

UMA ANÁLISE DO FUNDO DE APOIO À PESQUISA EM EDUCAÇÃO BÁSICA (FAPEB) NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO CIENTÍFICO

Luís Carlos Oliveira¹
Tânia Guedes Magalhães²

Resumo: Neste trabalho, apresentamos resultados de uma pesquisa que buscou compreender o programa “Fundo de Apoio à Pesquisa na Educação Básica (FAPEB)” da Prefeitura de Juiz de Fora (MG) e analisar a presença de gêneros de texto nele envolvidos, que contribuem para a inserção de professores em práticas de letramento científico. Fundamentamos nossa investigação em uma concepção de linguagem e de formação docente vinculada à Linguística Aplicada (LA), que considera a imersão do professor no campo da pesquisa fonte essencial para seu desenvolvimento. Ancoramo-nos em perspectivas teórico-metodológicas em que a linguagem é vista como fundamental para o desenvolvimento humano, em uma abordagem social, histórica e cultural. Como metodologia, usamos a pesquisa documental, cujo *corpus* se compõe de um artigo e cinco editais. Os resultados apontam para a ocorrência de variados gêneros do letramento científico, propiciando a inserção desses professores em práticas de linguagem acadêmico-científicas. Há uma variedade de gêneros no processo de pesquisa, o que coloca o FAPEB como um projeto de desenvolvimento docente por meio da linguagem e da inserção em práticas de letramento próprias da cultura científica.

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

AN ANALYSIS OF THE FUND FOR SUPPORT TO RESEARCH IN BASIC EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF SCIENTIFIC LITERACY

Abstract: In this work, we present the results of a research that has sought to understand the program “Fund for Support to Research in Basic Education (FAPEB)” of the Municipality of Juiz de Fora (MG) and analyze the presence of text genres involved in it, which contribute to the insertion of teachers in scientific literacy practices. We based our investigation on a language and teacher education conception linked to Applied Linguistics (AL), which considers the teacher’s immersion in the field of research as a essential source for their development. We are anchored in theoretical-methodological perspectives that consider language as a fundamental aspect for human development, language taken in a social, historical and cultural approach. As a methodology, we used documentary research, whose corpus consists of 1 article and 5 notices. The results point to the occurrence of different genres of scientific literacy, which favor the insertion of these teachers in academic-scientific language practices. There are a variety of genres involved in the research process, which places FAPEB as a project that promotes development through language and insertion in literacy practices typical of scientific culture.

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

1 Graduado em Letras e doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF.

2 Graduada em Letras; Doutora em Letras/Estudos Linguísticos; Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF, linha “Linguagens, culturas e saberes”.

Introdução

A relação entre pesquisa científica e formação docente é tema já anteriormente abordado na literatura nacional (LUDKE et al, 2009; LUDKE, 2012; MOTA-ROTH, 2011; ANDRÉ; 2012; 2016; DEMO, 2014, 2015; FAGUNDES, 2016; SILVA, 2016; SANTOS, 2017; MAGALHÃES, CRISTOVÃO, 2018). Notamos, nessas investigações, que a inserção da pesquisa como eixo da formação de professores, e não como prática contingente, indica resultados positivos para a atuação profissional do professor, por se tratar de uma articulação que propicia uma formação reflexiva e crítica, retirando o professor do lugar de receptor de teorias científicas da educação e inserindo-o no papel de produtor de conhecimento sobre a ação docente.

Em uma perspectiva dos letramentos, que consideram diferentes práticas sociais de leitura e escrita atreladas às atividades coletivas humanas, o letramento científico pode subsidiar um viés de análise que põe em evidência, dentre outras questões a serem abordadas neste trabalho, a pesquisa realizada pelo docente da escola básica, visando à efetiva inserção dos professores na pesquisa científica, o que potencializa a articulação entre teoria acadêmica e prática pedagógica, por meio das investigações no local de trabalho. Ademais, os diferentes letramentos ressaltam a interação por meio de determinados gêneros textuais, sendo, nas perspectivas sociais de linguagem aqui adotadas, instrumento potencial para o desenvolvimento docente que está imerso em eventos e práticas voltadas para o fazer científico no campo da educação.

Alinhado às discussões calcadas nesta relação entre pesquisa científica e formação docente, este trabalho busca analisar um programa implementado em 2002, o Fundo de Apoio à Pesquisa em Educação Básica (FAPEB), pela Secretaria de Educação do

município de Juiz de Fora (MG), que se assenta na valorização do docente, a partir da inserção da pesquisa como constitutiva do seu trabalho. Trata-se de um programa que visa a criar uma identidade de professor pesquisador.

Para nortear nossa discussão neste estudo, que tem o objetivo de compreender o funcionamento do Fundo de Apoio à Pesquisa em Educação Básica, buscamos responder aos seguintes questionamentos: a) o que é o FAPEB?; b) quais gêneros da atividade científica estão presentes no programa?; e c) quais as potencialidades do FAPEB para o desenvolvimento docente?

Quanto à organização textual, abordamos primeiramente questões relativas ao letramento científico, gêneros textuais e formação docente. Em seguida, apresentamos questões do percurso metodológico empregado, centrado em pesquisa documental, para descrever o programa enfocado, o FAPEB. Por fim, a descrição analítica dos dados busca dar visibilidade ao programa em questão, refletindo sobre os possíveis impactos para a docência e para a rede específica de educação de Juiz de Fora (MG).

Letramento científico, gêneros e formação docente

“A sociedade precisa compreender que estamos numa situação bastante crítica. O Brasil só terá desenvolvimento econômico sustentável, socialmente justo e com domínio de tecnologias se basear toda a formulação de políticas públicas no avanço da ciência”.

Ricardo Galvão

A epígrafe que inicia este texto retoma um aporte basilar na construção de uma sociedade desenvolvida, justa e equilibrada social, cultural e economicamente: o investimento na ciência. Mesmo com as ideologias que têm sustentado o negacionismo dos valores, dos discursos e das práticas científicas, imergir nesse universo do

fazer científico pode contribuir para a construção de um pensamento crítico, capaz de relacionar fatos, associar conceitos, testar hipóteses, prover argumentos e distinguir, por exemplo, opinião de resultados de pesquisas científicas.

