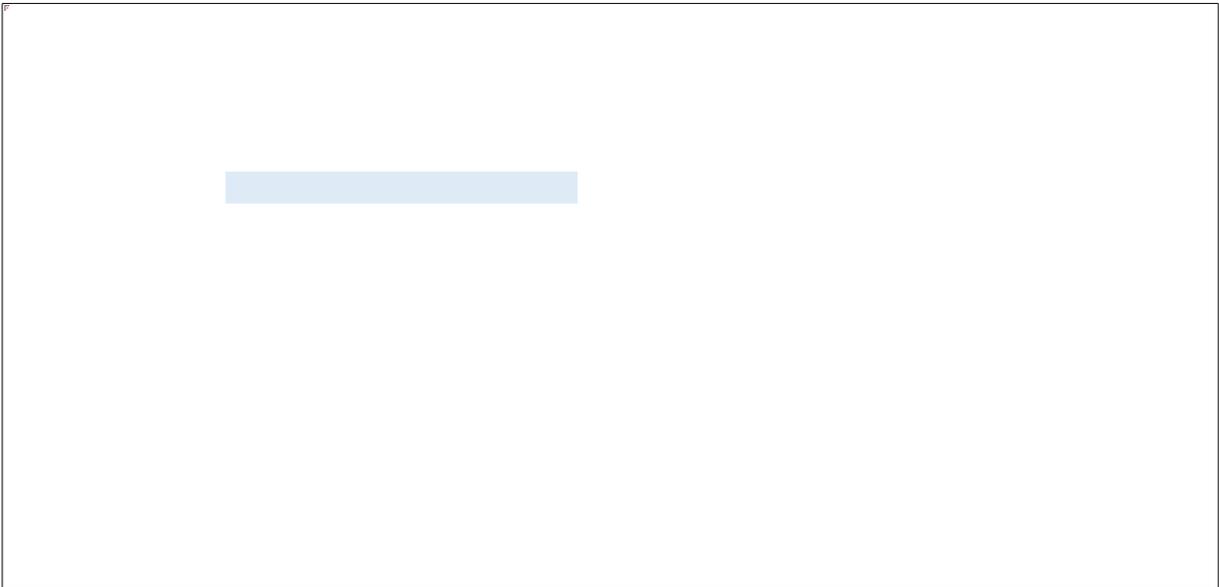
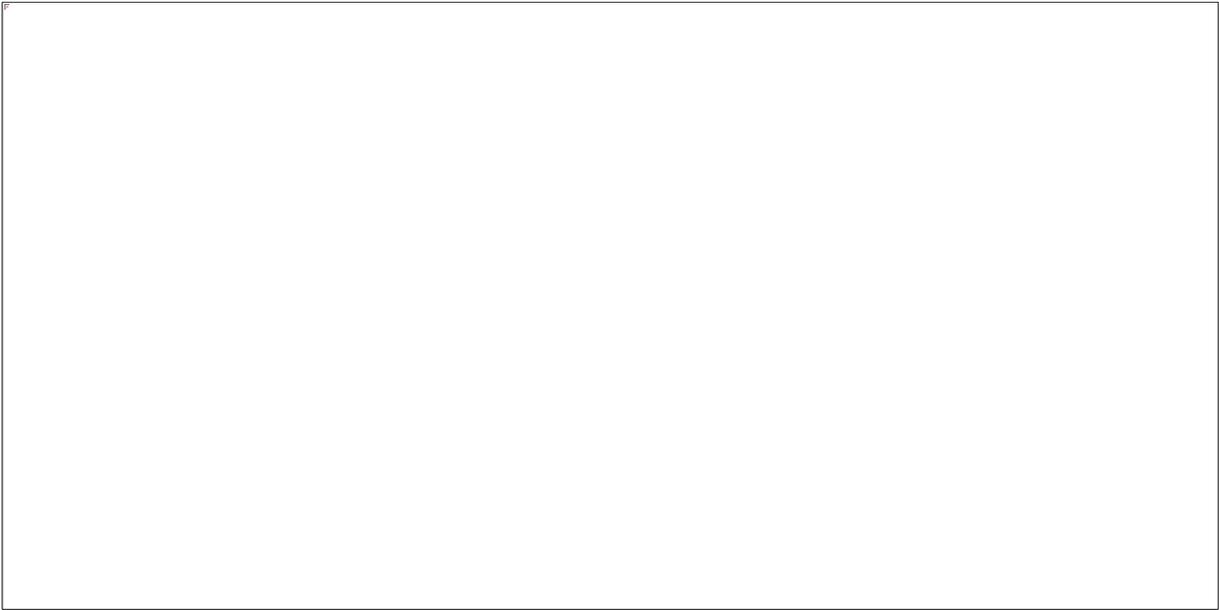
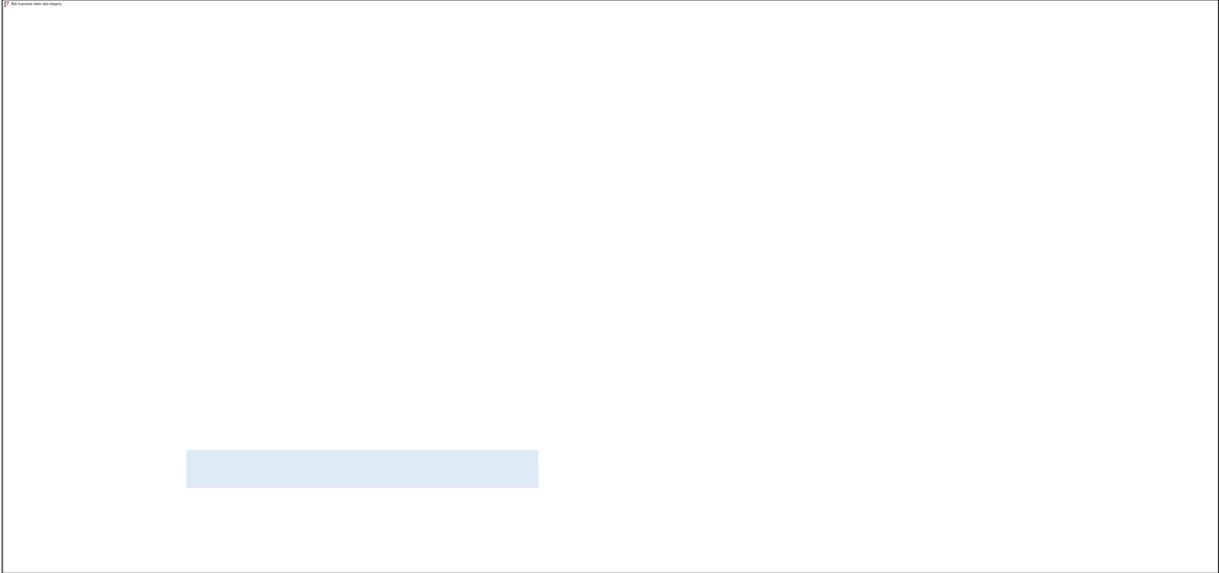


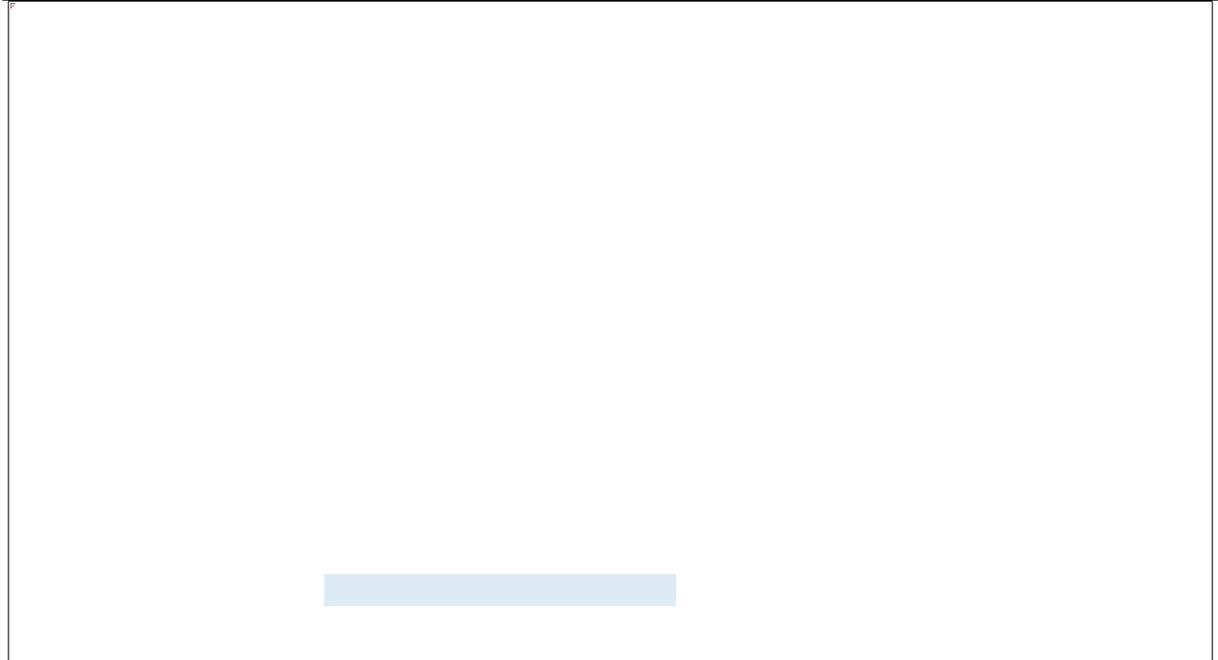






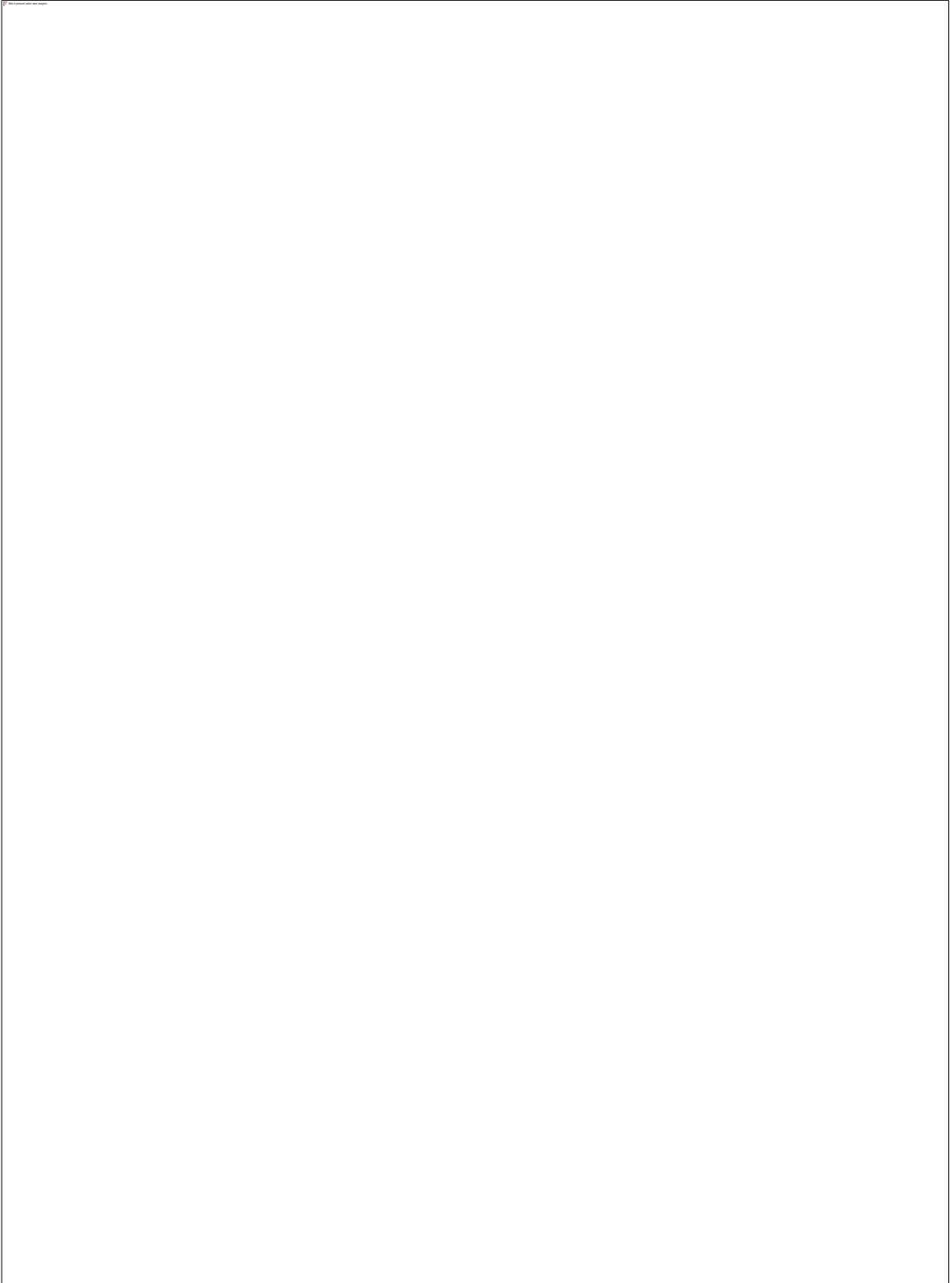


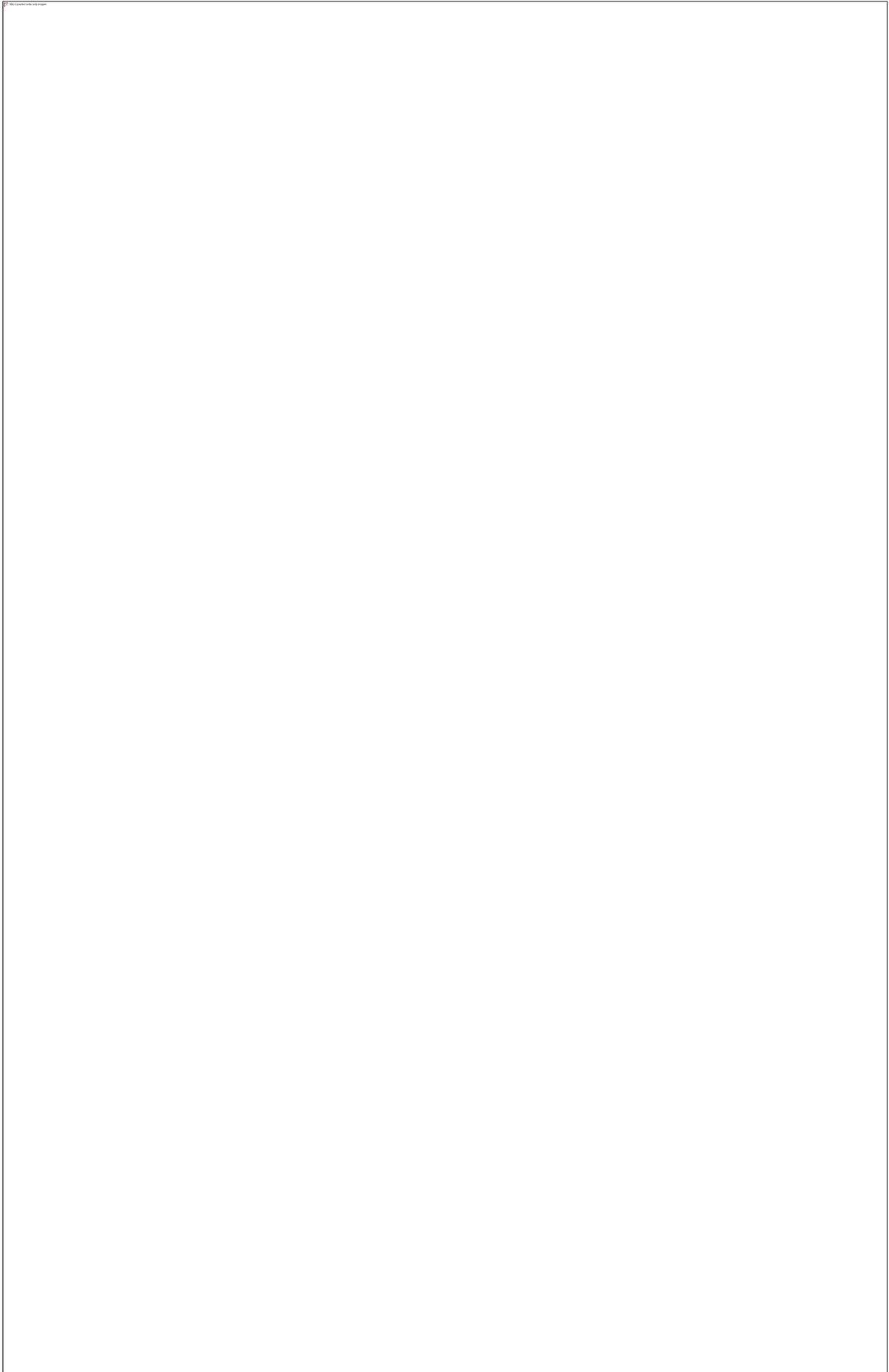


		
		
Pesquisa Educacional	Rosemayre Botto Andrade	Murilo Mendes: rumo ao ambiente sustentável
Edição de obra	Cláudia Márcia Barcellos Trindade	Plano Municipal de Educação de Juiz de Fora 2016-2026 (ou 2017-2027)

**ANEXO III**

**Edital FAPEB 2016**

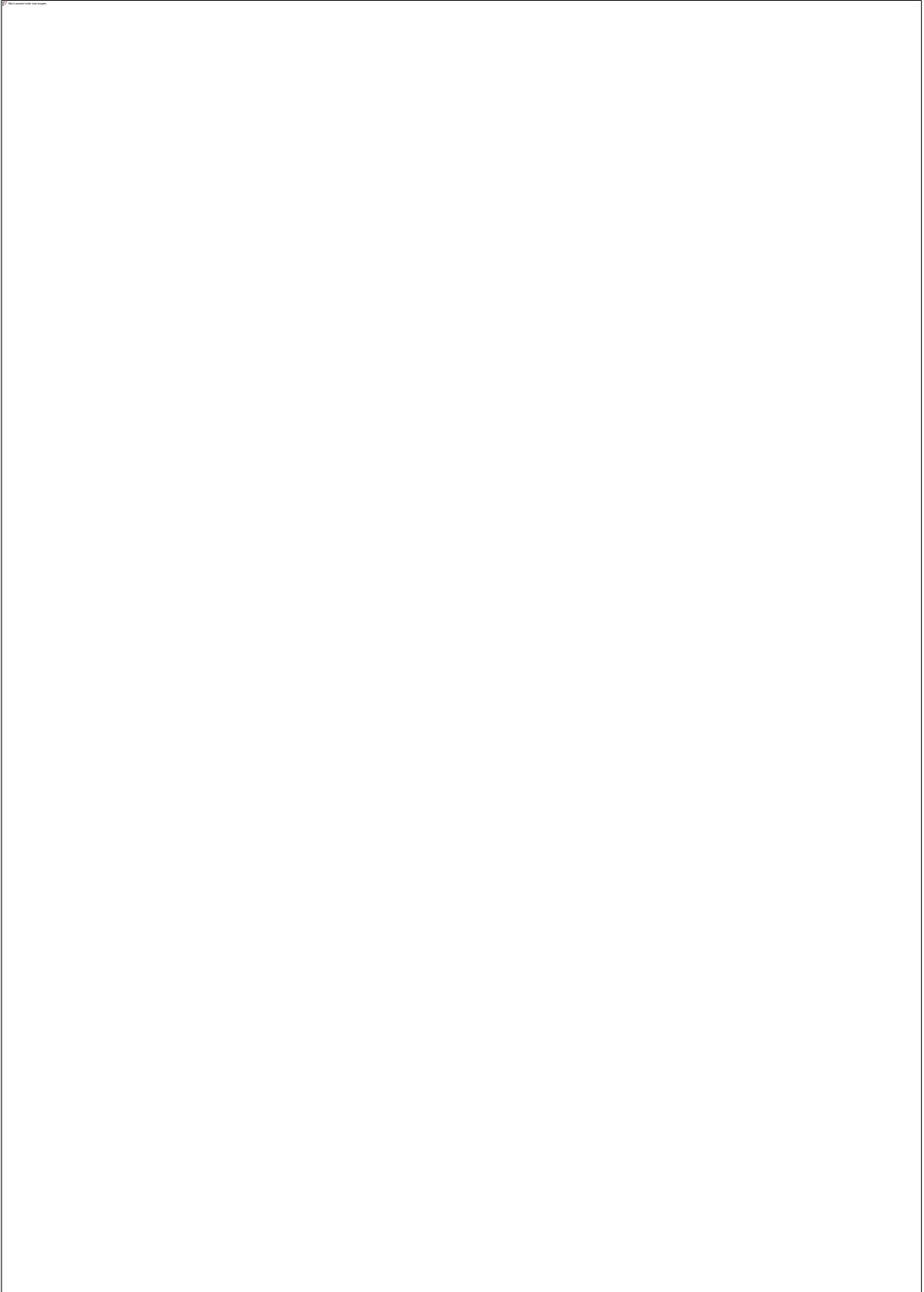




© 2000 Pearson Education, Inc.

**ANEXO IV**

**Carta ao Magistério Municipal**



**ANEXO V**

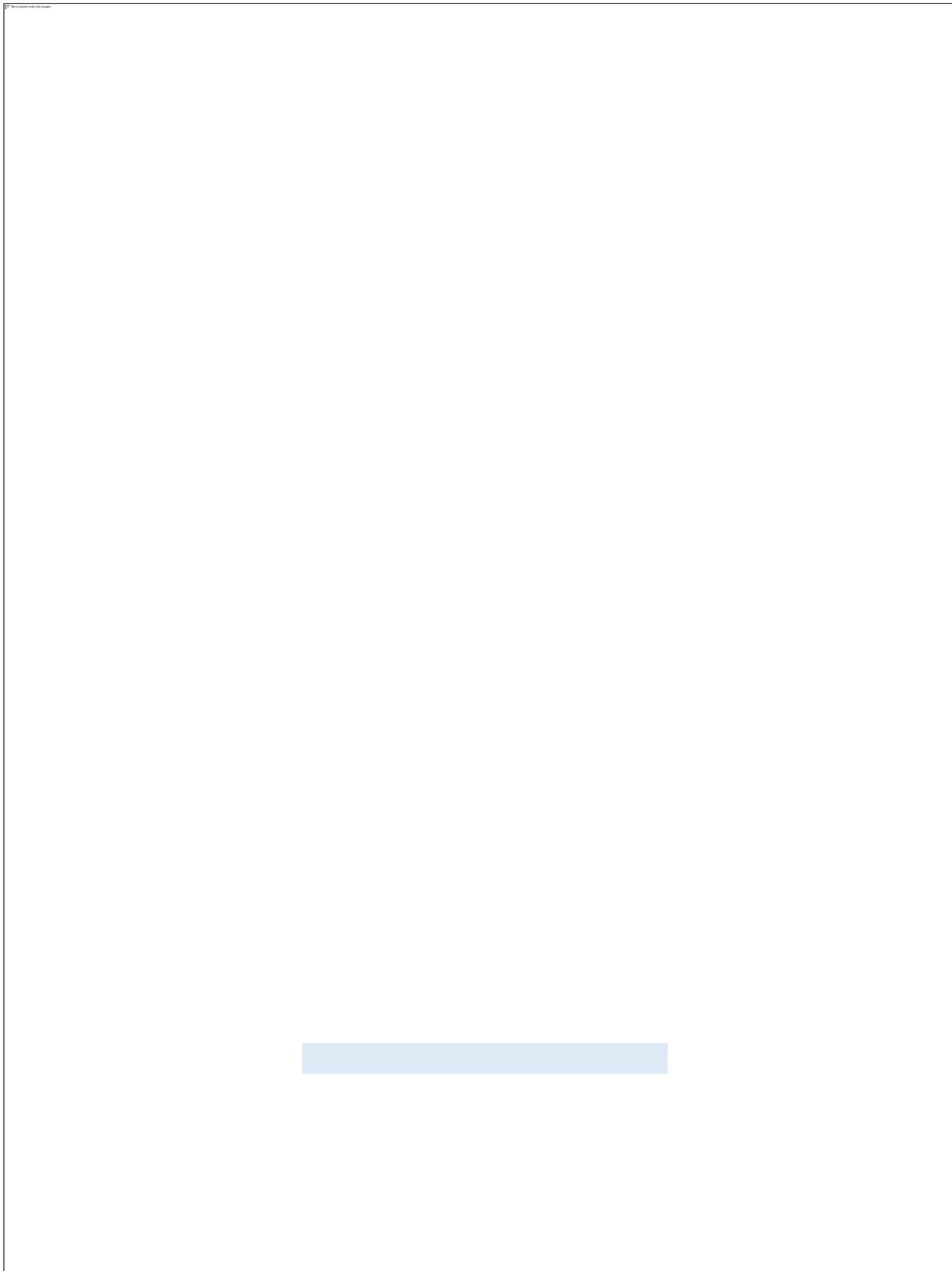
**Livro Caminhos que se encontram**

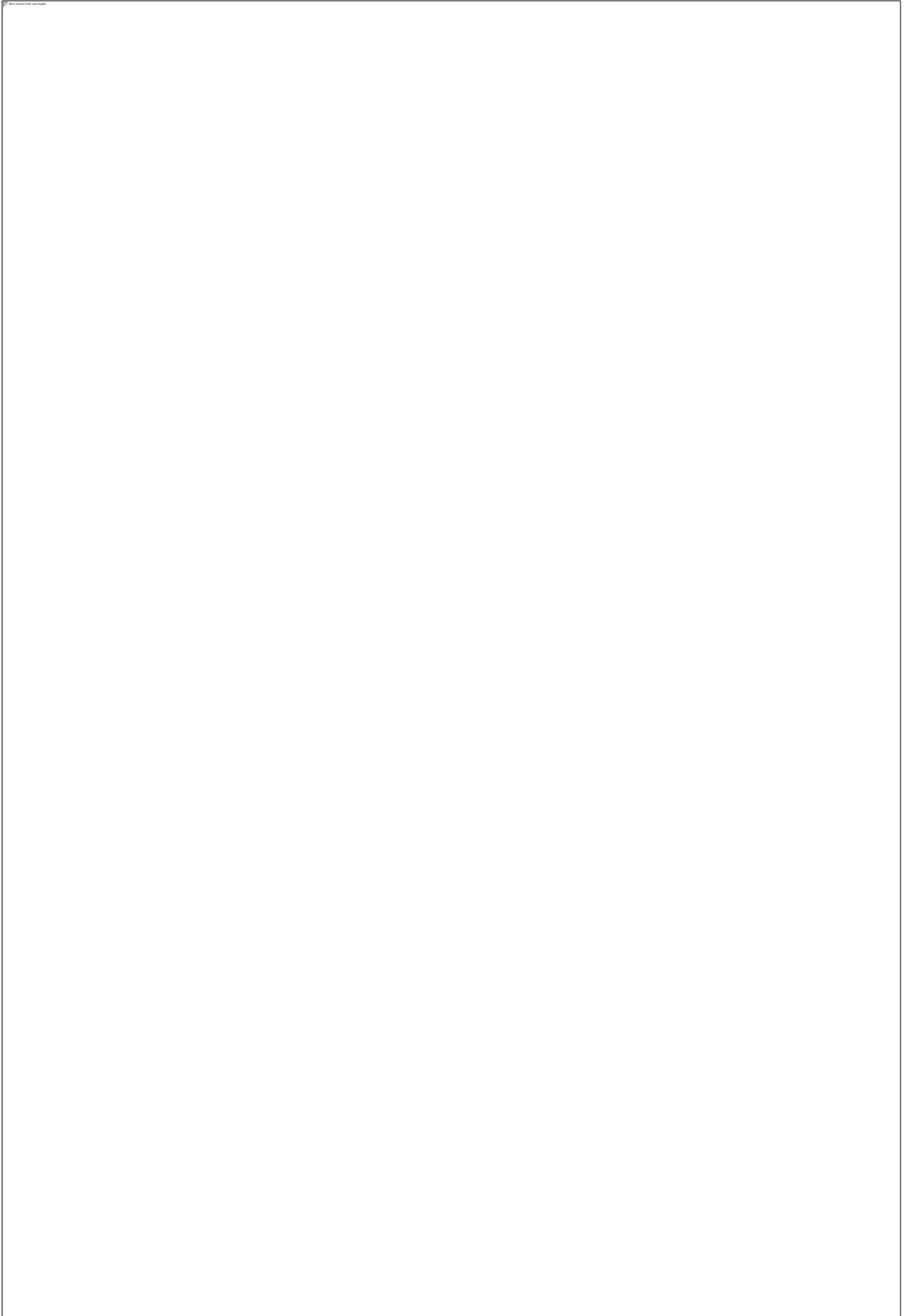


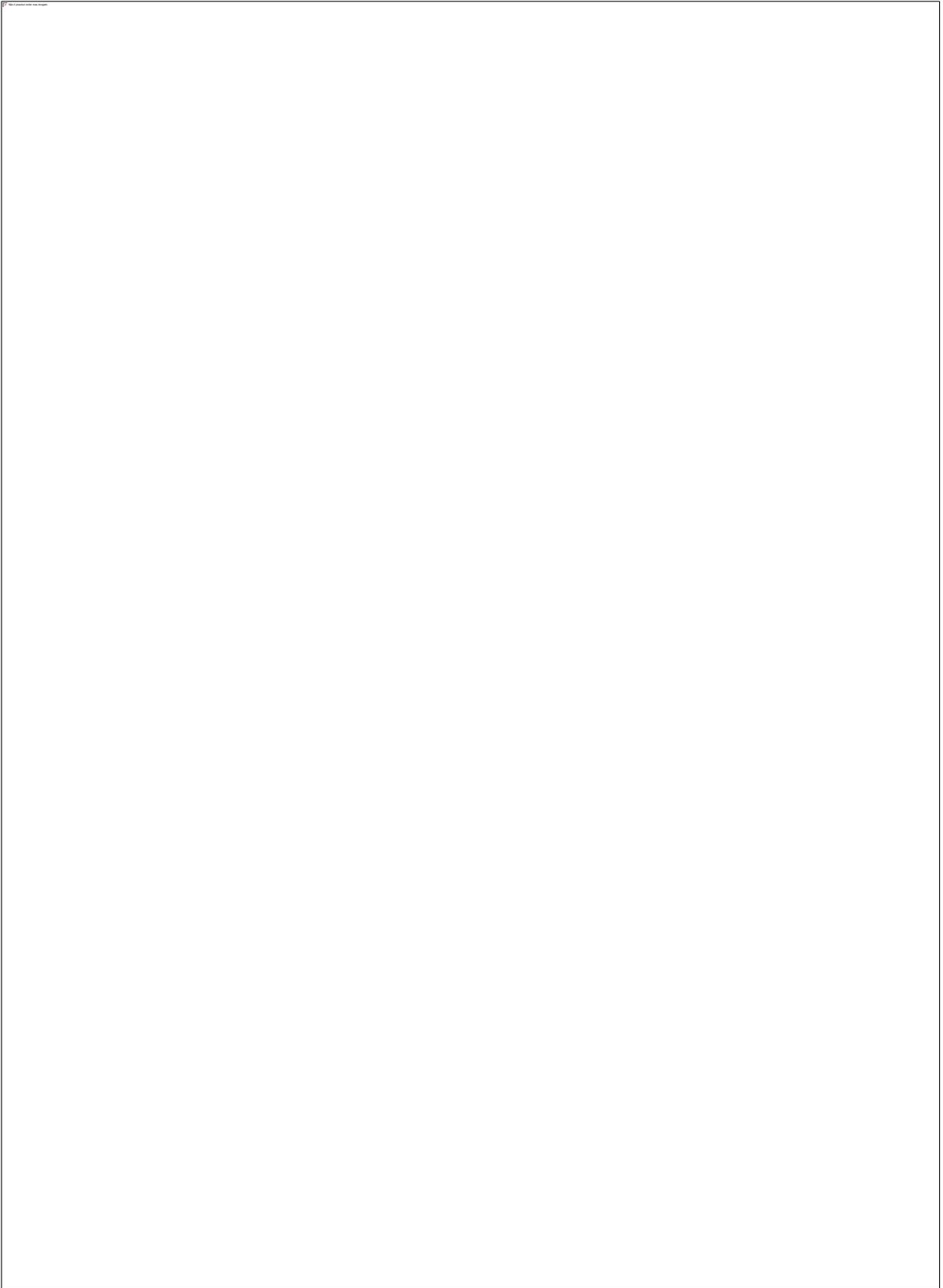
© 2000 Pearson Education, Inc.

