

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:  
Conhecimento e Inclusão Social**

Vanessa Aparecida da Silva Cruz

**TRAJETÓRIAS DISCENTES EM UM MESTRADO PROFISSIONAL  
EM EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DOS LETRAMENTOS  
ACADÊMICOS**

Belo Horizonte  
Junho de 2023

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:  
Conhecimento e Inclusão Social**

Vanessa Aparecida da Silva Cruz

**TRAJETÓRIAS DISCENTES EM UM MESTRADO PROFISSIONAL  
EM EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DOS LETRAMENTOS  
ACADÊMICOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação e Linguagem

Orientador: Prof.º Dr. Gilcinei Teodoro Carvalho

Belo Horizonte  
Junho de 2023

C957t  
T

Cruz, Vanessa Aparecida da Silva, 1979-  
Trajetórias discentes em um mestrado profissional em educação  
na perspectiva dos letramentos acadêmicos [manuscrito] / Vanessa  
Aparecida da Silva Cruz. -- Belo Horizonte, 2023.  
215 f. : enc, il., color.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais,  
Faculdade de Educação.

Orientador: Gilcinei Teodoro Carvalho.

Bibliografia: f. 207-215.

1. Universidade Federal de Minas Gerais -- Faculdade de  
Educação -- Mestrado Profissional em Educação e Docência -- Teses.  
2. Educação -- Teses. 3. Ensino superior -- Teses. 4. Professores --  
Formação -- Teses. 5. Estudantes universitários -- Leitura -- Teses.  
6. Estudantes universitários -- Escrita -- Teses. 7. Leitura (Ensino  
superior) -- Teses. 8. Letramento -- Ensino superior -- Teses.

I. Título. II. Carvalho, Gilcinei Teodoro. III. Universidade Federal de  
Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.71

**Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)**  
Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

**ATA DA DEFESA DE TESE DA ALUNA**

**VANESSA APARECIDA DA SILVA CRUZ**

Realizou-se, no dia 07 de junho de 2023, às 14:00 horas, em plataforma virtual, a 932ª defesa de tese, intitulada *Trajetórias discentes em um Mestrado Profissional em Educação na perspectiva dos Letramentos Acadêmicos*, apresentada por VANESSA APARECIDA DA SILVA CRUZ, número de registro 2019650600, graduada no curso de Ciências Biológicas, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof. Gilcinei Teodoro Carvalho - Orientador (UFMG), Prof(a). Terezinha Cristina da Costa Rocha (UFMG), Prof(a). Maria Amalia de Almeida Cunha (UFMG), Prof(a). Márcia Rodrigues de Souza Mendonça (Unicamp) e Prof. Messias Holanda Dieb (UFC).

A comissão considerou a tese APROVADA, destacando (a) a sua contribuição para o campo dos estudos sobre os letramentos acadêmicos, (b) a sua pertinência em relação às escolhas metodológicas em um contexto de investigação afetado pela pandemia e (c) a articulação entre o enquadramento teórico e os procedimentos de análise.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 07 de junho de 2023.

Prof. Gilcinei Teodoro Carvalho (Doutor)

Prof(a). Terezinha Cristina da Costa Rocha (Doutora)

Prof(a). Maria Amalia de Almeida Cunha (Doutora)

Prof(a). Márcia Rodrigues de Souza Mendonça (Doutora)

Prof. Messias Holanda Dieb (Doutor)



Documento assinado eletronicamente por **Márcia Rodrigues de Souza Mendonça, Usuária Externa**, em 12/06/2023, às 17:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Messias Holanda Dieb, Usuário Externo**, em 12/06/2023, às 17:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Terezinha Cristina da Costa Rocha, Professora do Magistério Superior**, em 12/06/2023, às 18:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Amalia de Almeida Cunha, Professora do Magistério Superior**, em 12/06/2023, às 19:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Gilcinei Teodoro Carvalho, Professor do Magistério Superior**, em 14/06/2023, às 06:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2377797** e o código CRC **F4C8D702**.

A Deus, ao Alexandre e à Mariana

## AGRADECIMENTOS

Sou grata a muitos que, de alguma forma, estiveram presentes na elaboração desta pesquisa e expresso aqui meus agradecimentos de modo muito especial:

### **A Deus, pelo fortalecimento diário**

Porque dEle e por Ele, para Ele são todas as coisas (Romanos, 11:36).

### **Ao meu marido e parceiro de vida, Alexandre,**

Que o nosso amor pra sempre viva, minha dádiva... (Marisa Monte e Moraes Moreira).

### **À minha Mariana, pequenina menina-moça,**

A minha herança pra você é o amor capaz de fazê-la tranquila, plena, reconhecendo o mundo que há em si... (Vanessa da Mata).

### **Aos meus pais, José e Maria, e aos familiares; a todos e a cada um de vocês,**

Por vocês e com vocês tudo isso ganha sentido. Sem vocês nada seria possível. Meu amor e gratidão de sempre.

### **À Universidade Federal de Minas Gerais, à Faculdade de Educação,**

Instituição pública, que em sua constituição mais genuína, compromete-se com a produção e reprodução, com a preservação, o compartilhamento e a disseminação do conhecimento, garantindo a formação dos estudantes na perspectiva científica, tecnológica e humana.

### **Ao mestre com carinho, Gil, quem tanto admiro,**

Porta-voz do conhecimento, foi capaz de me conduzir a rotas desconhecidas, caminhos nunca percorridos. Gratidão pela oportunidade, porque nunca mais serei a mesma depois de tantos aprendizados.

### **Aos membros da banca de defesa desta tese, composta por mulheres empoderadas e de histórias acadêmicas inspiradoras: Maria Amália, Márcia, Terezinha, Gorete, Ana Paula.**

### **Ao membro da banca, Professor Messias, minha admiração!**

Gratidão pela disposição e disponibilidade em ler este trabalho e contribuir conosco neste percurso.

### **Aos membros da banca de qualificação, prezadas professoras Márcia Mendonça e Maria Amália Cunha,**

É impossível caminhar sem reajustar a rota, rever o percurso e traçar novos caminhos. Grande admiração por vocês!

### **Aos docentes do PPGE da FaE;**

Gratidão por todo o conhecimento que me foi oportunizado... Nunca saí de uma aula sem ter (re) construído um aprendizado. Nunca!

**Ao PROMESTRE, de modo especial, à coordenação, aos ex-coordenadores, aos professores e aos funcionários,**

Vocês foram primordiais em todo o meu percurso. Foi muito valioso acompanhar um pouco do trabalho e da dedicação de vocês com o Programa e o empenho em (re) construir para e pelos estudantes.

**Aos mestrandos, especialmente, aos dezesseis alunos e alunas que permitiram e se dispuseram ser atores nesta pesquisa,**

Foi um desafio acompanhar cada trajetória dos mestrandos desse grupo que, de modo indireto, muito me incentivou a seguir, cheia de esperança, sem desanimar. E, por isso, talvez só nós saibamos o quanto e como caminhamos para chegar até aqui.

**Aos Colegas do PPGE, de modo especial, à parceira de linha de pesquisa, Paula Gomides,**

O que seria de nós sem alguém que caminhasse conosco e nos ajudasse na jornada? Aquele socorro da última hora, aquele auxílio para buscar a melhor referência, as discussões das principais ideias, os desabafos, o compartilhamento de alegrias. Meu sincero obrigada!

**Aos funcionários da FaE e a todos que estiveram comigo ao longo desta jornada,**

Aos que me alcançaram em algum momento, aos que cruzaram meu caminho, aos que posso ser grata pelos grandes e pequenos gestos.

**Aos meus colegas de trabalho,**

Como o incentivo de vocês me estimulou, fazendo-me seguir acreditando em dias melhores e na necessidade da formação com vistas ao aprimoramento profissional.

*“Cada pessoa que passa em nossa vida, passa sozinha, é porque cada pessoa é única e nenhuma substitui a outra! Cada pessoa que passa em nossa vida passa sozinha e não nos deixa só porque deixa um pouco de si e leva um pouquinho de nós. Essa é a mais bela responsabilidade da vida e a prova de que as pessoas não se encontram por acaso.”*

*Charles Chaplin*

## RESUMO

Este texto é o resultado de uma pesquisa de doutorado que objetivou conhecer as práticas de letramento no ensino superior no contexto da pós-graduação *stricto sensu* de um Mestrado Profissional em Educação e Docência de uma universidade pública brasileira. Tomando como quadro teórico-metodológico a perspectiva etnográfica dos letramentos acadêmicos (LEA, STREET, 1998; STREET, 2010), o estudo apresenta (a) um mapeamento dos discursos de documentos oficiais que norteiam os programas de pós-graduação profissional e (b) as trajetórias acadêmicas de um grupo de dezesseis mestrandos, de diferentes linhas de pesquisa, desde o processo de seleção até a apresentação do trabalho final, passando pelas etapas da construção do projeto e do exame de qualificação. Para a compreensão da dinâmica institucional das trajetórias discentes, a pesquisa incorporou as vozes dos professores e orientadores, da coordenação de curso, acompanhando as vivências acadêmicas por meio de trocas de e-mails, mensagens de *WhatsApp*, assistindo aulas e orientações virtuais, além da realização de diversas entrevistas em momentos distintos. Os resultados demonstraram que o mestrado profissional acompanhou o movimento de expansão da educação superior no Brasil e tem buscado firmar seu *ethos* em meio a características que permeiam tensões entre o campo profissional e o acadêmico, repercutindo em práticas de letramento que revelam diversos valores sobre as funções da escrita. A análise das práticas de letramento não se limitou à identificação de habilidades de leitura e de escrita ou à socialização do discurso acadêmico, muito embora os significados da escrita para os sujeitos da pesquisa estejam predominantemente embasados em um modelo autônomo de letramento (STREET, 1984) que preconiza uma superação de dificuldades de escrita como elemento garantidor do sucesso da sua trajetória.

**Palavras-chave:** Letramentos acadêmicos; Mestrado Profissional em Educação; Trajetórias discentes.



## ABSTRACT

This text is the result of a doctoral research that aimed to understand literacy practices in Higher Education in the context of *stricto sensu* graduate studies of a Professional Master's Degree in Education and Teaching at a Brazilian public university. Taking the ethnographic perspective of Academic Literacies as a theoretical-methodological framework (LEA, STREET, 1998; STREET, 2010), the study presents (a) a mapping of the discourses of official documents that guide professional graduate programs and (b) the academic trajectories of a group of sixteen master's students, from different field of research, cover from the selection process to the presentation of the final work, passing through the stages of project construction and the qualification exam. In order to understand the institutional dynamics of student trajectories, the research incorporated the voices of professors and advisors, course coordinators, accompanying academic experiences through e-mail exchanges, *WhatsApp* messages, attending classes and virtual orientations, in addition to conducting several interviews at different times. The results showed that the professional master's degree accompanied the expansion of Higher Education in Brazil and has sought to establish its *ethos* in the midst of characteristics that permeate tensions between the professional and academic spheres, with repercussions on literacy practices that reveal different values about the functions of writing. The analysis of literacy practices was not limited to the identification of reading and writing skills or the socialization of academic discourse, although the meanings of writing for the research subjects were predominantly based on an autonomous literacy model (STREET, 1984) which advocates overcoming writing difficulties as a guarantee of the success of their trajectory.