Discursos que deslegitimam a verdade e que veiculam opiniões não fundamentadas correm pelos aplicativos de mensagens e reverberam notícias e informações falsas na sociedade. Os discursos têm a potencialidade de expressar ideologias, haja vista que a palavra é “[...] capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais” (BAKHTIN, 2012, p.42). Por isso, é fundamental que o cidadão tenha uma compreensão crítica dos discursos e, neste caso, precisamos de uma educação científica que se valha da inserção das pessoas em práticas mediadas pela escrita que propiciem consciência sobre o papel das ciências e seu impacto na vida cotidiana.

Para pensar o desenvolvimento humano que esteja pautado em práticas de inserção dos sujeitos no letramento científico, adotamos uma noção em sua dimensão social e cultural. Em se tratando desse enfoque,

A noção de letramento (...) permite considerar que as aprendizagens da escrita (em recepção e produção) não se limitam às primeiras aprendizagens nem às aprendizagens ditas funcionais, mas desenrolam-se num *continuum* desde os primeiros contatos com a escrita antes das aprendizagens escolares até os usos epistêmicos da escrita para, não só difundir, mas transformar a experiência e os conhecimentos (DELCAMBRE; LAHANIER-REUTER, 2015, p. 247 - destaque das autoras).

Os letramentos são tão múltiplos e diversificados quanto são as nossas práticas culturais cotidianas e languageiras. Desde criança, todos os sujeitos que mantêm contato com o universo da escrita encontram-se inseridos em atividades coletivas, e refletir sobre nossa atuação nessas atividades significa compreender o modo como contribuem como ferramentas para o

desenvolvimento humano. Isso ocorre porque “as formações sociais [...] são as formas concretas que as organizações da atividade humana e, de modo mais geral, da vida humana, assumem, em função dos contextos físico, econômicos e históricos” (BRONCKART, 2008, p.113). Nesses contextos, emergem formas de atividades praxiológicas e languageiras (BRONCKART, 2006) diversificadas e que possibilitam, portanto, a constituição de práticas de letramento também múltiplas. Nosso enfoque neste trabalho são as atividades coletivas de linguagem que se voltam para o fazer científico, sobretudo em contexto de trabalho docente.

Toda situação interacional/comunicativa é integrada por valores sociais, culturais, normativos e ideológicos e referem-se a ações cotidianas coletivas. Nesse sentido, para Bronckart (2006, p.138)

O agir geral humano pode, primeiro, ser apreendido sob o ângulo das atividades coletivas, isto é, das estruturas de cooperação/colaboração que organizam as interações dos indivíduos com o meio ambiente. Essas atividades são diversificadas e podem ser classificadas em função de seus motivos antropológicos gerais (atividades de nutrição, de defesa, de reprodução etc.), ou de propriedades estruturais, que dependem de opções tomadas pelas formações sociais, principalmente em função dos recursos instrumentais de que elas dispõem [...].

Para tanto, se há um agir geral que é múltiplo, formado por práticas cotidianas que subsidiam as necessidades da vida humana, também há contextos específicos nos quais se inscrevem essas ações sociais calcadas em gêneros de textos. Nessa perspectiva, os gêneros, que são pré-construídos (BRONCKART, 2006), não somente orientam as atividades coletivas como também colaboram para o desenvolvimento das pessoas, em um ir e vir de transformações e de reabastecimento das atividades languageiras. Nesse corolário de significações, o agir pela linguagem, ou agir comunicativo, corresponde a atividades mediadas pela linguagem

que estabelecem uma espécie de acordo social fundamental para a compreensão do agir cotidiano, e a este articulado.

Sendo assim, levando em conta a multiplicidade de contextos em que as ações humanas se desdobram, perspectiva comum nos fundamentos teóricos do ISD e nos estudos dos letramentos, é possível reconhecermos práticas e eventos de letramentos específicos da escola e da universidade/academia; do universo literário (popular e formal), digital e crítico; dos contextos jornalísticos, jurídicos, religiosos, profissionais (como o letramento do professor) e científicos, dentre tantos outros. Isso porque, conforme a abordagem dos Novos Estudos do Letramento (NEL), letramentos, no plural, abarcam uma diversidade de experiências socioculturais vivenciadas pelas pessoas, definidas no tempo e no espaço e em processos de socialização. No que tange a estas questões, Rojo (2009, p. 102) ressalta que

[...] 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).

Em relação às atividades coletivas em torno do fazer científico, ao longo de anos, tem sido atribuída uma valoração poderosa à escrita científica no que concerne ao modo de pensar, de agir e de produzir conhecimentos novos para as sociedades consideradas desenvolvidas. Independentemente de quem a realiza, um pesquisador consagrado ou um especialista em construção, ao ato de escrever sempre se pressupõe uma representatividade de ação humana baseada na cultura das ciências duras e nas ciências sociais e/ou humanas.

À luz desse enquadramento teórico, as práticas de letramento científico (LC) se situam

nos contextos de produção, circulação e recepção de textos que caracterizam essa ação humana. Com isso, entendemos que a imersão no grande campo das ciências – exatas, humanas, naturais, da saúde, dentre outras – ocorre pelas experiências vivenciadas nesse letramento, cujo mote é fazer pesquisa científica. Portanto, o agir científico corresponde a um agir pela linguagem científica que transpõe os muros até então intransponíveis dos laboratórios onde se processam novas respostas para os problemas humanos.

A vivência nessas práticas de letramento específico propicia a interação por gêneros de texto próprios do campo diversificado das ciências, e é nesse constructo que se apoia o desenvolvimento humano: os cientistas que realizam trabalhos de pesquisa agem por essa linguagem, cuja aprendizagem corresponde a um desenvolvimento ocorrido na apropriação desses gêneros. Desse modo, mapeá-los no projeto em foco mostramos o potencial do FAPEB. Os gêneros têm esse caráter singular porque “respondem perfeitamente às exigências definidas por nossa concepção de desenvolvimento: são, a um só tempo, complexos e heterogêneos (...), produtos sócio-históricos, definíveis empiricamente, além de serem instrumentos semióticos para a ação de linguagem” (SCHNEUWLY, 2004, p. 137).