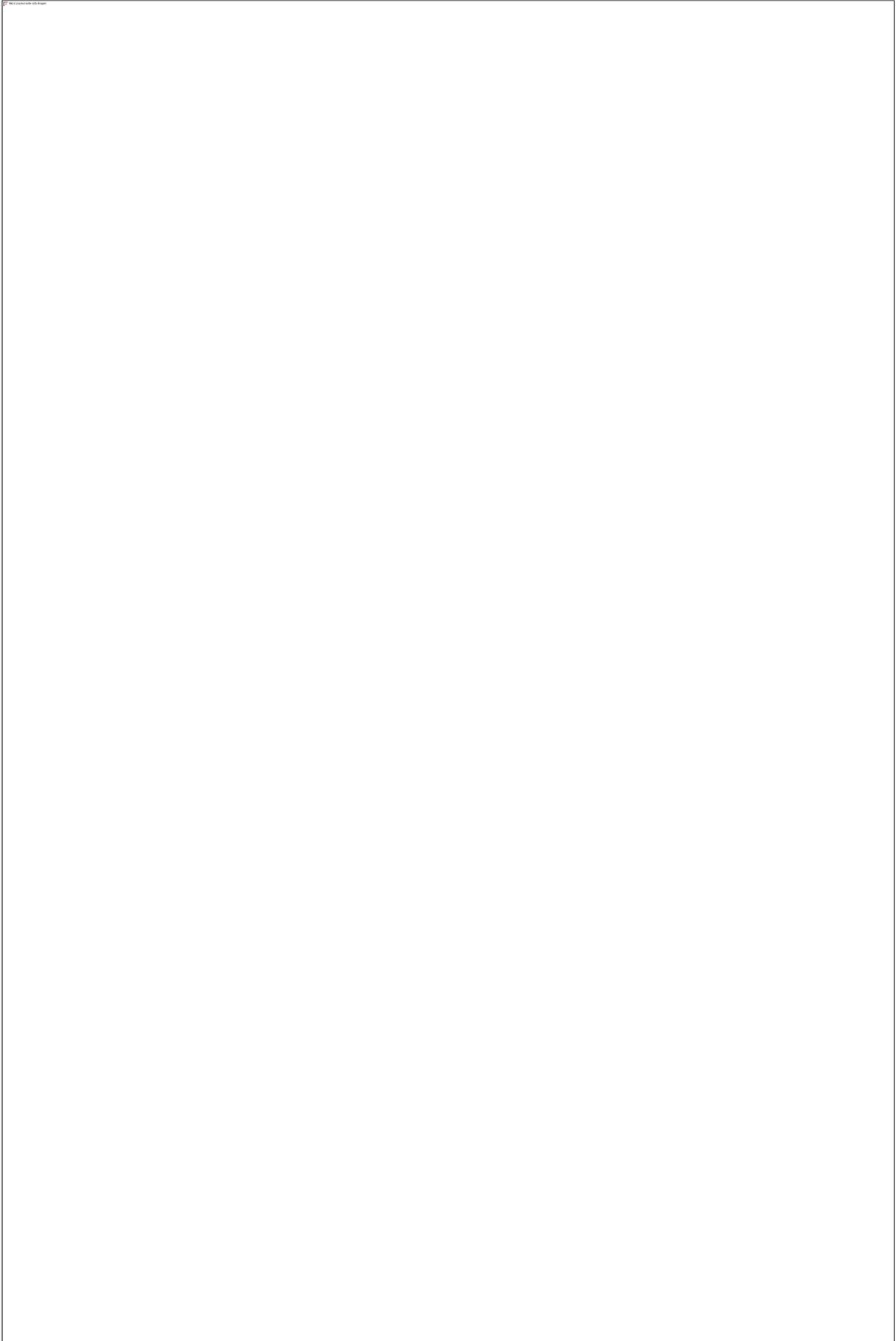


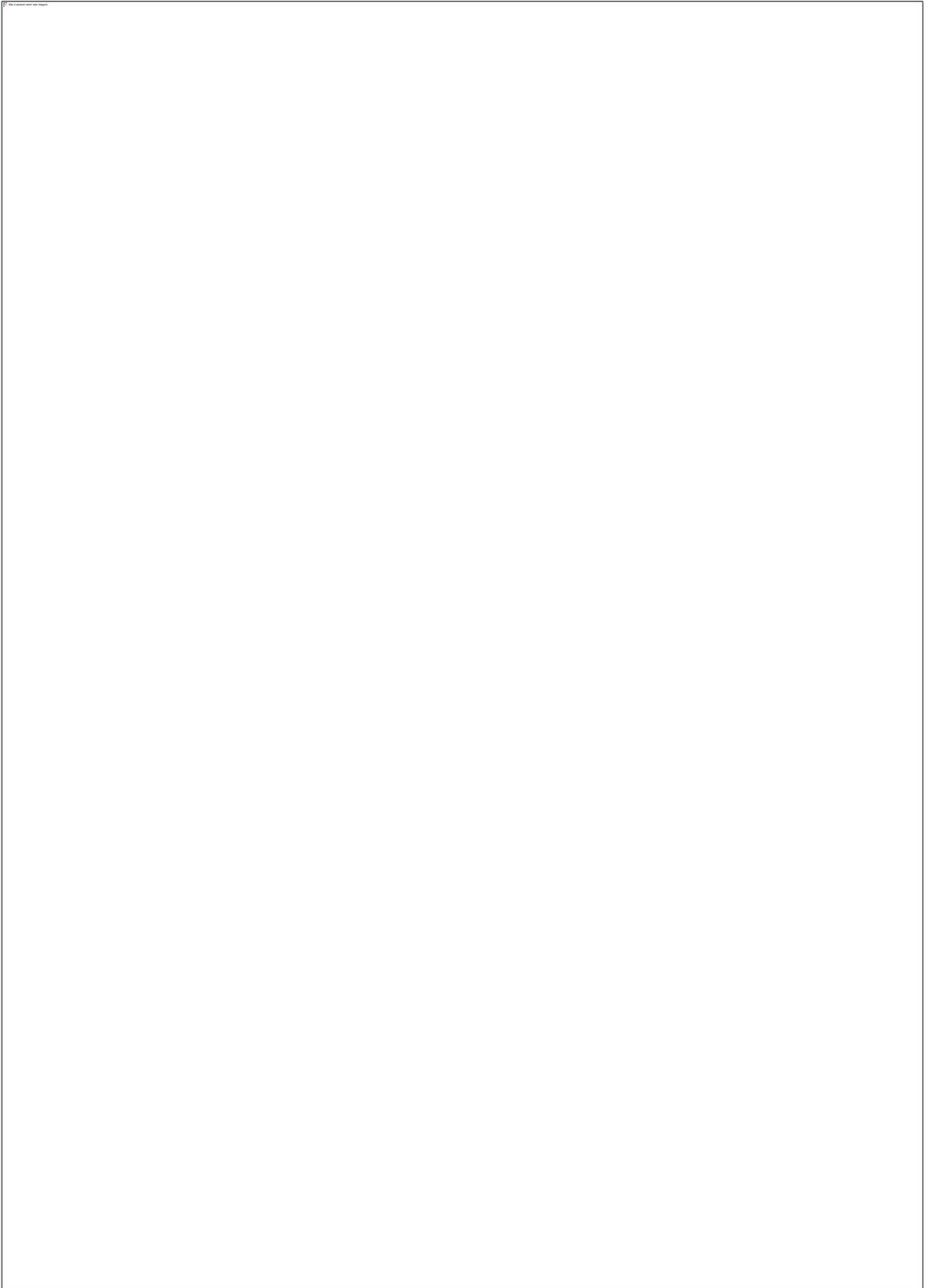
© 2000 Pearson Education, Inc.

**ANEXO VI****Material de Apoio originado da pesquisa no FAPEB – Fortalecimento da Cultura Local**

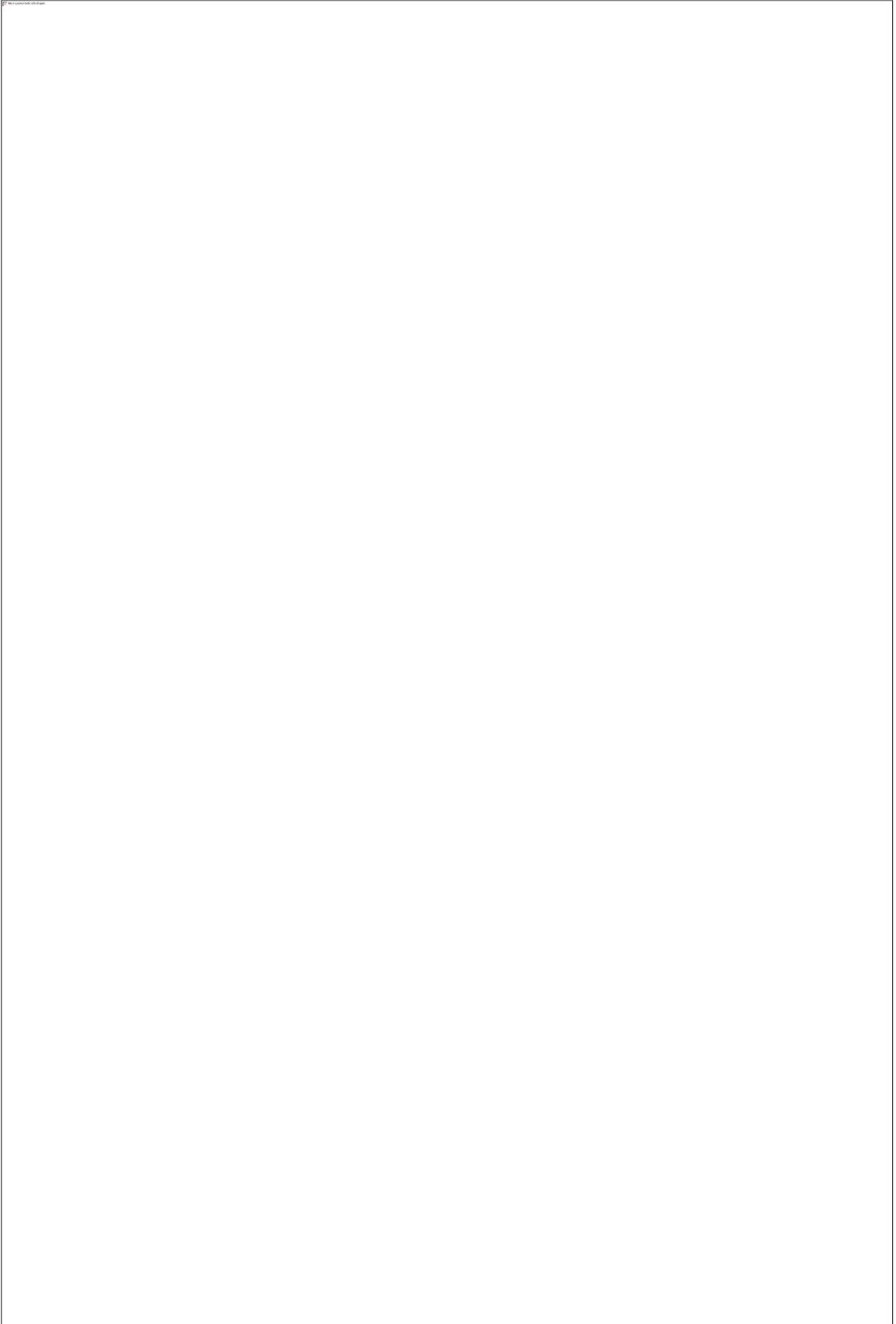






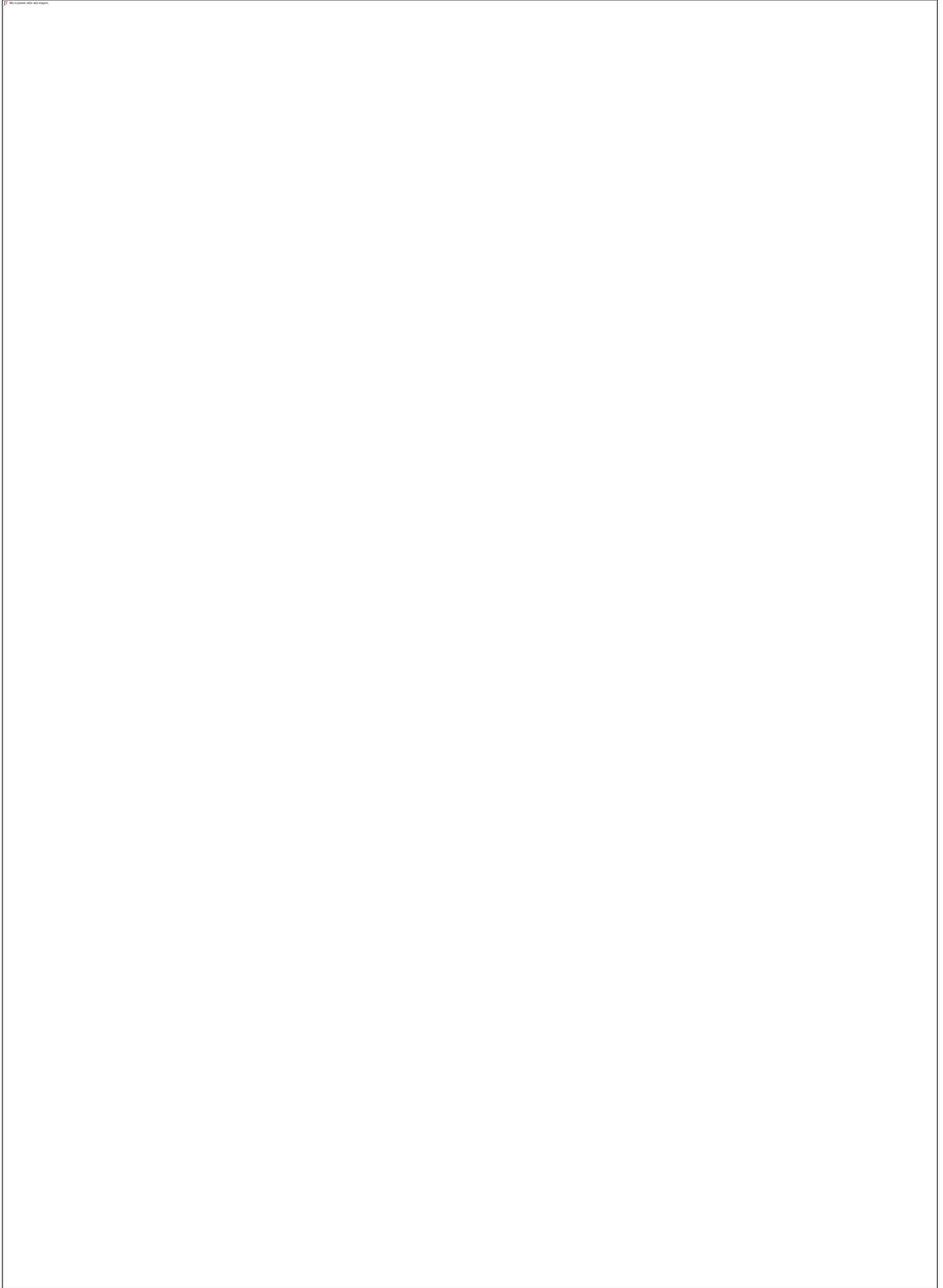






**ANEXO VII****Jornal originado de pesquisa no FAPEB – Valorizando a Cultura Local**

© 2000 Pearson Education, Inc.



© 2000 Pearson Education, Inc.

© 2008 Pearson Education, Inc.

© 2000 Pearson Education, Inc.

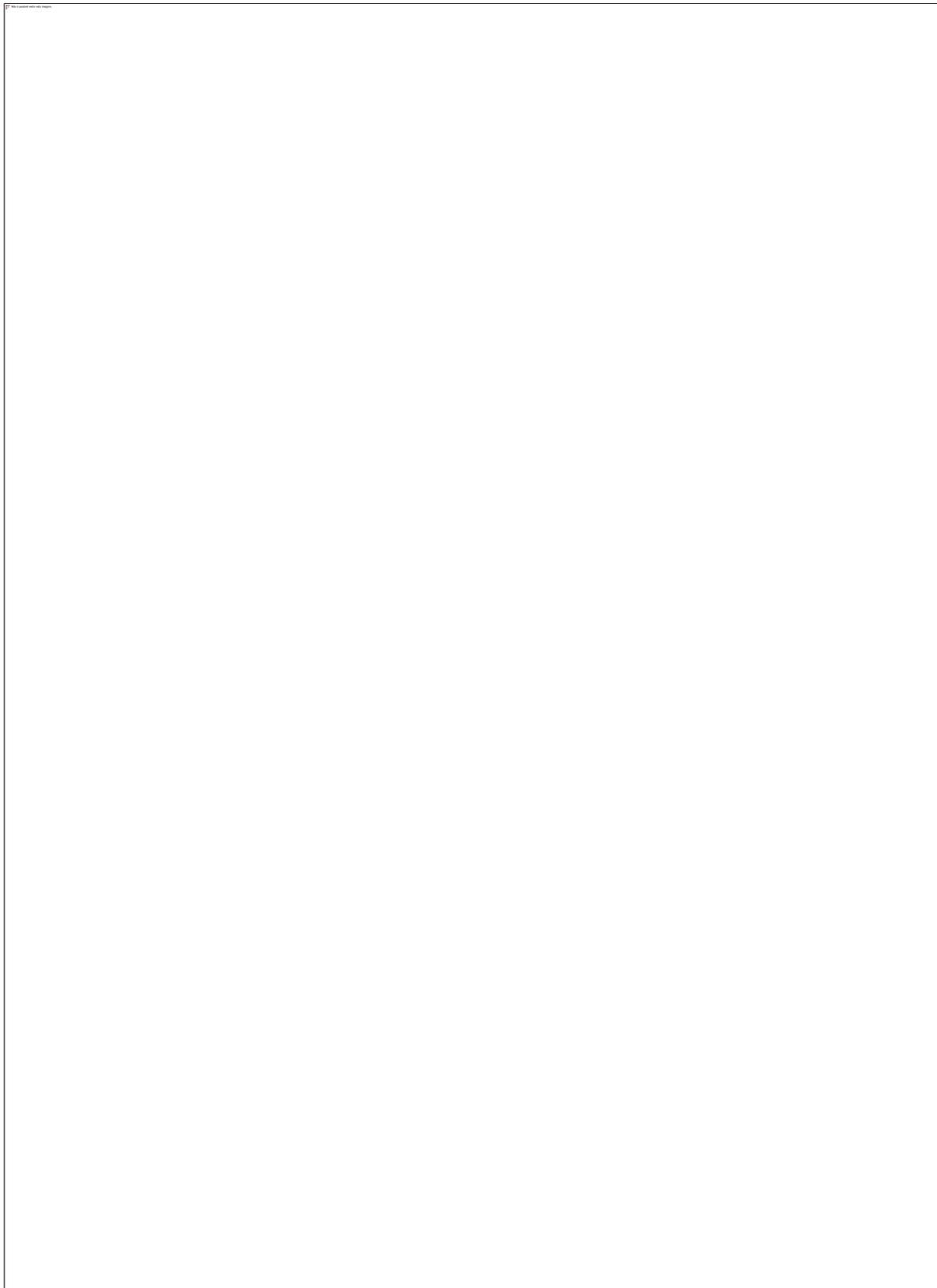
© 2000 Pearson Education, Inc.

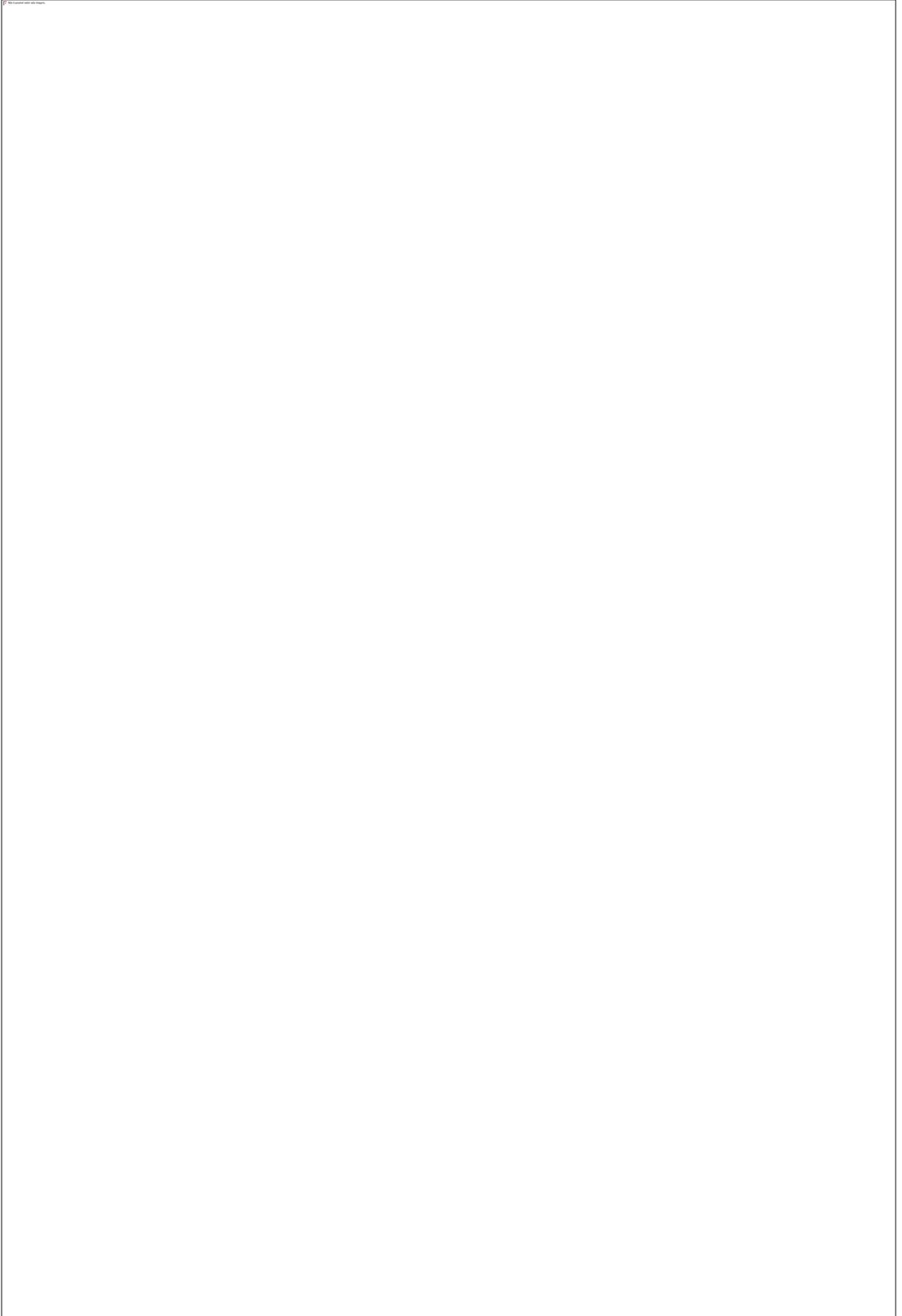
© 2000 Pearson Education, Inc.