**Key words:** Academic literacies; Professional Masters in Education; Student's trajectories.

## LISTA DE IMAGENS

<b>Imagem 01</b> – Troca de mensagem pelo <i>WhatsApp</i> em 17 de março de 2021 .....	153
<b>Imagem 02</b> - Registro da organização da rotina da aluna Bruna .....	154
<b>Imagem 03</b> - Troca de mensagem pelo <i>WhatsApp</i> com a mestranda Margareth em 13 de julho de 2021.....	177
<b>Imagem 04</b> – Troca de mensagem pelo <i>WhatsApp</i> com a mestranda Margareth em 13 de julho de 2021.....	177

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 01</b> – Programas e Cursos de Pós-Graduação no Brasil .....	56
<b>Tabela 02</b> – Excerto da transcrição da entrevista concedida pelo Professor Bernardo em 19 de nov. 2020 .....	71-72
<b>Tabela 03</b> – Número de Linhas de Pesquisa do PROMESTRE e distribuição dos docentes por Linha de Pesquisa – (2014 – 2022) .....	73-74
<b>Tabela 04</b> – Linhas de Pesquisa do PROMESTRE e distribuição de Docentes por Linha de Pesquisa (2022) .....	76
<b>Tabela 05</b> – Cronograma de realização da pesquisa .....	138 -140
<b>Tabela 06</b> - Coordenadores(as), ex-coordenadores(as) e representantes das linhas de pesquisa entrevistados em 2020 e 2021.....	147-148
<b>Tabela 07</b> - Perfil dos alunos participantes da pesquisa .....	150
<b>Tabela 08</b> - Excerto da transcrição de áudio enviado pela aluna Cátia em 12 de novembro de 2020 .....	152
<b>Tabela 09</b> - Excerto da transcrição de áudio enviado pela aluna Rosana em 16 de novembro de 2020 .....	152
<b>Tabela 10</b> – Sinais usados na transcrição .....	158-159
<b>Tabela 11</b> – Excerto da transcrição da entrevista com a mestranda Margareth, realizada em 09 de abril de 2021, em formato virtual .....	165-166
<b>Tabela 12</b> – Excerto de transcrição da entrevista com a mestranda Bruna, realizada em 14 de abril de 2021, em formato virtual .....	163
<b>Tabela 13</b> – Excerto da transcrição de entrevista com mestrando Alex, realizada em 15 de abril de 2021, em formato virtual .....	163-164
<b>Tabela 14</b> - Excerto da transcrição de áudio enviado via <i>WhatsApp</i> pela aluna Noemia em 14 de junho de 2021 .....	173
<b>Tabela 15</b> – Excerto da transcrição de áudios enviados por Margareth em 13 de julho de 2021 .....	176
<b>Tabela 16</b> – Excerto da transcrição de áudios enviados por Marina em 13 de jul. de 2021.....	177
<b>Tabela 17</b> – Excerto da transcrição do Exame de Qualificação da mestranda Simone em 28 de junho de 2022.....	186
<b>Tabela 18</b> – Transcrição de excerto da Defesa da Dissertação e do Produto Final pela mestranda Bruna em 12 de janeiro de 2022, no formato virtual .....	189

<b>Tabela 19</b> – Transcrição de excerto da Defesa da Dissertação e do Produto Final pelo mestrando Adalmo em 11 de novembro de 2022 presencialmente.....	190
<b>Tabela 20</b> - <i>Status</i> do acompanhamento dos mestrandos .....	191-192

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 01</b> – Orçamento de Fontes do Tesouro e Taxa Anual de Crescimento Orçamentário (TACO) .....	60
<b>Gráfico 02</b> - Crescimento dos Programas de Mestrados Profissionais no Brasil (1998-2020) .....	61
<b>Gráfico 03</b> – Crescimento dos Programas de Mestrados Profissionais nas Macrorregiões do Brasil .....	62

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- Andifes** - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
- APCN** – Aplicativo para Propostas de Novos Cursos
- CECi** – Curso de Especialização em Educação em Ciências
- CFE** – Conselho Federal de Educação
- CEFETs** – Centros Federais de Educação Tecnológica
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEP** – Comitê de Ética em Pesquisa
- CPG** - Centro de Pós-graduação
- CTC** - Conselho Técnico-Científico
- DAV** - Diretoria de Avaliação
- DP** – Doutorado Profissional
- DUDH** - Declaração Universal dos Direitos Humanos
- FaE** – Faculdade de Educação
- FOMPE** - Fórum dos Mestrados Profissionais em Educação
- FORPRED** - Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-graduação em Educação
- FORPROF** - Centro de Formação Continuada de Professores
- LA** – Letramentos Acadêmicos
- Laseb** – Pós-Graduação, Especialização *Lato Sensu* em Docência na Educação Básica
- LDB** – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
- INFOCAPES** – Boletim Informativo da CAPES
- Inep** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- INPI** - Instituto Nacional de Propriedade Industrial
- MA** – Mestrado Acadêmico
- MP** – Mestrado Profissional
- MPE** – Mestrado Profissional em Educação
- NUPES** - Núcleo de Pesquisa sobre o Ensino Superior
- ONU** – Organização das Nações Unidas
- PIB** - Produto Interno Bruto
- PNE** - Plano Nacional de Educação
- PNPG** - Plano Nacional de Pós-Graduação
- ProEB** - Programa de Mestrado Profissional para Professores da Educação Básica

**ProfArtes** - Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Artes

**ProfBio** – Mestrado Profissional em Ensino de Biologia

**ProEF** - Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional

**ProfEI** - Mestrado Profissional em Educação Inclusiva

**ProFilo** - Mestrado Profissional em Ensino de Filosofia

**Profis** – Mestrado Profissional em Ensino de Física

**ProfGeo** - Mestrado Profissional em Ensino de Geografia

**ProfLetras** – Mestrado Profissional em Letras

**ProfHistória** - Mestrado Profissional em Ensino de História

**ProfQui** - Mestrado Profissional em Ensino de Química

**ProfSocio** - Mestrado Profissional em Ensino de Sociologia

**ProfMat** – Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional

**PROMESTRE** – Mestrado Profissional em Educação e Docência

**RBPG** – Revista Brasileira de Pós-Graduação

**TACO** - Orçamento de Fontes do Tesouro e Taxa Anual de Crescimento Orçamentário

**UFRGS** – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**PROUNI** - Programa Universidade para Todos

**REUNI** - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.

**SEPRIR** - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

**SNPG** - Sistema Nacional de Pós-Graduação

**UFMG** – Universidade Federal de Minas Gerais

**UnB** - Universidade de Brasília

**UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

**USP** – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>CAPÍTULO 1 – A CONSTITUIÇÃO DOS MESTRADOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA</b> .....	22
1.1 O modelo de formação profissional no Brasil .....	25
1.2 A constituição e o processo de expansão dos mestrados profissionais .....	42
1.3 O Mestrado Profissional em Educação e Docência da UFMG – O PROMESTRE .....	69
<b>CAPÍTULO 2 – LETRAMENTOS COMO CONSTRUÇÃO SOCIOCULTURAL</b> .....	78
2.1 O letramento na perspectiva dos Novos Estudos do Letramento (NEL) .....	79
2.2 Modelo autônomo e ideológico .....	93
2.3 Eventos de letramento e práticas de letramento .....	97
2.4 Letramentos no contexto acadêmico.....	100
2.5 Análise do discurso .....	107
2.6 Os sujeitos discursivos, suas identidades e as relações de poder .....	113
2.6.1 As identidades e os posicionamentos socioculturais .....	115
2.6.2 As relações de poder como característica do discurso .....	125
<b>CAPÍTULO 3 – CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA</b> .....	130
3.1 A etnografia em pesquisas sobre os letramentos acadêmicos .....	131
3.2 O background da pesquisa .....	136
3.2.1 O Programa de Pós-graduação e os mestrados .....	137
3.2.2 Iniciando a pesquisa em tempos de pandemia: a pesquisadora, a pesquisa e o local de pesquisa .....	140
3.2.3 Primeiros contatos com a coordenação, professores do curso e mestrados: agendamento das entrevistas e convite para a participação na pesquisa .....	146
3.2.4 Os sujeitos da pesquisa: os mestrados.....	149
3.3 Análise de eventos: os e-mails, as entrevistas, as conversas pelo <i>WhatsApp</i> , as gravações e as formas de transcrição .....	157
<b>CAPÍTULO 4 – AS ETAPAS INSITUCIONAIS NA TRAJETÓRIA DISCENTE</b> .....	160



4.1 O Processo de Seleção.....	161
4.2. Encontros de orientação.....	172
4.2.1 Encontro 1 .....	173
4.2.2 Encontro 2 .....	176
4.2.3 Encontro 3 .....	179
4.3 O Exame de Qualificação .....	182
4.4 A Defesa do Trabalho Final (Dissertação e Produto Educacional) .....	188
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>195</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>207</b>

## INTRODUÇÃO

Lembro-me de um professor, do primeiro período, que sempre dizia que nós não precisávamos necessariamente concordar em tudo com o autor que lemos e que o nosso papel era questionar aquilo que estava escrito. Desde então acredito que tenho um sério problema, pois não consegui discordar, até hoje, de nenhum autor que li. (Depoimento de uma aluna de graduação, dado à professora Marildes Marinho, 2008)

O discurso sobre o *déficit* do letramento (GEE, 1999) de alunos ingressos na academia é uma das problemáticas que desencadeou a realização da pesquisa que se apresentará neste processo investigativo. Como aluna e professora do Ensino Superior, vivencio esse discurso comum e constante em torno da crise do letramento. É frequente ouvir de muitos professores universitários o discurso da crise ou do *déficit* de letramento com a seguinte afirmação (SOARES, 2002): os alunos não sabem ler, nem escrever. Muitos professores alegam restrita ou difícil participação dos alunos em atividades que exigem leitura, produção escrita e oral de textos.

Considerando esse quadro, essas dificuldades impossibilitariam o avanço do conteúdo proposto para ser trabalhado nas disciplinas, nos semestres letivos dos cursos de graduação e pós-graduação. Os alunos, por sua vez, indicam o quanto é difícil e árduo o trabalho proposto pelos professores, por não terem conhecimentos suficientes das temáticas, dos gêneros discursivos solicitados para leitura, por não terem tempo suficiente para estudar, por não terem tido aulas de leitura e produção de textos na Educação Básica, entre tantos outros motivos. Fica instaurada uma situação de antagonismos, em que professores e alunos não interagem satisfatoriamente para a construção de conhecimentos, envolvendo a leitura e a produção de textos.

A incompreensão referente aos letramentos acadêmicos por parte dos docentes e as “dificuldades” sentidas pelos alunos tornam o ambiente da sala de aula um espaço de desencontros e antagonismos em direção à construção crítica e reflexiva de conhecimentos, sendo esse um elemento dificultador do acesso do estudante às práticas de letramentos acadêmicos. O uso do termo dificuldades entre aspas se justifica ao confrontá-lo com os princípios teóricos que embasam esta tese: os letramentos acadêmicos (LA), que propõem um distanciamento da focalização nas habilidades de estudo e buscam recolocar os alunos situados em uma perspectiva sociocultural do letramento (BARTON; HAMILTON, 2000). Dessa maneira, essas “dificuldades” que os alunos apresentam implicam em uma questão social e pedagógica bem mais ampla

que, na verdade, é desencadeado por problemas sociais mais profundos e complexos, como resultado de uma evasão de questões sociais mais amplas (GEE, 1999). Portanto, a “dificuldade” não é própria do estudante, mas desemboca no estudante, advinda de um emaranhado social externo a ele.

Reconhecemos que, de fato, muitos alunos não tiveram acesso e oportunidade de conhecer e se apropriar do letramento acadêmico, cujas práticas são disseminadas, especialmente no meio universitário, como uma esfera social que tem uma forte marca de poder. Recorremos a Gee (2001) ao apontar que, nessas condições, as identidades dos estudantes são fragilizadas, pois se sentem muito mais como *outsiders* do que *insiders* no mundo acadêmico, na busca conflitante para se situarem entre quem são e o que a instituição espera que eles sejam.

De todo modo, o acesso pelo aluno ao ambiente acadêmico implica em uma possibilidade para que o indivíduo compreenda as dinâmicas que ali são vivenciadas, buscando, assim, entender que ações e comportamentos que são desencadeados, qual a ideologia institucional, quais os papéis são atribuídos ao estudante e quais são as formas de construção de conhecimento em outras esferas sociais. A adoção desse posicionamento possibilita-nos refletir também sobre a multiplicidade de práticas de letramento presentes nas esferas institucionais, sendo que muitas são próprias desses espaços e, assim, pode-se apresentar como algo novo para o aluno e isso ser caracterizado como “dificuldade”. Partindo desse ponto, as instituições têm a possibilidade de fomentar ambientes transformadores de relações colaborativas, comprometidas com o envolvimento crítico, reflexivo e criativo, capaz de dar subsídios para a compreensão do funcionamento de esferas sociais, para a inserção nessas práticas e até para possíveis transformações das práticas pertencentes a essas esferas, relativizando o recorrente discurso da “dificuldade” naturalizado como explicação incontestável dos problemas detectados nas situações de leitura e de escrita.

Durante os dois anos em que fui aluna do Mestrado Profissional em Educação e Docência - o PROMESTRE da Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), o contexto apresentado anteriormente foi reafirmado. Julgamentos generalizados de alguns professores, indicando a não compreensão e o não saber produzir textos na esfera acadêmica por nós alunos, provocaram um conflito de identidade (GEE, 1999) em mim e em outros colegas do PROMESTRE. Esse conflito se situava entre minha identidade de aluna ingressante em um curso *stricto sensu*, com demandas próprias e aquela identidade esperada pela instituição acadêmica, representada pelo professor, para um aluno de

pós-graduação, além da própria identidade de professora com uma trajetória profissional estabilizada.