Assim, os gêneros, que medeiam as práticas do letramento científico, envolvem os sujeitos e suas atividades, os cientistas, as variadas instituições de pesquisa, os divulgadores e agentes de difusão do conhecimento e o cidadão comum, que não apenas compreendem o discurso da ciência, mas também se beneficiam dos resultados da pesquisa científica. Para Mota-Roth, defendendo uma perspectiva de ciência abrangente, buscando tensionar uma visão reduzida a determinadas áreas consideradas científicas, o LC envolve

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);

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 (MOTA-ROTH, 2011, p. 21).

Segundo a autora, devemos considerar a ciência “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). Embora vejamos que letramento científico envolve práticas de leitura e escrita, a concepção de Mota-Roth e de outros autores cujas vozes convocamos neste trabalho é muito mais ampla, porque não somente envolve os gêneros orais e escritos do

agir científico como meios para o desenvolvimento humano, mas também propicia visibilidade para áreas historicamente “apagadas” das ciências. 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.

Assim, coerente com as quatro dimensões acima, definimos 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” (SILVA, 2016, p. 14, grifo nosso). Em relação ao FAPEB, é justamente esse viés da realização de pesquisa pelo professor que o projeto objetiva incidir: os docentes da rede municipal produzem necessariamente práticas investigativas, construindo conhecimento acerca da educação a partir de sua própria vivência como pesquisador da escola básica; como essas práticas envolvem uma série de gêneros em atividades coletivas científicas, o desenvolvimento a partir deste projeto é potencial para o professor, assim como a valorização da área de educação para a pesquisa.

Ainda que a pesquisa como princípio formativo não seja novidade (DEMO, 2014), a temática do letramento científico é retomada por vários autores contemporâneos por diversas razões, dentre eles Silva (2016, 2020, 2021) que oferece uma releitura na perspectiva da Linguística Aplicada. A proposta do autor é implicar a pesquisa a contextos de desvalorização, como as Ciências Humanas e Sociais. Essa retomada propiciaria maior visibilidade a essas áreas do conhecimento, além de possibilitar a implementação de novas experiências na formação docente e na escola, em campos muitas vezes não tomados como científicos. Nesse caso, uma educação científica (SILVA, 2021)

envolve uma abordagem pedagógica e investigativa de resistência.

Nessa perspectiva, Silva (2020) reitera que é preciso compreender o papel da ciência e da pesquisa científica, considerando todas as áreas do conhecimento na formação docente sob o ponto de vista dos letramentos, o que permite visibilizar as relações de poder, os usos sociais da linguagem e o viés cultural e ideológico das produções de linguagem. De fato, essa perspectiva propicia transformar a visão de ciência e de cientista na sociedade desde a escolarização básica.

Com relação ao uso de letramento científico, e não acadêmico, uma breve justificativa é necessária. Temos visto, em pesquisas nos Estudos de Linguagem, não apenas o uso do termo letramento acadêmico (FISCHER, 2021; FIAD, 2015, dentre outros), emprego já bastante consolidado, mas também letramento científico, conforme autores citados e letramentos acadêmico-científicos (TOGNATO, FRANCESCON, VIGNOLI, 2021; FERRARINI-BIGARELI; CRISTOVÃO, VIGNOLI, 2021). Essas crescentes denominações indicam que não estamos nos referindo aos mesmos fenômenos.

Letramento acadêmico e científico possuem mais relações que distanciamentos, não podendo ser tratados como dicotomias; nem mesmo podemos provocar uma disputa entre termos e práticas, mas pensar em modos de focalizar fenômenos que nos auxiliem em produção de novos conhecimentos. Segundo Fischer (2021), temos visto estudos no viés dos letramentos científicos e acadêmicos embasados em fundamentos epistemológicos diferentes, mas há entre eles muitas confluências. A pesquisadora ressalta que precisamos aprofundar nossas pesquisas para ver as especificidades, pois não se trata de abordagens opostas ou dicotômicas, o que é reforçado por Silva (2021), ao defender que entre letramento científico, acadêmico e do professor não há fronteiras rígidas. Para Fischer

(2021), não podemos afirmar que os trabalhos desenvolvidos sob o rótulo dos letramentos acadêmicos realizam as mesmas pesquisas na perspectiva dos letramentos científicos.

Quando nos vinculamos ao viés do letramento científico na perspectiva da Linguística Aplicada, estamos buscando uma forma de particularizar fenômenos específicos de contextos da pesquisa científica, mediados por práticas sociais de linguagem científica em diferentes campos, seja na universidade, seja na escola básica, ou ainda em outros contextos. O letramento científico, nesse viés, assenta-se obrigatoriamente atividades de pesquisa e seu sistema de gêneros.

Embora o letramento acadêmico também abranja a pesquisa, ele parece ser mais amplo e enfoca, sobretudo, mas não exclusivamente, práticas de leitura e escrita na universidade. Nos letramentos acadêmicos, estão envolvidos gêneros e práticas relacionadas a uma investigação científica, como a produção de projetos de pesquisa, escrita de relatórios e artigos, comunicação de resultados em eventos acadêmicos. Todavia, nesses letramentos há outras práticas para além dessas específicas da pesquisa, como escrever memoriais, resenhas, resumos, ensaios, gêneros esses que não são originários de uma pesquisa realizada pelo aluno. Isso ocorre, por exemplo, nas disciplinas comumente voltadas à escrita e leitura acadêmicas na graduação. Entendemos que essas disciplinas são absolutamente necessárias, dado que as práticas de leitura e escrita de textos acadêmicos costumam ser novas para a maior parte dos graduandos, mas não necessariamente requerem a produção de uma pesquisa científica realizada pelo estudante.

Vale destacar que os próprios gêneros mediadores dos letramentos acadêmicos e científicos colaboram para perceber 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. Acrescentamos, ainda, diversificadas práticas e gêneros frequentes em disciplinas, cursos, eventos, como diários de leitura, memoriais, relatos de experiência, que não necessariamente são originários de pesquisa científica. Os gêneros científicos, segundo Brasileiro, são aqueles “amparados por uma metodologia científica vivenciada pelo pesquisador e descrita no decorrer do texto” (BRASILEIRO, 2021, p. 116). Tais produções divulgam um saber científico, como uma monografia, um artigo ou uma palestra em um congresso. Essa relação entre os gêneros permite-nos compreender, também, como esses letramentos estão relacionados entre si, mas podem, em certas situações, focar práticas específicas, seja no contexto da universidade, seja no contexto da educação básica.