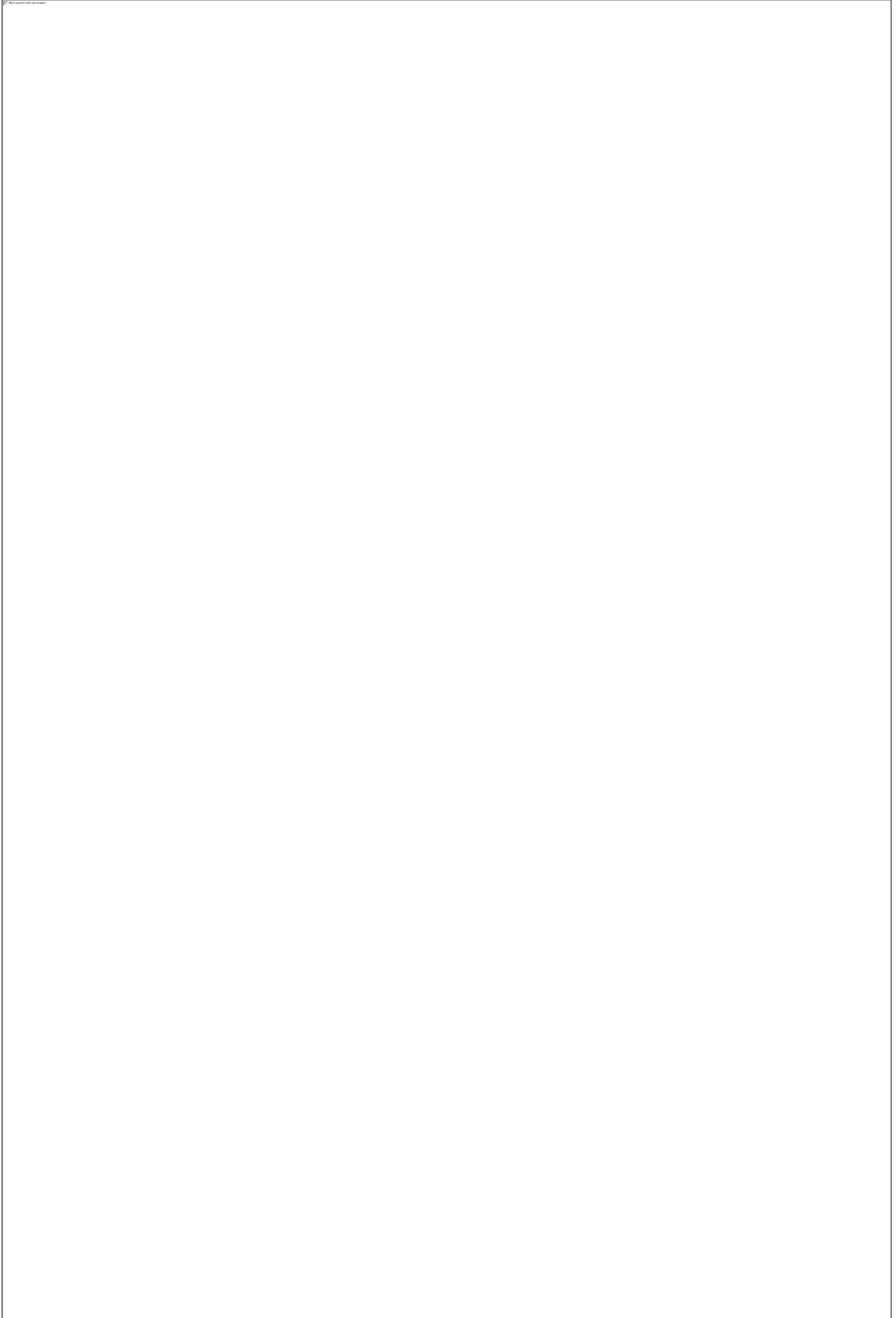
**ANEXO VIII**

**Editais do FAPEB 2009 a 2016**

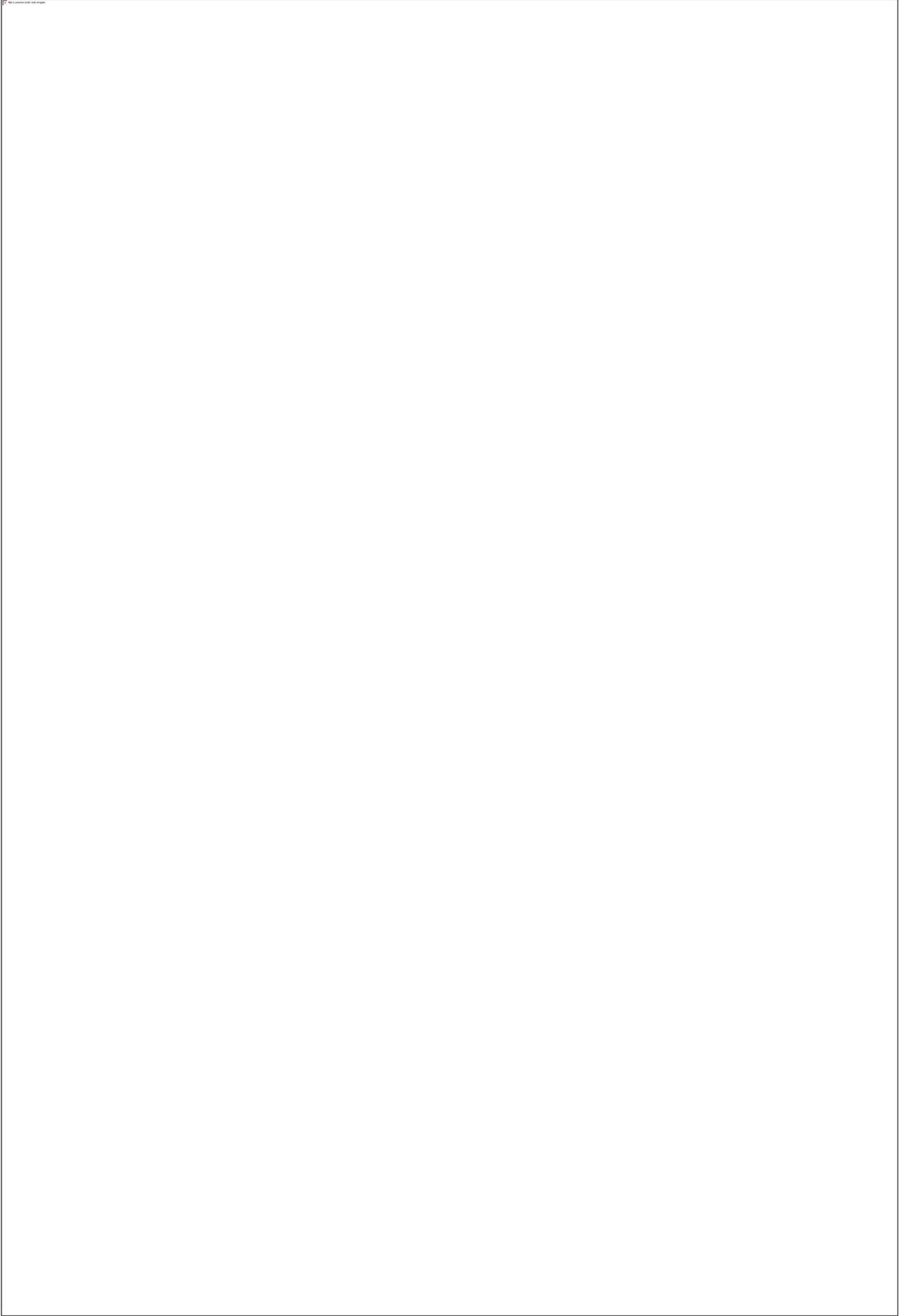
**ANEXO VIII-A - EDITAL 2009**

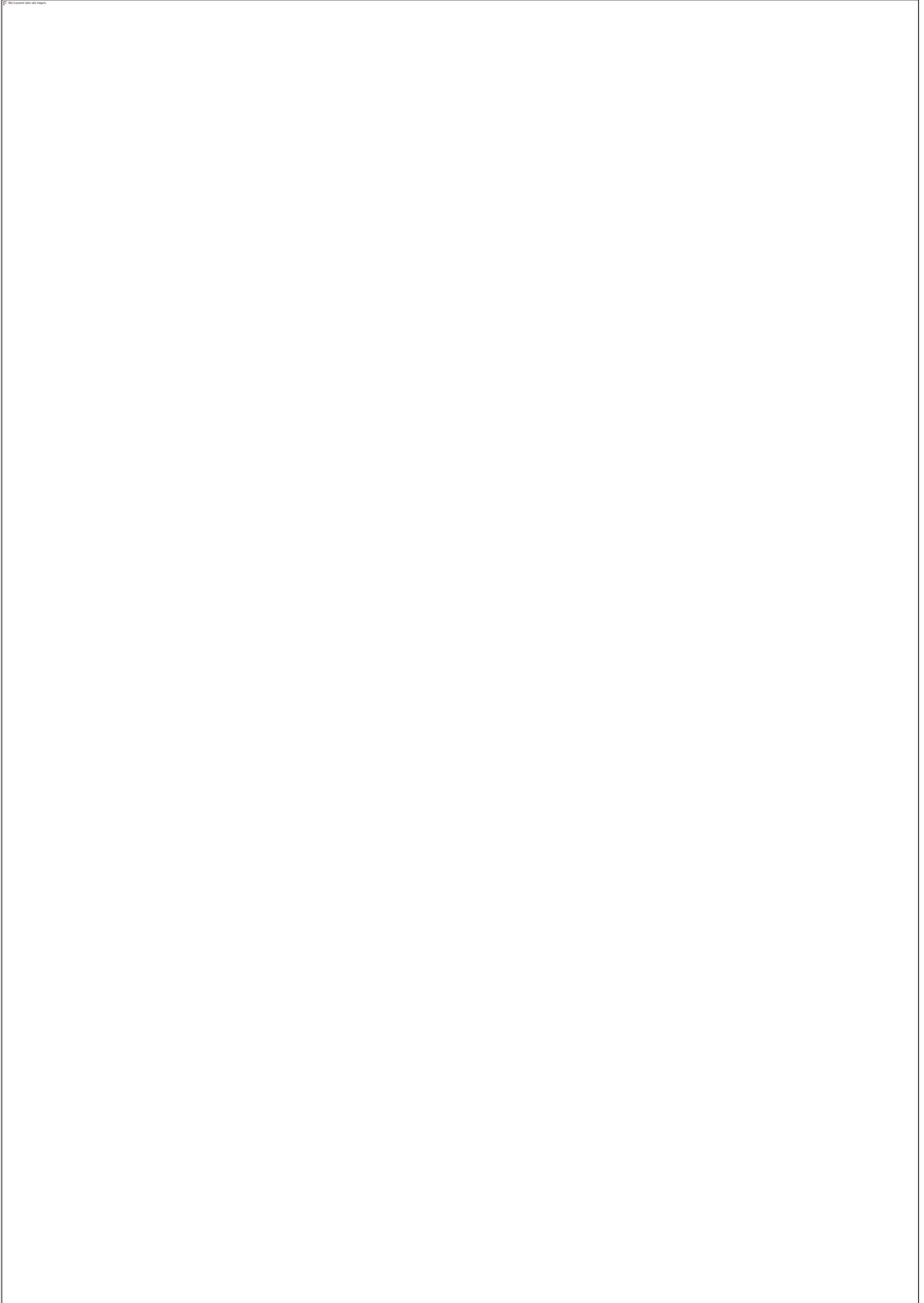


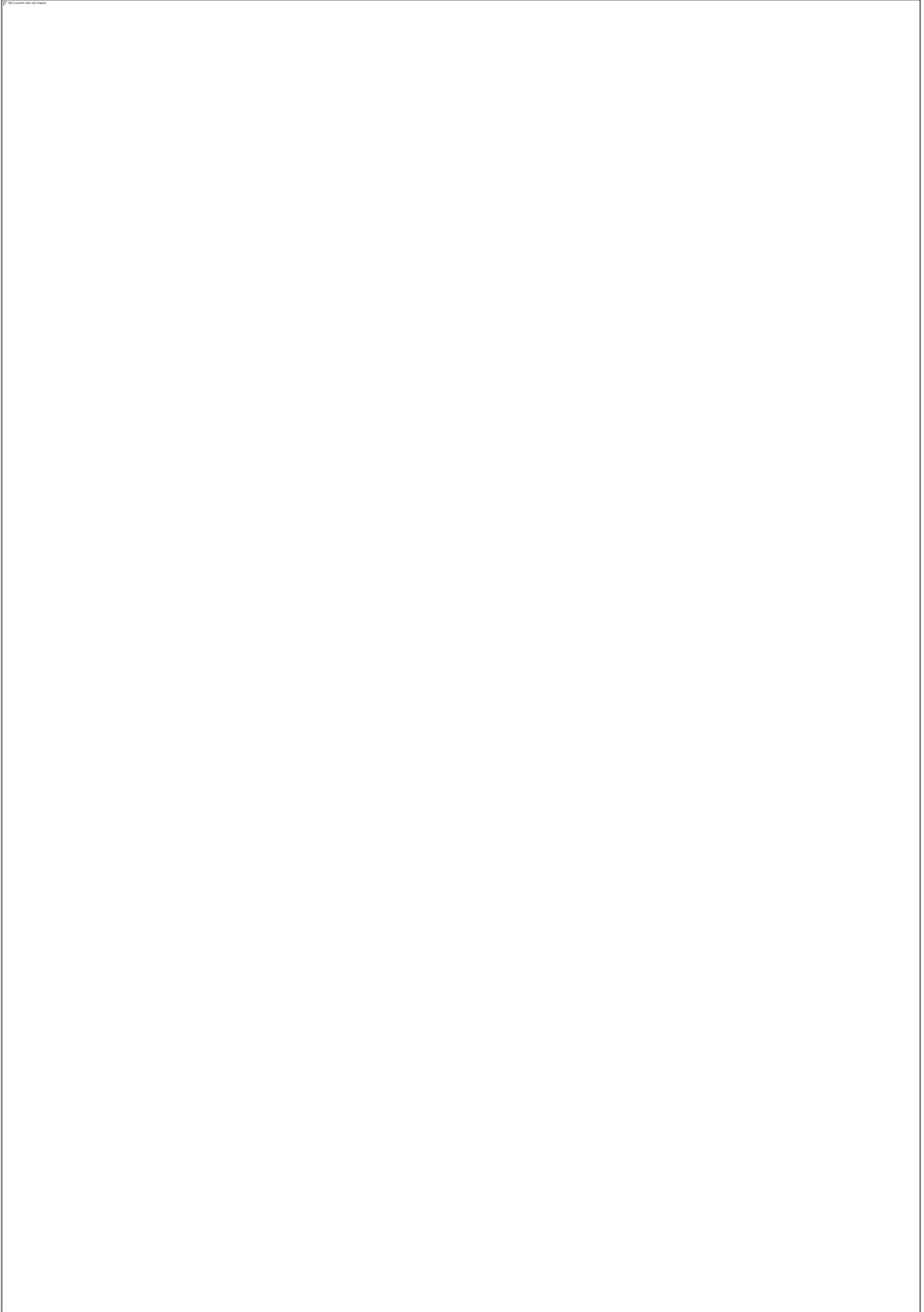




**ANEXO VIII-B - EDITAL 2010**

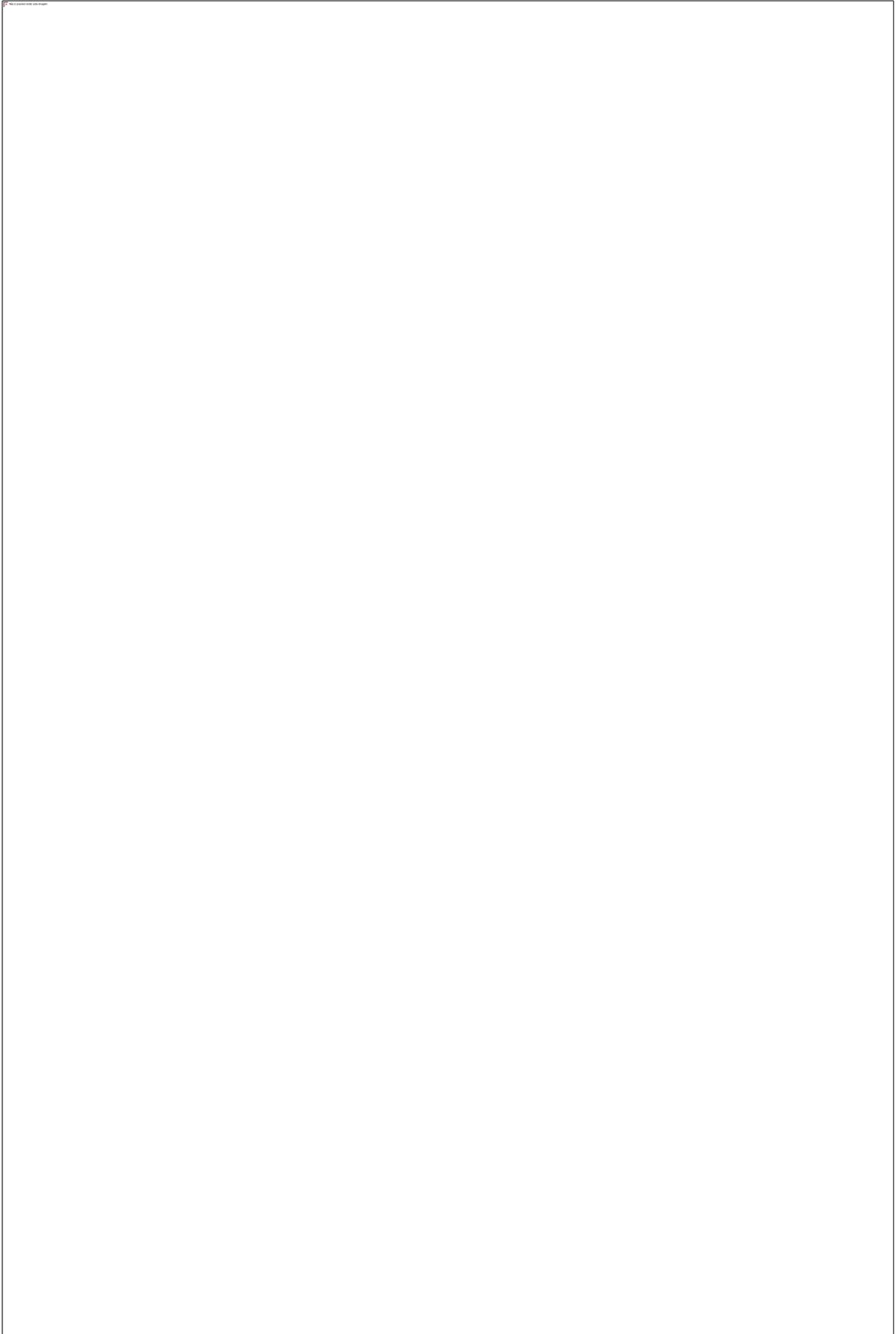


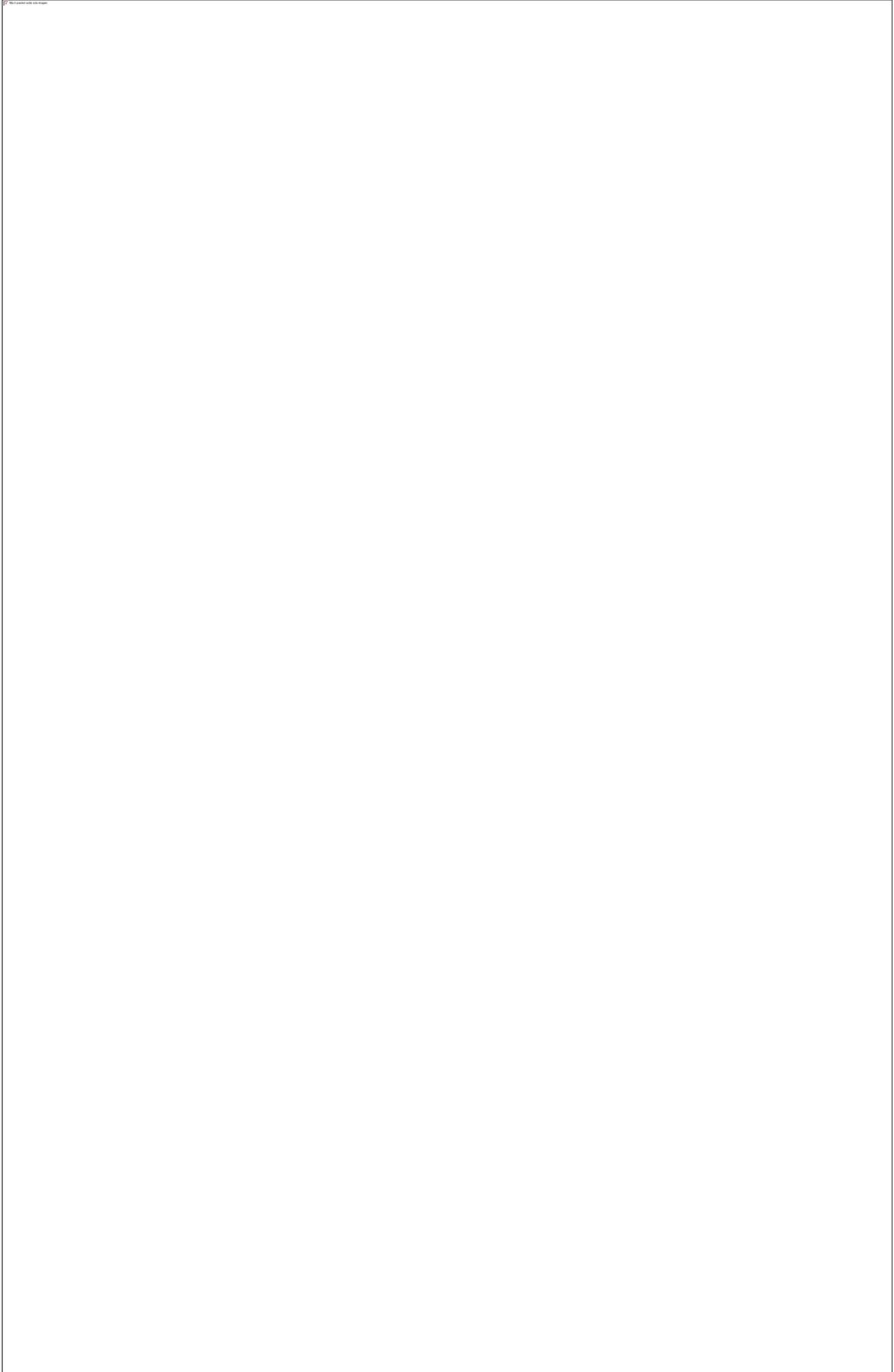


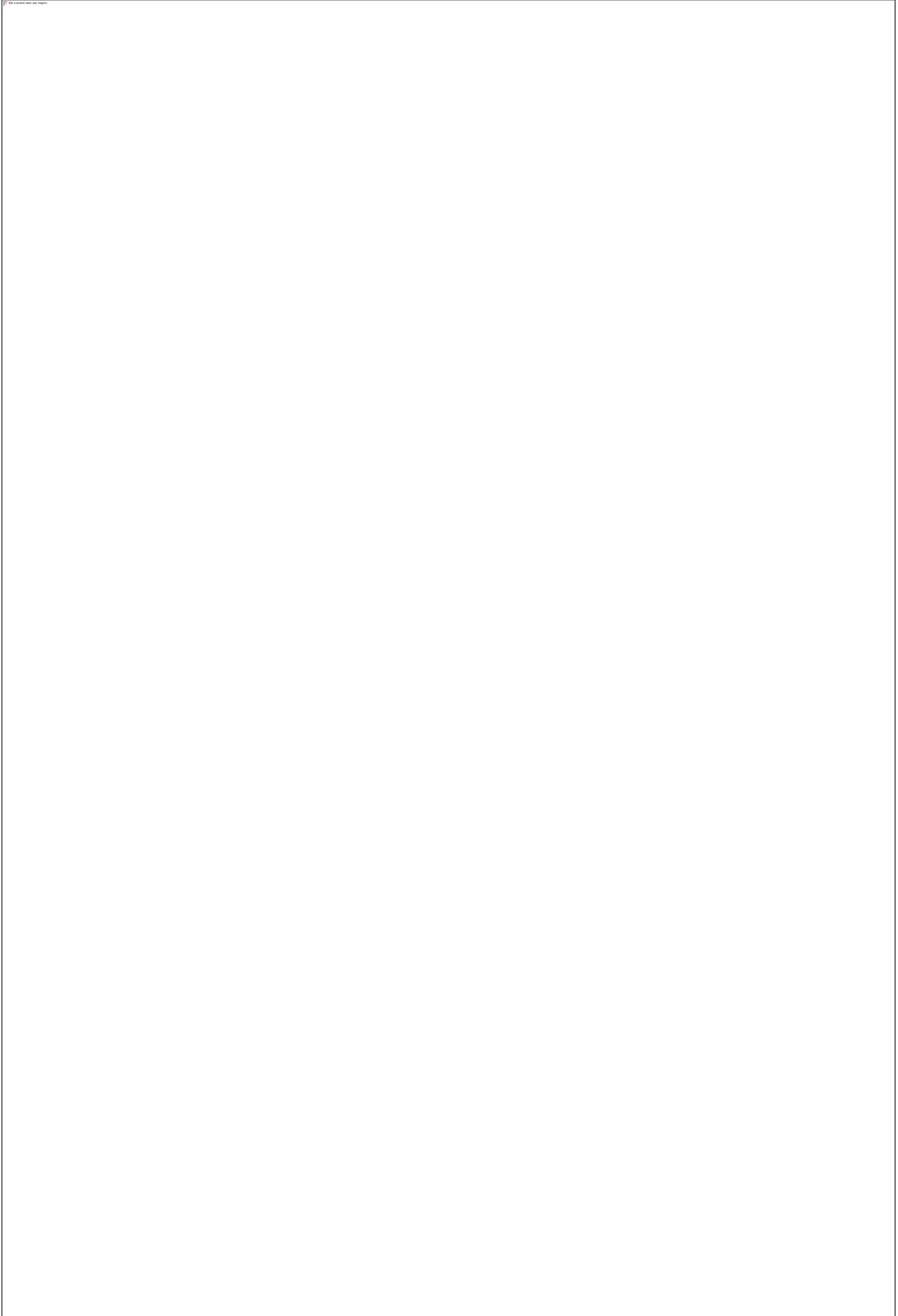


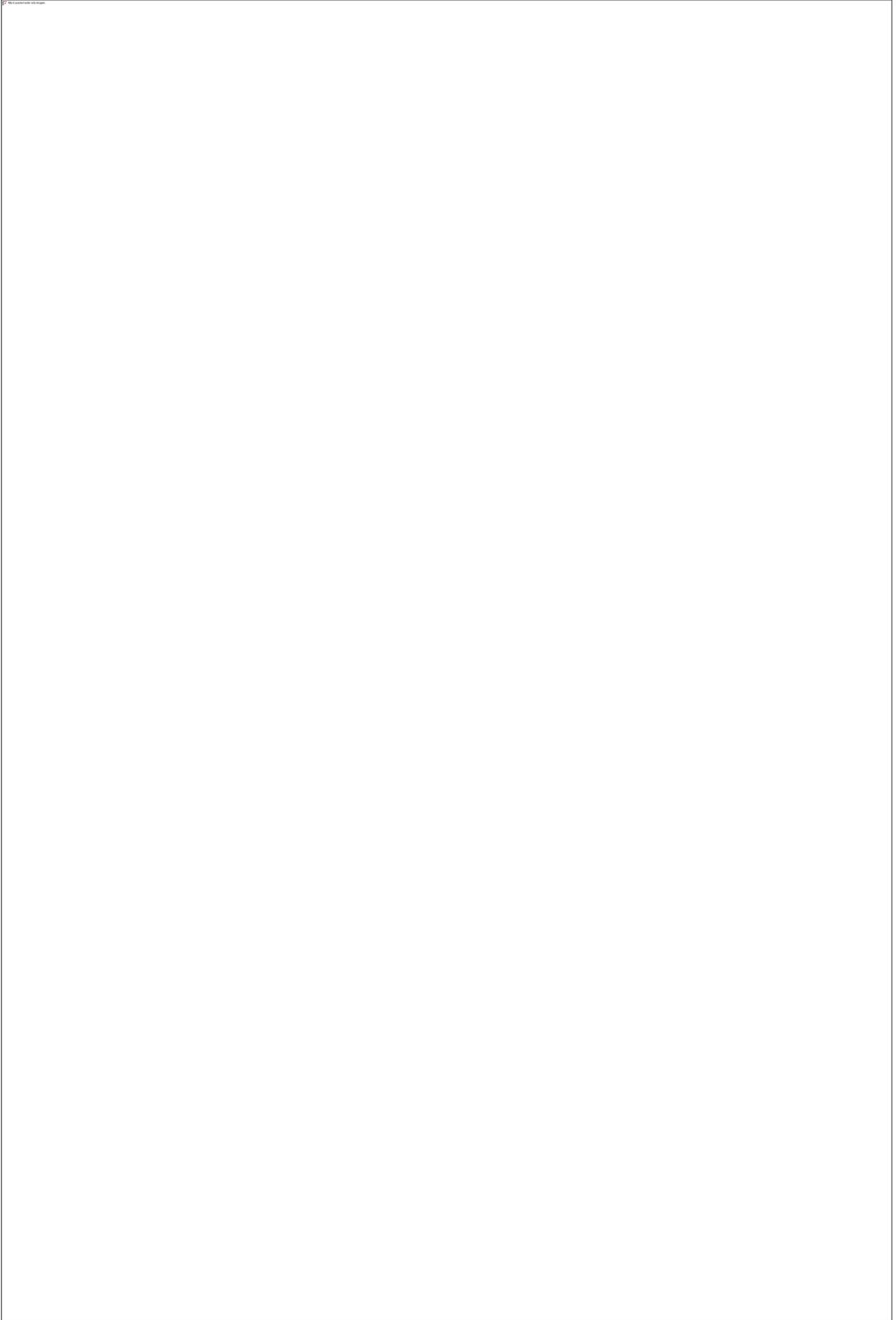
© 2000 Pearson Education, Inc.