Sob essas considerações preliminares, justifico e saliento meu interesse de pesquisa sobre o tema que se materializa nesta tese. Esta pesquisa desenvolvida no Programa de Educação e Inclusão Social, na linha de Educação e Linguagem, é concebida como um posicionamento de crítica e oposição ao discurso do *déficit* do letramento que estigmatiza os estudantes da universidade como incompetentes no exercício das práticas de letramento nessa esfera social. Visando, assim, compreender essa situação no contexto situado – a academia-, o objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar as práticas de letramento dos alunos e alunas do PROMESTRE, procurando identificar as possíveis tensões existentes entre as esferas acadêmica e profissional no contexto da pós-graduação *stricto sensu*, especialmente em um curso que busca associar a vida acadêmica à vida profissional.

A possibilidade de me deslocar dentro do mesmo contexto, abandonando a posição de aluna e me posicionando como pesquisadora foi um grande desafio, ao mesmo tempo em que mobilizou meus objetivos específicos de pesquisa: compreender quais são as expectativas dos alunos ingressos no PROMESTRE no ano de 2020 e como as práticas sociais de letramento são assumidas e construídas por esses alunos ao longo do mestrado.

Uma abordagem teórico-metodológica de perspectiva etnográfica mostrou-se convergente com o tratamento dado ao letramento como uma perspectiva sociocultural e permitiu ao pesquisador obter uma perspectiva ‘êmica’ do fenômeno estudado (LEA; STREET, 1998), caracterizada como “vista de dentro”, e conforme os autores, ultrapassando uma avaliação de trabalhos escritos e implicando em uma análise das interpretações sobre o contexto a partir do olhar dos participantes.

A fim de cumprir os objetivos descritos anteriormente, esta investigação se fundamenta no movimento denominado Novos Estudos do Letramento (STREET, 2003, 2001, 1993, 1984; GEE, 2000, 1990/1996; BARTON, HAMILTON, 2000; IVANIC, 1993) como uma vertente de estudo sobre o letramento que busca compreender as práticas de leitura e de escrita na universidade. A potencial tensão entre o campo acadêmico e profissional que se configura na proposta de um mestrado profissional será uma referência para se compreender as relações de poder (BOURDIEU, 1989, 2004) e a dinâmica da construção do conhecimento (TUSTING *et al.*, 2019) nos discursos que estão presentes no cotidiano institucional. Esse movimento concebe o complexo fenômeno do letramento como um conjunto de práticas sociais em que os significados culturais, as relações de poder e as

identidades sociais assumem papel central nas interações entre os sujeitos e, conseqüentemente, em nossas análises.

Conhecedora dessas práticas de letramento, mas sem ingenuidade de perseguir uma neutralidade nas análises que realizamos, procurei, de certo modo, desapropriar-me de minhas vivências como aluna do mestrado profissional e lançar um olhar de pesquisadora sobre as práticas de letramento do grupo que acompanhei ao longo de dois anos. Subsidiando-nos na perspectiva sociocultural do letramento, partimos da premissa de que os estudantes da universidade, e nesse caso, do mestrado profissional, devem ser compreendidos como indivíduos que possuem experiências anteriores à sua entrada no curso. Nesse sentido, apresentam posicionamentos diferenciados quando submetidos às práticas de letramento na academia. Mesmo que a ideia de dificuldade dos alunos se faça presente na universidade, defendemos a perspectiva de um tratamento sociocultural situado de letramento (GEE, 1999).

Estendemos nossa compreensão sobre as atitudes, ações e reações, comportamentos dos alunos em suas formas de participar de práticas de letramento, incluindo a oralidade, leitura e escrita na percepção dos modos culturais das práticas de letramento, levando em conta que nelas estão inseridas relações de poder que são produzidas e reproduzidas pelas vivências, experiências e conhecimentos dos sujeitos envolvidos.

O estudante universitário apresenta uma aparente salvaguarda no universo acadêmico em relação ao discurso do *déficit* de letramento, pois é inegável reconhecer que existe uma constante construção/ apropriação de letramentos pelo aluno na esfera acadêmica. Com a expansão da pós-graduação brasileira, o acesso à universidade foi ampliado aos estudantes tidos como não tradicionais e, conseqüentemente, a diversidade sociocultural nessas instituições se apresentou com maior pluralidade e visibilidade. Ilustramos esse apontamento com exemplos que vivenciei como aluna do PROMESTRE. Muitos de nós chegamos à universidade sem conhecer diversos gêneros que são próprios do meio acadêmico; no entanto, nossas interações em sala de aula, as dinâmicas da instituição (organização das aulas, currículo, processo de seleção, sistema de avaliação etc.), as concepções de letramento que norteiam os professores (sujeito, textos, disciplina, currículo, identidade social e institucional, formação acadêmica, entre outros aspectos) possibilitou-nos construir diferentes tipos de letramentos acadêmicos, ao acessarmos, por exemplo, certos gêneros textuais acadêmicos (parecer, artigo, dissertação, ensaio, produto educacional), e conhecer e acessar o ritual dos eventos acadêmicos (congressos, seminários, exame de qualificação e defesa, entre outros).

Ao fazer essas afirmações a partir de exemplos que eu mesma experenciei, busco me posicionar como pesquisadora frente a esse fragmento de contexto sociocultural, o qual

envolve professores e alunos, mais diretamente, mas que se situa no contexto institucional que é bastante amplo e diverso.

Ainda pensando nas “dificuldades” em minha trajetória acadêmica no mestrado, os obstáculos de escrita por nós enfrentados seriam, de fato, legítimos e previsíveis, já que cada gênero demanda orientações próprias e esses gêneros não foram orientados anteriormente em nenhum momento ao longo dos anos de nossa escolarização. Novamente, ilustro essa afirmação com um exemplo que vivenciei. A elaboração do recurso educacional, o qual exige o conhecimento sobre inúmeros gêneros textuais de modo que a opção pelo gênero atendessem nossa intenção de produção. Um vídeo, um livro literário, uma nota técnica, uma sequência didática. Qual a estrutura de cada gênero? O que melhor se enquadra à proposta de um recurso educacional alinhado ao que foi investigado na dissertação? Qual o lugar da pesquisa no mestrado profissional? Entendemos, dessa maneira, que emerge aqui um ponto de tensão entre o mestrado acadêmico (MA) e o mestrado profissional (MP), levando em conta que o recurso educacional é obrigatoriamente produzido no MP, acompanhando a dissertação. Isso implicaria em demandas letradas distintas entre essas duas modalidades de mestrado?

Para desenvolver esta pesquisa no contexto acadêmico, viabilizei um diálogo aberto e direto com alunos e professores do curso, a respeito das práticas e processos que constituem os letramentos acadêmicos no mestrado profissional em educação, buscando, junto a isso, compreender quais são as expectativas dos alunos ingressos no PROMESTRE no ano de 2020 e como as identidades sociais são assumidas por esses alunos ao longo do mestrado.

Além disso, a presente pesquisa desenvolve-se baseada na acepção de que um curso de pós-graduação se constitui de práticas sociais específicas (GEE, 2000, 2001), em que gêneros assumem papéis determinantes em práticas de letramento acadêmico, envolvendo especificamente a leitura e a escrita. Dessa forma, considerando que as “dificuldades” apresentadas pelos alunos sejam lúdicas, elas têm sido interpretadas no âmbito das instituições como sinônimo de defasagem. Nesse sentido, buscaremos entender, considerando a trajetória do mestrado desde o processo de implementação na universidade, as ações institucionais que buscam identificar a hegemonia desse discurso da defasagem, considerando que, embora a orientação para os gêneros demandados pela instituição universidade deva fazer parte do conjunto de atribuições a ela destinada, as práticas de letramentos possuem natureza complexa, envolvendo diversificados processos enunciativos nos quais os sujeitos muito mais do que seguir um roteiro, envolvem-se, expressam, inscrevem-se e (res)significam-se.

Tendo em vista o crescimento do número de cursos dessa modalidade da pós-graduação, discutimos possíveis tensões existentes entre as esferas acadêmica e profissional. Entendemos ser relevante que pesquisas sejam desenvolvidas acerca dessa modalidade de pós-graduação, com intuito de esclarecer seus modos de organização e tecer considerações que nos permitam compreender semelhanças e diferenças entre o mestrado acadêmico (MA) e o mestrado profissional (MP). Historicamente, o mestrado acadêmico sempre foi muito valorizado acompanhado da apatia frente à organização estrutural da pós-graduação brasileira e do reforço dado a esses cursos pelas áreas aplicadas com o intuito de constituírem e serem valorizados como produtores de pesquisa e conhecimento. Com isso, criou-se e/ou reforçou-se uma rejeição ao MP por algumas áreas de conhecimento. Porém, acompanhando o prestígio do MA, currículos sedimentados e práticas tradicionais marcaram o modelo de programas e cursos acadêmicos. Com o significativo crescimento dos cursos de mestrado e doutorado nos últimos anos, os mestrados profissionais compõem, atualmente, uma grande parcela de cursos da pós-graduação brasileira, apresentando um crescimento de 25% de novos cursos na última década (CAPES, 2017).

Desde sua criação, a pós-graduação brasileira enfrenta diversos embates entre seus valores, padrões e critérios de ensino e avaliação estritamente acadêmicos e as exigências do mercado de trabalho. O MP é uma das formas mais visíveis dessa disputa entre as lideranças acadêmicas e as instituições de Ensino Superior que defendem a tradição ou a inovação de propostas que orientam a formação. Assim sendo, é nossa pretensão lançar um olhar de investigação sobre as fronteiras existentes entre o campo acadêmico e profissional partindo da seguinte centralidade: como o viés acadêmico se relaciona e/ou se integra ao profissional em seus aspectos institucionais? Seguimos em nossa proposta investigativa refletindo sobre questões específicas: Como o aluno do mestrado profissional constrói sua identidade acadêmica? Quais negociações enunciativas (BAHKIN, [1952-1953] 2003) são necessárias para que uma mentalidade acadêmica seja reconstruída? Em que se aproximam e em que se distanciam a organização estrutural e curricular entre as esferas (profissional e acadêmica) resultante da ação humana? Como são os processos de seleção dos mestrandos? É mais bem pontuado no processo de seleção do MP o aluno que é professor? O perfil desse aluno do mestrado profissional tem se alterado ao longo dos cinco anos de implementação do curso na FaE/UFMG? A entidade de fomento executa as mesmas regras de investimento e financiamento nos dois programas para bolsas de estudos? Quais são os principais fatores que fazem os alunos optarem por uma ou outra modalidade de curso? O acompanhamento das trajetórias de um grupo de dezesseis mestrandos durante o período do curso revelou-se uma

boa estratégia para investigarmos a construção da mentalidade desse aluno acadêmico ou mais especificamente, de um professor-acadêmico. Essa problemática nos conduz a discutir uma diferença material entre o mestrado acadêmico e o mestrado profissional - a elaboração do produto educacional.

O objetivo do mestrado acadêmico é a imersão do aluno na pesquisa e formar um pesquisador em longo prazo. Tradicionalmente, para a obtenção do título de mestre no mestrado acadêmico, a exigência é a produção e defesa de uma dissertação. Já para o mestrado profissional, é necessário que o aluno produza a dissertação e um produto educacional, ou seja, que elabore um objeto de aprendizagem (como por exemplo: pequeno livro, sequência didática, *software*, vídeo, jogo educativo, cartilha, modelo de ensino etc.) desenvolvido com base no trabalho de pesquisa realizado na dissertação. Além disso, esse produto educacional visa disponibilizar contribuições para a prática profissional de professores da Educação Básica, professores do Ensino Superior e formadores de professores. Esse produto pode se apresentar como uma proposta de ensino ou de formação de professores que foi desenvolvida pelo(a) mestrando(a) e seu(a) orientador(a) ou como uma atividade a ser aplicada por professores ou pelos sujeitos aos quais o produto se aplica.

No MP, também deve ocorrer a imersão na pesquisa, mas o objetivo é formar alguém que, no mundo profissional externo à academia, saiba localizar, reconhecer, identificar e, sobretudo, utilizar a pesquisa de modo a agregar valor a suas atividades, sejam estas de interesse mais pessoal ou mais social (FISCHER, 2007). Os produtos educacionais elaborados pelos alunos do PROMESTRE entre 2013 e 2022 são trazidos separados das dissertações, disponibilizados no repositório de objetos educacionais da UFMG, onde podem ser buscados por descritores, autores e palavras-chave. Entre as 11 linhas de pesquisa existentes atualmente no Mestrado Profissional em Educação da UFMG, os gêneros desenvolvidos são cadernos de ideias, vídeos, sequências didáticas, livretos, modelos de ensino, manuais/cadernos e guias de orientação para formação de professores, caderno de provocações matemáticas, roteiro de atividades, infográficos, encartes, *homepage*, caderno de reflexões, videoaulas, tecnologias digitais, *blogs*, *workshop* em vídeo, entre outras produções. Diante dessa variedade de produções, tencionamos compreender a relação entre o trabalho final e a dissertação. Existe uma tendência de gênero textual quanto à produção final pelas linhas de pesquisa? Esse produto é compartilhado nas escolas por seus autores e desenvolvido por outros professores? Essas são algumas questões que buscamos compreender neste trabalho.