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 do contexto 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.

Concordamos com 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-graduação³; todavia, para a escola básica parece

3 Reconhecemos que, muitas vezes, há atividades de pesquisa científica no Ensino Médio em diferentes áreas, sobretudo em escolas técnicas e de aplicação.

ser mais pertinente o uso de letramento científico, quando se vincula especificamente à atividade de pesquisa científica, já que letramento acadêmico pode gerar uma transposição inadequada de gêneros na escola típicos da graduação sem as ressignificações necessárias a uma apropriação dos conhecimentos e ações característicos da pesquisa científica.

Assim, buscamos aqui focar letramento científico, conforme mencionado, que vincula-se às várias concepções que podemos ter das ciências; voltamos ainda nossas reflexões para o contexto de formação docente que envolve uma prática efetiva de pesquisa científica, que requer um metaconhecimento sobre o contexto científico, o papel do cientista/pesquisador, financiamentos e editais, projetos, assim como aspectos mais específicos do desenvolvimento da pesquisa, como objetivos, metodologias, produção de relatórios e divulgação de resultados, dentre outras questões.

Em se tratando de ensino, não podemos deixar de enfatizar a importância que a pesquisa tem para a formação docente, já amplamente debatida por diferentes autores (ANDRÉ, 2012, 2016; DEMO, 2014, 2016; BORTONI-RICARDO, 2008; GATTI, 2010). Para além dessa inegável importância, a valorização da pesquisa do professor que atua na escola básica é fundamental para um tensionamento sobre “o que conta como pesquisa” (LUDKE, 2012; CRUZ, BOING, 2009; LUDKE *et al*, 2009). Esses autores revelam que, nos estudos da área, é comum haver certos questionamentos quanto à “pesquisa do professor”, que giram em torno das seguintes questões: falta de preparação adequada para desenvolver pesquisa; falta de tempo, espaço e recursos materiais; necessidade de produção de conhecimento novo; rigor na análise de dados e divulgação de resultados, dentre outras. Todavia, apesar das problematizações, é indiscutível que o desenvolvimento de pesquisas colabora para o desenvolvimento docente.

Nessa direção, as orientações curriculares para a formação de professores, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Docente (BRASIL, 2015), evidenciam, como aspectos relevantes, que haja objetivos, estratégias e orientações para o tratamento da pesquisa como componente essencial da formação (inicial e continuada) dos professores brasileiros. Este documento torna-se promissor porque orienta as IES a repensarem seus currículos, a fim de promoverem uma abordagem mais crítica e científica ao futuro professor. De fato, o texto propõe uma formação centrada na pesquisa e na divulgação de resultados relevantes para incidir em questões pontuais do cotidiano escolar, em uma ancoragem próxima ao que trouxemos para este trabalho, e se direciona:

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).

Como podemos perceber, a pesquisa científica no campo da Educação não apenas sustenta a formação docente, mas também a pesquisa realizada pelo professor é enfatizada. Portanto, é indiscutivelmente necessário acionar a dimensão científica em toda a formação e na prática profissional, a fim de confrontar uma formação tecnicista e prescritivista.

Considerando as discussões aqui realizadas, que buscaram articular letramento científico, gêneros e formação docente, propomos, neste estudo, uma análise de um projeto que prioriza centralmente a atividade científica do professor, o

FAPEB, da Prefeitura de Juiz de Fora, buscando descrever o projeto, identificar os gêneros envolvidos nesta inserção dos docentes na atividade de pesquisa e, por fim, discutir as potencialidades do FAPEB para o desenvolvimento docente.

Aspectos metodológicos

Para a realização desta pesquisa, tomamos os princípios da pesquisa documental, que objetivam compreender, analisar e reelaborar conhecimentos a partir de documentos diversificados (como objetos, manuscritos, imagens, textos orais ou escritos de diversas naturezas). Como qualquer outro tipo de investigação, procura-se partir de justificativa, objetivo e aspectos teórico-conceituais, construir *corpus* com vistas à interpretação de fenômenos e construção de sentidos para diferentes aspectos da realidade (LUDKE E ANDRÉ; 1986; MINAYO *et al*, 1994; MOREIRA; CALEFFE, 2008). Trata-se, assim, de uma pesquisa que atende aos preceitos da Linguística Aplicada, porquanto partimos de demandas escolhidas de contextos específicos, no caso o Fundo vinculado à rede municipal de ensino de Juiz de Fora, para trazer resultados visando impactar a comunidade envolvida, os docentes.

Nosso corpus é constituído por 8 editais publicados pela Secretaria de Educação (SE) e 1 artigo científico, coletados do site da Prefeitura de Juiz de Fora⁴, organizados da seguinte forma:

Artigo – (LOPES, 2004)
EDITAL N.º 005/2009 – SE
EDITAL N.º 007/2010 – SE
EDITAL N.º 005/2011 – SE
EDITAL N.º 007/2012 – SE
EDITAL N.º 006/2013 – SE
EDITAL N.º 006/2014 – SE
EDITAL N.º 005/2015 – SE
EDITAL N.º 007/2016 – SE

⁴ Todos os editais foram encontrados no “DIÁRIO OFICIAL ELETRÔNICO DO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA em ATOS DO GOVERNO DO PODER EXECUTIVO”

Para o encaminhamento da nossa pesquisa, procedemos à coleta de dados, leitura e categorização desses 9 documentos (artigo + editais). Assim, buscamos identificar os aspectos principais e recorrentes do Fundo, traçando breve histórico da sua criação; listar os gêneros textuais indicados, que organizam as ações do fazer científico do participante; discutir o potencial dos gêneros e das práticas envolvidas no programa para a inserção do professor na atividade científica com vistas ao desenvolvimento, com os quais, futuramente serão realizadas entrevistas. Buscamos analisar esses documentos, nesta etapa inicial de pesquisa de doutorado em andamento (OLIVEIRA, s/d.), com o objetivo mais amplo de compreender o FAPEB como potencial projeto de desenvolvimento do docente pela inserção em práticas efetivas de pesquisa.