**ANEXO VIII-C - EDITAL 2011**

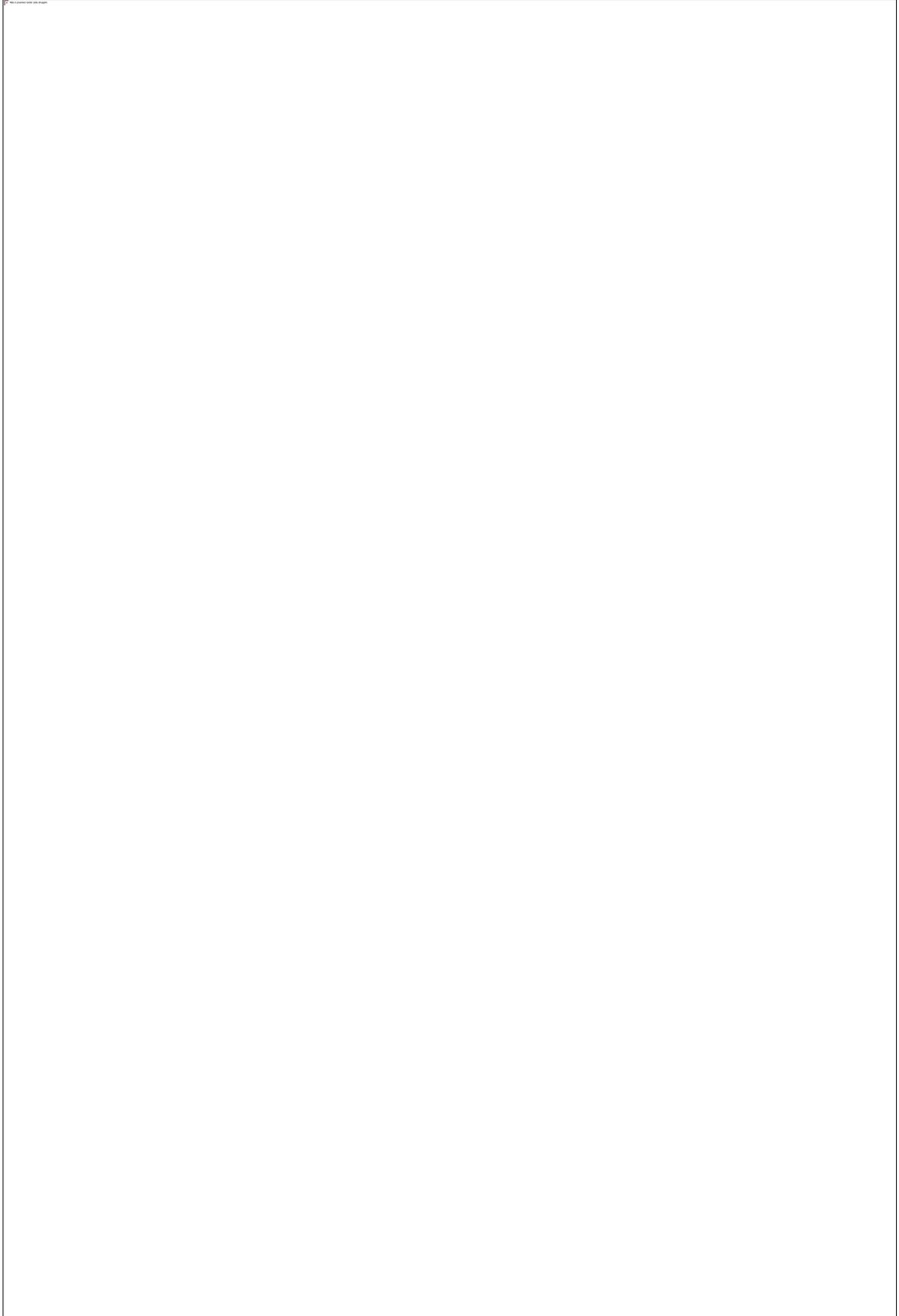


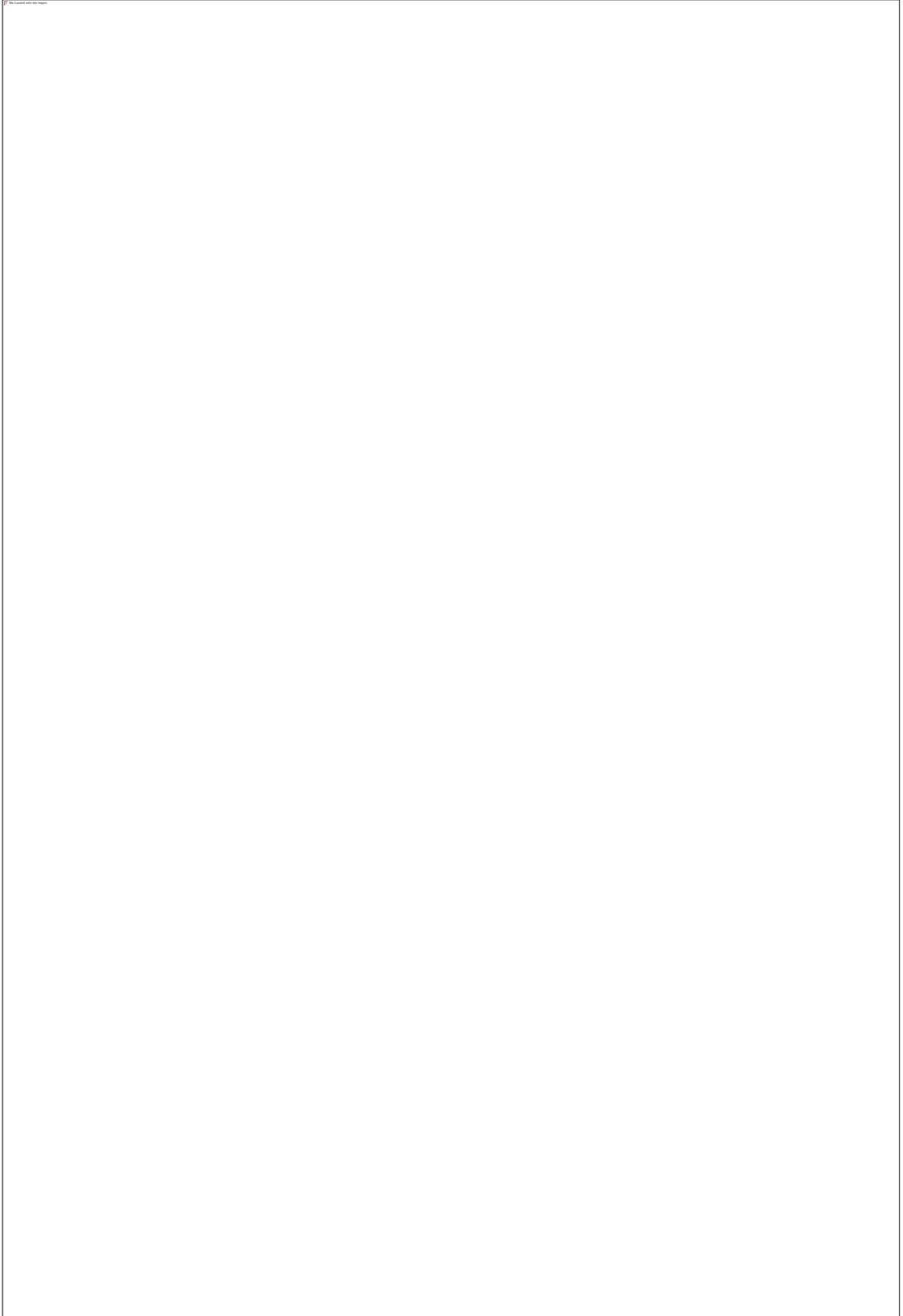


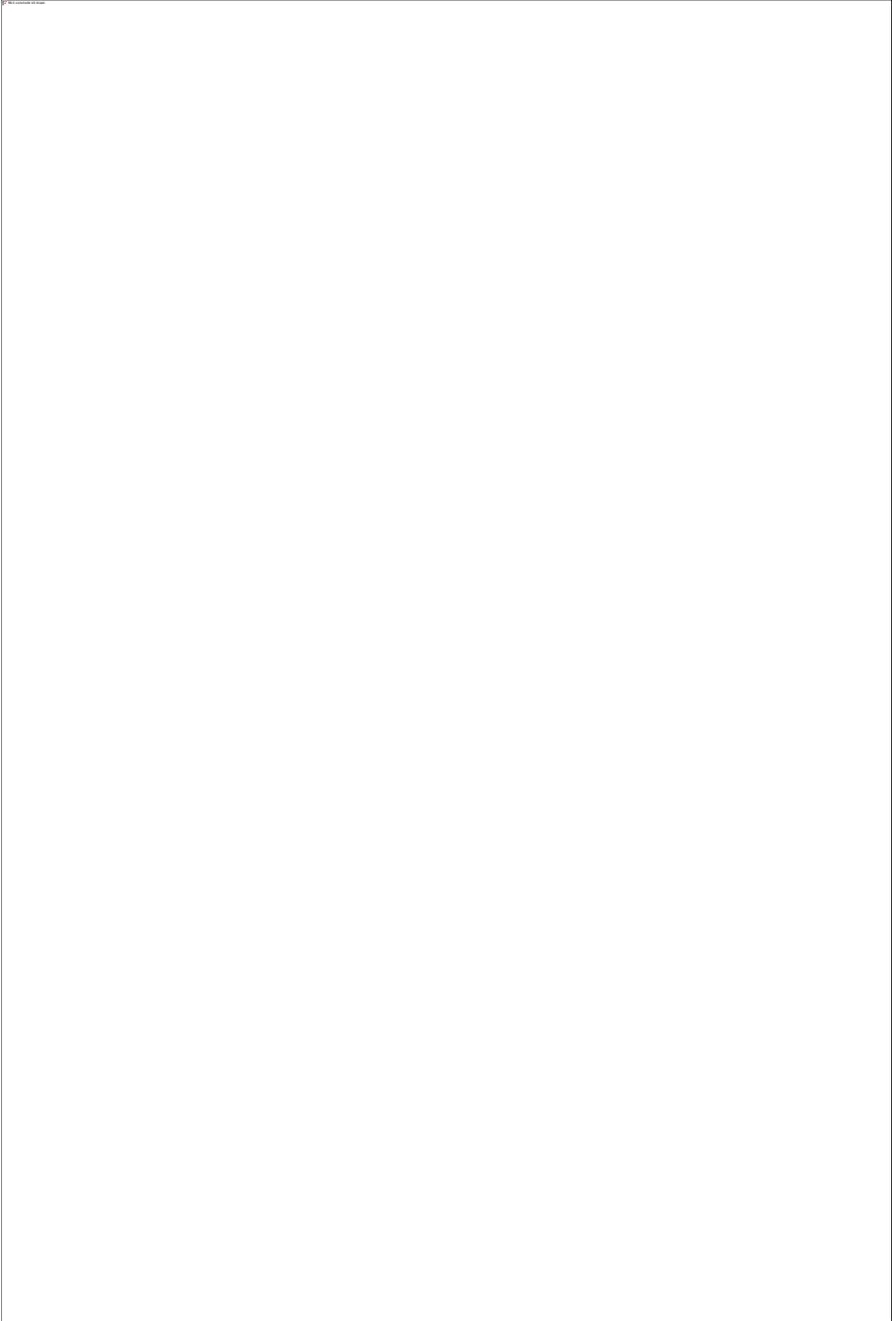


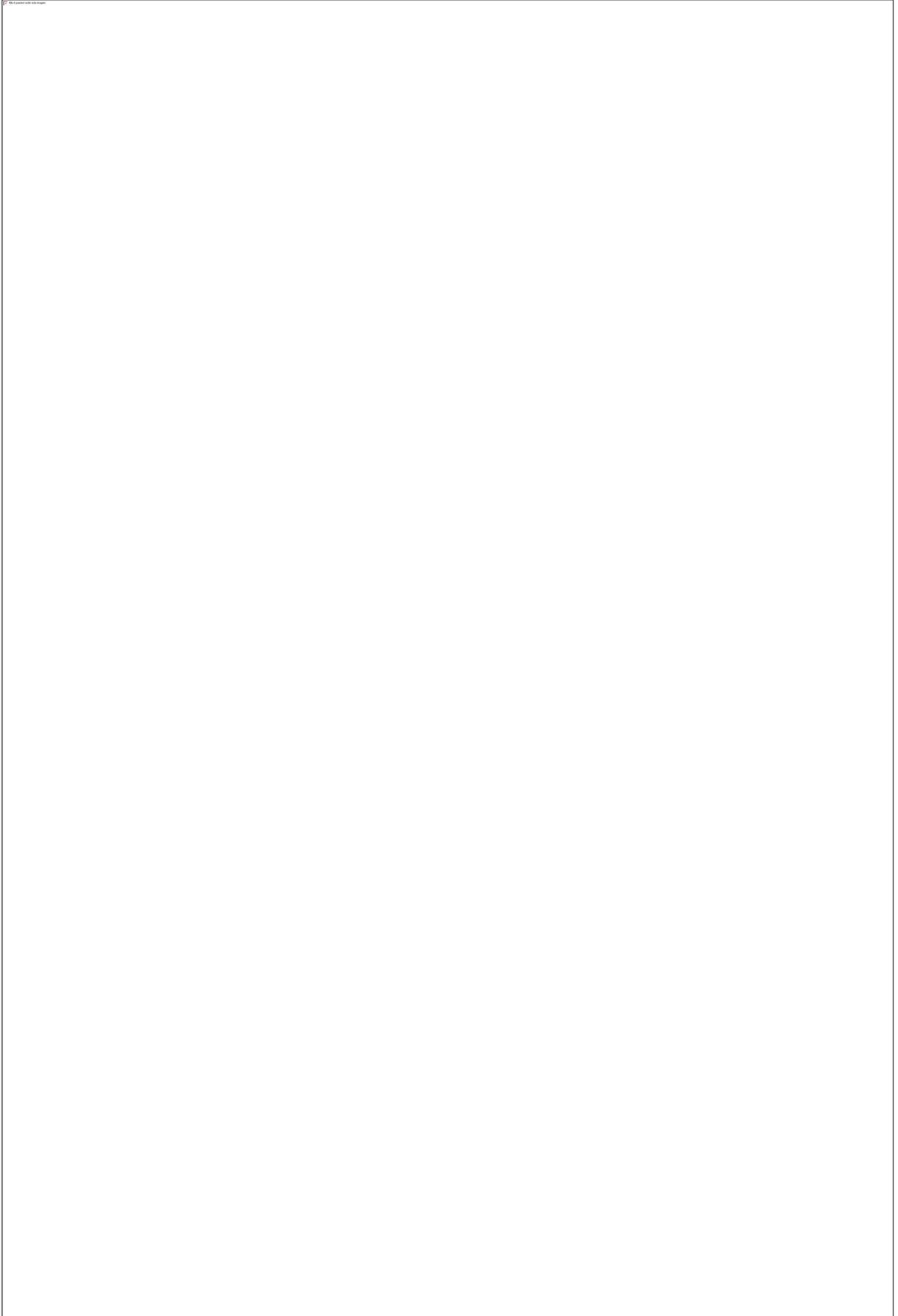


**ANEXO VIII-D - EDITAL 2012**

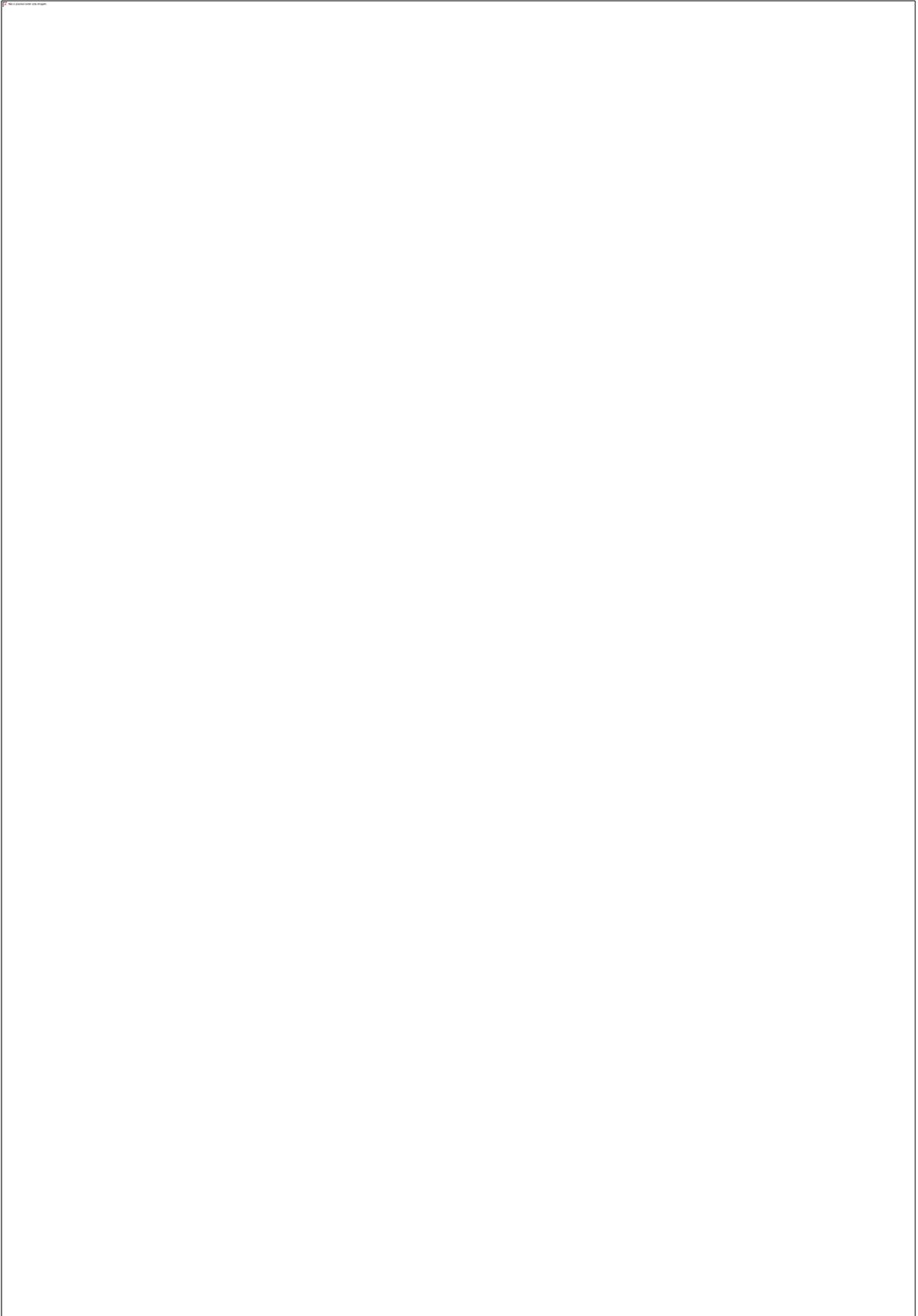








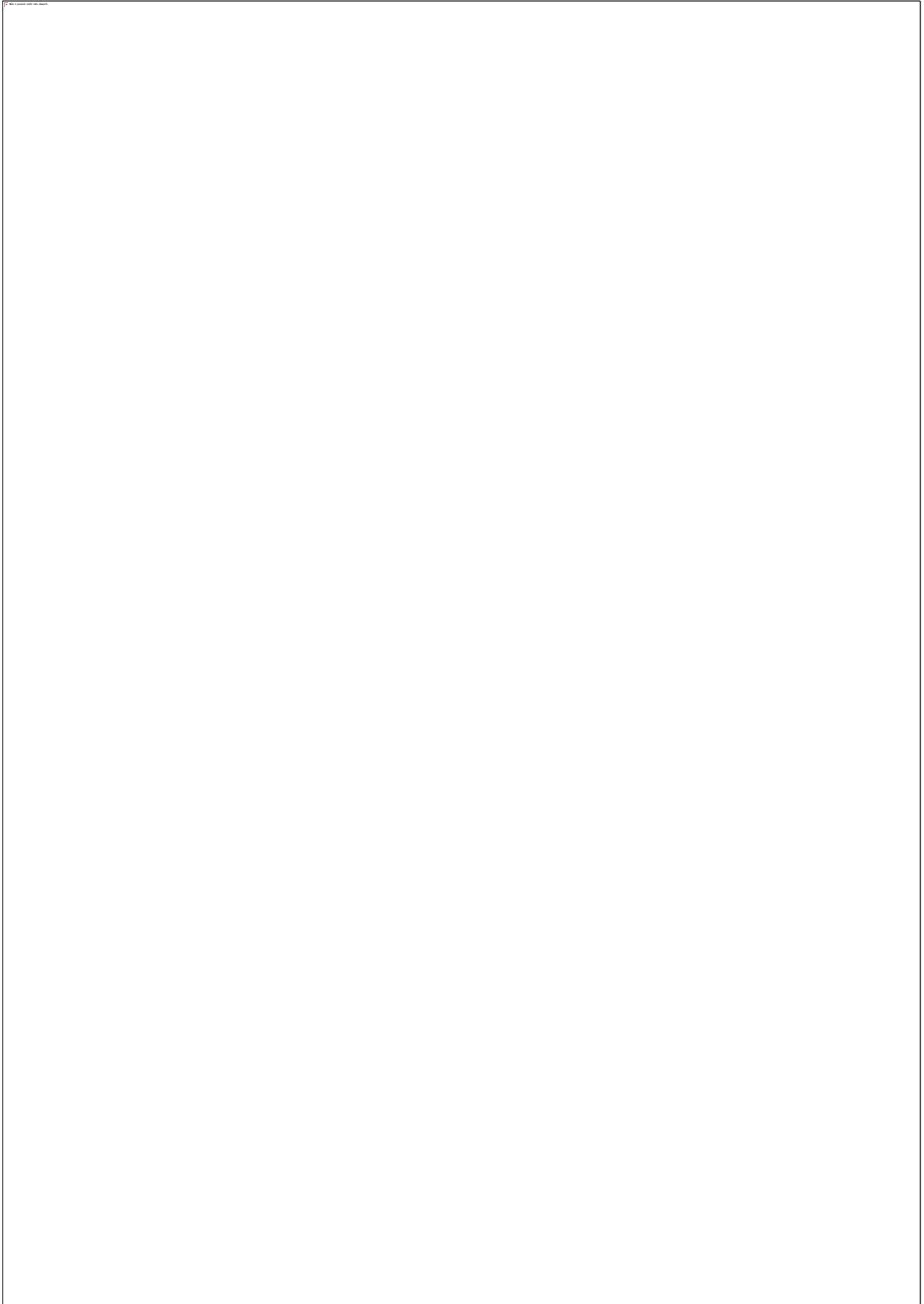
**ANEXO VIII-E - EDITAL 2013**

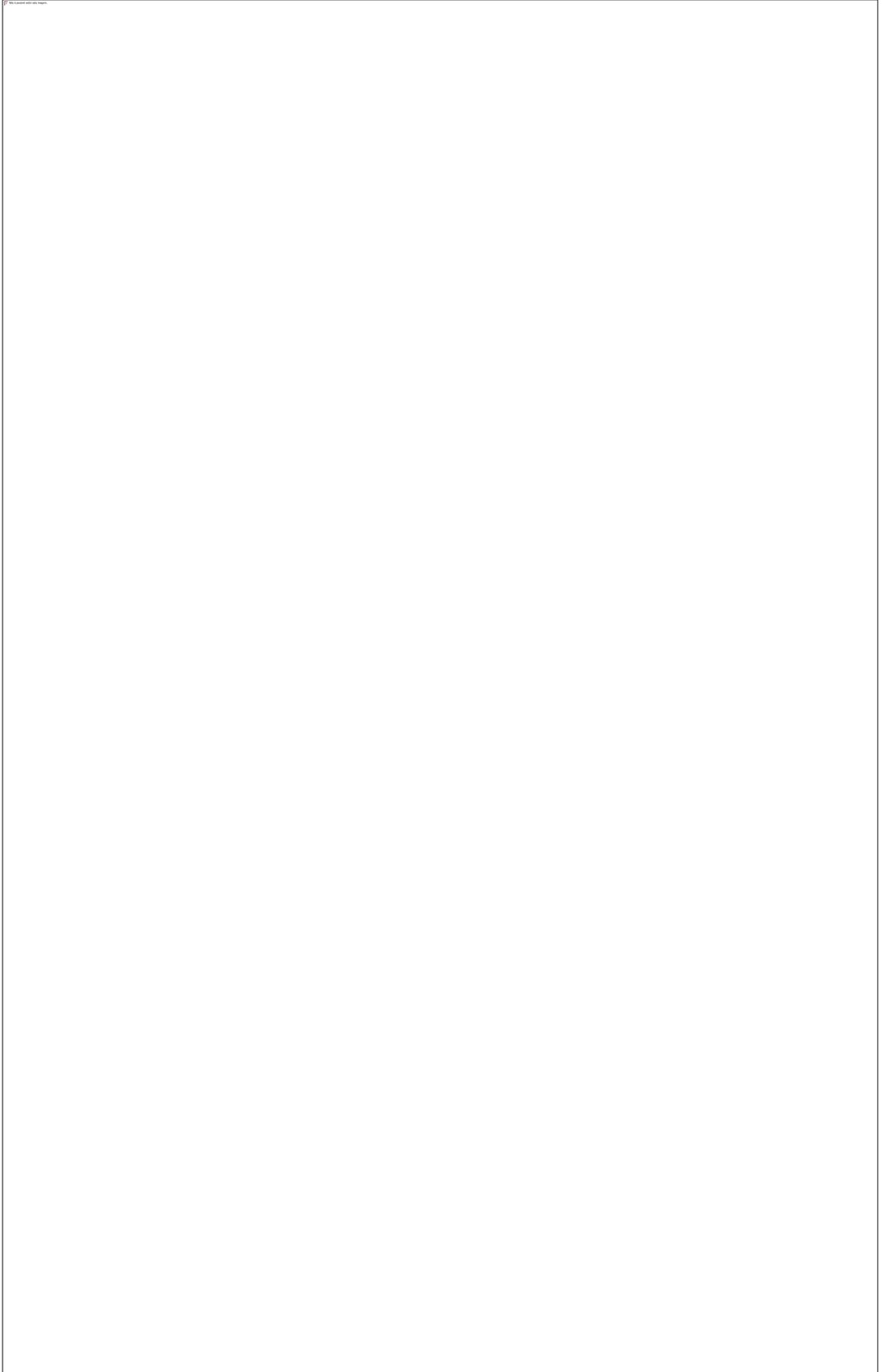






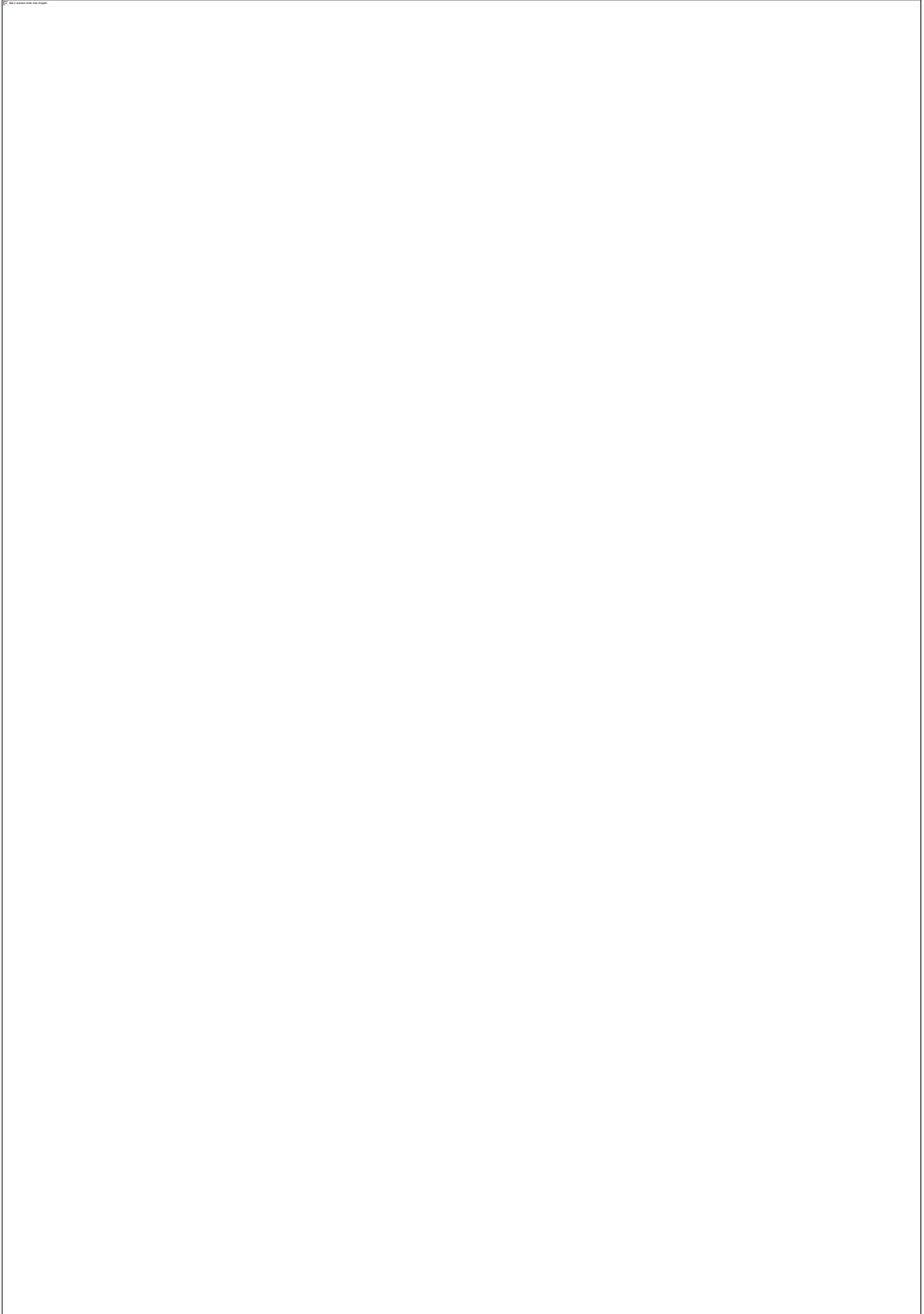
**ANEXO VIII-F - EDITAL 2014**

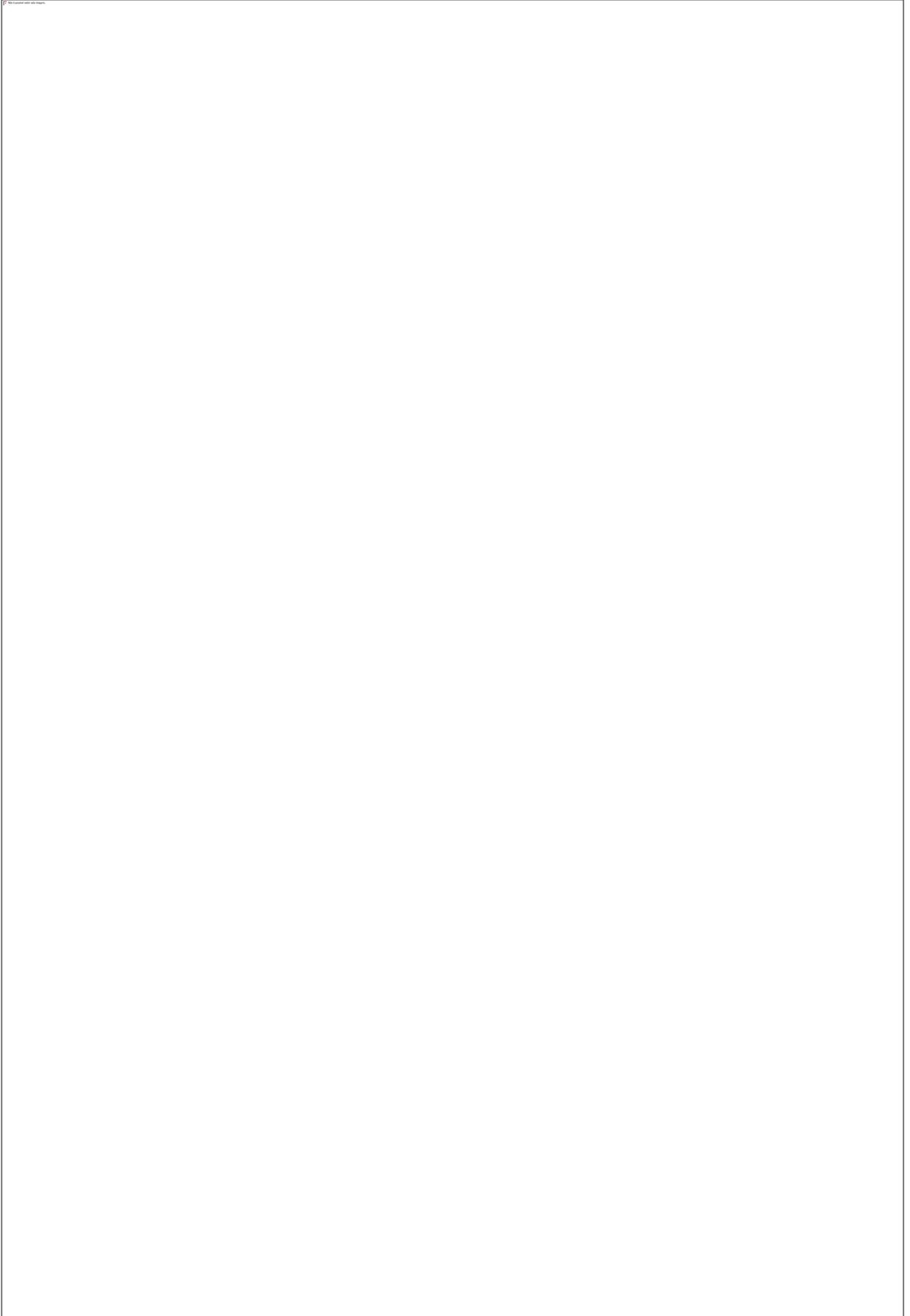


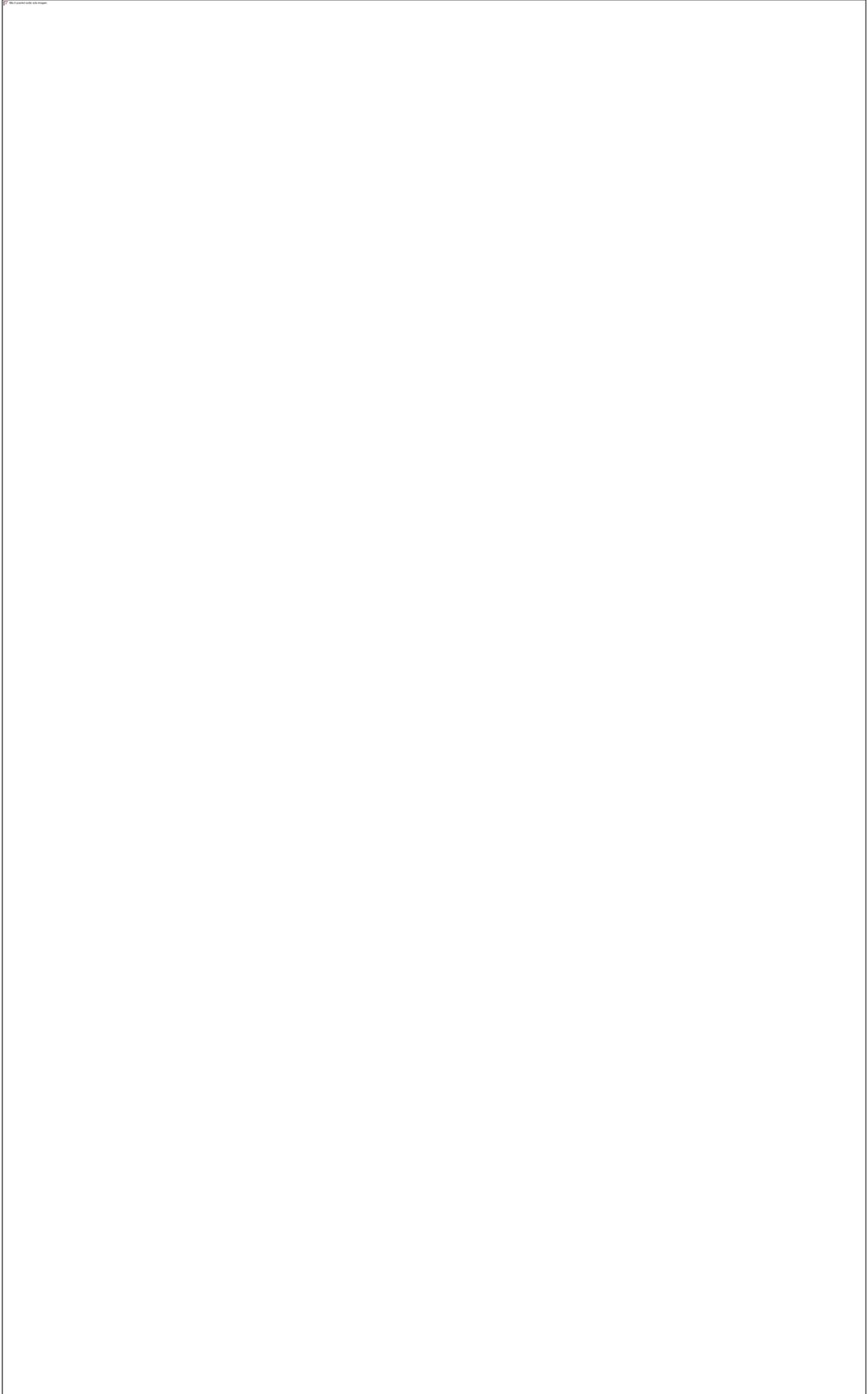


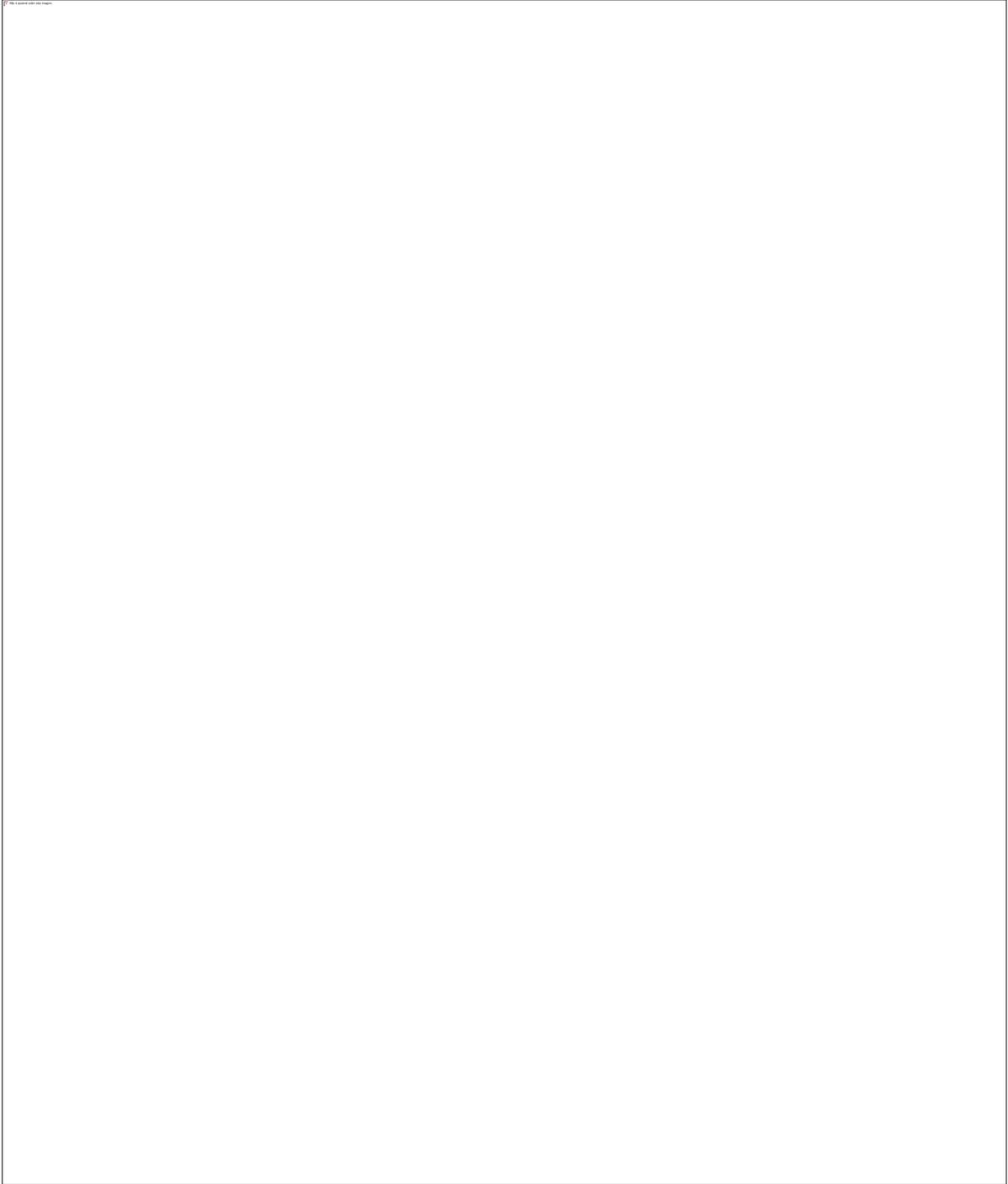