Para buscar responder a essas indagações, esta tese está dividida em cinco capítulos, mais as considerações finais. No primeiro deles, discorreremos sobre a constituição dos



mestrados profissionais na pós-graduação brasileira, com vista a conhecer a identidade que o MP vem buscando em meio a críticos/ resistentes e apoiadores à sua implementação, além de destacarmos a sua marca no caráter profissional da pós-graduação brasileira.

No segundo capítulo, evocamos o quadro teórico que sustenta esta pesquisa, atentos à concepção que nos orienta nesta tese: as práticas de letramento são modos culturais de utilização da linguagem e são permeadas por relações de poder, muitas vezes produzidas e reproduzidas como resultados das experiências e de conhecimentos adquiridos nas vivências sociais (BARTON; HAMILTON, 2000). Ressaltamos que buscamos analisar o que está além do texto escrito, em práticas outras de letramentos que são vivenciadas nas interações entre os diferentes sujeitos e que não podem ser desconsideradas quando se trata das construções identitárias e significados elaborados pelos sujeitos. Nesse intuito, nas seções desse capítulo, exploramos a diferenciação entre modelo autônomo e modelo ideológico (STREET, 1984, 1998, 2014) como uma linha conceitual que precisa ser identificada quando se trabalha sob a proposta teórico-metodológica dos letramentos acadêmicos, buscando uma aproximação com o modelo ideológico no entendimento de que as interações e práticas desenvolvidas nas diferentes esferas sociais são ideologicamente marcadas. Nesse modelo, as manifestações levadas em consideração vão além da aquisição de habilidades de estudo. Tratamos, ainda, da explicitação de eventos de letramento e práticas de letramento, no intuito de esclarecer sobre a adoção da proposta contida no conceito de práticas de letramentos, em virtude de se alinhar ao que prevê o eixo central que conduz nossa investigação: os letramentos acadêmicos.

Ainda no capítulo 2, discorremos acerca do quadro teórico para analisar os posicionamentos identitários (IVANIČ, 1998; GEE, 2001) constituídos nas interações sociais. A partir das nossas análises, a identidade social é entendida como um fenômeno relacional que surge e se movimenta em diferentes contextos discursivos de interação, afastando-se de um modelo de estrutura estável. Conforme a abordagem que damos a esta pesquisa, focamos nos posicionamentos socioculturais dos indivíduos no contexto acadêmico. Isso nos remete a um trabalho no qual as análises nos conduzem a buscarmos um enfoque não só na linguagem, propriamente dita, como também nas práticas interacionistas que permeiam o ambiente acadêmico.

No capítulo 3, dissertamos sobre o caminho metodológico que percorremos nesta pesquisa, afiliados à perspectiva etnográfica (LILLIS, 2008) e à lógica da análise do discurso (GUMPERZ, 1982; POTTER, *et al.*, 1990; BLOOME, *et al.*, 2009). Esta é uma pesquisa cujo enquadramento teórico-metodológico associa a perspectiva etnográfica aos estudos dos Letramentos Acadêmicos. Esclarecemos que não se trata de uma investigação de metodologia

etnográfica que, como dito por Street (2009, p.86, tradução nossa), ao (...) “adotar uma perspectiva etnográfica não significa necessariamente torna-se um antropólogo”<sup>1</sup>. De fato, adoto o viés etnográfico para a geração dos registros e para discutir os dados selecionados a partir do referencial teórico. Com base no ponto de vista teórico-analítico, esta tese se baseia na etnografia como “teorização profunda” (LILLIS, 2008), concebida como uma lógica de investigação que compreende as relações entre o texto e o contexto, bem como, a investigação psicológica vinculada à Teoria Histórico-Cultural, que considera a relação semioticamente mediada entre sujeito e mundo.

No capítulo 4, apresentamos a análise dos registros a fim de examinar questões sobre as configurações das práticas de letramento nesse ambiente, como e quando ocorrem, como os mestrandos aderem, resistem ou “falham” na aquisição de processos e práticas acadêmicas; como o discurso processa a forma como se torna um recurso sociocultural para a aquisição de novas aprendizagens, tanto para o grupo quanto para o indivíduo. Nesse raciocínio, levamos em conta práticas que moldam o que conta como saber, fazer e estar dentro dos eventos acadêmicos. Por fim, tecemos sobre as considerações finais desta pesquisa.

---

<sup>1</sup> “adopting an ethnographic perspective does not necessarily mean becoming an anthropologist.”

## **CAPÍTULO 1**

### **A CONSTITUIÇÃO DOS MESTRADOS PROFISSIONAIS NA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA**

Neste primeiro capítulo, discorreremos sobre a constituição dos mestrados profissionais no Brasil, considerando sua origem e expansão na pós-graduação do país. Para essa abordagem, partimos dos pressupostos de educação presentes no decorrer da história de implantação e de desenvolvimento dos mestrados profissionais com base em uma perspectiva histórico-crítica. Consideramos o mestrado profissional como uma modalidade que está inserida na Educação Superior, apresentando aspectos característicos de cursos de pós-graduação *stricto sensu*. O campo da educação profissional possui suas regras, seus princípios, seus interesses e seus agentes que desencadeiam tensões, enfrentamentos internos e externos pela sua implementação e defesa ou por resistência a essa modalidade de ensino.

A pós-graduação brasileira experimenta, desde sua origem, princípios, padrões e critérios de ensino/avaliação com os princípios/pressupostos acadêmicos e com demandas relativas à formação para mundo do trabalho. O mestrado profissional busca se estabelecer em meio à disputa entre comunidade acadêmica e instituições que se movimentam entre preservar tradições e/ou garantir inovações. Dessa maneira, o surgimento dos mestrados profissionais materializa uma busca pela aproximação entre a produção acadêmica e as práticas laborais, ou seja, práticas que se voltam para as necessidades do mercado de trabalho.

Seguindo esse raciocínio, consideramos fundamental traçarmos um percurso histórico, político e social sobre a educação profissional no país, pois dela emerge a necessidade da pós-graduação profissional, como pode ser referenciado pela premissa trazida no Parecer MEC/CEF nº 977/1965 e retomada na Portaria MEC/CNE nº 88/1998, ao enfatizarem a necessidade do aprofundamento da formação científica aliada à formação profissional em nível de formação superior. De modo mais específico, identificamos que, para acontecer uma maior vinculação entre os processos científicos e de inovação com a sociedade, a indicação de cursos profissionais foi uma política de legitimação dessa proposta, já que se estabeleceu, assim, um ciclo de formação no qual o profissional acessa a universidade para sua capacitação levando consigo questões de sua prática para serem investigadas a partir de métodos científicos. Por outro lado, espera-se que dessa investigação resultem propostas e alternativas para a solução dos problemas apresentados pelo profissional em formação e/ou aprimoramento das práticas profissionais desse sujeito e de seus pares.

Bourdieu (1990), ao discutir a ideia de “campos”, descreve que os campos se interpenetram e se inter-relacionam, como por exemplo, o campo social e o campo escolar, os quais são distintos, possuem características próprias, mas não são independentes. O campo profissional, nesse caso, foi intensificado como demanda do campo do trabalho para a qualificação de mão de obra que se tornou necessária devido, por exemplo, ao intenso processo de industrialização no final do século XX e início do século XXI.

Nesta pesquisa, fizemos uma investigação bibliográfica para identificar os principais condicionantes da origem histórica dos mestrados profissionais, destacando as especificidades dessa modalidade de ensino da pós-graduação brasileira. Fizemos, ainda, uma retomada da trajetória temporal da educação profissional no Brasil, investigando a relação entre esta e os mestrados profissionais, buscando dimensionar os contextos social, econômico e político que favoreceram a emergência de programas de pós-graduação com essa caracterização profissional. Nesse sentido, partimos do pressuposto de que, ao conhecer aspectos da história da educação de um país, podemos compreender os ideais e o projeto de nação e, percorrendo suas circunstâncias históricas, se melhor conhecemos o passado, possibilita-nos uma articulação com as vivências do presente e elaborar projeções futuras.

Sob essa compreensão, ressaltamos que o processo de formação histórica dos mestrados profissionais não ocorre com naturalidade. Ao invés disso, são constituídos pelo conflito, pela luta e disputa de interesses de sujeitos, instituições de campos ideológicos e políticos divergentes. Dessa maneira, existem forças hegemônicas que atuam em oposição às forças contra-hegemônicas e vice-versa. As primeiras tentam fechar a história, na manutenção e reprodução da ordem social. As segundas buscam abrir os circuitos da história, na busca de um processo de mudança, de transformação e redução das desigualdades sociais, de ampliação da inclusão e da justiça social (LORENZET, 2017).

Nesse sentido, lembramos que o direito à educação está previsto na legislação do país, conforme a Constituição Federal:

(...) a educação – um direito de todos e dever do Estado e da família – será promovida e incentivada, com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao seu preparo para o exercício da cidadania e à sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

Sabendo dos embates que permeiam os processos educativos e compreendendo a educação como direito constitucionalmente garantido, dever do Estado e da família, concebemos a educação como um processo vital, integrado pela ação consciente do educador e pela vontade livre do educando. Não se resume ao preparo do indivíduo para o mundo do

trabalho nem para o desenvolvimento de certas características de personalidade, mas abrange a integralidade humana, para elevá-la, regulá-la e aperfeiçoá-la em um processo contínuo que começa nas origens e se estende por toda a vida.

O direito à educação é endossado pela Carta das Nações Unidas e pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), os quais preveem a educação como um dos pilares fundamentais do ser humano, da manutenção da democracia, do desenvolvimento sustentável, que deve ser acessível a todos no decorrer da vida. Com o processo de universalização e democratização da educação escolar, objetivo alcançado mais efetivamente a partir da instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ao final da década de 1990 e pelo Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 13.005/2014, além da publicação de Decretos que complementaram essas leis, surgiu novo ideal nos horizontes da educação do país: a busca por um ensino de qualidade. Considerando o triângulo pedagógico (HOUSSAYE, 1998; 2000) que se estrutura em três principais vértices – os professores, os alunos e o saber –, entendemos que a qualidade do processo educativo depende de elementos condicionadores que envolvem essa estrutura. Portanto, são necessárias a implementação de políticas públicas para a educação, garantia de infraestrutura adequada a professores e alunos, promoção da formação inicial e continuada dos profissionais, investimento nos sistemas educacionais, valorização docente, entre outras ações.

Frente à realidade e as perspectivas para a formação de professores e a importância de garantir o território universitário como local propício para essa formação, onde a prática escolar é articulada à pesquisa acadêmica, tanto a prática docente quanto as pesquisas acadêmicas e científicas ganham novos significados. Nessa perspectiva, o Mestrado Profissional em Educação se configura como um campo privilegiado para capacitação de professores, de modo a contribuir para torná-los mais preparados para criação e adoção de estratégias para enfrentar os desafios relacionados à aprendizagem de conhecimento, de procedimentos e atitudes necessários à formação humana.

Ao longo desse primeiro capítulo, discutimos no subtópico (1.1) O modelo de formação profissional no Brasil, considerando que o percurso histórico das instituições de ensino registra sua marca característica de servir como palco para debates e reflexões no enfrentamento de ideias e ações sobre o modo de agir do governo, das expectativas e demandas sociais. Para isso, embasa-se na perspectiva histórico-crítica que colabora na gerência de propostas concretas capazes de promover o desenvolvimento da sociedade. No subtópico (1.2), A constituição dos mestrados profissionais na pós-graduação brasileira, discutiremos sobre a legitimação das propostas de implementação e ampliação dos programas

e cursos, de modo mais específico, dos mestrados e doutorados profissionais, os quais têm seus princípios voltados, prioritariamente, para pesquisa com caráter de intervenção na realidade, nos estudos e avaliação, e também nos impactos e resolução de problemas relacionados ao cotidiano do profissional, optando por uma intensa ou parcial imersão nas dinâmicas da rede profissional dos estudantes desses cursos. Apresentamos no subtópico (1.3), O Mestrado Profissional em Educação da UFMG – O PROMESTRE, o processo de implementação do curso, alguns tensionamentos nesse processo e análises do seu *ethos* institucional.

Dessa maneira, neste capítulo, temos o objetivo de apresentar o panorama dos mestrados profissionais, considerando-os como modalidade *stricto sensu* inserida na pós-graduação brasileira. Além disso, buscamos caracterizar as proposições, os percursos, alguns desafios e as perspectivas dos mestrados profissionais em educação no Brasil. Recorreremos, assim, a relatórios institucionais, a fontes bibliográficas, às leis específicas e a dados estatísticos referentes à pós-graduação nacional.