Dados e resultados

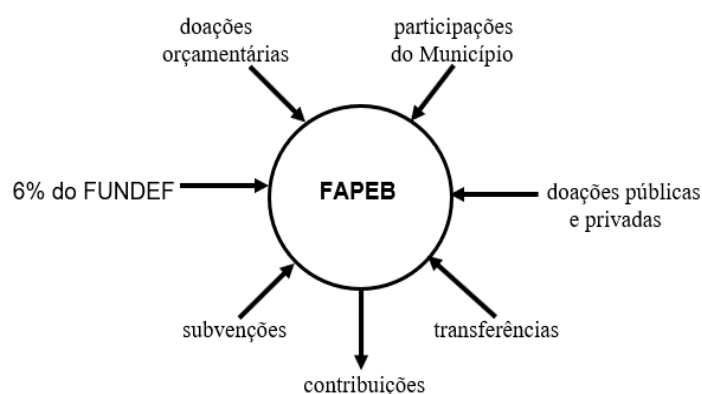
Dividimos esta seção em três partes, a fim de apresentar os conjuntos de considerações, envolvendo os seguintes aspectos: uma breve descrição do FAPEB, a partir do trabalho de Lopes (2004) principalmente, apontando elementos essenciais da legislação e de sua criação; uma análise dos editais indicando os gêneros presentes nos documentos relativos ao fazer científico no âmbito do FAPEB; uma discussão do potencial desse programa para o desenvolvimento docente.

O Fundo de Apoio à Pesquisa na Educação Básica – FAPEB

Esta seção apresenta uma análise descritiva do FAPEB, na medida em que traça objetivamente elementos do artigo de Lopes (2004), único trabalho encontrado sobre o programa.

O FAPEB é o primeiro fundo de que se tem notícia no Brasil integralmente destinado a professores da Educação Básica e custeado pelo município a partir do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)⁵ e de outras fontes de recurso financeiro. Trata-se de uma obrigatoriedade, por lei federal, de os governos municipais investirem 25% de sua receita na Educação Básica, a partir do que prescreve a Constituição Federal (1988).

Figura 1. Fontes de financiamento do FAPEB



F

Fonte: os autores

⁵ 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.

Conforme Lopes (2004), a ideia de criação do FAPEB origina-se de uma reivindicação da categoria por abono salarial e valorização profissional. O pesquisador justifica politicamente o surgimento dessas duas ações, a partir da Lei nº 5692/71⁶, 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. É este o ganho que se quer com este instrumento criado em Juiz de Fora (LOPES, 2004, p.5).

De autoria do Executivo de Juiz de Fora, é criada, então, a lei nº 10.367/2002⁷, cujo objetivo é tornar mais visível o papel do professor, reconhecê-lo socialmente e possibilitar a valorização de seu trabalho. Assim, a lei institui o fundo de apoio ao professor⁸ e à pesquisa, com a possibilidade de financiar: 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.

Desde então, foram lançados editais anuais, de 2003 a 2016, com base nos quais o professor-candidato deveria apresentar um projeto que se enquadrasse nos critérios especificados. As propostas seguiam um rigor de avaliação promovido pelos membros da Comissão de Avaliação de Projetos (CAP), composta por técnicos da Secretaria de Educação de Juiz de Fora. Na 1ª edição do FAPEB, foram inscritas 40 propostas, dentre as quais 13 foram contempladas, conforme

6 Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>.

7 Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/j/juiz-de-fora/decreto/2003/775/7750/lei-organica-juiz-de-fora-mg>.

8 A lei institui o FAPEB e o ACVM: Ajuda de Custo para Valorização do Magistério Público Municipal.

a distribuição dos recursos disponíveis para cada edital (R\$ 100.000,00). O último edital lançado foi em 2016 e, desde esta data, não há mais notícias sobre a possibilidade de retorno de financiamento de novas pesquisas.

Para Lopes (2004), a Lei nº 10.367/2002 aponta impactos importantes quanto à dimensão do trabalho do professor, estimulando-o a:

- refletir sobre o seu fazer profissional, articular os conhecimentos produzidos em outros campos com o campo do ensino, buscar o instrumental da pesquisa para responder aos desafios de seu cotidiano, renovar seus instrumentos de trabalho, em especial os livros.
- buscar respostas para os desafios de seu trabalho;
- construir alternativas para superar os limites impostos ao trabalho;
- valorizar seu próprio trabalho, o que lhe possibilitará lutar para que o conjunto da sociedade o valorize e respeite;
- vislumbrar novas formas de luta da categoria e superar as atuais formas de luta, tão desgastadas e de efeitos tão duvidosos;
- aproximar o pensamento pedagógico das práticas efetivas que se realizam nas escolas (LOPES, 2004, p. 8-9).

O que vemos nessa proposta singular é a criação não apenas de mecanismos de valorização do magistério, mas também da construção de uma prática reflexiva pelo viés da pesquisa. Nesse sentido, tomar a pesquisa como princípio constitutivo do trabalho docente implica criar

novas atitudes cotidianas com os professores, que repercutem em suas práticas pedagógicas, com vistas à transformação das desigualdades sociais pela educação. Desse modo, é possível pensar que o FAPEB visa ao desenvolvimento dos docentes tanto no que se refere à apropriação de conceitos advindos das diferentes ciências constituídas, quanto à possibilidade de desenvolver ações e atitudes que permitem torná-los mais conscientes e criativos, afastados da condição de “objeto” para a tomada de consciência do seu papel social, da identidade da escola em que atuam e de seu lugar na sociedade.

Por essas razões, o projeto, iniciado em 2003 e, infelizmente, com seu último edital lançado em 2016, revela-se como potencial de desenvolvimento do docente

Gêneros da atividade de pesquisa científica no âmbito do FAPEB

Retomamos aqui os gêneros textuais como importante constructo para a compreensão do FAPEB porque compreendemos que isso permite uma leitura das atividades desempenhadas pelos docentes. Não tomamos os gêneros como formas, mas 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). Compreendemos os gêneros, que organizam as atividades humanas, nesse caso a científica, como entidades dinâmicas que possibilitam a percepção de todo um percurso de pesquisa, um conjunto de gêneros que sustentam as atividades do pesquisador.