**ANEXO VIII-G - EDITAL 2015**

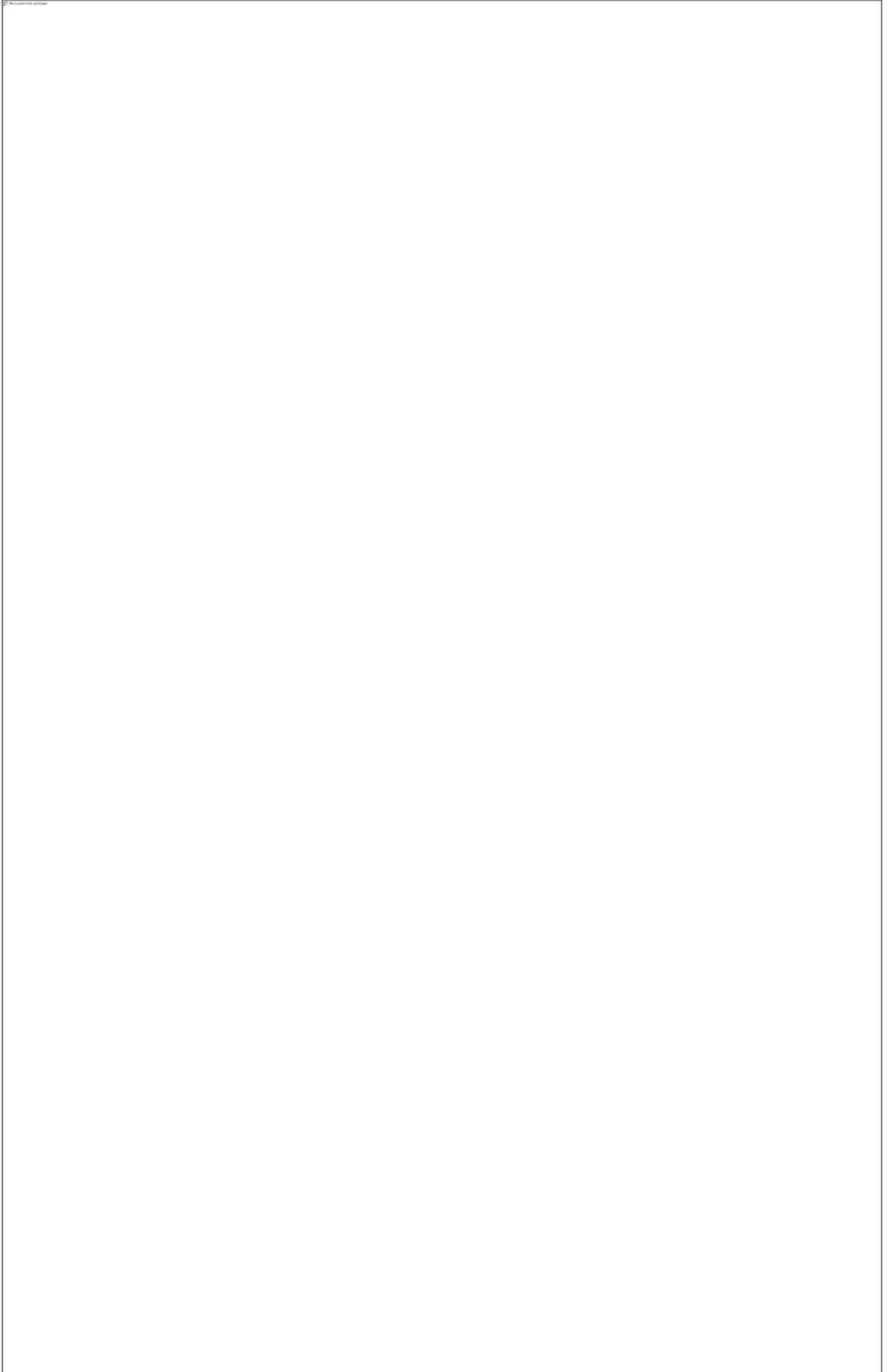


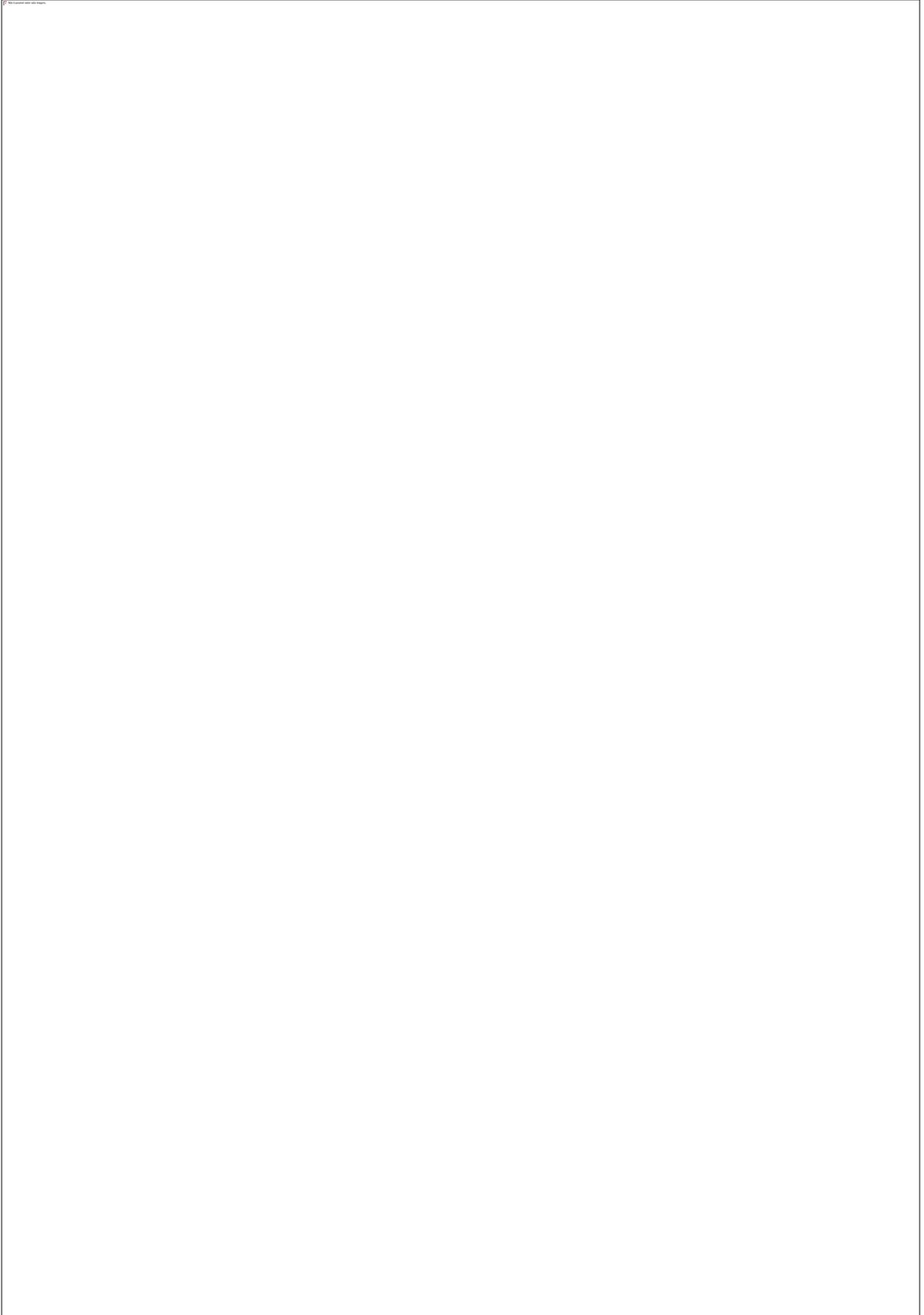


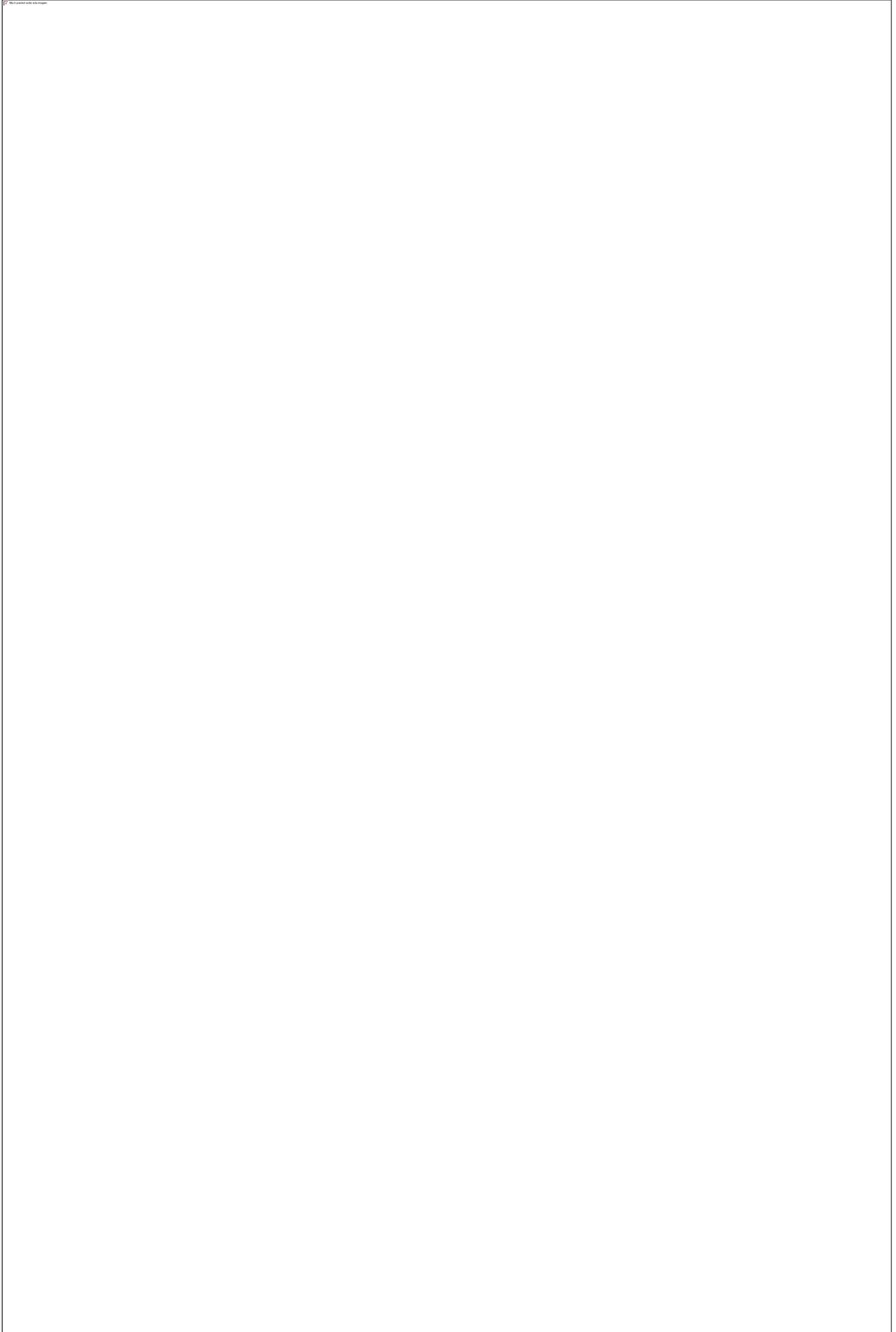




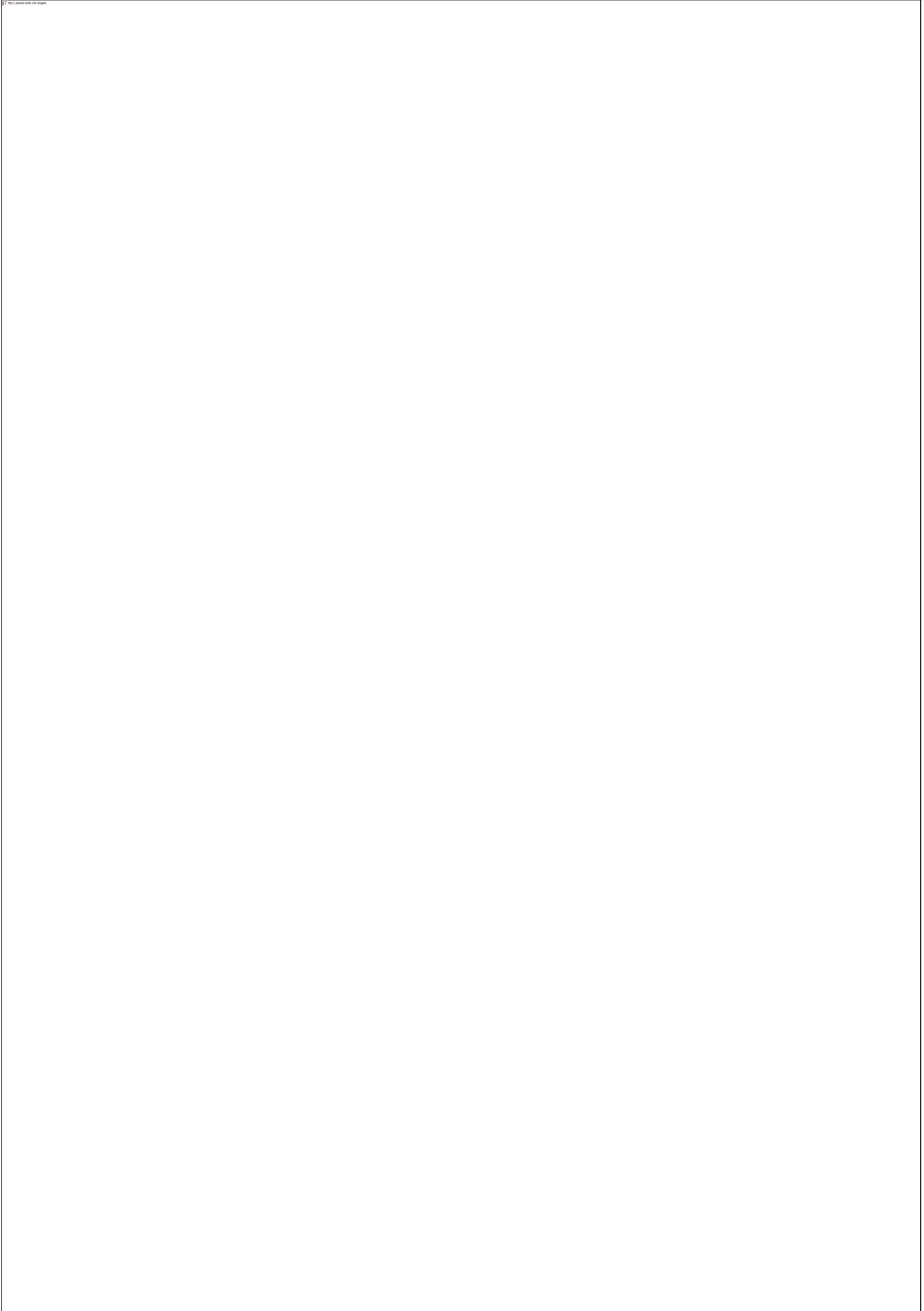
**ANEXO VIII-H - EDITAL 2016**



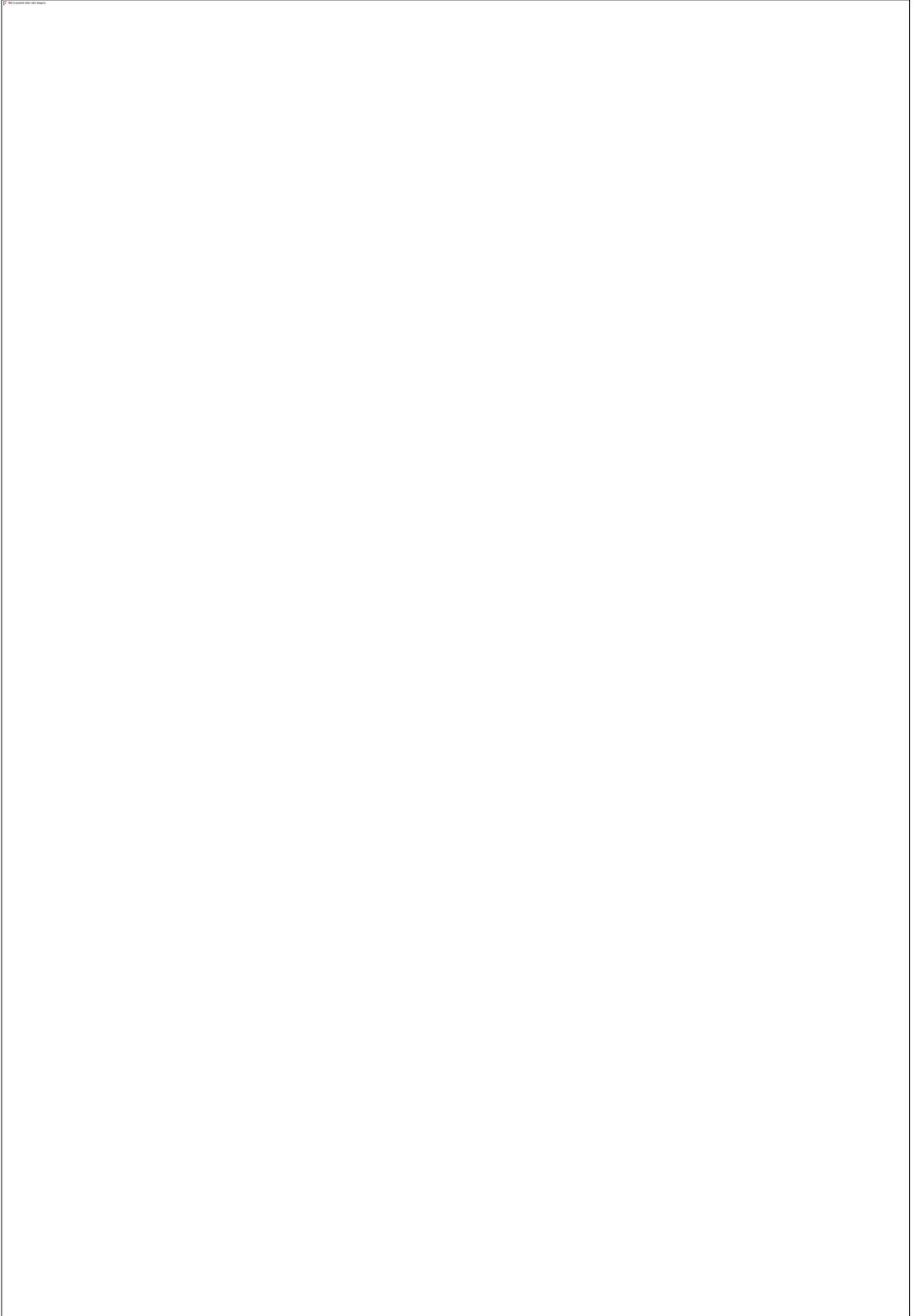


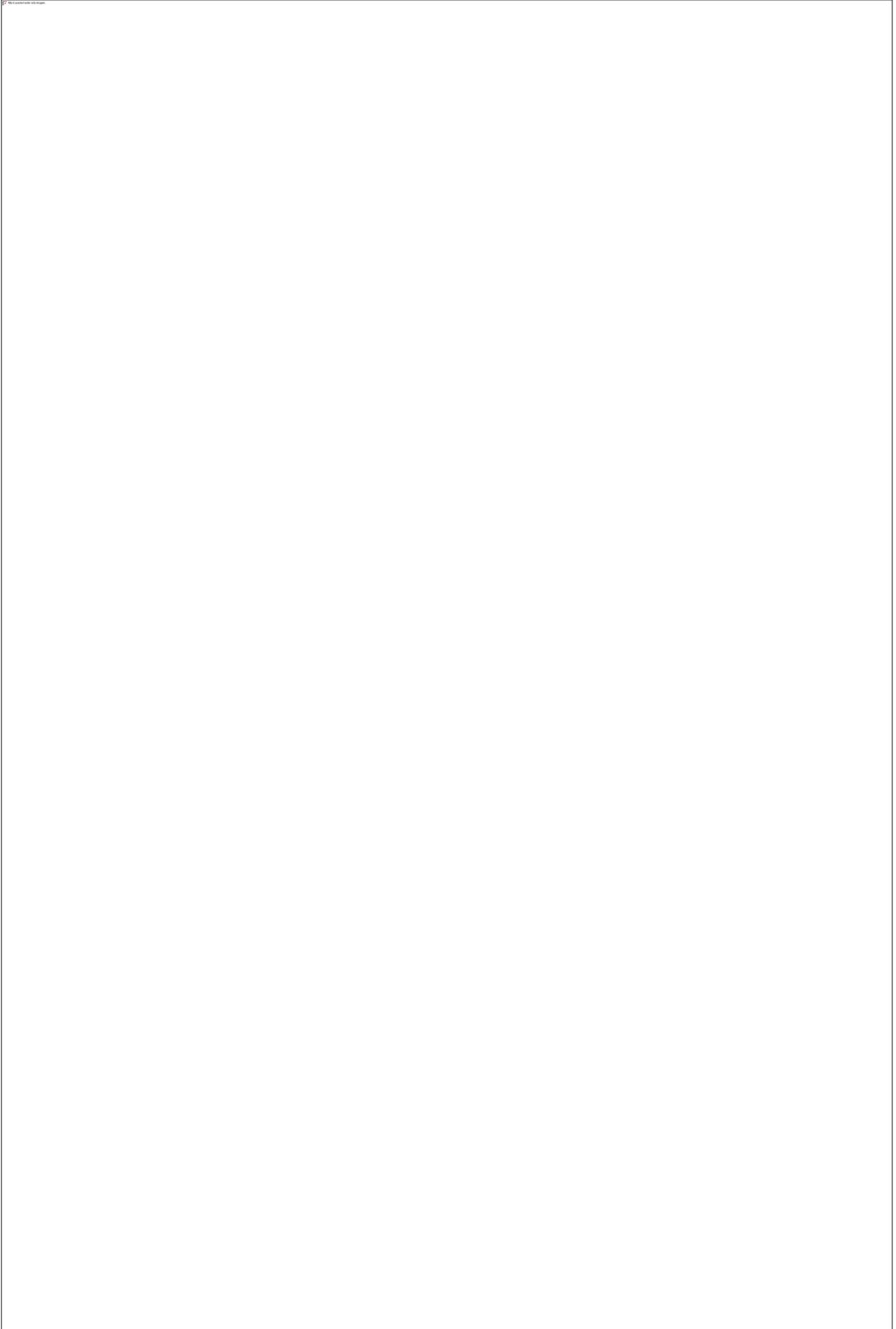


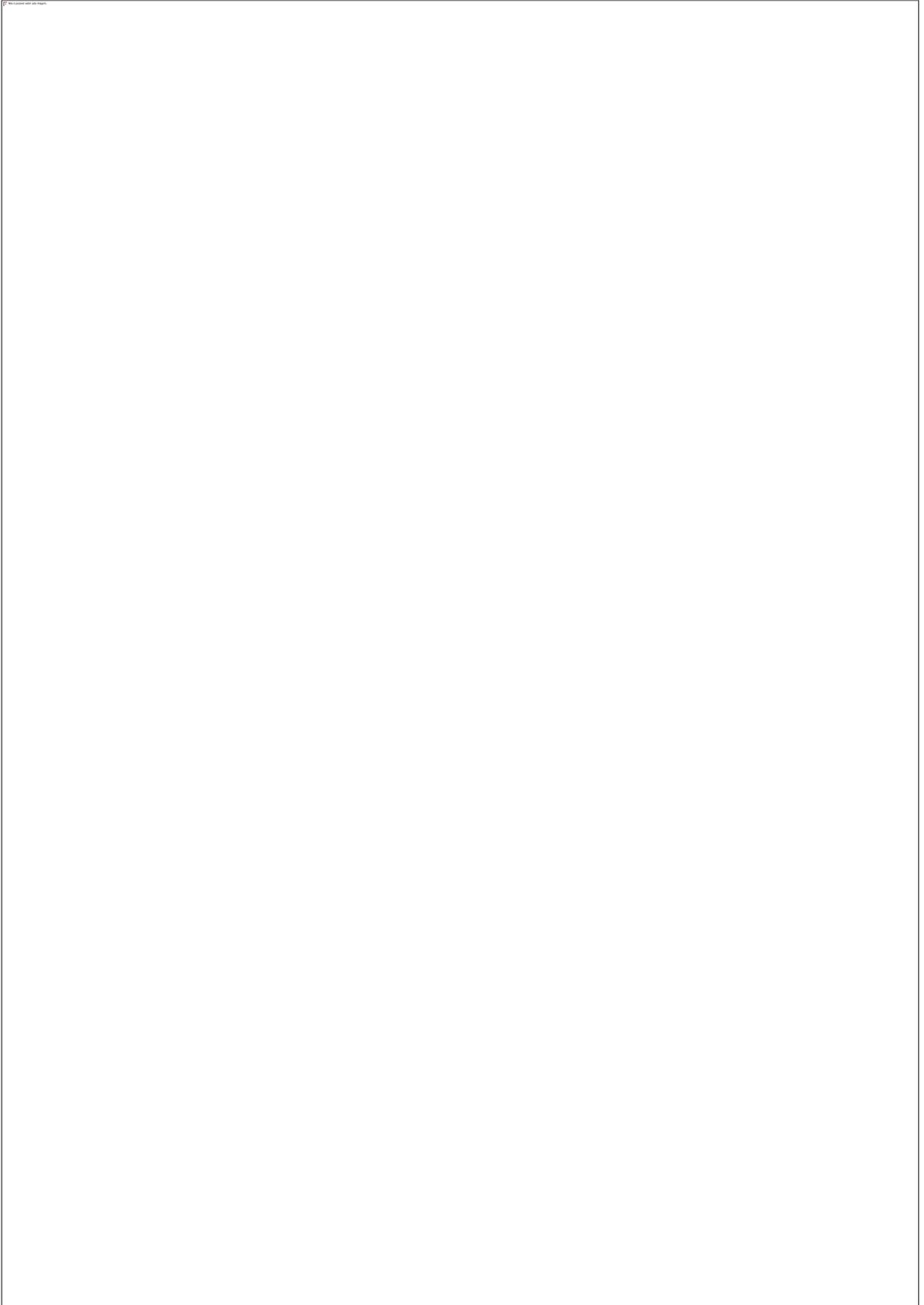
**ANEXO IX****Projeto - Educação Matemática & Democracia: O Grupo de Pesquisas Sociais (GPS)**

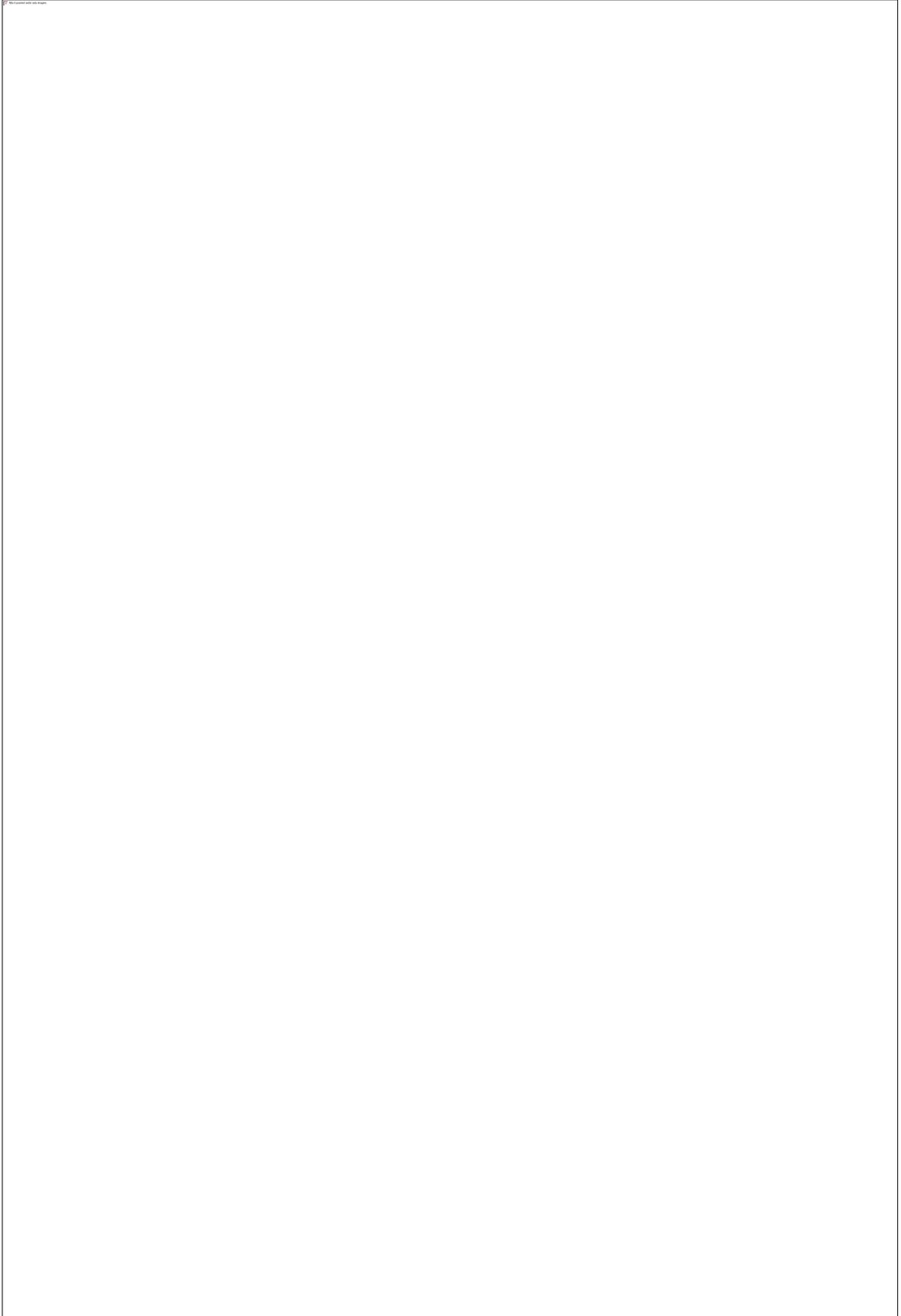


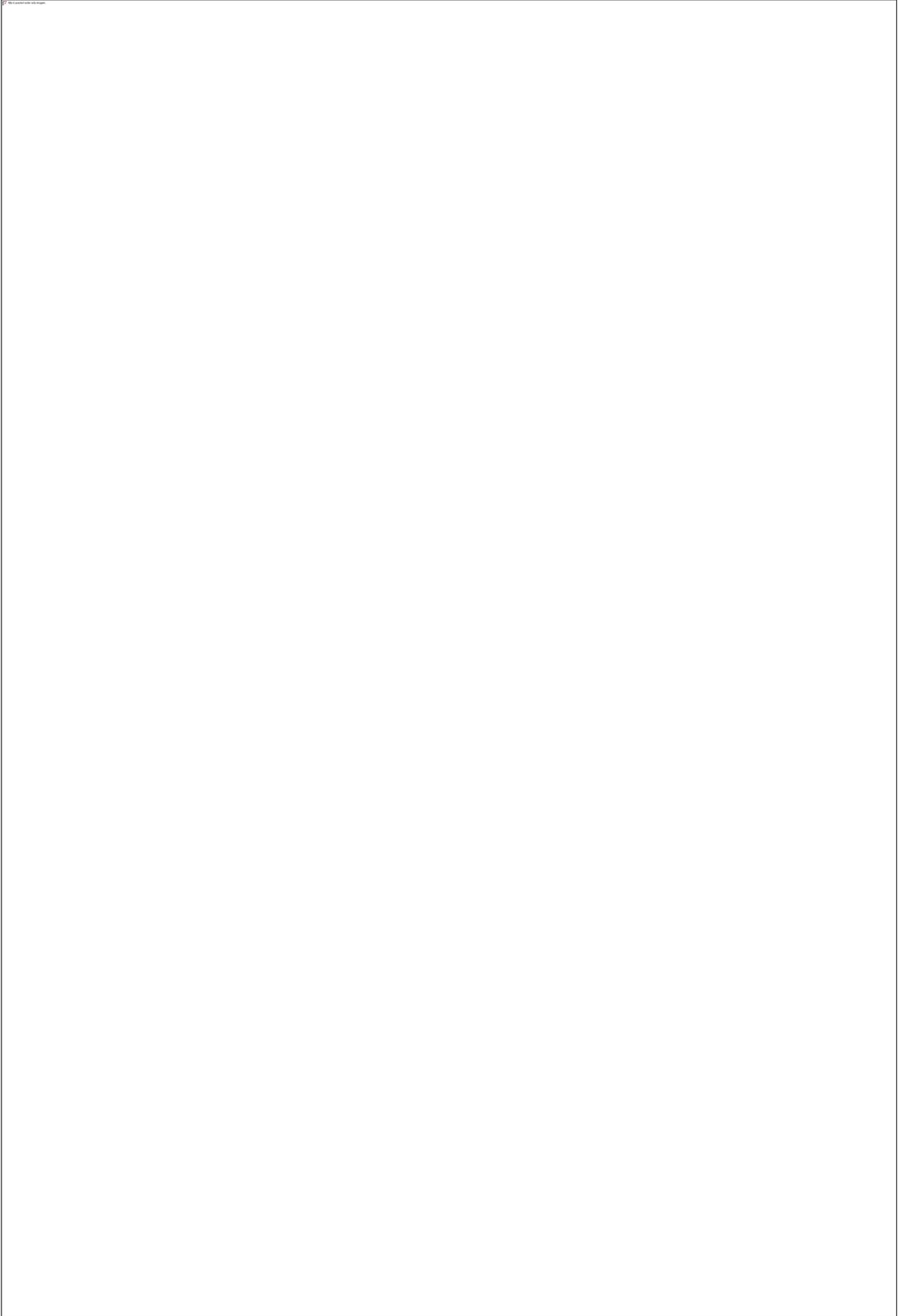
© 2000 Pearson Education, Inc.