### **1.1 O modelo de formação profissional no Brasil**

Ao pensarmos a criação e a expansão dos mestrados profissionais, consideramos, antes de tudo, a gênese da educação profissional no Brasil. Enfatizamos que o processo educacional no Brasil, especificamente, nos últimos cem anos, desenvolve-se com estreita aproximação à formação profissional. Nesse sentido, lembramos que a relação entre educação e trabalho existe desde os primeiros registros de nossa história escolar e foi se remodelando por meio da organização da sociedade feudal perante a relação entre os donos das terras e aqueles que os serviam; mais tarde pela ascensão do capitalismo por meio da globalização intensificada pela produção industrial. Conforme Canalli (2010), a necessidade de integrar o ensino básico ao sistema produtivo serviu para qualificar os trabalhadores para a operacionalização de maquinário, fazendo a integração de qualificação mínima ao currículo. Referente às tarefas mais específicas, houve a criação de cursos profissionais que eram desenvolvidos no interior das indústrias e em sistemas de ensino, os quais consideravam os padrões escolares, mas atendendo às necessidades de produção.

Ainda justificando nossa preleção sobre a educação profissional, destacamos o que Frigotto (2010) apresenta quanto à relação entre os campos da educação básica, superior e profissional:

As educações básicas, superiores e profissionais se definem no embate hegemônico e contra-hegemônico que se dá em todas as esferas da sociedade e, por isso, não pode ser tomada como um 'fator' isolado, mas como parte de uma totalidade histórica complexa e contraditória. (FRIGOTTO, 2010, p.25).

Nessa visão, podemos empreender que os processos de implementação e expansão dos diferentes níveis de ensino não apresentam uma linearidade e nem constantes investimentos, pois, ao longo da trajetória da história da educação, os registros mostram avanços e retrocessos, além de constantes ameaças ao conceito de educação com uma perspectiva emancipadora. É válido também ressaltarmos o embate entre as estruturas hegemônicas e contra-hegemônicas que se constituem historicamente.

Em um estudo realizado pelo Projeto de Estudos Comparativos sobre Políticas de Educação Superior na América Latina, a Professora Helena Sampaio, pesquisadora do Núcleo de Pesquisa sobre o Ensino Superior (NUPES) da Universidade de São Paulo (USP), aponta, em um documento de trabalho elaborado em 1991 e intitulado: "Evolução do Ensino Superior Brasileiro: 1808 – 1990", que o modelo de formação profissional assentou-se, em sua gênese, em duas influências: o pragmatismo norteador do projeto de modernização em Portugal, no final do século XVIII – cuja marca mais significativa no que diz respeito ao campo educacional foi a reforma da Universidade de Coimbra – e o modelo napoleônico, expresso pela dicotomia entre ensino e pesquisa científica. Seguindo esse modelo no Brasil, para a criação de instituições de ensino superior, buscava-se formar quadros de profissionais para a gestão administrativa do Estado, para a exploração dos recursos naturais e busca de novas riquezas. Esse modelo implicou, ainda, em rejeitar qualquer papel educacional da Igreja Católica que fosse além do ensino da leitura e escrita. Havia uma tendência da reforma de Coimbra para o favorecimento da formação especializada. Porém, o que predominou no Brasil foi a formação para as profissões liberais, nas quais o caráter técnico e especializado, presente em áreas como a engenharia e a medicina não prevaleceu.

Desse modo, no século XIX, houve, no Brasil, o predomínio das chamadas profissões liberais caracterizadas como uma combinação de atividades de formação voltadas para a técnica e outras para a formação difusa, consideradas complexas pelos leigos, mas garantiam grande prestígio social aos indivíduos que as desempenhavam. A base para a transformação do Ensino Superior no século XIX pautava-se no entendimento de que a educação avançada precisava ser especializada e que o estudo especializado era necessário para uma carreira profissional. Entretanto, a relação entre estudo e carreira não teve uma relação linear como havia sido imaginado por alguns dos primeiros defensores da reforma educacional. No Brasil, a ideia de profissão é conhecida, frequentemente, como ligada a um conhecimento

especializado, às vezes, significando ocupações em que a entrada é geralmente limitada àqueles que possuem diplomas de instituições de ensino superior (SAMPAIO, 1991). As escolas de Medicina, Engenharia e Direito compuseram o eixo principal do sistema, desde então, assumindo a condição de profissões de maior prestígio e demanda, prevalecendo com esse cunho até os dias atuais.

A partir desse entendimento, buscamos compreender, primeiramente, o conceito de profissão. Conforme Rodrigues (2016)

as profissões seriam definidas, de fato, por dois elementos básicos: o conhecimento profissional — conhecimentos abstratos organizados num corpo codificado de princípios, aplicáveis a problemas concretos, aceites como tal pela sociedade, veiculados por uma comunidade com capacidade para criar, organizar e transmitir esses mesmos conhecimentos, e vistos pela sociedade como uma espécie de mistério, não banalizável; e o ideal de serviço ou orientação para a comunidade — conjunto de normas segundo as quais as soluções técnicas são baseadas nas necessidades dos clientes, mas não necessariamente determinadas por eles; o profissional tem poder para decidir e impor soluções; dedica-se e sacrifica-se pela atividade; crença social de que o profissional aceita e segue essas normas; sistema de controle/punição e recompensas estabelecido pela própria comunidade profissional (p.12).

Tomando a constituição das profissões sob os pontos expostos por Rodrigues (2016), assimilamos que os atributos que caracterizam uma profissão envolvem a aplicação de uma técnica intelectual a assuntos da vida cotidiana. Dito de modo mais específico, se, e quando, o indivíduo desenvolve uma técnica intelectual, que só pode ser adquirida por formação intelectual especializada, origina-se assim, um profissional. Nesse viés, esses elementos principais geram traços derivados, reconhecidos pelo senso comum nas profissões estabelecidas, como sejam ditos os elevados níveis de rendimento, prestígio, autonomia, resultantes de um processo de negociação com a sociedade no qual as profissões podem fazer crer que possuem suficiente conhecimento e obter, como contrapartida, autonomia e prestígio. Nos mesmos pressupostos, Parsons (1939) destaca que “o homem profissional não é pensado como engajado na busca do seu lucro pessoal, mas na prestação de serviços a seus pacientes ou clientes, ou a valores impessoais como o avanço da ciência” (p. 458).<sup>2</sup>

Recorremos também a Freidson (1998) que aponta a existência de dois conceitos de profissão. O primeiro deles se refere a um “amplo estrato de ocupações prestigiosas, mas muito variadas, cujos membros tiveram algum tipo de Educação Superior e são identificadas mais por sua condição de educação do que por suas habilidades específicas” (p.51). Nessa perspectiva, as profissões constituem comunidades com aspectos semelhantes, cujos membros

---

<sup>2</sup> “The professional man is not thought of as engaged in the pursuit of his personal profit, but in performing services to his patients or clients, or to impersonal values like the advancement of science”.



compartilham uma mesma identidade, mesmos valores e linguagem, além de um regimento comum, sendo que esses membros têm poder de controle sobre si e seus membros, acerca da seleção e admissão de novos membros, bem como sobre a sua formação. A partir da perspectiva exposta, concebemos o profissional como um especialista, aquele que exerce o domínio da prática e das habilidades necessárias à aplicação dos seus conhecimentos. Dessa forma, o profissional não somente desempenha uma função específica, mas um indivíduo pertencente a uma comunidade que detém autoridade ou prerrogativa exclusiva do desempenho de tal função ou ocupação (DINIZ, 2001).

O segundo diz respeito à ideia de profissão “como um número limitado de ocupações com traços ideológicos e institucionais particulares mais ou menos comuns” (FREIDSON, 1998, p.51). Seguindo essa abordagem interacionista, a profissão é entendida a partir de sua evolução com base em um contexto histórico, buscando compreender quais as suas contribuições para a sociedade. Sob essa ótica, o que caracteriza uma profissão é a sua heterogeneidade, pois os indivíduos compartilham identidades, valores e interesses. O que interessa nessa perspectiva são as relações que compõem o exercício de uma profissão na amplitude de sua situação, diante de estruturas de poder, avanços no conhecimento, na economia e na cultura.

Tanto a primeira quanto a segunda definição deixam claras sua relevância para a sociedade industrial moderna. A concepção de profissão como uma camada instruída é amplamente utilizada sem dificuldades no mundo industrial. Mas refere-se a um fenômeno mais vago e geral que o conceito institucional de profissão em sua forma de ocupação organizada. Compreendemos, assim, que o segundo conceito contribui para pensarmos o profissional como um ator na organização da ocupação. Nesse sentido, o conceito de profissional apresenta muito mais que um simples *status*, pois produz identidades ocupacionais distintas e ocupa lugares específicos no mercado (PARKIN, 1979), que mantém cada ocupação separada das outras e, com frequência, em oposição a elas.

No entanto, Friedson (1998) ressalta que os principais escritos teóricos sobre profissão se concentram na segunda concepção, como um número limitado de ocupações que compartilham características de especificidade maiores do que a simples educação superior, e que são distintivas como ocupações separadas. Em um primeiro momento, seus membros se concebem por sua ocupação e, secundariamente, quando o fazem, por sua classe. Essa concepção institucional de profissão é bastante difícil de ser aplicada ao espectro total das ocupações na camada profissional nas nações industrializadas, sendo consideradas profissões em um sentido mais restrito.

As universidades europeias do período medieval deram origem às três primeiras profissões liberais: a medicina, o direito e o clero (do qual o corpo docente universitário fazia parte). Elliot (1972) sugeriu o termo “profissões de *status*” para essas profissões, distinguindo-as das “profissões ocupacionais”. De acordo com Larson (1977), com o desenvolvimento ocupacional do industrialismo capitalista da Inglaterra do século XIX, e depois nos Estados Unidos, ficou confuso o consenso sobre a terminologia, pois houve uma perseguição pelas ocupações da classe média recém (re) organizada sobre o título de “profissão” porque era relacionado à condição de “honradez das profissões liberais tradicionais”.

Durante os dois primeiros séculos de colonização portuguesa, a economia do Brasil se baseava na agroindústria açucareira organizada em *plantation*, prevalecendo o sistema escravocrata de produção e organização do trabalho. A população indígena e os negros vindos da África compunham o trabalho escravo. Alguns trabalhadores livres se dedicavam às tarefas de direção e/ou que requeriam maior qualificação técnica. Os engenhos, locais para o cultivo da cana e produção do açúcar, predominavam as práticas informais de qualificação no e para o trabalho (MANFREDI, 2017). Nessa mesma perspectiva, de acordo com Cunha (2000a), a aprendizagem dos ofícios por escravos e homens livres era desenvolvida no próprio ambiente de trabalho sem padrões ou regulamentações, sem atribuições de tarefas para os aprendizes, demonstrando que nessa estrutura não se estabelecia uma relação sistematizada entre trabalho e educação/escola.

O movimento de expansão da agroindústria açucareira e das atividades extrativistas de minérios, especialmente em Minas Gerais, deu origem a núcleos urbanos nos quais se concentravam a burocracia do Estado metropolitano e as atividades de comércio e serviços. Conseqüentemente, a população desses núcleos formou um mercado consumidor para os mais diversos produtos artesanais e utensílios domésticos, o que gerou a necessidade do trabalho especializado de artesãos: sapateiros, ferreiros, carpinteiros, pedreiros e outros. Em núcleos urbanos mais importantes, os jesuítas coordenavam as produções artesanais com seus quadros de artesões em atividades internas dos colégios religiosos. Assim, as residências e os colégios jesuíticos foram os primeiros núcleos de formação profissional, ainda no período colonial.

Os jesuítas tiveram um importante papel no ensino de ofícios ligados a atividades de carpintaria e ferraria, nas construções de embarcações e de casas, na produção de diversos produtos (tijolos, telhas, armas de fogo, corantes, medicamentos, relógios, sinos, entre outros) e na tecelagem. O ensino desses ofícios era generalizado, destinado aos escravos e homens livres, fossem eles negros, indígenas ou mestiços. Além desse papel de ensino de ofícios aos

sujeitos das camadas menos favorecidas, também ficou a cargo dos jesuítas a construção de escolas e o ensino para os colonizadores, especialmente para os setores da elite (CUNHA, 2000a). Há, nesses termos, especificidades consideradas para o ensino de uma profissão aos pobres e outra para a elite, demonstrando que a educação funcionava como instrumento de manutenção da hegemonia política, econômica e social da elite, por meio de práticas educativas que se mantiveram vinculadas a interesses religiosos, o que era, em princípio, justificado pela necessidade específica de catequizar a população. O Brasil esteve, naquele momento, na contramão da direção que buscamos atualmente: uma educação como prática da liberdade, de autonomia e de formação integral do indivíduo e que servisse como ferramenta para a minimização das desigualdades sociais.