Nos 8 editais (2009 a 2016) analisados, há indicação explícita de várias atividades organizadas em gêneros que situam o trabalho de pesquisa a ser empreendido pelo docente contemplado no projeto. Os gêneros explicitados nos 8 editais e no artigo são os seguintes:

- Edital.
- Projeto de pesquisa (constituído por introdução, justificativa, objetivos, metodologia, referencial teórico, resultados esperados, anexo).
- Currículo do assessor.
- Cronograma físico-financeiro.
- Relatórios: relatório parcial, relatório final, relatório de conclusão da pesquisa; relatório dos resultados obtidos, relatório de prestação de contas.

São variadas as atividades científicas nas quais os docentes devem se inserir para atuar no projeto como pesquisadores, desde a inscrição para solicitar o financiamento, pelos critérios do edital, até a finalização da pesquisa, com a produção de relatórios. A leitura e a escrita desses gêneros ou são retomadas por aqueles 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.

Apropriar-se desses gêneros específicos da esfera científica envolvidos no FAPEB possibilita mais que aprendizagem de conhecimentos linguísticos, mas uma compreensão de valores sociais e culturais das práticas científicas. Como exemplo, destacamos a assunção de uma identidade de pesquisador que transita no contexto científico de determinada área, reconhece as recentes pesquisas desenvolvidas no campo, percebe lacunas no conhecimento já gerado e insere-se nelas para propor contribuições a partir de suas investigações na escola básica. Tal identidade pode ser assim construída porque “é no processo de apropriação dos gêneros que se molda a pessoa humana” (BRONCKART, 1999, p. 103); o docente, então, constitui-se como pesquisador à medida que atua

como membro de uma comunidade interagindo com seus pares.

A apropriação dos gêneros da atividade do pesquisador leva a uma reflexão sobre suas ancoragens discursivas e, assim, 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). Não somente no letramento científico, como em outros letramentos, é importante visualizar os gêneros, porque eles permitem compreender a relação entre linguagem e práticas culturais do fazer 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).

Apesar de não serem citados explicitamente no *corpus*, compreendemos que, de forma implícita, outros gêneros estão presentes nas atividades dos docentes que forem contemplados com o financiamento. Como sabemos, a prática de produção científica requer uma série de ações que envolvem leitura e produção escrita de artigos científicos, fichamentos, resumos, diários, projetos de intervenção, dentre outros. Na oralidade, há demandas oriundas da prática do pesquisador, também bastante recorrentes, como as reuniões de pesquisa, apresentação de trabalhos em congressos, palestras, cursos de formação etc. A participação de docentes da escola básica em uma comunidade, envolvendo periódicos, eventos e espaços de difusão científica, constitui frutífero modo de colaborar com a construção da identidade

deste docente como pesquisador. Trata-se de uma efetiva inserção do professor no letramento científico, necessário para o desenvolvimento dessa identidade, ampliando as vivências no grande campo das ciências em suas dimensões culturais, sociais e históricas.

Quanto à divulgação, 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 conhecimento acerca da educação. Nos dados analisados, não vimos nenhuma exigência de resultado em eventos, comunicações, cursos de formação para os docentes da própria rede. Quanto a esse aspecto, especificamente, não sabemos, ainda, se os sujeitos participaram dessas redes e se realizaram a divulgação, fato ao qual teremos acesso na etapa de pesquisa em que os docentes serão entrevistados.

Potencialidades e desafios do FAPEB para o desenvolvimento docente

A potencialidade do Fundo de Apoio à Pesquisa em Educação Básica é enorme, e pela leitura dos dados, percebemos alguns desafios para a continuidade do programa. Ressaltamos aqui, apesar das muitas discussões já feitas sobre a relação entre pesquisa e ensino na formação do docente (LUDKE *et al*, 2009; 2012; ANDRÉ, 2012; 2016; SANTOS, 2016; DEMO, 2014; 2016), a contribuição deste programa para o desenvolvimento do professor, principalmente, por três questões principais: a) uma formação mais crítica do professor; b) uma valorização do espaço escolar como *lôcus* privilegiado para a construção de conhecimento educacional; e c) um rebatimento à concepção reduzida de ciência. Apresentamos, também, nesta seção, algumas observações sobre o FAPEB realizadas a partir dos dados coletados:

indicamos algumas lacunas e desafios que podem contribuir para seu aprimoramento.

Em relação ao aspecto (a) formação crítica, enfocamos 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 o próprio percurso de letramento da pesquisa, que promove o desenvolvimento docente, como mencionamos acima.

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. A prática da pesquisa científica contribui com a formação de um docente mais consciente sobre as questões educacionais necessárias para que o aluno consiga “aprender/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, mas defende-se na literatura a sua realização como mais um campo para formar o profissional seguro e consciente do exercício da docência (SANTOS, 2012).

A importância da pesquisa como dimensão perpassada por toda a formação docente decorre da ideia de que esta atividade torna o professor mais autônomo e capaz de realizar ações mais efetivas no ensino, superando a aplicação de teorias. A problematização inerente à atividade de pesquisa revela-se como aspecto central para a formação do professor crítico, a partir de uma vivência nas práticas do fazer científico. Segundo Magalhães e Callian (2019, 160)

Construir uma prática reflexiva demanda ações de inserção dos licenciandos e docentes numa cultura científica, de construção de conhecimento articulado à pesquisa científica e circulação de seus resultados numa comunidade, validando sua “pesquisa na ação” como legítima e criando a identidade de um profissional reflexivo.

Entendemos, assim, 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 habilidades e visão ampla dos fenômenos educacionais ao profissional que a realiza.

Em relação ao aspecto b) uma valorização do campo da educação escolar como *locus* privilegiado

para a construção de conhecimento, este item é contemplado no FAPEB. Nos editais sob análise, constatamos o 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, destaque nosso).

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.

No que concerne a estas 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 nosso).