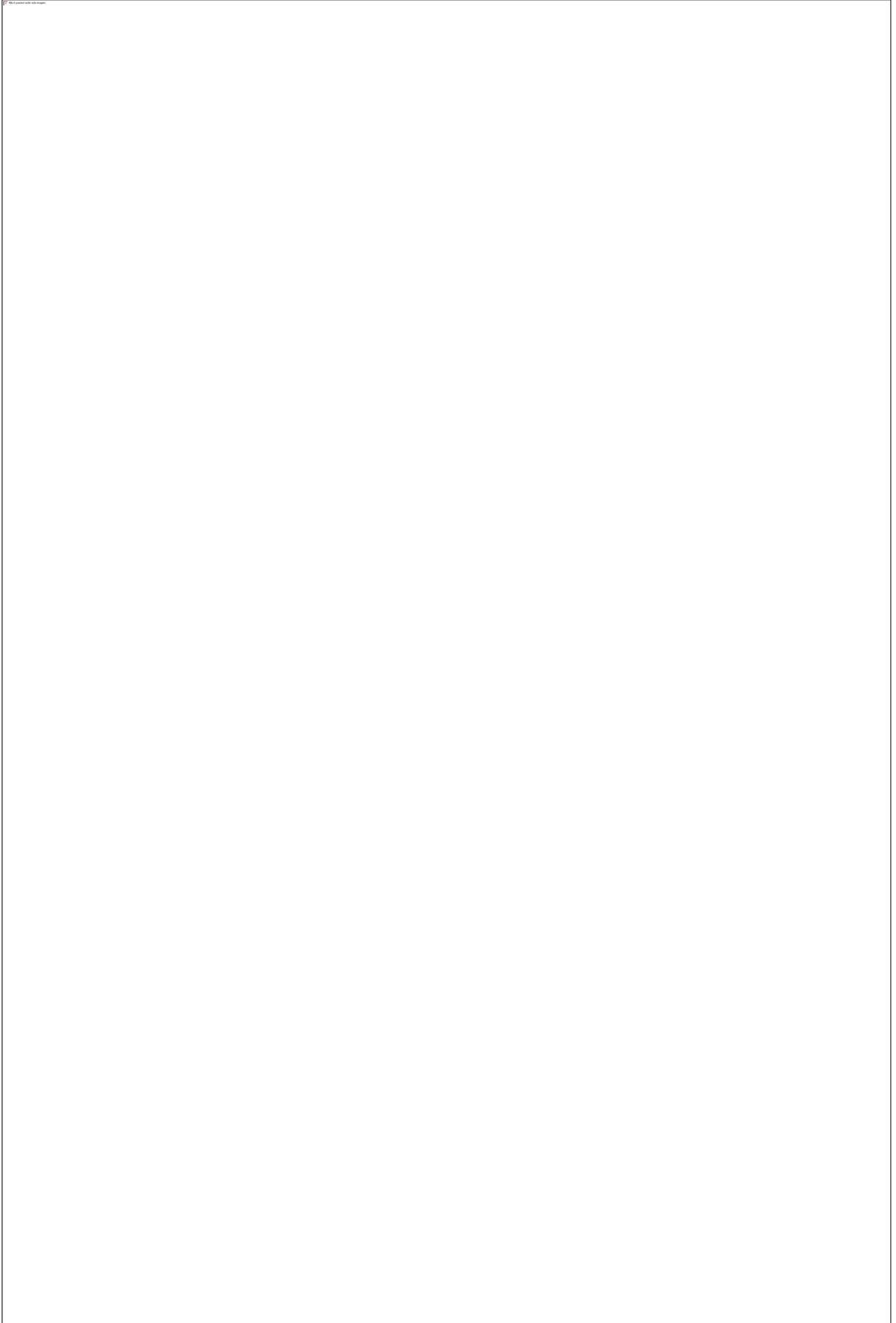


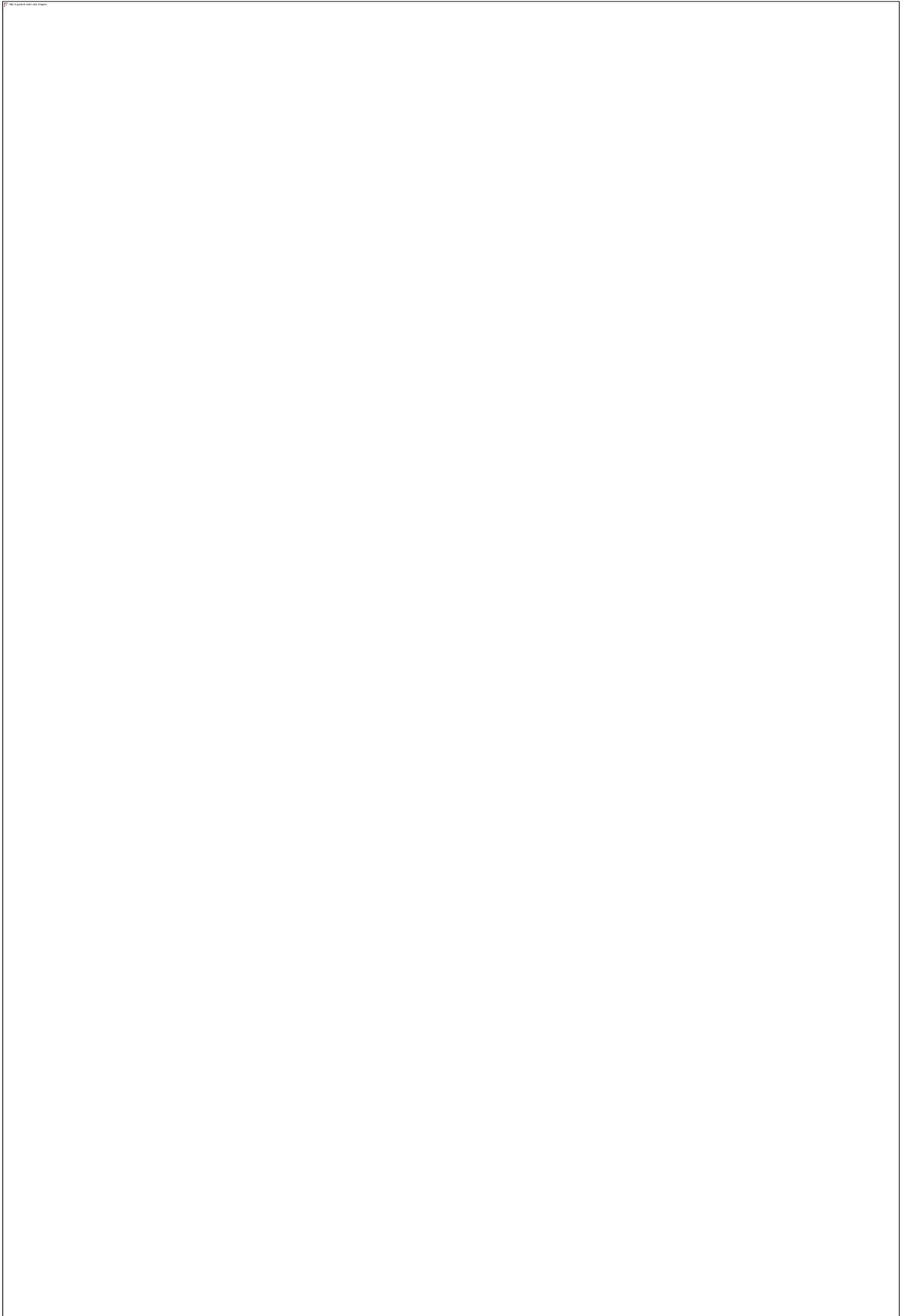


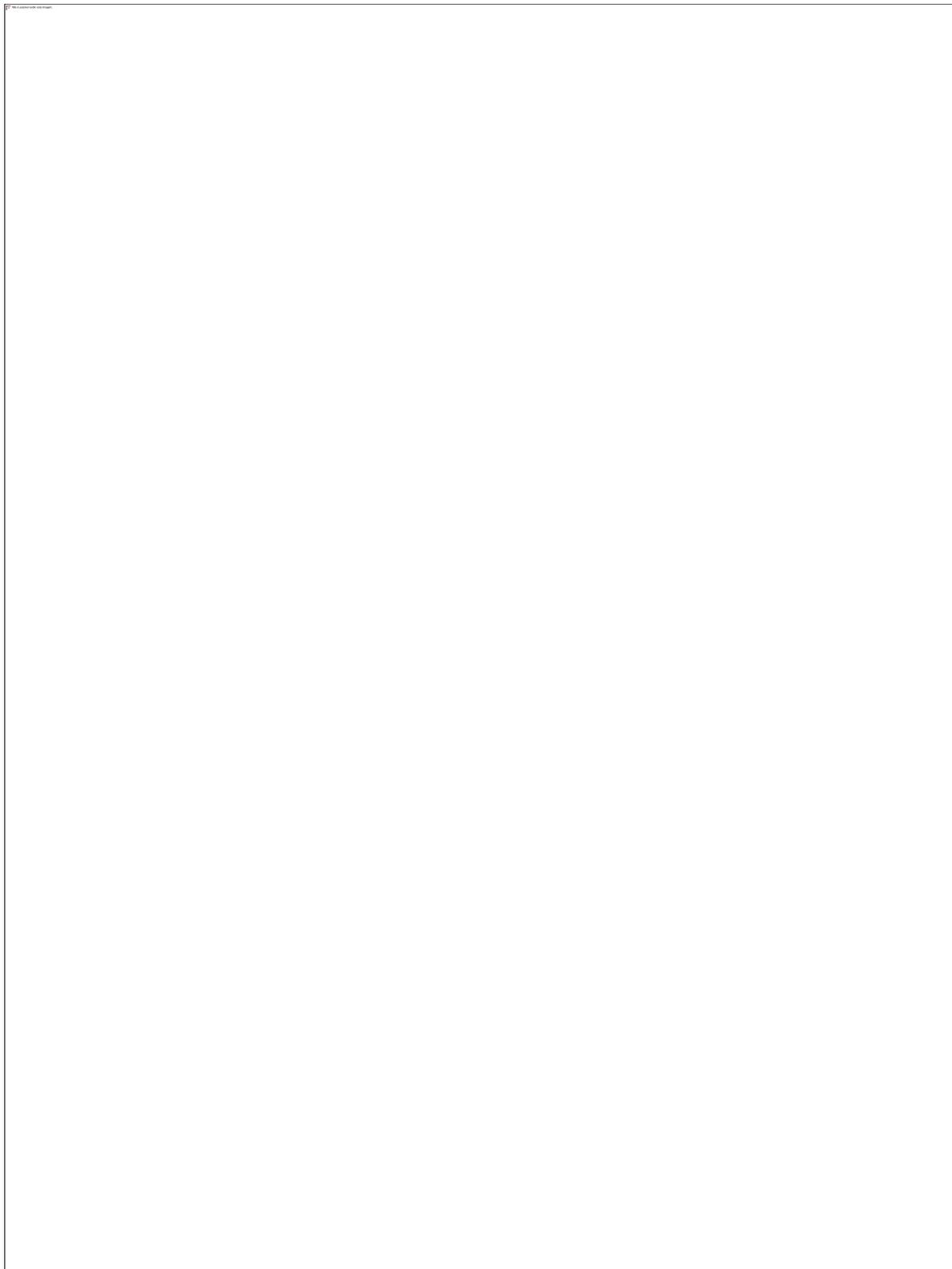


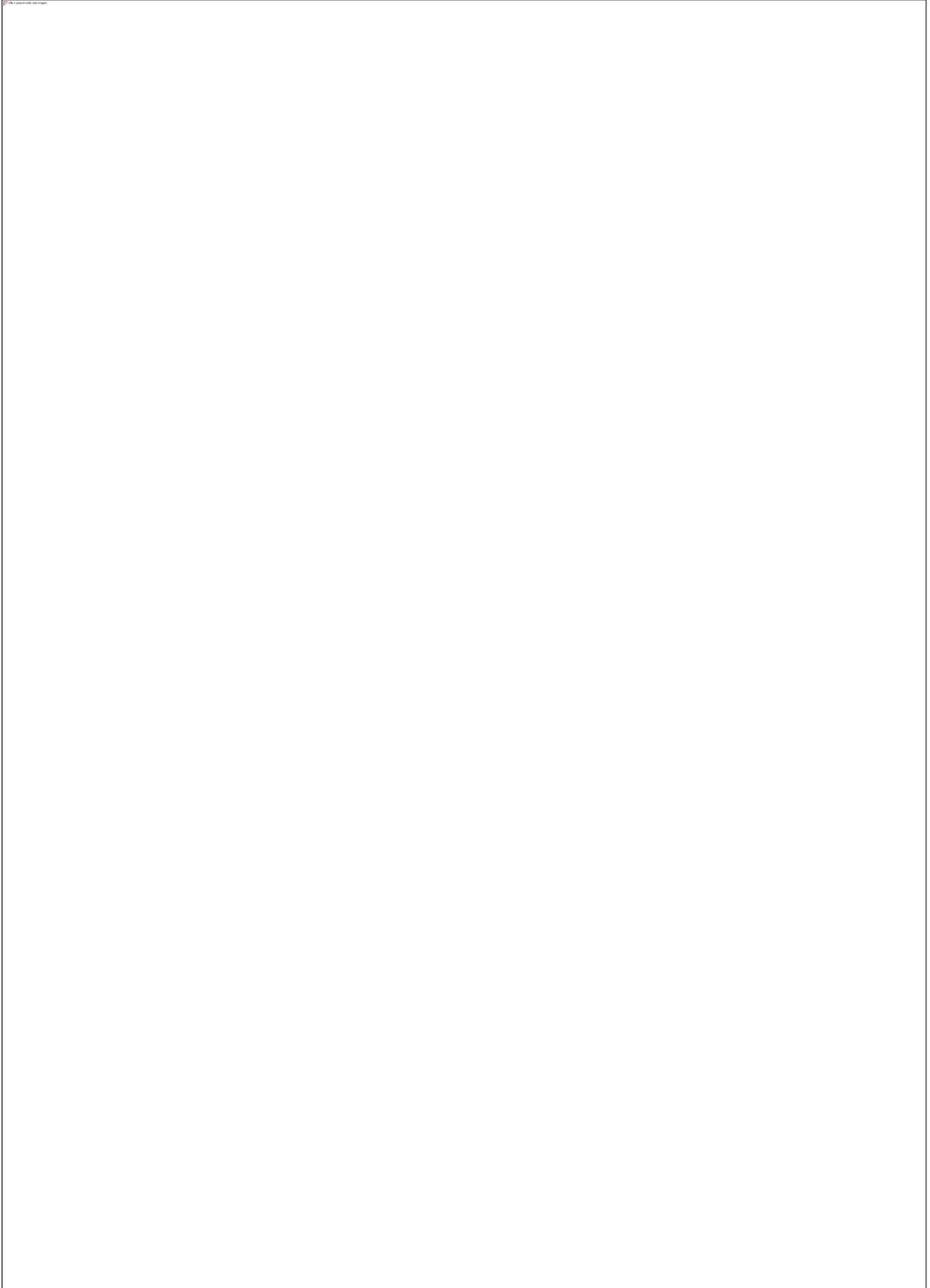


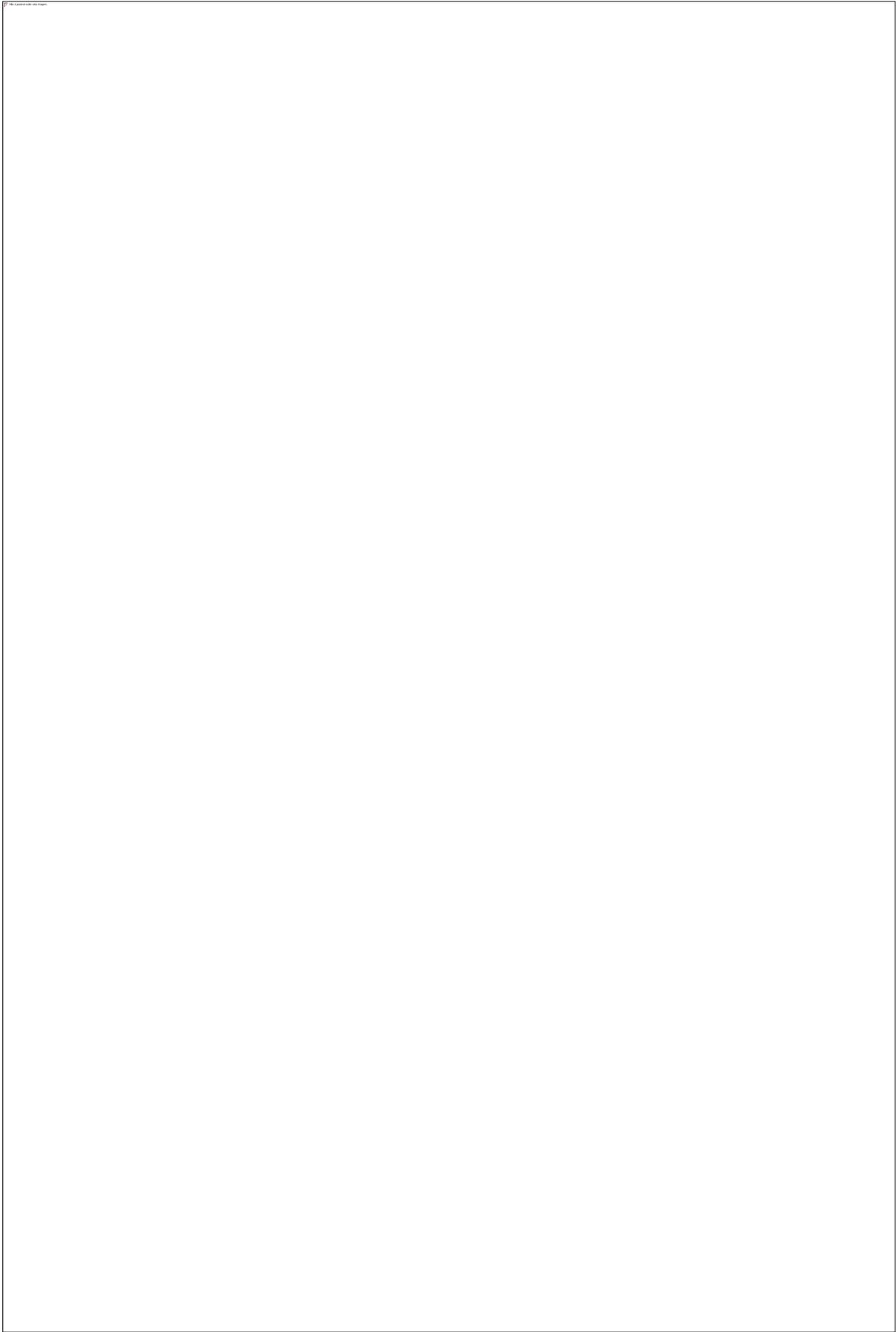


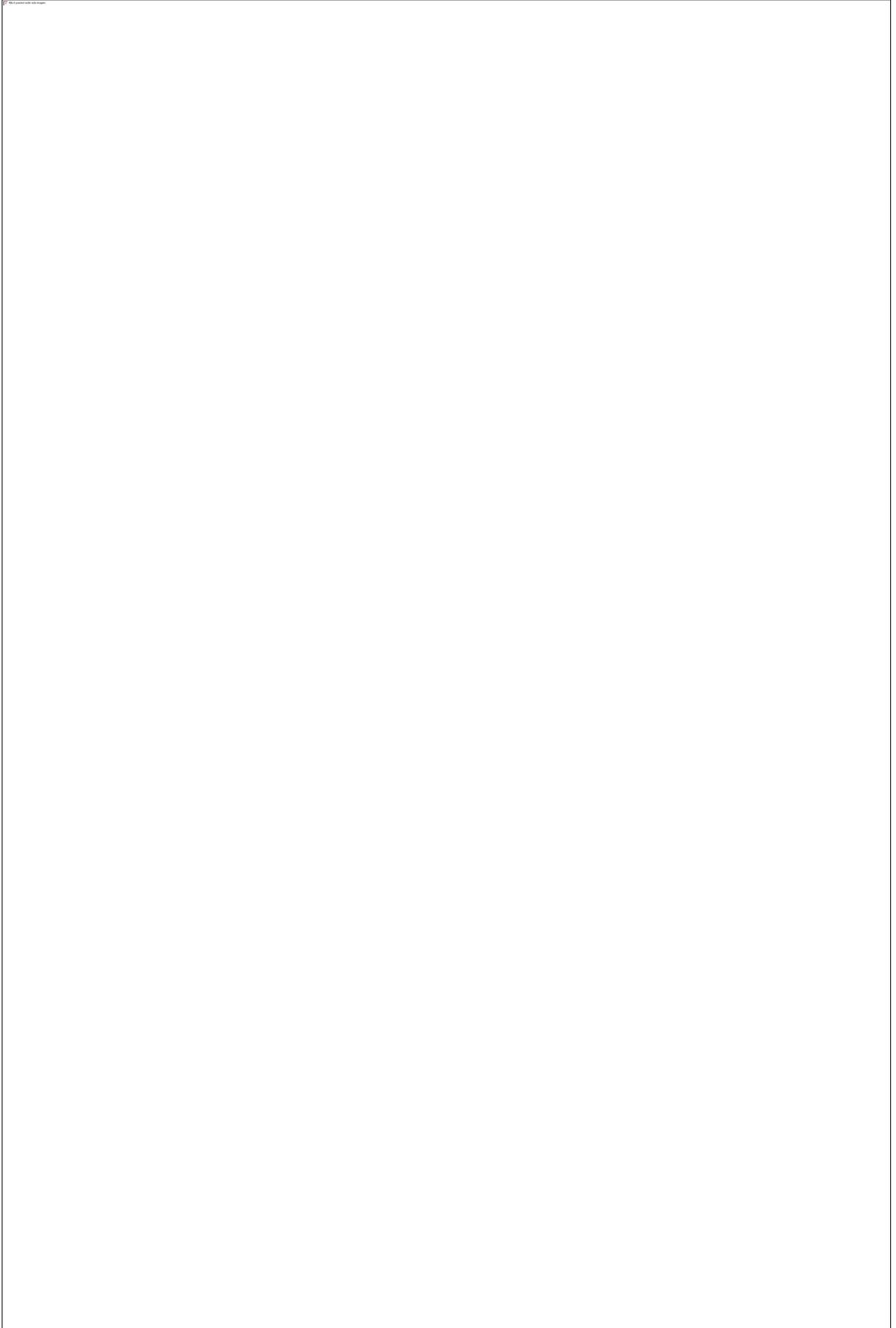




**ANEXO X****Projeto - Caminhos que se encontram: memórias e histórias de vida de estudantes da EJA em Juiz de Fora - MG**

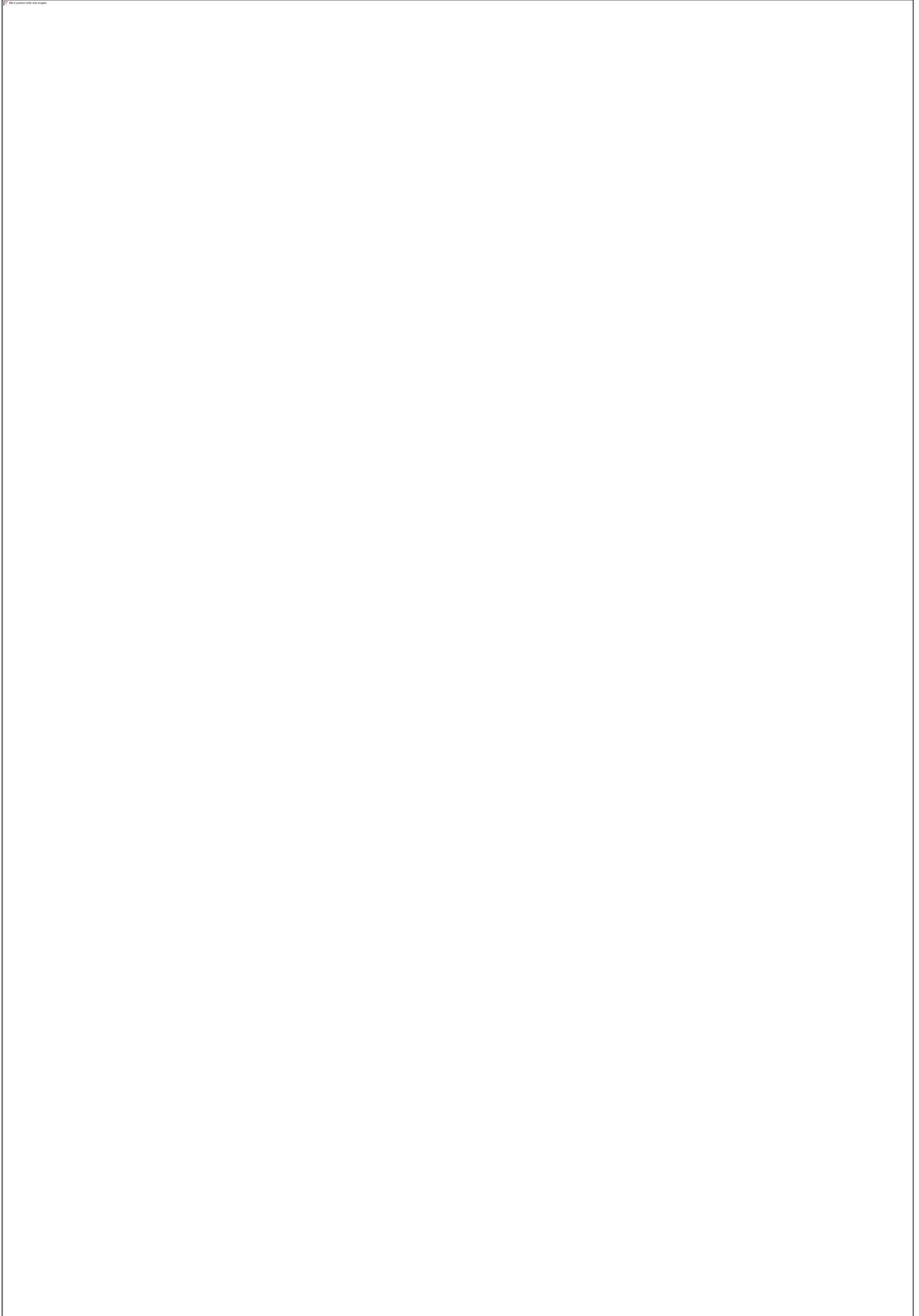




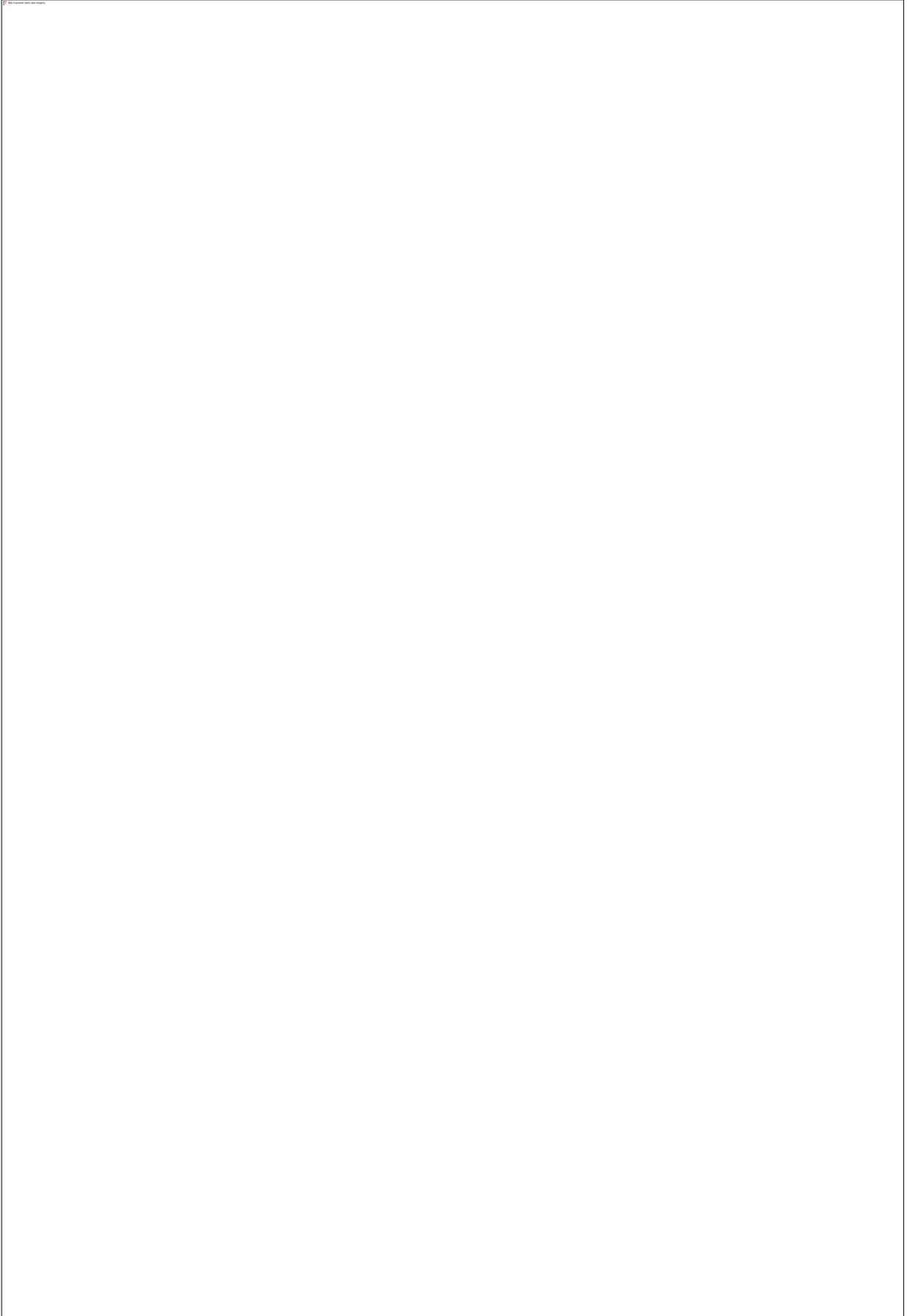


© 2000 Pearson Education, Inc.

© 2000 Pearson Education, Inc.

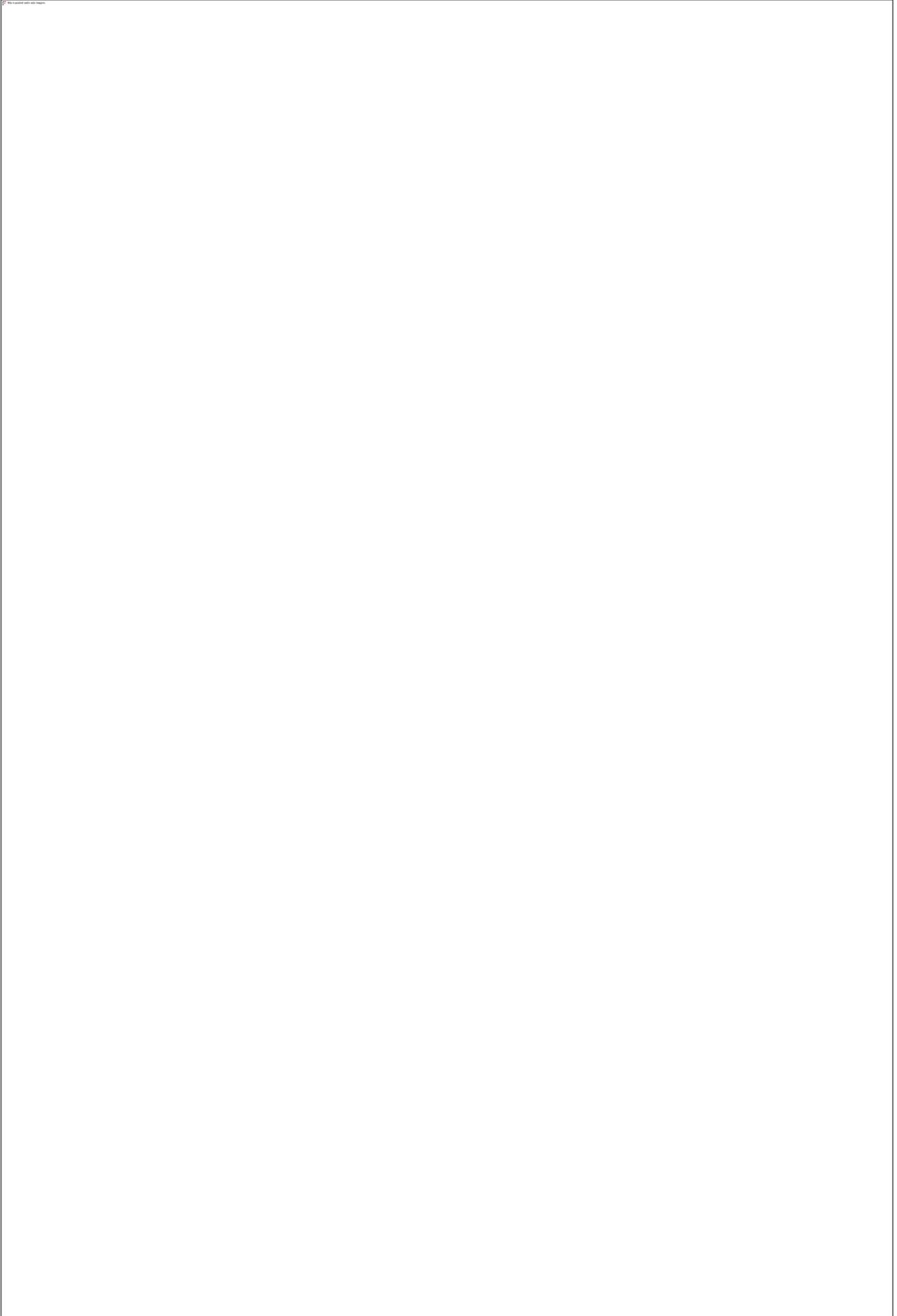


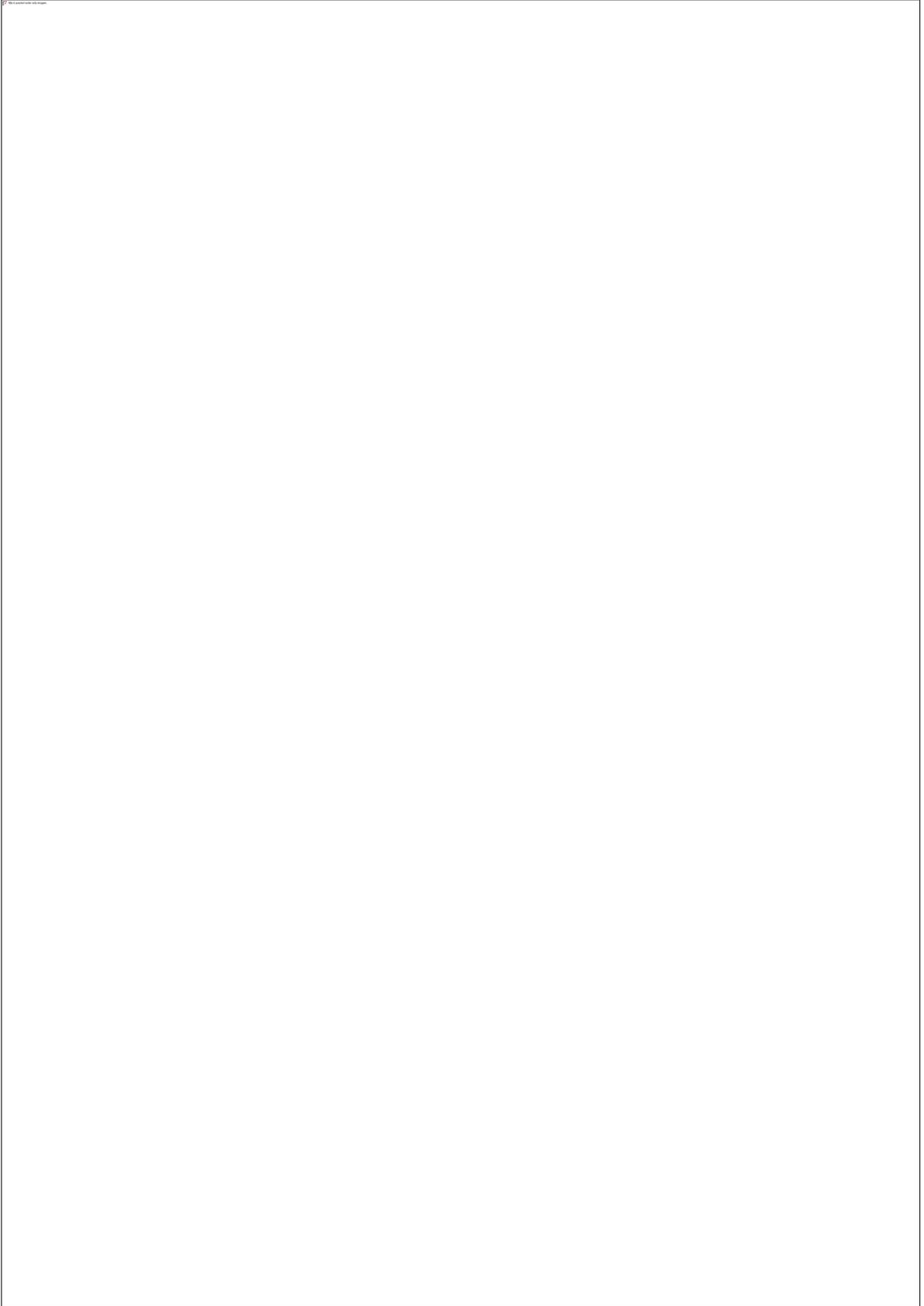
**ANEXO XI****Projeto Conhecendo o bairro através da escola: cultura local**