Até esse período, não havia, no Brasil, instituições de Ensino Superior. A ideia de universidade movimentou tanto propositores quanto críticos no que diz respeito ao modelo de ensino que estava sendo proposto para a criação dessas instituições. A elite intelectual e laica defendia a universidade pública em oposição ao modelo de instituições isoladas que propunha que as pesquisas fossem realizadas em seu interior. Foi retardado o processo de implementação de universidades no Brasil devido ao pragmatismo português que não via necessidade concreta da criação dessas instituições no país, consideradas como instrumentos que poderiam ocasionar resistência aos ordenamentos da Metrópole-colônia. A formação do núcleo de Ensino Superior só teve início com a vinda da família real portuguesa, com o objetivo de formação profissional sob a vigilância do Estado, ressaltando que o modelo adotado aliava o pragmatismo da reforma pombalina em Portugal e o modelo napoleônico (MARTINS, 2002).

O cenário do país muda em 1808, já que o Brasil deixa de ser colônia e se torna sede do Reino. Assim, nas primeiras décadas do século XIX, aconteceram mudanças de ordem econômica e política muito significativas. Do ponto de vista econômico, extinguiu-se o modelo de Metrópole-Colônia. A economia brasileira deixou de se basear, exclusivamente, na agroindústria e deu início à implantação de atividades voltadas aos empreendimentos industriais estatais e privados para subsidiar o comércio que interessava à Metrópole. Nesse interim, gestou-se a formação do Estado Nacional e a constituição do aparelho educacional escolar, que seguiu por mais de um século sem modificações em sua estrutura (CUNHA, 2000b).

Entre 1808 e 1889 – período do Brasil Império -, o sistema de Ensino Superior foi se desenvolvendo paulatinamente, como consequência das poucas transformações sociais e econômicas da sociedade brasileira naquele momento. Esse período foi caracterizado como

um sistema voltado para o ensino, que assegurava um diploma profissional que garantia condições para a ocupação de posições privilegiadas no restrito mercado de trabalho e assegurava prestígio social.

As primeiras instituições de Ensino Superior fundadas no país, em 1808, eram destinadas a qualificar pessoas para exercerem funções específicas no exército. No Rio de Janeiro, foi criada a Academia de Marinha e as cadeiras de Anatomia e Cirurgia (1808); a Academia Real Militar (1810); o curso de Agricultura (1814); o curso de Desenho Técnico (1818); a Academia de Artes (1820). Na Bahia, foram criadas as cadeiras de Cirurgia e de Economia Política (1808); o curso de Agricultura (1812); o curso de Química (1817). Outras cidades abrigaram também instituições de Ensino Superior, como a cadeira de Matemática superior, criada no Recife e em Olinda, em 1809, e as cadeiras de História e de Desenho em Vila Rica, em 1817 (CUNHA, 2000b).

Paralelamente à construção do sistema escolar público, o Estado procurava desenvolver um tipo de ensino apartado do secundário e do superior, com o objetivo específico de promover a formação da força de trabalho diretamente ligada à produção: os artífices para as oficinas, fábricas e arsenais. As iniciativas de Educação Profissional, durante o Império, ora partiam de associações civis (religiosas e/ou filantrópicas), ora das esferas estatais – das províncias legislativas do Império, de presidentes de províncias, de assembleias provinciais legislativas. Por vezes, também, resultavam do entrecruzamento de ambas, isto é, da combinação de entidades e grupos da sociedade civil com o Estado, o qual os apoiava mediante a transferência de recursos financeiros. A Educação Profissional, como preparação para os ofícios manufatureiros, era ministrada nas academias militares (Exército e Marinha), em entidades filantrópicas e nos liceus de artes e ofícios. (MANFREDI, 2017, p.66)

Mesmo com a necessidade de ampliar a força de trabalho, a Proclamação da República, e a conseqüente independência política em 1822, não implicou em mudança desse formato do Ensino Superior nem tampouco em uma expansão ou diversificação do sistema. Os novos administradores não viam vantagem na criação de universidades, predominando o modelo de formação para profissões em faculdades isoladas. Sob esse contexto político, compreendemos que o processo de emancipação não foi nada além de uma transferência formal de poder.

O contexto social e político do Brasil, do período pós-colonial até o final do século XIX era de um país escravocrata, com a vida urbana restrita aos núcleos de assentamentos — tradicionais e/ou decadentes — e alguns centros administrativos e exportadores, atrelado a um contexto econômico voltado para a exportação de produtos. Nesse panorama, surgem dois cursos de Direito (São Paulo e Olinda, 1827). Adorno (1988) aponta que esses cursos

surgiram muito mais pelo interesse em compor uma elite coesa, disciplinada, fiel aos objetivos do Estado, que pudesse estar à frente dos negócios administrativos e, assim, que fosse substituindo a tradicional burocracia herdada da administração Joanina (1808-1821) do que pela preocupação em formar juristas que garantissem a manutenção da ideologia-política do Estado Nacional emergente.

Sob o governo de Dom Pedro II, depois de 1850, marcado pela estabilidade política e pelo crescimento econômico, há uma expansão progressiva das instituições educacionais e a consolidação de alguns centros científicos, como o Observatório Nacional, o Museu Nacional e a Comissão Imperial Geológica. Entretanto, essa expansão não englobou o Ensino Superior, no qual as profissões liberais permaneceram em algumas instituições isoladas em tempo parcial. Quanto à atividade científica, até o início da República, ela foi caracterizada por uma extrema precariedade, mantendo-se em meio à instabilidade das iniciativas do império e as limitações das escolas profissionais, burocráticas, sem autonomia e o caráter utilitário em seus objetivos. Nesse período, os cursos profissionais equivaliam à quantidade de matérias de artes, as quais envolviam desenhos em geral, desenhos da arquitetura civil e à arquitetura naval, escultura de ornatos e arte cerâmica, talho doce, xilografia e pintura, com aproximadamente, doze cursos (CUNHA, 2000a).

No Império, as práticas educativas se voltavam para duas concepções distintas e ao mesmo tempo, complementares: uma de cunho assistencialista e compensatório, aos pobres, de modo que, por meio do trabalho, tornassem digna a pobreza; a outra dizia respeito à educação como um veículo de formação para o trabalho artesanal, o qual era qualificado, considerado socialmente útil e, ainda, legitimador da dignidade da pobreza (MANFREDI, 2017). Sob a perspectiva ideológica e política, essas práticas funcionaram como mecanismos para disciplinar as camadas populares, no sentido de conter possíveis ações que pudessem comprometer a ordem vigente e, assim, pudessem legitimar a estrutura social excludente que seguia desde o período colonial.

O final do período Imperial e o início da implantação do regime republicano foi um momento histórico marcado por profundas mudanças socioeconômicas, causadas pela extinção da escravatura, pela consolidação do projeto de imigração e pela expansão da economia cafeeira. Nesse mesmo período, o país iniciou nova fase econômica e social em razão da aceleração dos processos de industrialização e urbanização. A tecnologia foi se modernizando e, com isso, surgiu a necessidade de novas qualificações profissionais e novas políticas para a instrução da população no âmbito profissional. Surgiu, então, na Primeira República (1889–1930), a necessidade de uma reconfiguração da estrutura da Educação

Profissional (MORAES, 2001). O intuito era de que a República fosse vista como a política homogeneizadora das diferenças e, por isso, era considerada o regime de governo capaz de conferir igualdade política entre os cidadãos e possibilidades para assumirem altos cargos públicos ou se tornarem empresários, donos de indústrias, até mesmo aos de classe desfavorecida. Em se tratando do campo da educação, especificamente, segundo Saviani (2007), a Reforma da Instrução Pública Paulista é o marco como primeira tentativa de elevar os estudos da educação ao nível superior, regulada pela Lei nº 88, de 8 de setembro de 1892, com a finalidade de formar professores para escolas normais e ginásios. Essa legislação vigorou até a Reforma de 1920. No entanto, o curso superior por ela previsto nunca foi implantado.

Nesse cenário de um Brasil republicano, houve larga exploração do trabalho pela classe dirigente como meio de contenção do que ela considerava “desordem social”, paralelo a uma considerável ação popular e classista em busca de melhores condições de vida e de trabalho. O propósito do Estado brasileiro era oferecer ao povo, que se aglutinava nas cidades, uma profissão, uma ocupação ou um ofício por meio do ensino profissional, considerado a geração de maiores incentivos ao trabalho e mão de obra às indústrias que começavam a surgir no país, devido às mudanças que vinham ocorrendo na sua economia agrário-exportadora. Cunha (2000a) aponta que, em 1907, havia no país, 3258 indústrias distribuídas em Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Sul e Paraná.

De acordo com Kunze (2015), essa proposta de ensino não ficou sob responsabilidade da administração central republicana. Na Constituição de 1891, a definição de competência entre Estado-federal e Estados-membros no âmbito educacional manteve-se em vigor o Ato Adicional de 1834, segundo a qual cabia à União estabelecer os padrões da escola secundária e superior, enquanto os da primária e técnico-profissional competiam aos estados, conforme mensagem presidencial enviada ao Congresso Nacional em 1892: “O desenvolvimento da indústria acentua a necessidade de prover com a máxima brevidade, e eficazmente, o ensino profissional, tão descuidado entre nós” (INEP, 1987, p. 19). A mesma autora aponta também que, em alguns estados, nos quais a industrialização já se evidenciava, os governos locais criaram escolas de formação para o trabalho, como a Escola Profissional Feminina e Escola Profissional Masculina de São Paulo (1911), o Instituto João Pinheiro de Belo Horizonte (1909), o Instituto Técnico-Profissional de Porto Alegre (1907) e as Escolas Profissionais de Campos, Petrópolis, Niterói e Paraíba do Sul (1906).

Sequencialmente, houve a criação e expansão de institutos de ensino técnico, reafirmando a crença de que o desenvolvimento da indústria brasileira indicava a necessidade

de instauração do ensino profissional e, assim, os argumentos para a sua implementação e ampliação se fundamentavam no progresso da lavoura, do comércio, indústrias e artes (INEP, 1987). De acordo com Fonseca (1961), a Câmara e o Senado colaboraram na proposição de ideias para que o governo federal organizasse um sistema nacional de educação profissional conforme a Constituição, embora não estivesse definida a melhor denominação a dar a esse ensino, se seria técnico ou profissional. As normativas sobre os princípios e finalidades do ensino profissional se pautavam nas seguintes justificativas oficiais:

[...] que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isso se torna necessário não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação [...] (BRASIL, p. 445, 1913).

A partir do exposto no documento, podemos compreender o anúncio do governo federal acerca da sistematização de uma proposta assistencialista, sob o discurso do atendimento, objetiva ministrar a instrução primária (intelectual) e profissional (técnica) atendendo a públicos específicos, referindo-se aos cidadãos desditos de riqueza, à margem da sociedade e sem vínculos com setores produtivos, o que os colocava em condição de periféricos tidos como obstáculo para o desenvolvimento do país. Nessa mesma normativa, em seu artigo que trata da matrícula, estava explícito que esta seria realizada a partir da comprovação da situação social e financeira do requerente para fins de inserção nas instituições de ensino, preferidos os “desfavorecidos da fortuna” (BRASIL, 1913, p. 446). A ideia do governo era, então, atender a esse público, educá-lo e profissionalizá-lo para que, assim, pudesse se transformar em operariado útil e incapaz de se revoltar contra o Estado.

Conforme infere Fialho (2001), os governantes buscavam educar esse grupo periférico por meio de uma “educação popular” como uma estratégia política, forma de defesa da República e como resistência contra os preceitos socialistas que circulavam no país. Nessa prescrição, o intuito era de instruir o povo porque, sem isso, o povo se tornaria perigoso, sendo facilmente enganados e persuadidos por outros líderes que não seguiam ideais republicanos. Observamos, desse modo, que os princípios e finalidades do ensino profissional, conforme expostos na normativa, continham antigos paradigmas que via a aprendizagem de ofícios destinada aos pobres. Já o trabalho dito intelectual, o qual incluía o planejamento dos rumos do país, era destinado à própria elite que devia ser formada por cursos de primeiras letras, o secundário e superior.

Com esses ideais, o Estado entendia que o progresso estava intimamente relacionado “à constituição da força de trabalho, ao desenvolvimento do trabalho, ao controle técnico cada vez maior sobre o processo produtivo e sobre a natureza, à intensificação das transações comerciais financeiras” (KUNZE, 2009, p.16).