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, no que se refere ao aspecto c) a um 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). Nos dados de Magalhães, Callian e Cabette (2020), em investigação sobre trabalho docente, há ausência de discussão sobre a relação entre pesquisa e ensino, o que provoca uma visão distorcida do papel da ciência e sua contribuição para a formação docente, como podemos ver a seguir, quando a professora disserta sobre a relação teoria e prática profissional:

Ah com certeza, por que só a teoria não garante uma prática, né? Então, o que eu senti muita falta na faculdade, foi muito é... é conciliar isso... a teoria com a prática, né? Por que eu também não gosto daquele discurso “ah na teoria é uma coisa, mas na prática é outra.” Mas por que que é isso? É por que a gente não fez essa reflexão na faculdade no meu ponto de vista. Por que, assim, na... por exemplo, **na universidade X não era uma coisa voltada pra metodologias de sala de aula, era muito baseada em pesquisa, né? Na universidade pública ela realmente ela é baseada nisso, mas ali dentro não é todo mundo que quer seguir pesquisa. E quem vai pra sala de aula? Quem vai pro chão da escola?** (MAGALHÃES, CALLIAN, CABETTE, 2020, p. 232).

Na própria visão da professora, notamos a noção de que a pesquisa não se relaciona ao trabalho docente. Além disso, constatamos uma visão que opõe as concepções de “pesquisa” e “metodologias de sala de aula”, levando-nos a questionar com que tipos de pesquisa os docentes em formação têm contato, bem como o que podemos fazer para reverter esse quadro, buscando aproximar as licenciaturas das pesquisas sobre/com metodologias não somente voltadas para a sala de aula, mas também ao contexto escolar e seus agentes.

Nesse sentido, 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.

Em relação aos desafios que o FAPEB propicia, detectamos, pela leitura do *corpus* e estudo do projeto aqui abordado, alguns entraves que, se visualizados, podem ser estudados para ressignificar as ações encaminhadas.

Primeiramente, vimos nos editais que a pesquisa deve ser realizada fora do horário de trabalho do professor, como podemos perceber no seguinte trecho: “a) O servidor deverá comprovar tempo disponível para a pesquisa, fora de sua jornada de trabalho no município.” (EDITAL 2009, p. 1). Este financiamento propõe uma atividade temporária ao docente; assim, seria possível pensar em um substituto para as aulas desse professor, ou aumento da sua atividade de trabalho com remuneração?

A pesquisa em horário extra escolar revela um trabalho não remunerado, o que não somente se torna um problema, como também impede que professores com alta carga horária de trabalho (às vezes dois cargos de 20h) se candidatem ao projeto. A questão da falta de tempo pelo professor da escola básica para realizar pesquisa já foi discutida em outras instâncias, conforme citado acima, e é tema sobre o qual precisamos refletir na tentativa de incorporar a atividade científica ao trabalho docente.

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, CABETTE, 2020), o que inclusive o desestimula a assumir mais uma atividade.

Um segundo aspecto perceptível nos dados é a ausência de um espaço para socialização dos resultados e formação de novos docentes: a rede municipal tem o periódico “Cadernos para o professor”⁹, por meio do qual os trabalhos podem ser publicados. Todavia, não percebemos, no *corpus* analisado, indicativos de eventos de divulgação científica, possibilidades de formação dos novos professores e retorno do conhecimento produzido para a própria rede, o que também será investigado na continuidade desta pesquisa.

Enfim, concluímos que, para construir a identidade de um professor pesquisador, conforme defende Lopes (2004), é necessário constituir uma comunidade de prática composta por docentes 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, eventos e seminários. 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. Nesse quesito, investigaremos, para além dos documentos analisados, se e de que modo os docentes constituíram essa rede.

Considerações finais

As reflexões preliminares apresentadas neste trabalho, uma vez que se trata de uma pesquisa em andamento, mostram que o FAPEB é um projeto de inserção real do professor em atividades científicas,

⁹ A Revista “Cadernos para o professor” é um periódico da Secretaria de Educação da rede municipal de ensino, e tem funcionamento regular há mais de 25 anos. É avaliado como B1 na área de Ensino na avaliação Qualis CAPES (2013-2016) https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/cadernos_professor/index.php

reforçando e valorizando seu importante papel de membro de uma comunidade que pesquisa a educação.

A participação de um professor como pesquisador do FAPEB requer o domínio de uma variedade de gêneros e práticas típicas da comunidade científica, que devem ser conhecidos pelo professor já na sua candidatura, ou seja, não se trata de um projeto que ensina o docente a pesquisar, mas requer que esta aprendizagem já esteja consolidada. Implícita e explicitamente estão envolvidos gêneros da esfera científica, que estão diretamente relacionados às dimensões do letramento científico. Compreendemos que a valorização do saber docente oriundo de legítima pesquisa realizada no campo da educação, que dê subsídio ao próprio contexto escolar, relaciona-se às concepções de letramento científico mobilizados neste trabalho, destacando a consciência sobre o impacto da pesquisa na sociedade.

Como esta é uma pesquisa ainda em andamento, investigaremos o contexto mais amplo do FAPEB e seus sujeitos, buscando entrevistar professores e outros agentes envolvidos na proposta (técnicos da Secretaria de Educação), compreender os limites e os alcances do FAPEB na perspectiva dos professores, bem como compreender a construção de sua identidade de pesquisa no interior do projeto, a partir de suas vivências.

Referências

ANDRÉ, M. Formar um professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: ANDRÉ, Marli (Org.). Práticas inovadoras na formação de professores. Campinas-SP: Papirus, 2016. p.17-34.

ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: André, M. et al (orgs). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. 12 ed.

Campinas-SP: Papyrus, 2012.

AZEVEDO, B. D.; BARBOSA, G. O.; DOMINGUES, M. C. B. Integração oralidade e letramento na escola básica: uma experiência de construção de revista temática na perspectiva do letramento científico. In: MAGALHÃES, T. G.; FERREIRA, C. S. (Orgs) Oralidade, formação docente e ensino de Língua Portuguesa. Araraquara: Editora Letraria, 2019.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, Valentin N. Marxismo e Filosofia da Linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

BRASILEIRO, A. M. Como produzir textos acadêmicos e científicos. São Paulo: Editora Contexto, 2021.

BORTONI-RICARDO, S. M. O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. 2.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 135 p.

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>>. Acesso em: 15 de jul. 2020.