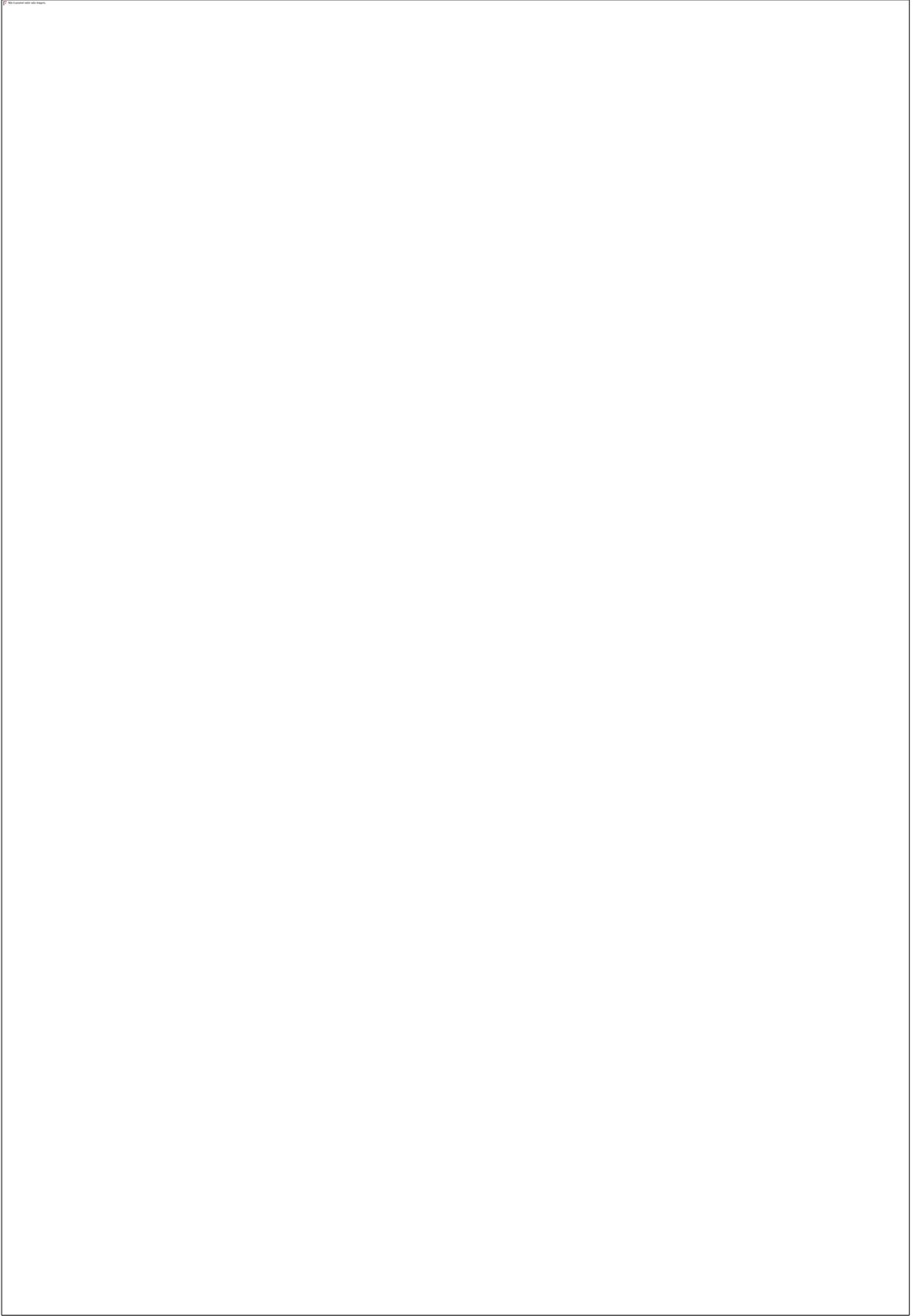




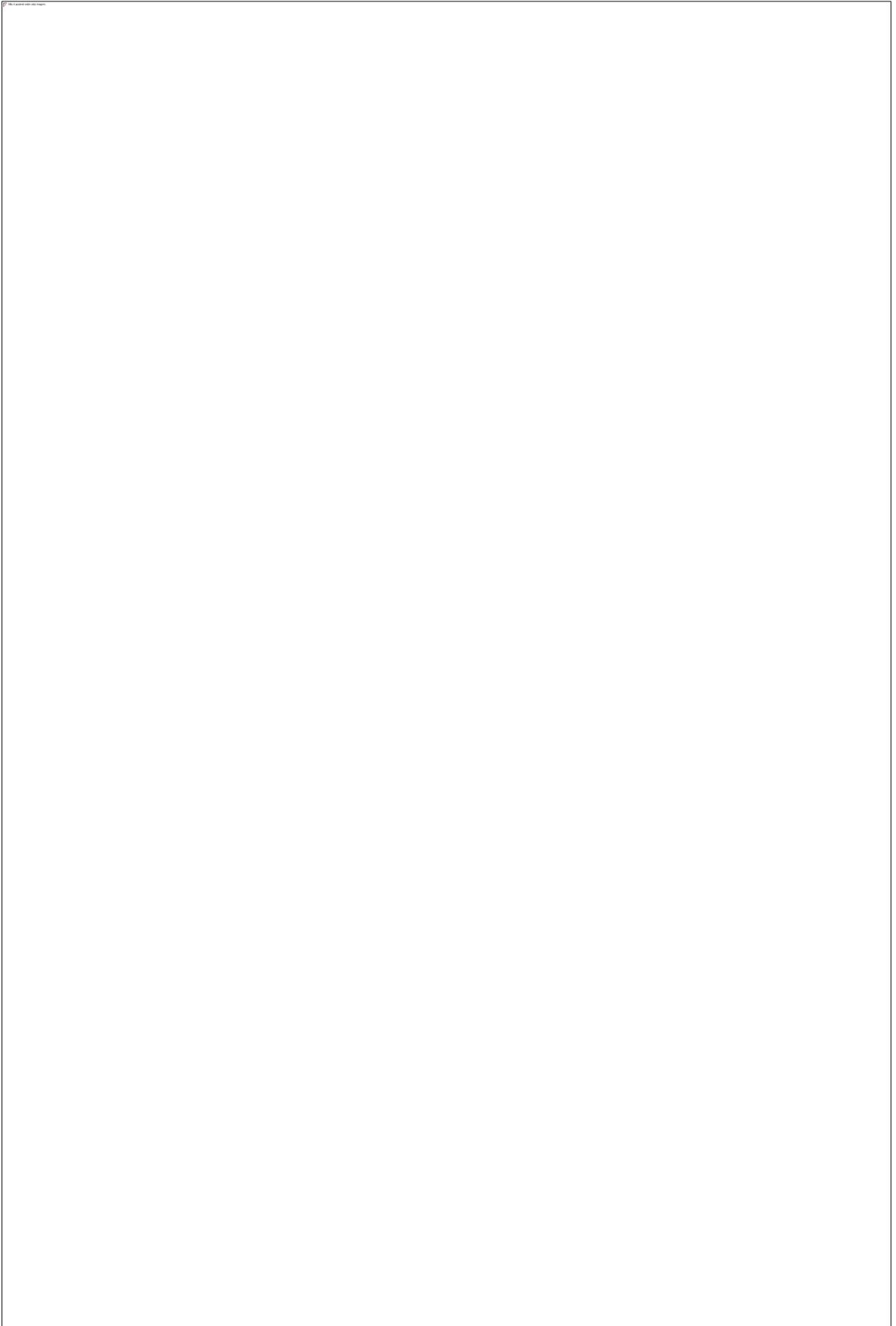
© Cambridge University Press

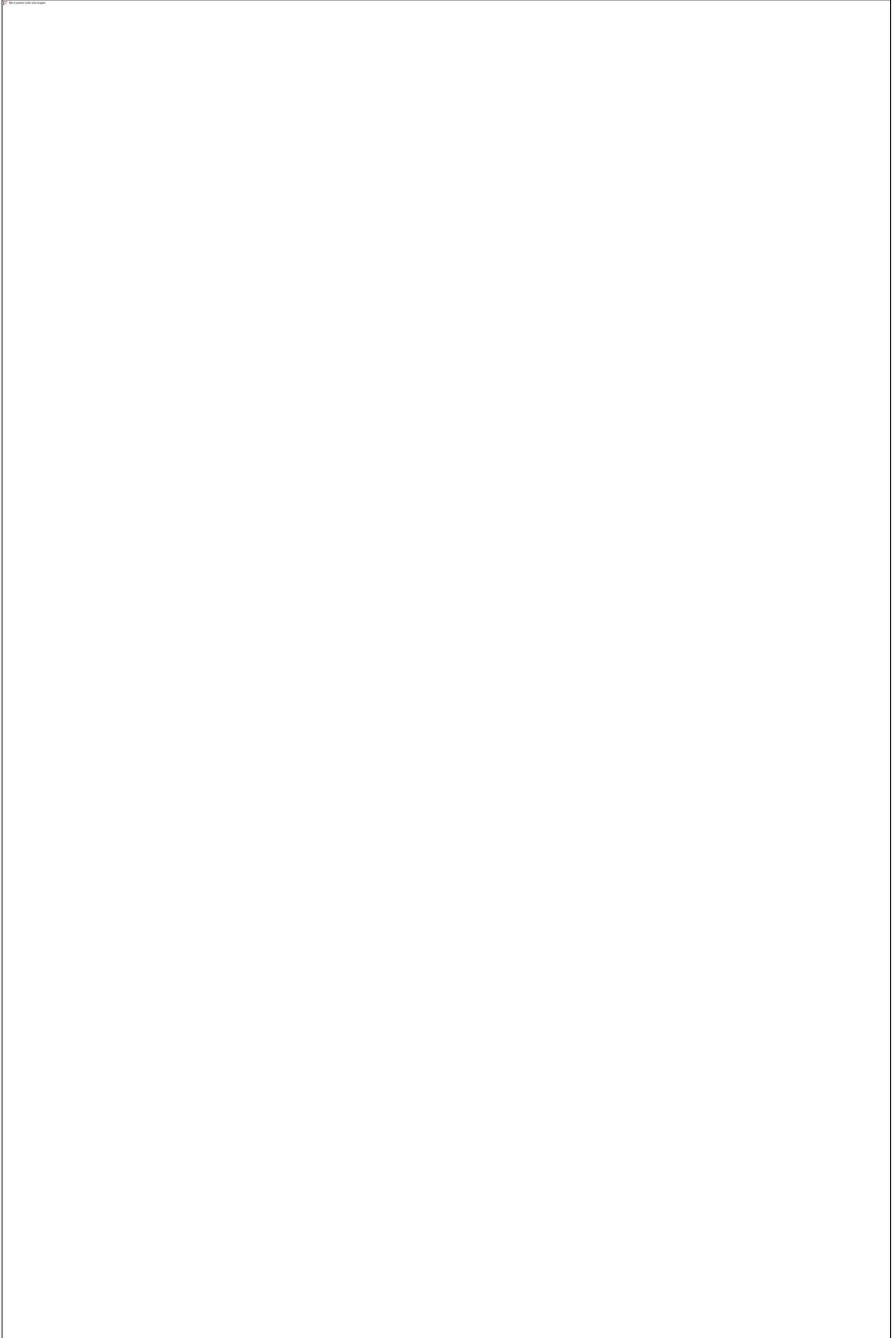






© 2000 Pearson Education, Inc.