Nessa época, houve uma intensa movimentação para a criação de uma rede de escolas para o ensino profissional. O que chama atenção é que, mesmo sendo o Ministério da Justiça e Negócios Interiores o órgão federal responsável pelos assuntos educacionais do país, não foi a ele subordinado essas instituições de ensino, que ficaram submetidas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC). Mesmo não havendo uma explicação clara para essa deliberação, duas análises são possíveis. Isso porque, para Kunze (2009), com o Decreto nº. 1.606/1906 ficaram sob responsabilidade do MAIC as atividades relacionadas aos estudos e serviços do setor produtivo e do comércio, bem como o desenvolvimento dos diversos ramos da indústria, o ensino agrícola, além das escolas veterinárias e de minas e o ensino profissional nos ramos da indústria e do comércio. Sob o ponto de vista de Brandão (1999), essa subordinação confirma a ideia de que o interesse da máquina burocrática do governo acerca da educação profissional e elementar eram bem distintas: a primeira se destinava à preparação para o trabalho e a segunda para a intelectualidade e, sendo assim, pertenciam a Ministérios distintos já que eram assuntos distintos.

Em virtude disso, a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, em 1909, estava na necessidade de prover as classes proletárias de meios que garantissem a sua sobrevivência, ou seja, prover os “desfavorecidos da fortuna”, expressão contida no Decreto Federal nº 7.566, assinado pelo então Presidente Nilo Peçanha no ato de criação dessas escolas. Nesse sentido, aos objetivos das Escolas de Aprendizes Artífices associavam-se a qualificação de mão de obra e o controle social de um segmento em especial: os filhos das classes proletárias, jovens e em situação de risco social, pessoas potencialmente mais sensíveis à aquisição de vícios e hábitos “nocivos” à sociedade e à construção da nação (BRASIL, 2008).

Nesse raciocínio, podemos compreender que a implantação do ensino profissional no país, em 1909, por meio das Escolas de Aprendizes Artífices (BRASIL, 1909), buscava garantir uma reparação no campo socioeconômico como resposta ao problema da estratificação social provocada por dois principais acontecimentos históricos: a abolição legal da escravatura, em 1888, e a implantação do modelo político republicano em substituição ao monárquico, em 1889. A montagem e a organização do sistema de ensino profissional iriam concretizar, assim, como ressalta Moraes (2001, p. 178), o processo institucionalizado de qualificação e disciplinamento dos trabalhadores livres dos setores urbanos. O planejamento



educacional que decorre do movimento sociopolítico vem atender à demanda formativa originada naquele contexto. Com a abolição da escravatura, surge uma massa de pessoas em situação de “liberdade”, mas sem acesso à formação cultural, tendo sua educação focada nas habilidades elementares que correspondiam ao modelo agroexportador (BIDO, 2020).

De acordo com Manfredi (2017), após a Proclamação da República, os positivistas foram os primeiros a manifestar sua posição sobre a educação profissional. O ensino profissional público considerou que a medida mais efetiva para transformar as escolas de aprendizes em um único sistema era a forma de enfrentar os desafios de ordem econômica e política vivenciados naquele período. O desenvolvimento industrial capitalista, no sentido de modo de produção e de vida, apontou o papel de protagonistas dos trabalhadores, os quais, ao se organizarem, desencadearam sucessivos movimentos grevistas nos maiores centros industriais. O ensino profissional foi visto pelas classes dirigentes como uma forma de contrapor as ideias das lideranças anarco-sindicalistas existentes no operariado brasileiro, composto, essencialmente, por imigrantes. Além disso, o grupo denominado de industrialistas não só entendia que o ensino profissional serviria como poderoso instrumento para fazer frente ao avanço do movimento operário, mas também, a exemplo dos países europeus e dos Estados Unidos, defendia o ensino público como instrumento de emancipação econômica, social e política.

Em 1930, com a ampliação do processo de industrialização no Brasil, a preocupação com a formação de recursos humanos necessários ao processo produtivo tomou forma. Junto a isso, surge a pós-graduação no Brasil, a partir do modelo de cátedras adotado pelas primeiras universidades no país<sup>3</sup>. Atraídos pela possibilidade de trabalho nessas instituições e em colaboração com governos europeus, professores estrangeiros vinham para o Brasil em missão acadêmica. Outros vinham como asilados, buscando escapar do momento turbulento que precedeu a Segunda Grande Guerra. Nesse cenário, em 1931, o então ministro da Educação e Saúde, Francisco Campos, por meio do Decreto nº 19.851, estabeleceu a imprescindibilidade da “investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos” no ensino universitário. O citado Decreto institucionaliza, ainda, cursos de aperfeiçoamento e de especialização como forma de aprofundamento de conhecimentos

---

<sup>3</sup>A estruturação da universidade em cátedras foi alterada a partir da Reforma de 1968. Atualmente, as universidades brasileiras são organizadas no modelo departamental, que se caracteriza como a menor unidade funcional da universidade, regulado por um grupo colegiado, responsável pelo ensino, pesquisa e extensão voltadas às especificidades de cada instituição e departamento. No sistema de cátedra, herdado da Europa, essas atividades estavam centradas nas mãos de um único professor – o professor catedrático, que era o responsável por sua disciplina e podia contar com o auxílio de assistentes nomeados pelo próprio catedrático (BALBACHEVSKY, 2005).

profissionais e científicos. Em seu art. 32, esse Decreto estabelece que os institutos universitários teriam duplo objetivo: o primeiro, de ministrar o ensino eficiente dos conhecimentos humanos adquiridos; o segundo, de estimular o espírito de investigação original, considerado indispensável ao progresso das ciências.

A Constituição de 1937 foi o primeiro documento a abordar de forma específica, o ensino profissional, estabelecendo que

as escolas pré-vocacionais e profissionais, destinadas às classes menos favorecidas, constituíam dever do Estado, a quem competia, com a colaboração das indústrias e dos sindicatos econômicos, criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários e associados (BRASIL, 1937, s.p.).

Em 13 de janeiro de 1937, foi assinada a Lei n.º 378, transformando as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Profissionais, destinados ao ensino profissional em todos os níveis. A partir de 1942, a Reforma Capanema, pelo Decreto-lei n.º 4.422, remodelou o ensino no país. Nesse novo formato de ensino, foram criados os cursos de nível médio, científico e clássico, com duração de três anos, com o objetivo principal de preparar os estudantes para o ingresso no ensino superior. Assim, a educação profissionalizante, que compunha a parte final do ensino secundário, era formada pelos cursos normal, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico, com o mesmo nível e duração do colegial, mas não habilitavam para o ingresso no ensino superior.

Em 1946, o Decreto n.º 21.321, aprovou o Estatuto da Universidade do Brasil. Em seu art. 71, reconhece a existência de cursos de pós-graduação, cuja finalidade se destina à especialização profissional, deixando os cursos de doutorado a critério do regimento da universidade. O art. 76 do referido Decreto garante que “os cursos de pós-graduação, destinados aos diplomados, terão por fim especial a formação sistemática de especialização profissional, de acordo com o que for estabelecido pelo regimento”.

Entre os anos de 1956 e 1961, houve um aprofundamento da relação entre Estado e economia. Nesse período, a indústria automobilística empreendia na indústria nacional colaborando para aumento nos investimentos nas áreas de infraestrutura (especialmente na produção de energia e no transporte). Com isso, na educação, os investimentos priorizam a formação de profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do país.

Em 1959, iniciou-se o processo de transformação das Escolas Industriais e Técnicas em autarquias. As instituições escolares ganham autonomia pedagógica e administrativa e passam a ser denominadas Escolas Técnicas Federais. A partir de então, intensificou-se a formação de técnicos, atendendo a demanda de mão de obra diante da aceleração do processo

de industrialização. Ressaltamos que, no ano de 1961, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024, a qual implementou uma articulação efetiva entre o atual Ensino Médio e a Educação Profissional. Essa integração foi vista de forma positiva no que diz respeito à luta de classe trabalhadora, pois facilitou ao egresso do Ensino Médio o acesso ao Ensino Superior. Logo, considerando a perspectiva histórica, esse foi o primeiro momento em que os cidadãos desfavorecidos que buscavam por uma formação profissional tiveram sinalizada a possibilidade de acesso à instituição universitária, que era até então, voltada à formação da elite.

Com a criação da Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo Decreto nº 29.741, em 1951, por Anísio Teixeira, a pós-graduação no Brasil ampliou suas expectativas de expansão do ensino superior, com a possibilidade real de formação de docentes e pesquisadores. Nesse movimento expansionista, a criação específica da pós-graduação teve um dos seus momentos mais significativos na fundação da Universidade de Brasília (UnB), pela Lei nº 3.998 de 1961. Nessa universidade, a pós-graduação tornou-se uma atividade institucional. Em seu art. 9º, a lei expressa que II – As Faculdades, na sua esfera de competência devem: a) ministrar cursos de graduação para formação profissional e técnica; b) ministrar cursos de especialização e de pós-graduação; c) realizar pesquisas e estudos nos respectivos campos de aplicação científica, tecnológica e cultural.

Em um movimento processual, o desenvolvimento do sistema nacional de programas de mestrado e doutorado tem seu ponto de partida de aceleração em fins da década dos anos de 1960, dentro de um quadro que, moldado pelo golpe militar de 1964, estabeleceu uma nova ordem política que, por ações rápidas e efetivas, pretendia apresentar resultados que justificassem sua implantação, particularmente no domínio econômico.

Pela Lei nº 4.795, de 1965, as Escolas Industriais foram transformadas em Escolas Técnicas Industriais, o que retratou um ineditismo na extensão de vagas para jovens de todas as classes sociais na qualificação profissional. Isso aconteceu devido à demanda social que buscava uma ampliação do número de profissionais mais qualificados e especializados, o que propiciou a inserção da classe desfavorecida à educação profissional. Lorenzet (2017) aponta que, no final da década de 1960, tinham vinte e três escolas na Rede Federal, distribuídas por vinte e um estados, com exceção dos Estados da Guanabara e de Minas Gerais que possuíam duas escolas cada, cuja origem estava naquelas escolas criadas em 1909. No início da década de 1970, as Escolas Técnicas Federais ofertavam vinte e seis especialidades distintas de formação profissional.

No período da ditadura militar (1964-1985), algumas instituições de ensino técnico iniciaram a oferta de cursos de curta duração (LORENZET, 2017). Nesse período, também foi promulgada a nova LDBEN – Lei nº 5692/71 – prevendo a ampliação da educação profissional em âmbito nacional.

No contexto das reformas educacionais conduzidas pela ditadura militar, as escolas técnicas federais tiveram particular importância. Em primeiro lugar, em função da qualidade das instalações que possuíam, do seu quadro docente e de sua reconhecida experiência na preparação para o trabalho, passaram a ser consideradas instituições educacionais de referência para as demais escolas de 1º e 2º graus na implementação compulsória do ensino profissionalizante, conforme dispunha a Lei n. 5.692/71. Em segundo lugar, dentre as escolas técnicas federais que possuíam melhores instalações, algumas passariam a oferecer cursos superiores de curta-duração e mais integrados ao mercado de trabalho, com o propósito de constituir caminhos alternativos à universidade, em conformidade com as proposições que inspiraram a reforma educacional do ensino superior empreendida pela Lei nº 5.540/68. (LIMA FILHO, 2002, p.4).

A partir de então, com a garantia estabelecida por lei, a educação profissional ganhou campo para se expandir tanto institucionalmente quanto no âmbito de estruturação curricular, buscando uma integração entre o ensino e a preparação para o trabalho. Nesse mesmo contexto de reformas educacionais, a educação profissional superior é ampliada e passa a se integrar ao mercado de trabalho mais sistematicamente.

Nesse período, a ideia de uma pós-graduação profissional teve uma sustentação efetiva a partir do Parecer nº 977/65 do Conselho Federal de Educação (CFE) - o chamado Parecer Sucupira - que regulamentou a pós-graduação brasileira.

No que concerne à universidade brasileira, os cursos de pós-graduação, em funcionamento regular, quase não existem. Permanecemos até agora aferrados à crença simplista de que, no mesmo curso de graduação, podemos formar indiferentemente o profissional comum, o cientista e o tecnólogo. O resultado é que, em muitos setores das ciências e das técnicas, o treinamento avançado de nossos cientistas e especialistas há de ser feito em universidades estrangeiras. Daí a urgência de se promover a implantação sistemática dos cursos pós-graduados a fim de que possamos formar os nossos próprios cientistas e tecnólogos, sobretudo tendo em vista que a expansão da indústria brasileira requer número crescente de profissionais criadores, capazes de desenvolver novas técnicas e processos, e para cuja formação não basta a simples graduação. Em nosso entender um programa eficiente de estudos pós-graduados é condição básica para se conferir à nossa universidade caráter verdadeiramente universitário, para que deixe de ser instituição apenas formadora de profissionais e se transforme em centro criador de ciência e de cultura (PARECER CFE nº 977, p.165).