BEZERRA, B. G. Algumas teses sobre gênero na relação com texto e discurso. In: I Encontro Regional de Linguística e Ensino de Língua portuguesa: Variação linguística: leituras, tendências e avanços, 2019, Arcoverde. Anais do I ERELIP. Arcoverde: AESA-CESA, 2019. p. 300-311.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: out. 2021.

BRONCKART, Jean Paul. Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo. (trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha). 2 ed. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, J. Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, Jean Paul. O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

CALLIAN, G. R.; MAGALHÃES, T. G. Dimensões da formação docente no programa de formação continuada Residência Docente da UFJF: uma leitura inicial. In: Tânia Guedes Magalhães, Caroline de Souza Ferreira. (Org). Oralidade, formação docente e ensino de língua portuguesa. Araraquara: Letraria, 2019, p. 141-188.

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, P. Educar pela pesquisa. Campinas: 10 ed. Editores Associados, 2015.

DEMO, P. Pesquisa: princípio científico e educativo. 14 ed. São Paulo, Cortez, 2014.

FAGUNDES, T. B. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. Revista Brasileira de Educação. v. 21 n. 65 abr.-jun. 2016.

FERRARINI-BIGARELI, M. A.; CRISTOVÃO, V. L. L; VIGNOLI, J. C. S. A (des)construção de representações em processo formativo de docentes de Ciências Biológicas sobre letramentos acadêmicos. REVISTA DA ABRALIN, v. 20, p. 1276-1301, 2021. Disponível em:

<https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1977/2536> Acesso em nov 2021.

FIAD, R. S. Algumas considerações sobre os letramentos acadêmicos no contexto brasileiro. Pensares em Revista, São Gonçalo-RJ, n. 6,

pág. 23-34, jan. / jun. 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/18424/13732>. Acesso em: 20 nov. 2021.

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>> Acesso em: jun 2021.

GATTI, B. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/MXXDfbw5fnMPBQFR6v8CD5x/?format=pdf&lang=pt>

Acesso em outubro de 2021.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010

LÜDKE, M. et al. *O que conta como pesquisa?* São Paulo: Cortez, 2009.

LÜDKE, M. A completa relação entre o professor e a pesquisa. In: André, M. et al (orgs). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 12 ed. Campinas-SP: Papirus, 2012.

LUDKE, M. CRUZ, G. B.; BOING, L. A. A pesquisa do professor da educação básica em questão. *Revista Brasileira de Educação*. v. 14 n. 42 set./dez. 2009. Disponível em

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/L3jcpjz7VFSZjXZTbWhshrv/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: out. 2021.

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:<www.ufjf.br/.../9-O-Fundo-de-Apoio-à-Pesquisa-na-Educação-Básica-Paulo-ok.pdf>. Acessado em: 20 abr. de 2019.

MAGALHÃES, T. G.; CALLIAN, G. R.; CABETTE, P. S. L. Gêneros de texto da prática profissional docente: primeiras reflexões sobre as demandas do trabalho. *ReVEL*, edição especial, v. 18, n. 17, 2020. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/pt/edicoes/?id=57>. Acesso em: 10 jan. 2022.

MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. Letramento científico, gêneros textuais e ensino de línguas: uma contribuição na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo. *RAÍDO (ONLINE)*, v. 12, p. 52-72, 2018. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/9382> Acesso em set. 2021.

MOTTA-ROTH, Désirée. **Letramento científico: sentidos e valores**. *Notas de Pesquisa*, Santa Maria, RS, v.1, p.12-25, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/nope/article/view/3983/2352> Acesso em julho de 2016.

OLIVEIRA, L. C. Tese em andamento. *Programa de Pós-Graduação em Educação*. Universidade Federal de Juiz de Fora.

REIS, B. M.; CECÍLIO, S. Precarização, trabalho docente intensificado e saúde de professores universitários. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 2, p. 109–128, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9141>. Acesso em: 8 maio. 2021.

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

SANTOS, W. L. P. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12 n. 36, p.474-550, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/C58ZMt5JwnNGr5dMkrDDPTN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: jul. 2021.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (e colaboradores) (trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

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. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8661691> Acesso em dez 2021.

signum/article/view/41902 Acesso em: dezembro de 2021.

Submissão: janeiro de 2022

Aceito: abril de 2022

SILVA, W. R. Letramento científico como estratégia de resistência. 1 vídeo (52 min.) Transmitido ao vivo em 18 mai. 2020 pelo canal nucleofale. Disponível em: <https://www.instagram.com/tv/CAYmWWgByLZ/>>. Acesso em 15 abr. 2021.

SILVA, W. R. Educação científica como estratégia pedagógica para formação de professoras. *Revista Veredas Revista de Estudos Linguísticos Programa de Pós-Graduação em Linguística – UFJF*. Número 23, volume 2 (2019). Disponível em <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/29504> Acesso em: 07 out. de 2021.

SILVA, W. R. Letramento científico na formação inicial do professor. *Revista Práticas de Linguagem*. Vol. 6, especial, 2016. Disponível em <http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2017/01/2-Artigo-Wagner.pdf> Acesso em: 16 de fev. de 2020.

SILVA, W. R.; CORDEIRO, M. R.; FARAH, B. de F.; MORAES, C. W. da R.; SOUSA, D. L. de; SILVA, L. L. S.; MENDES, V. C. B. B. Ciência nas licenciaturas? *Linguagem: Estudos e Pesquisas*, [S. l.], v. 22, n. 1, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/lep/article/view/54461>. Acesso em: 19 jan. 2022.

SOUZA, V. N.; SANTOS, M. M.; SANTOS, L. S. Intensificação do trabalho docente e suas implicações na saúde de professores de uma escola municipal. *Anais do XIV Congresso de Educação e Contemporaneidade*. Educon, 2020, São Cristóvão/SE, v. 14, n. 16, p. 1-16, set. 2020. Disponível em <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/13708/15/15> Acesso em 20 janeiro 2021

TOGNATO, M. I. R.; FRANCESCON, P. K.; VIGNOLI, J. C. S. Demandas dos Cursos de Pós-Graduação em Relação aos Letramentos Acadêmicos. *Revista Signum: Estudos de Linguagem*, v. 24, p. 149-161, 2021. Disponível em <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/>