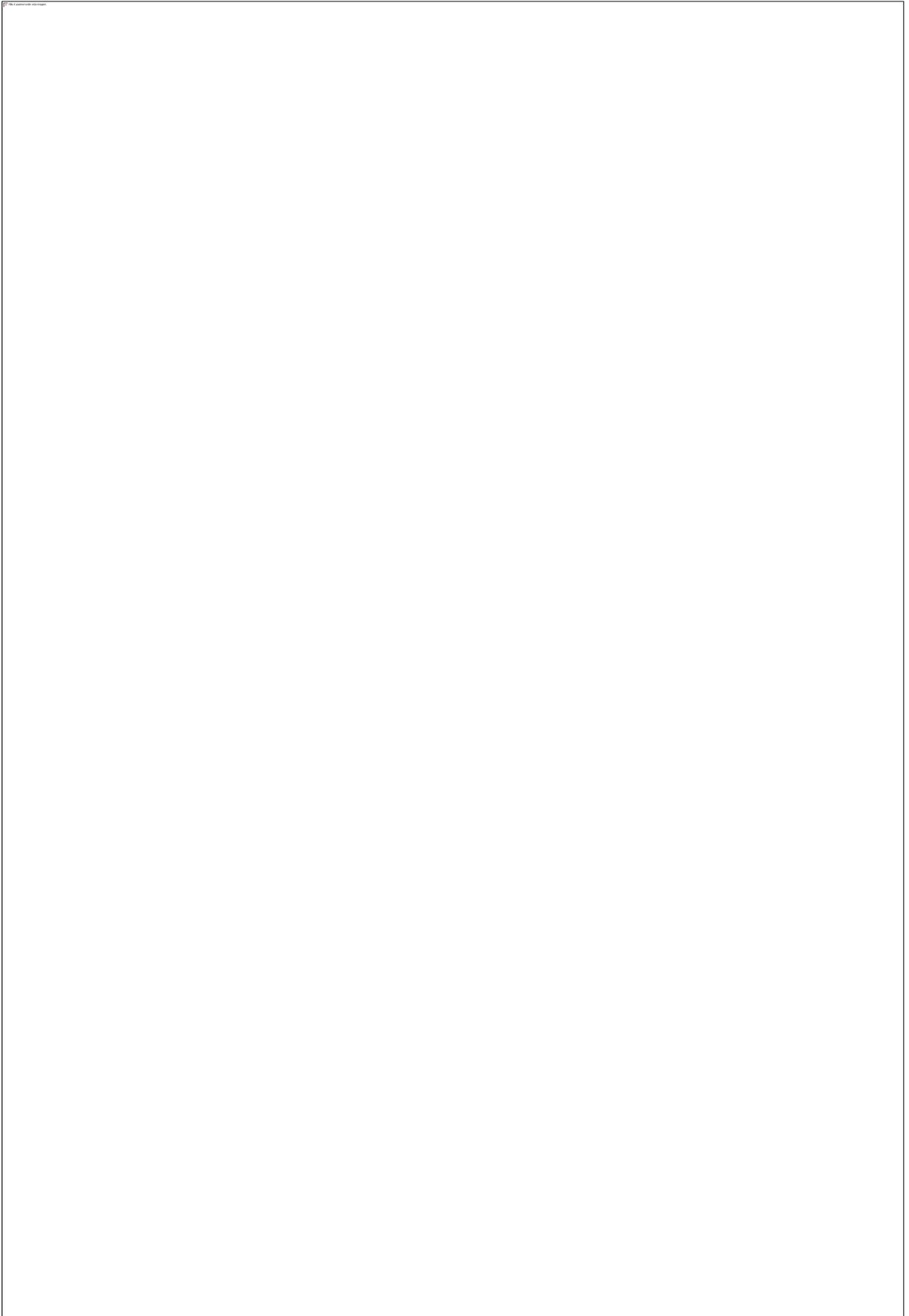


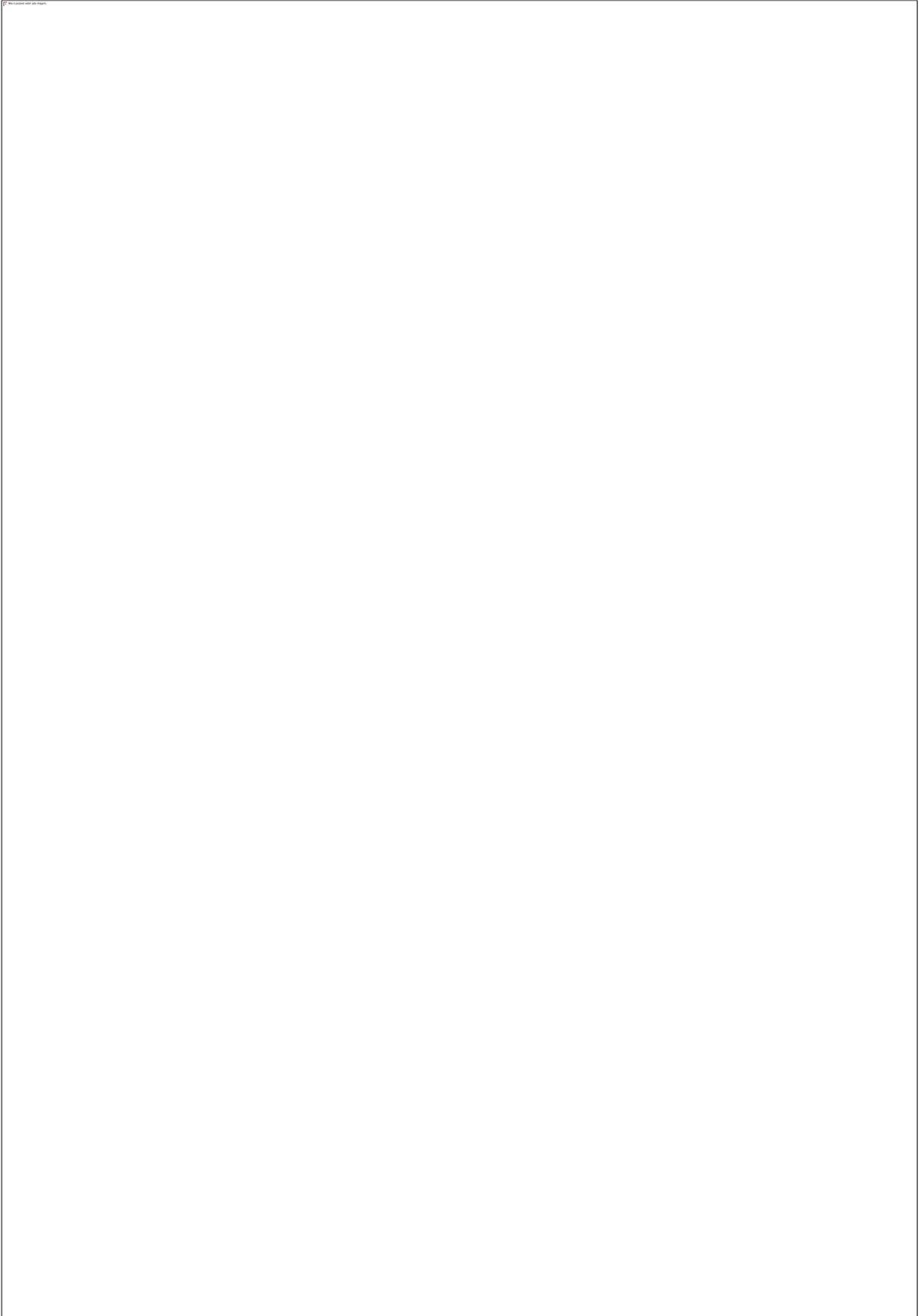


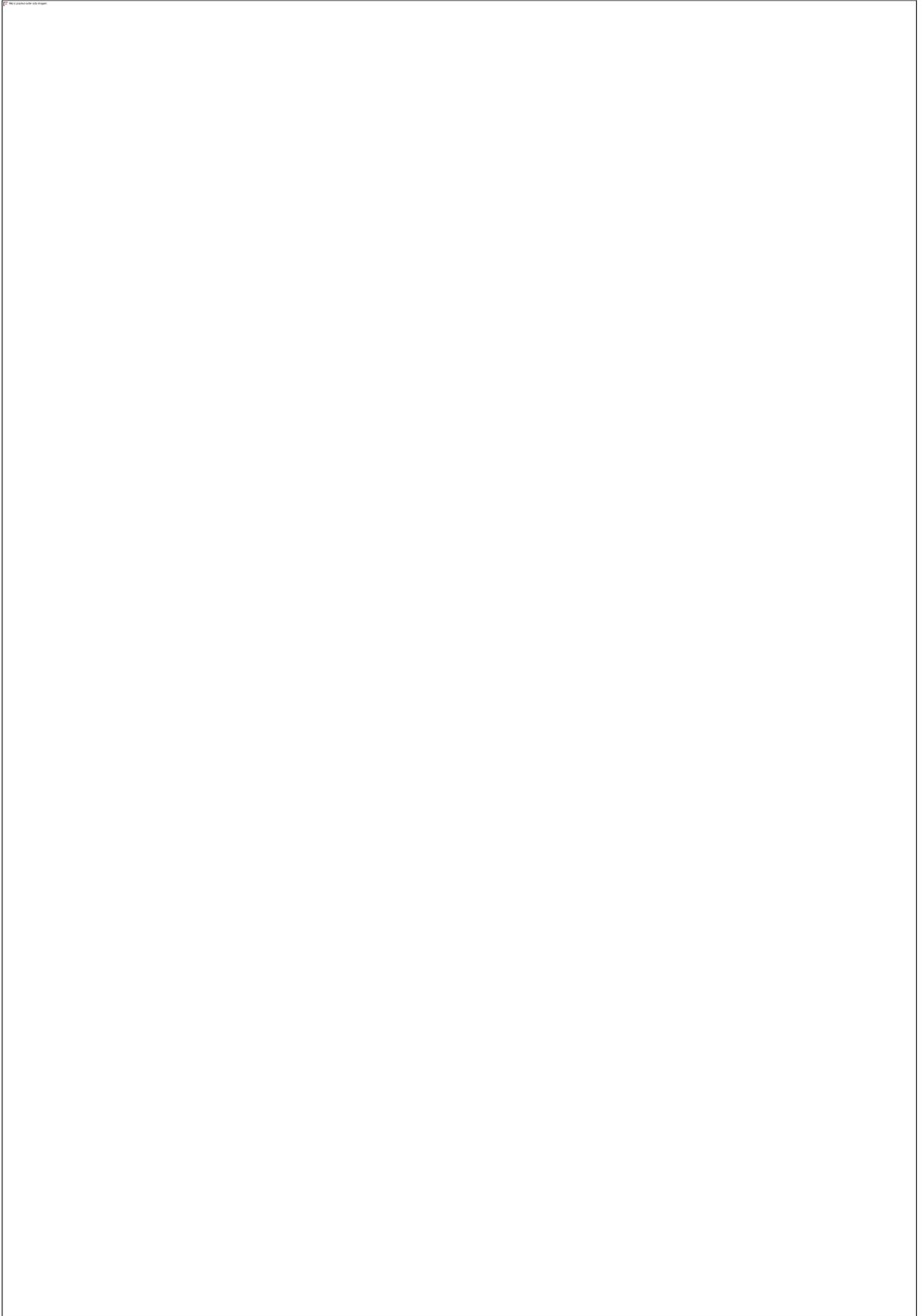
**ANEXO XII**

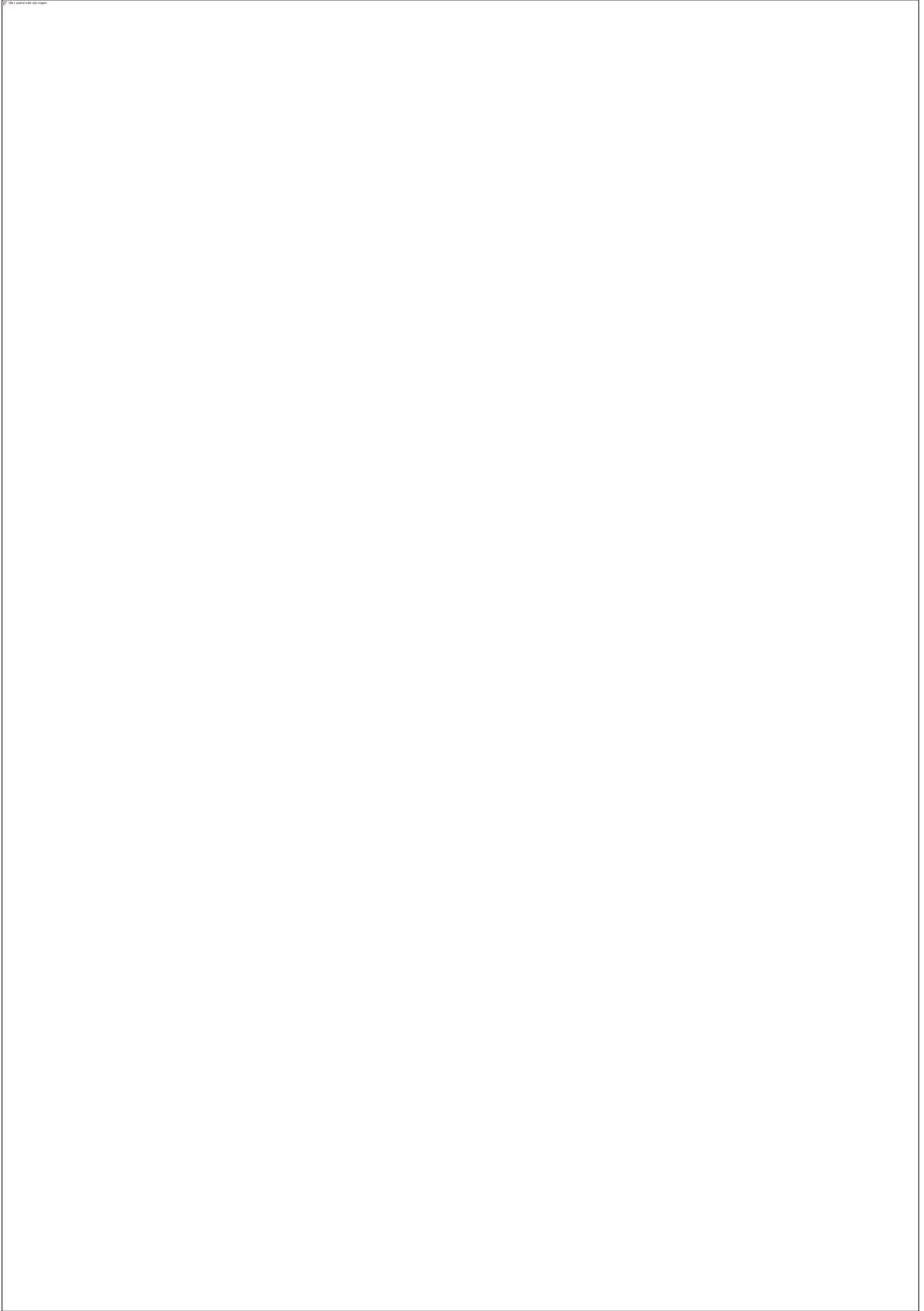
**Relatório de prestação de contas**

--



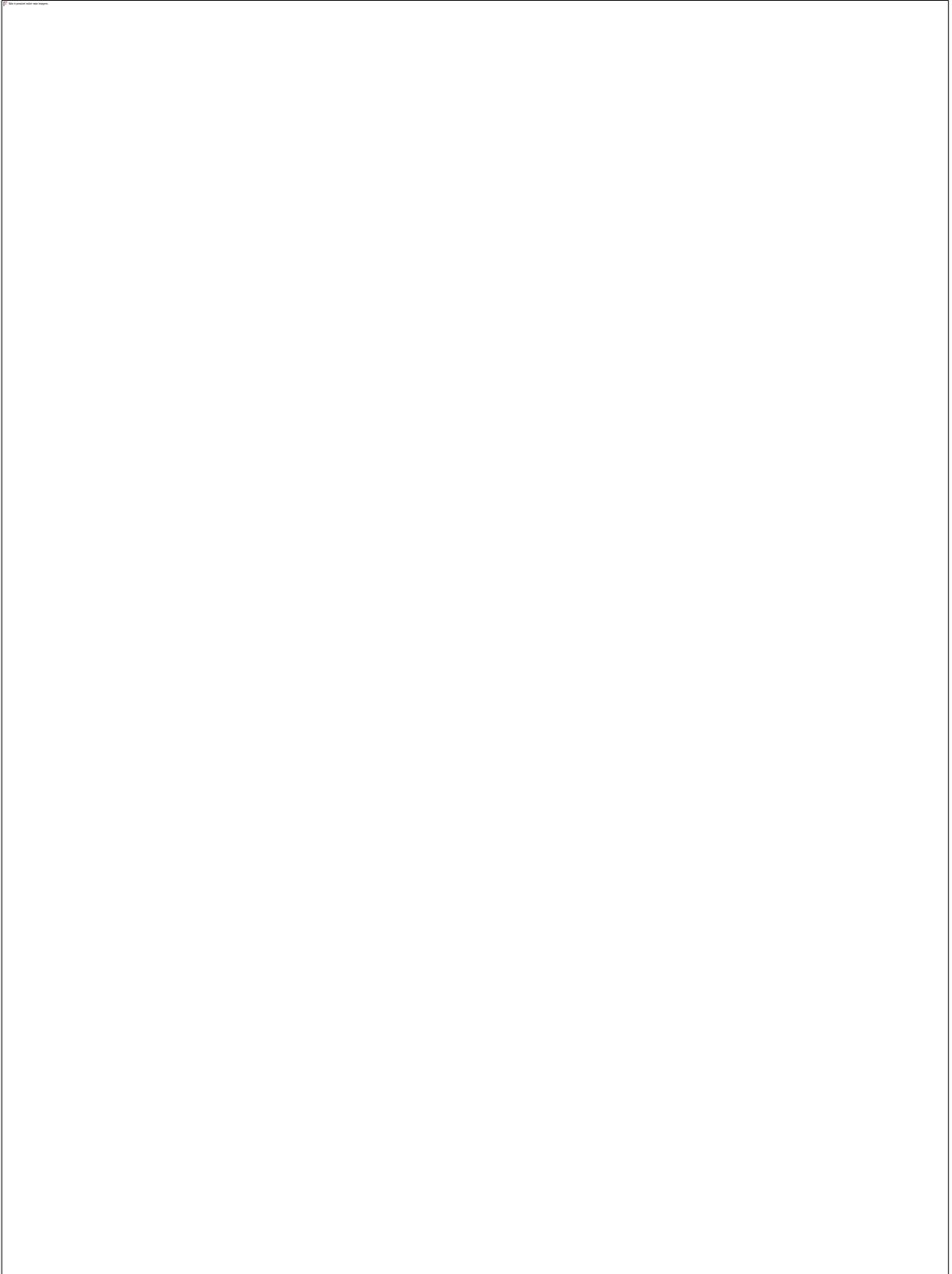


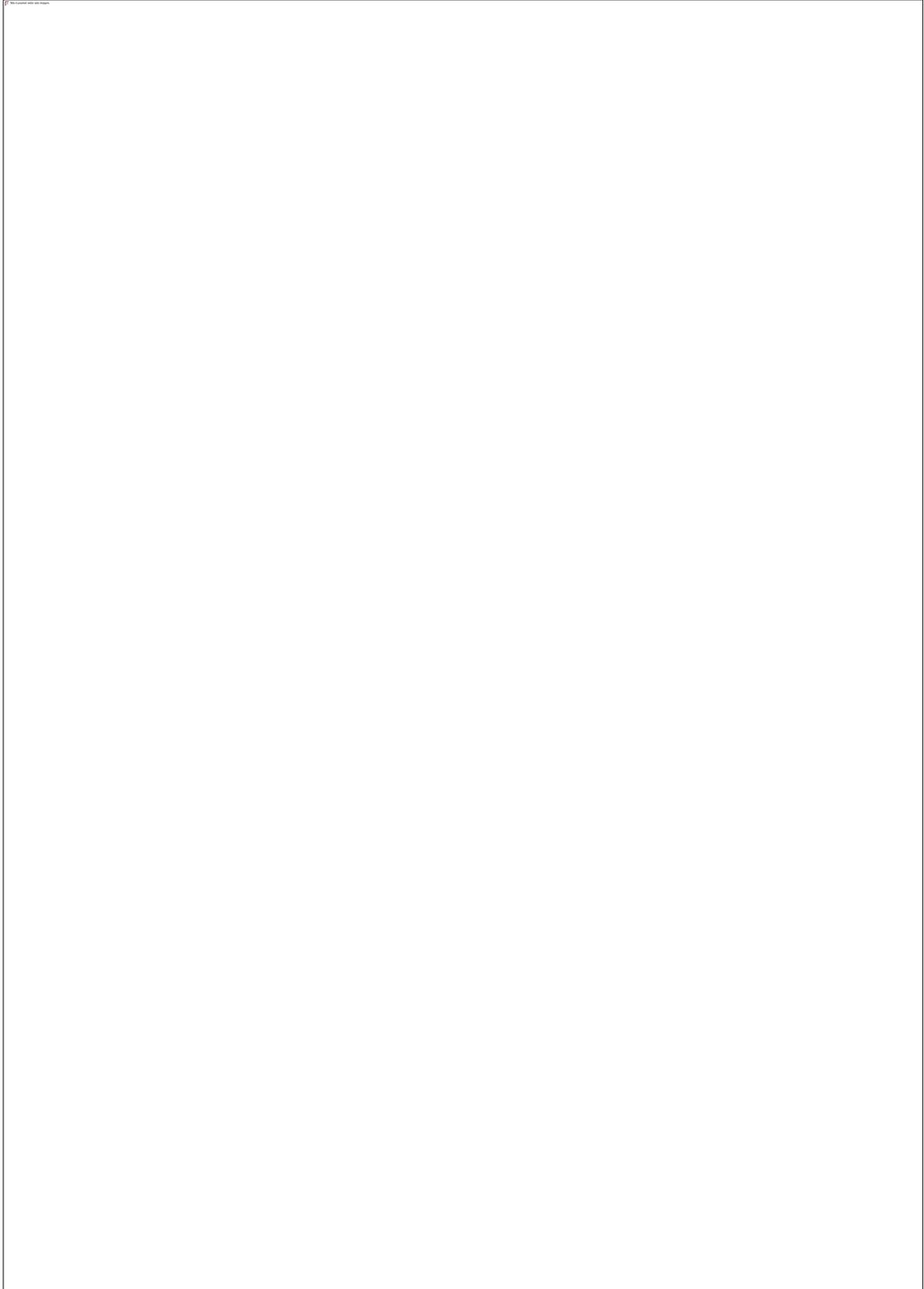


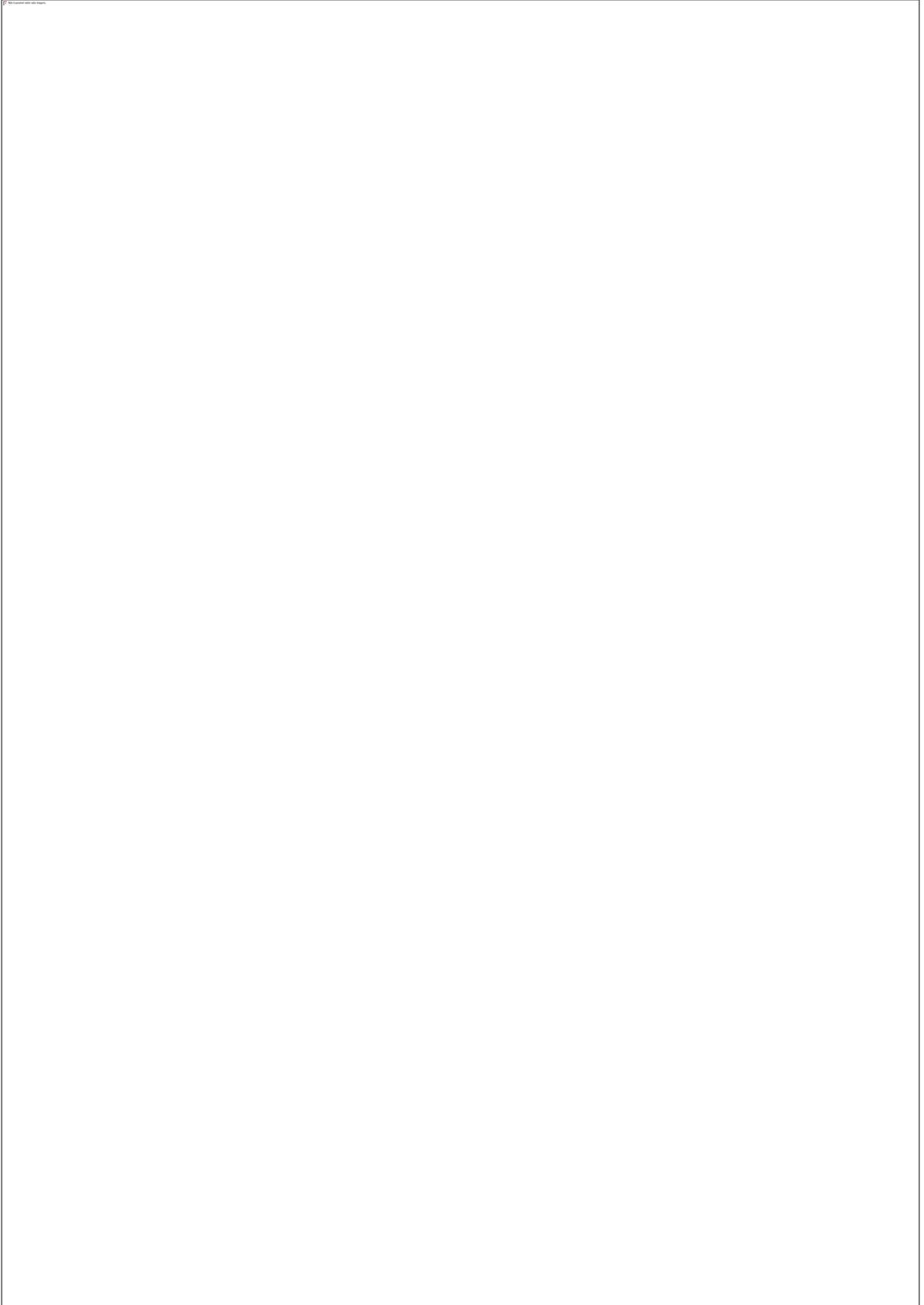


**ANEXO XIII**

**Transcrição de Entrevista em pesquisa pelo FAPEB**





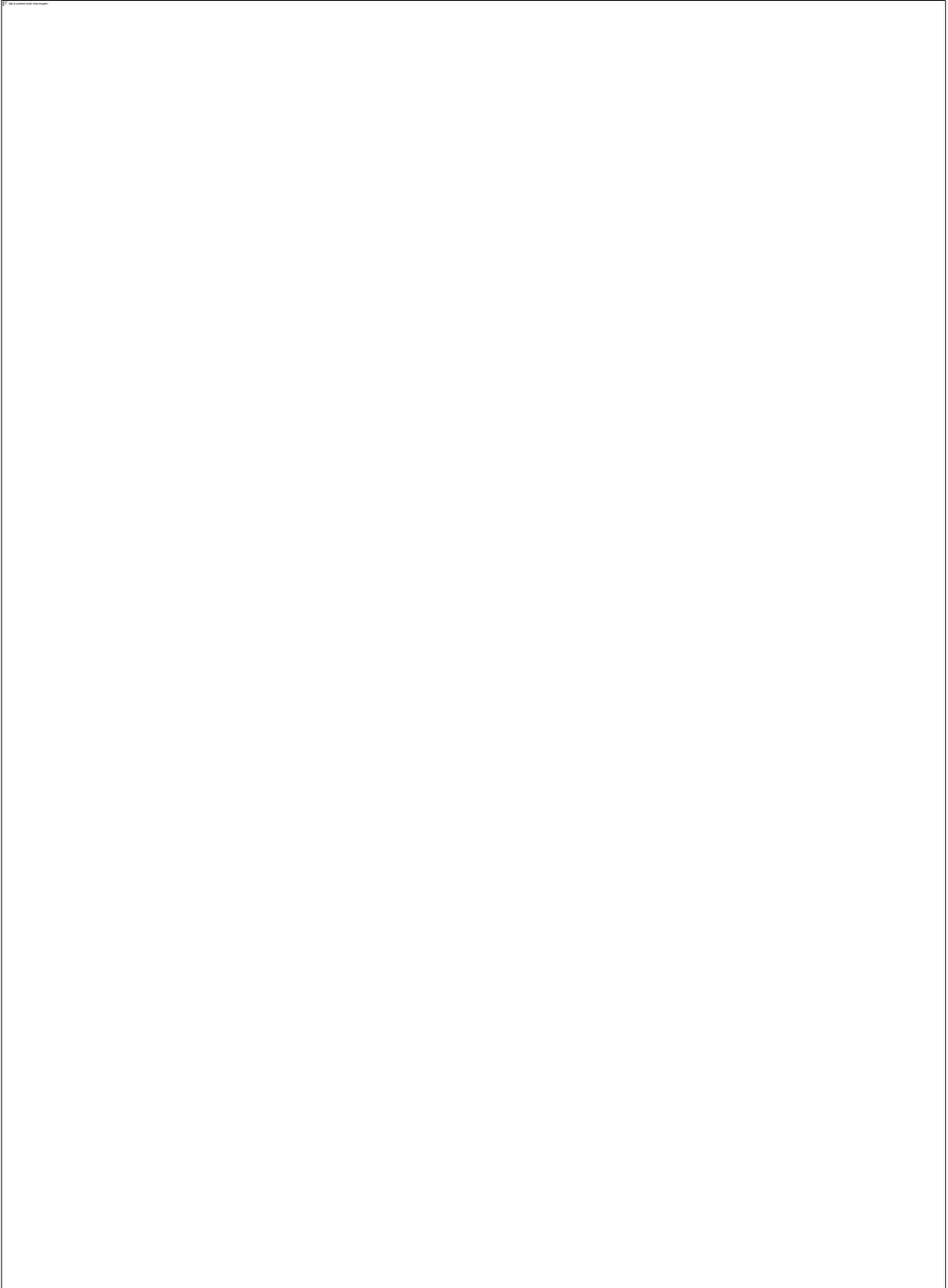


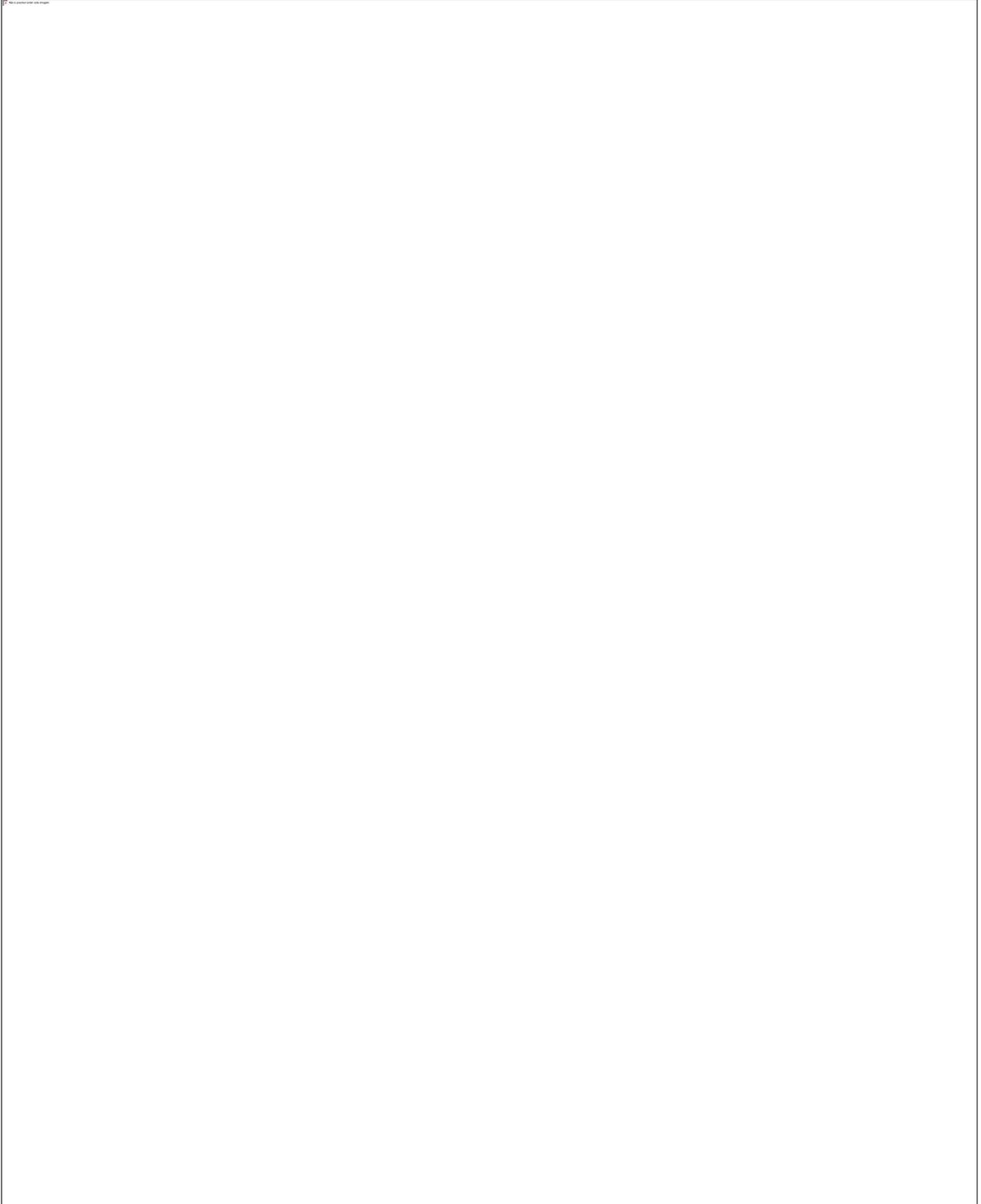


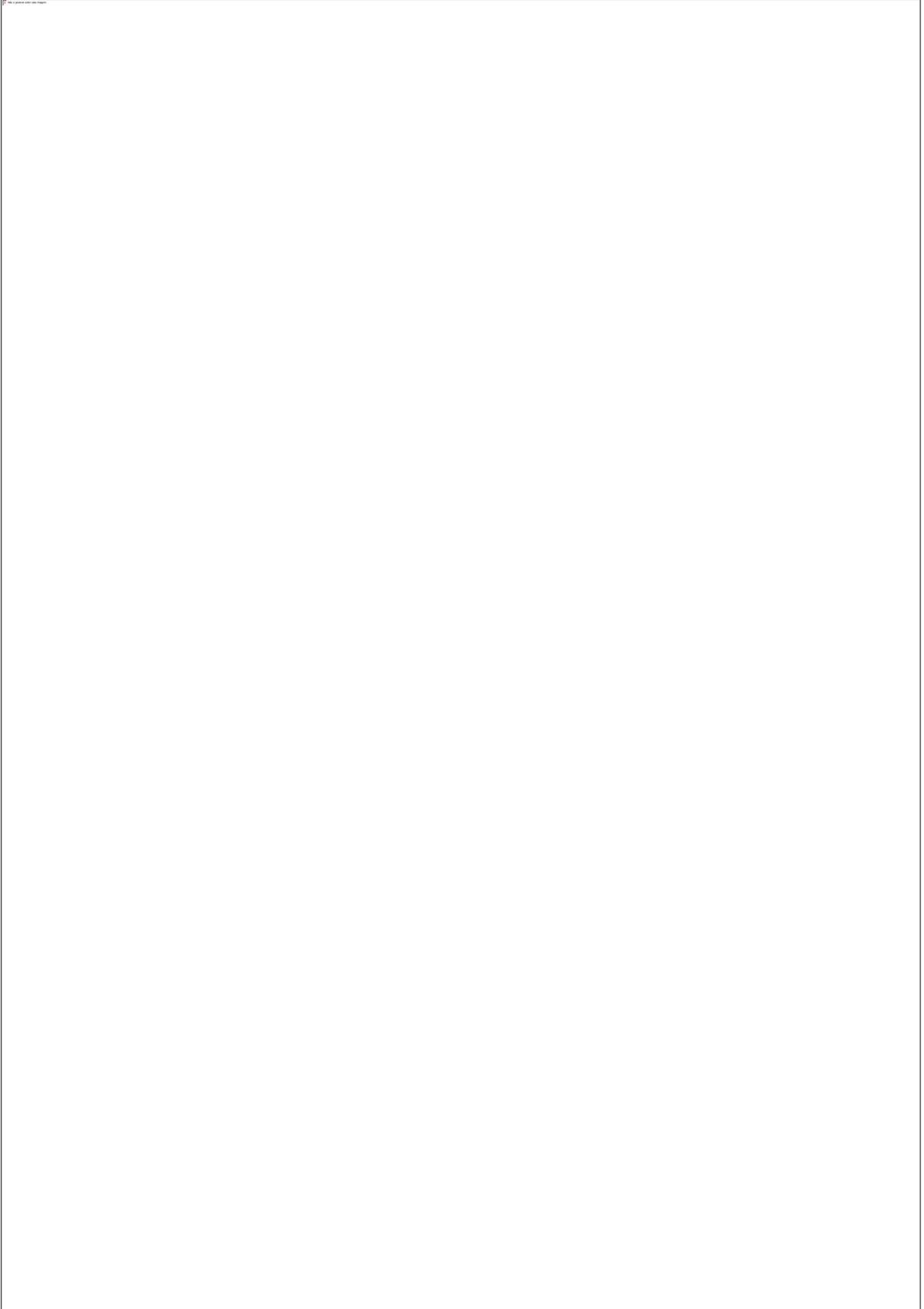
© Cambridge University Press

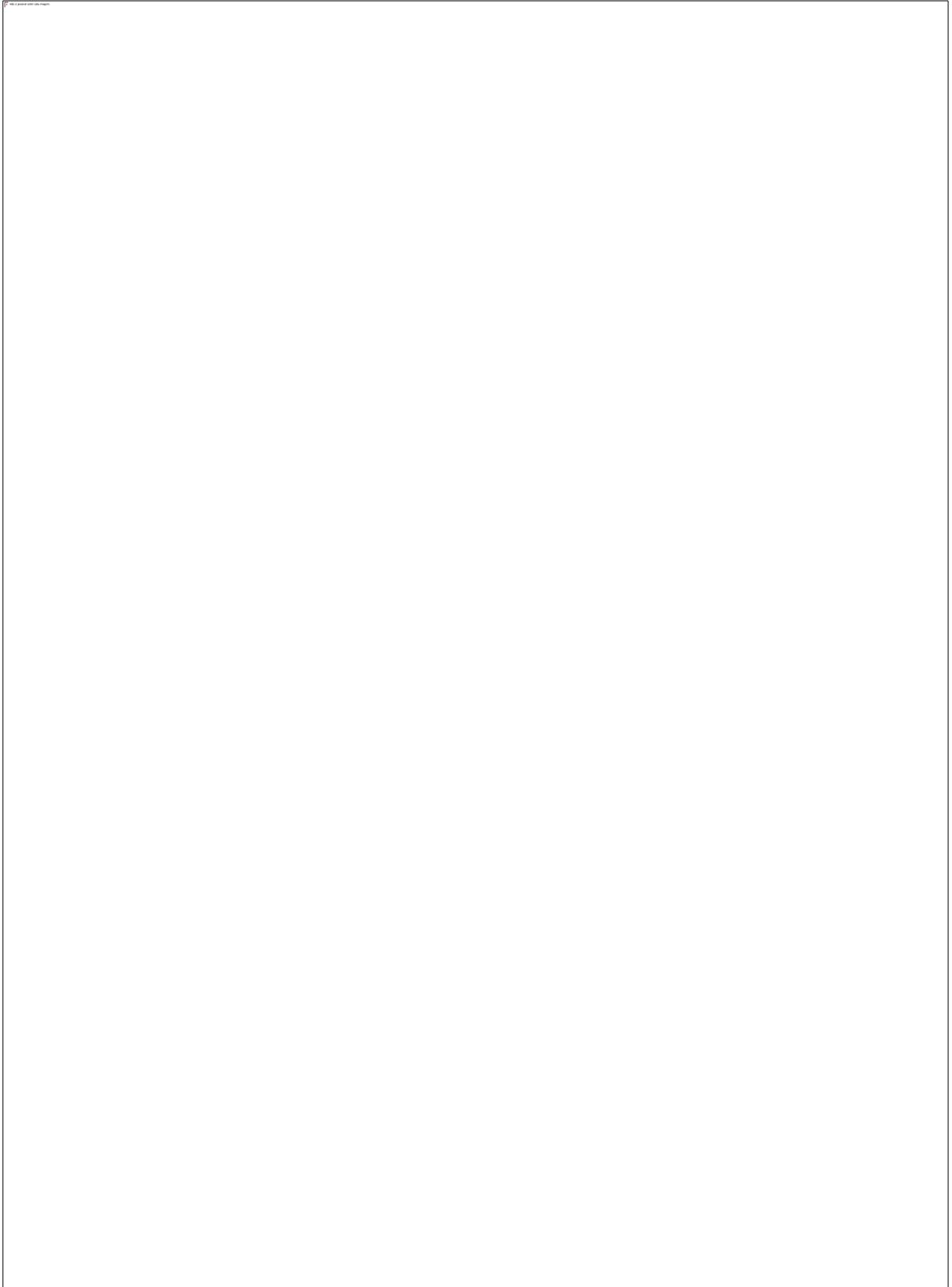
**XIV**

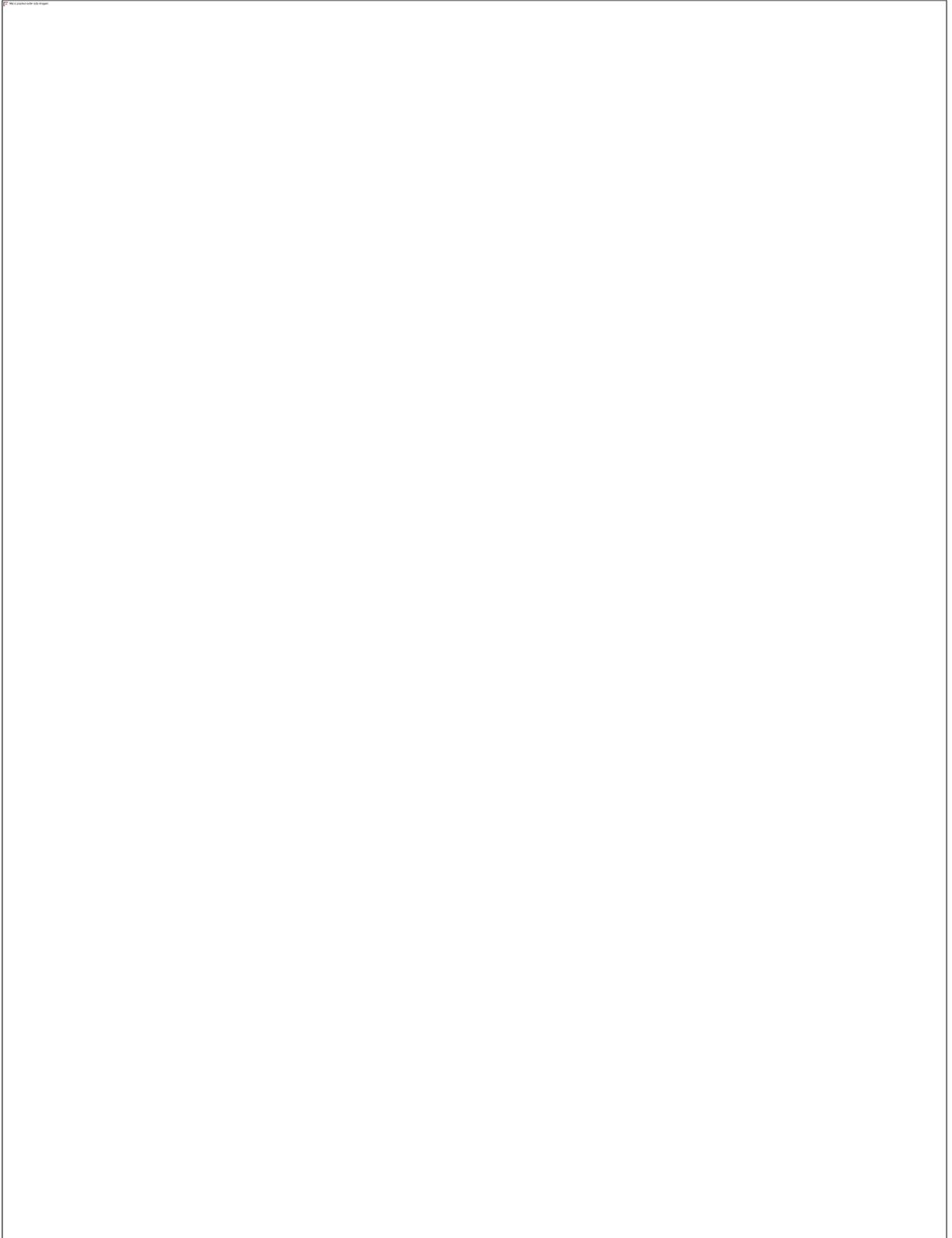
**Cartilha do FAPEB**

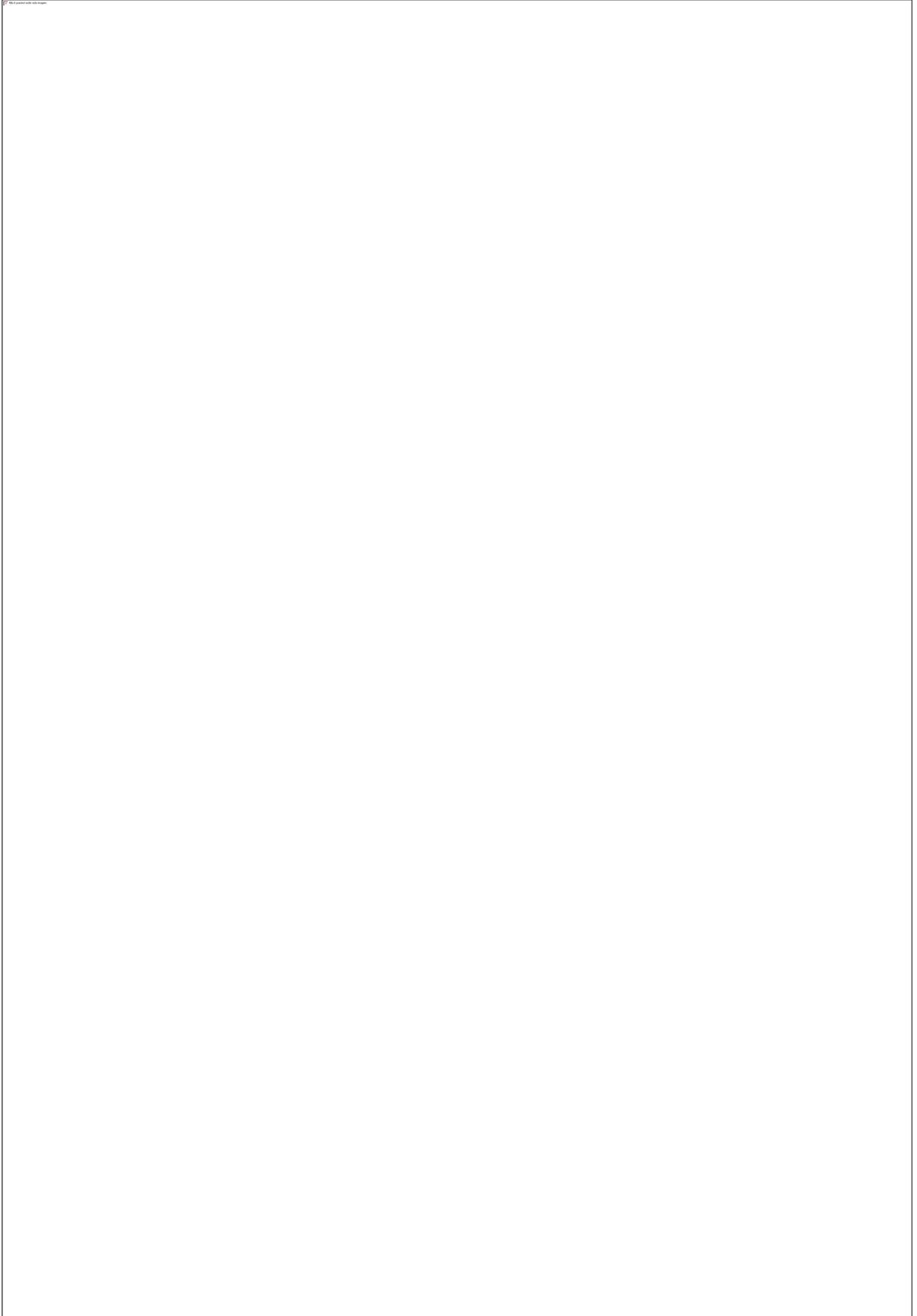




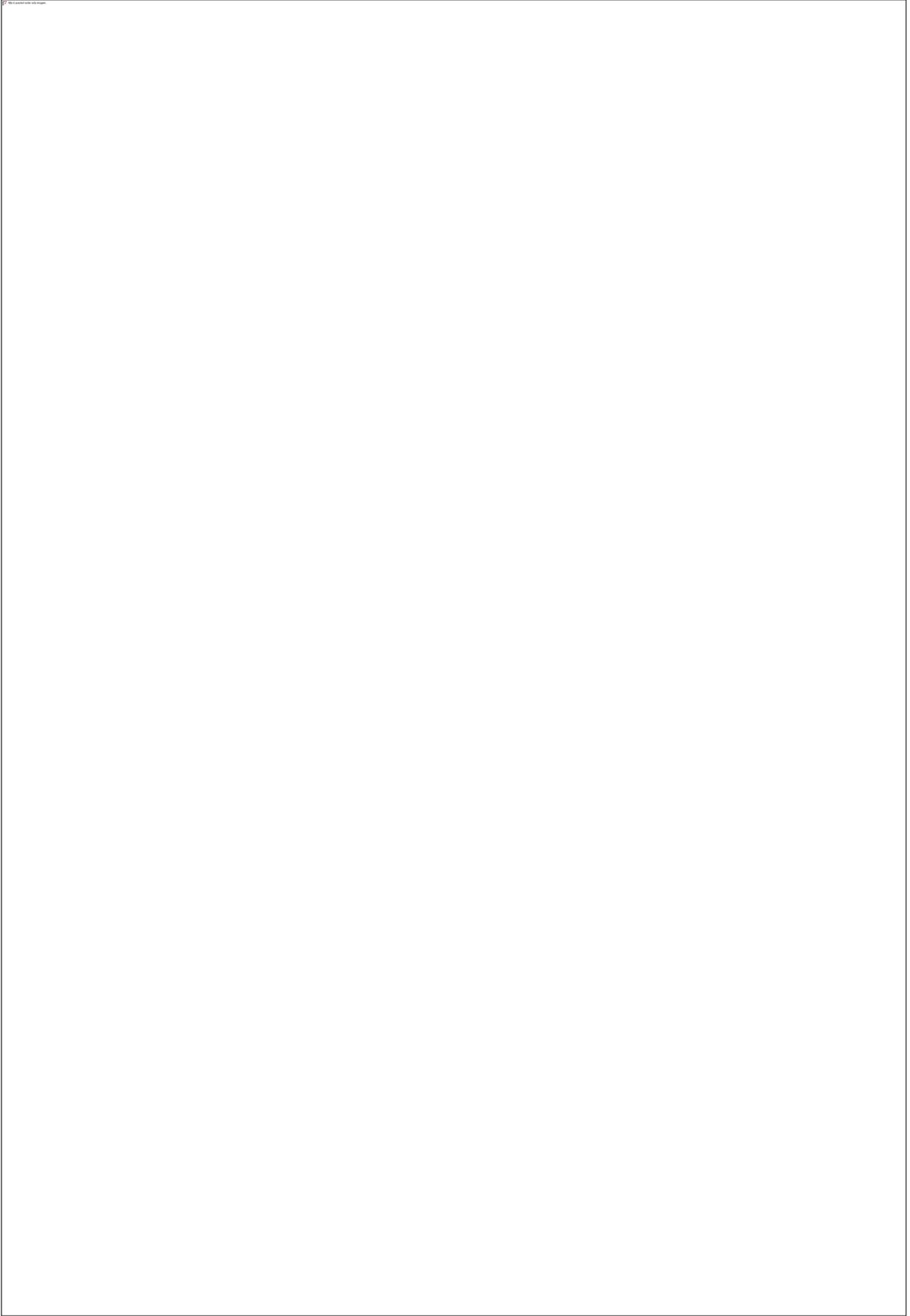








© 2000 Pearson Education, Inc.



© 2000 Pearson Education, Inc.