Conforme palavras do próprio relator Newton Sucupira (1965), a proposta era regulamentar esse nível de educação “evitando estabelecer padrões rígidos que viessem prejudicar a flexibilidade essencial a toda pós-graduação”. Demonstrava, ainda, preocupação tanto com o doutorado como o mestrado, no sentido de que considerava “comum se

distinguirem os graus acadêmicos ou de pesquisa e os graus profissionais”. No entanto, essas considerações não foram suficientes para que as ideias de flexibilidade e de graus profissionais fossem incorporadas à pós-graduação *stricto sensu* e ganhassem expressão concreta nos programas que haviam sido criados até aquele momento.

O Parecer nº 977/1965 estabelece as diferenças entre os cursos *lato sensu* e *stricto sensu*. Nos primeiros, encontra-se o objetivo da formação direcionada à especialização e ao aperfeiçoamento técnico profissional específico, sem abranger o campo mais amplo do saber em que se insere a especialidade. Esses cursos eram destinados ao treinamento das partes que se compõem um ramo profissional ou científico. Já sua meta estava centrada no domínio científico e técnico de certa e limitada área do saber ou da profissão, para a formação do profissional especializado. Distinguindo-se dos cursos *stricto sensu*, os cursos *lato sensu* podiam apresentar um caráter de temporalidade espacial e liberalidade geográfica, pois estes não eram indissociáveis da Universidade e de seu ambiente acadêmico, cuja característica conferia a mais alta hierarquia do complexo formador universitário. Mesmo com essa visão acadêmica e científica, o *stricto sensu*, dentro de seu escopo, não impede a atuação na área profissional, situação que poderá auxiliar na compreensão da constituição do mestrado profissional.

A segunda metade do século XX apresenta uma realidade *sui generis* quanto aos aspectos que envolveram a administração pública, sobretudo no que se refere à busca pela passagem de um Brasil patrimonialista, com uma estrutura ineficaz e imersa no nepotismo, para uma gestão pautada na eficiência da máquina pública. Assim, mais uma necessidade progressiva de formação de quadros profissionais para atender o progresso econômico nacional se fez premente.

Para atender a essa demanda, Anísio Teixeira trabalhou para a criação de uma instituição inicialmente voltada para essa finalidade, e que, atualmente, congrega outras funções também vitais ao país: a então Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A atuação de Teixeira foi fundada, sobretudo, pela mediação, uma vez que, além de conciliar os diversos interesses políticos envolvidos na criação da agência, equilibrou os clamores de dois importantes grupos antagônicos: os pragmáticos, que ansiavam por reformas imediatas, e os políticos, que defendiam objetivos de médio e longo prazo. Tal ambiente era em muito diferente da atmosfera de concordâncias contida nos retratos estabelecidos pelo senso comum (CABRAL, *et al*, 2020).

Paulatinamente, o ensino profissional foi se consolidando no país. Como exemplo disso, citamos a Lei nº 6.545, de 1978, que garantiu que algumas Escolas Técnicas Federais,

situadas nos estados de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro, as quais deram origem aos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Essa mesma transformação ocorreu no Governo Sarney em escolas da Bahia e do Maranhão. Essa mudança pode ser entendida como marco que efetiva a expansão da Educação Profissional de nível médio para o nível superior com a oferta de cursos de Graduação e Pós-Graduação, além de Cursos Tecnológicos, Licenciaturas Plena e Curta nas áreas de formação de professores e especialistas, Cursos de Extensão, Especialização e Aperfeiçoamento, e Pesquisas na área técnica industrial, conforme a citada lei (LORENZET, 2017).

Assim, esse movimento se fortaleceu por meio da Lei nº 8.948/1994 que desencadeou um processo de instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando todas as Escolas Técnicas em CEFETs. Processualmente, todos os CEFETs se estabilizaram na categoria de Instituições de Educação Superior conforme Decreto nº 5.225/2004, garantindo a essas instituições autonomia equivalente à das universidades.

Em nível de pós-graduação, a educação profissional foi abordada pela primeira vez, de forma direta e concreta, pela CAPES, por meio da Portaria nº 47, em 1995, com a flexibilização da pós-graduação, propondo, então, a criação do mestrado profissional, retomando a normatização dada pelo Parecer nº 977/65 do CFE. Com base na referida Portaria, o mestrado profissional parece se voltar à demanda de mercado, já que o objetivo de implementação desses cursos era o de suprir, em alto nível, o desmantelamento dos setores de pesquisa das grandes indústrias, reforçando os prognósticos da necessidade da associação universidade-empresa.

Com a promulgação da LDB 9394/1996, a educação profissional foi incluída à pauta da Base Nacional de Educação ao ter garantido o Capítulo III da Base dedicado ao estabelecido de normas e diretrizes para o ensino profissional. Em 2008, pela Lei nº 11.741, mais um capítulo foi destinado ao tratamento específico da educação profissional e técnico em nível médio. É possível identificar uma progressiva expansão da educação profissional no nível médio, como pela Lei nº 13.005/2014, que aprovou o novo Plano Nacional de Educação, prevendo a oferta de, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional, com o aumento progressivo dessas matrículas.

Conforme aponta Cunha (2005), o movimento histórico e as condições econômico-sociais que desencadearam a oficialidade do ensino profissional buscam responder pelos ajustes sociais e econômicos, delimitados pela força da elite, revelando as suas matrizes ideológicas. Assim, sob a visão do MEC, o movimento político-social que regula e orienta a

concepção e prática da atual educação científica, profissional e tecnológica – inspirada na promoção da identidade humana, da cidadania e da valorização do trabalho –, busca alinhar forças pedagógicas e políticas para o entendimento social e produtivo, emergente no século XXI no país.

Ponto importante a ser considerado diz respeito à qualificação profissional de professores e de pesquisadores de um país de origem colonial, que não estimulou a formação de intelectuais e pesquisadores, caracterizando uma seletividade sociopolítica e gerando impedimentos estruturais para a afirmação de uma formação acadêmica- profissional. Além disso, é preciso levar em conta que o processo educativo brasileiro, mediante as distintas políticas educacionais, mostra-se alinhado ao projeto global de educação para a formação voltada às tendências produtivas do mercado, tanto no nível de ensino médio, quanto no nível de pós-graduação.

Concordamos com Bido (2020) quando afirma que as instituições formativas que se mostram abertas à reflexão sobre seus programas de curso têm a possibilidade de identificarem as possíveis influências e manifestações globais para o capital, bem como as condições de promoverem a oposição e a resistência que apontam os traços das ideologias hegemônicas.

Nesse viés, na seção seguinte, buscaremos percorrer o caminho dos mestrados profissionais no país, conceituando-os e caracterizando-os a partir da possibilidade de formação profissional, concebido como mais uma iniciativa para favorecer o ajuste social que o país precisa realizar, como um campo fértil de pesquisa que se insere na pós-graduação.

Na seção seguinte, discutiremos a constituição dos mestrados profissionais na pós-graduação *stricto sensu*, considerando, principalmente, a ampliação dos programas e cursos profissionais no país de 1998 a 2021, conforme dados fornecidos pela CAPES.

## **1.2 A constituição e o processo de expansão dos mestrados profissionais**

Como apresentado na seção anterior, os cursos profissionais *stricto sensu* profissionais no Brasil apresentam trajetória tardia como consequência do processo de colonização portuguesa que mantinha interesse na manutenção do Estado exploratório. Consequentemente, retardar a implantação desses cursos, afastando a possibilidade de formação crítica cultivada nas universidades, evitaria movimentos que pudessem provocar revolta e independência.

Então, o objetivo dos cursos profissionais se restringia à instrumentalização da população que estava à margem da sociedade, tornando-os cidadãos úteis à nação.

Esse processo tardio de implantação e regulação não foi diferente no que diz respeito aos cursos de mestrado profissional, os quais só foram oficialmente regulamentados em 1995, trinta anos após o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE/CE SU nº 977/65) ter instituído a pós-graduação no Brasil.

Muito se tem falado da relevância dos mestrados profissionais, justamente porque neles se poderia aliar a pesquisa e a produção de conhecimento com aplicação prática, considerando a realidade educacional e os desafios da profissão. Os resultados, com produção de recursos educacionais, retornariam à realidade que originou a questão de estudo, reforçando a instituição educativa e implicando avanço e/ou superação de desafios da prática (OLIVEIRA; ZAIDAN, 2018, p.41).

Esse apontamento indicado por Oliveira e Zaidan (2018) advém da Portaria Normativa do MEC nº 7/2009, a qual prevê empenho na formação profissional que se volte para a qualificação da prática profissional com o objetivo central de promover a apropriação e aplicação dos conhecimentos por meio do rigor metodológico e científico.

Como dito anteriormente, os cursos de natureza profissional têm sua essência na formação do profissional visando contribuir para a formação produtiva do mercado de trabalho. A partir dos pressupostos legais que referenciamos, apontamos dois aspectos específicos que mobilizaram a criação de mestrados. O primeiro deles foi a concepção do mestrado como etapa preliminar à obtenção do título de doutor, ou como grau terminal voltado àqueles que buscam aprofundar a formação inicial nos cursos de graduação e não pretendem dedicar-se à carreira acadêmica. Historicamente, a pós-graduação no Brasil originou cursos de mestrado que se caracterizam, predominantemente, como o primeiro caso, etapa que antecede a obtenção do grau de doutor. Atualmente, a perspectiva da rápida transformação do conhecimento e de suas aplicações tecnológicas, assim como as mudanças de ordem econômico-sociais demandam formação específica e atualizada dos graduados, compartilhamento dos conhecimentos elaborados pela universidade com a sociedade e vinculação mais direta da universidade com empresas, agências e governo. Como resposta a essas demandas, surgem, no Brasil, iniciativas de oferta de cursos de mestrado voltados a uma formação com objetivo de qualificação dos quadros de profissionais. Nesse caso, não foi necessário inventar um novo sistema para abrigar as iniciativas com esse propósito. A atual configuração do grau de mestre pode abarcar tanto a concepção de etapa preliminar ao doutorado, quanto à terminalidade de uma formação profissional, caracterizando, em ambos



os casos, um mesmo nível de estudos pós-graduados, adjetivado pela área de graduação correspondente ou por designação específica.

Um segundo aspecto que movimentou a criação dos cursos de mestrado está na perspectiva dos cursos profissionais em nível da pós-graduação ligada à ideia da formação profissional nas diversas áreas de conhecimento, não somente para aqueles profissionais que pretendem seguir a carreira acadêmica (foco dado aos programas acadêmicos nos cursos de mestrados e doutorados). Desde a data de institucionalização da pós-graduação, a realidade brasileira reivindica dos órgãos responsáveis pela formação universitária políticas e ações que atendam às necessidades sociais de desenvolvimento de pesquisa aliada à solução de problemas da vida cotidiana. Nesse caso, o objetivo não está na busca da prática em detrimento da teoria, ou vice-versa, mas há uma busca pela aproximação efetiva entre teoria e prática, promovida a partir do viés e do rigor de uma pesquisa científica.

A Portaria Normativa do MEC nº 7/2009 prevê que a qualificação profissional esteja voltada para as práticas docentes já existentes, referindo-se à articulação de experiências vividas nas escolas a estudos, investigação e pesquisa, para que estes últimos possam servir de instrumentos de transformação da realidade na qual o profissional esteja inserido, ainda que não haja um consenso sobre os diferentes entendimentos acerca da ênfase que deve ser dada aos cursos de mestrado profissional. Seria um curso de formação continuada? Produção de conhecimento aplicado? Formação de pesquisadores? No entendimento de Oliveira e Zaidan (2018), essas ênfases não são excludentes e podem se integrar, considerando que cada uma delas apresenta seus pontos de relevância. De acordo com os autores, essas ênfases convergem, ao pensarmos sob o viés do professor-pesquisador, concepção que já se mostra fortalecida nos mestrados profissionais. No entanto, a vinculação da docência com a pesquisa ainda não está estabelecida quando se pensa no tipo de pesquisa que esse profissional deve experimentar no MP, considerando que os diferentes tipos de pesquisa têm características específicas e, assim, demandam metodologias próprias.

Oliveira e Zaidan (2018) sistematizam três principais ênfases dadas aos cursos de mestrado profissional em educação a partir de suas experiências na coordenação de um mestrado profissional em uma universidade pública. Segundo esses autores, a primeira ênfase se refere ao programa de pós-graduação que encara o mestrado profissional como curso de formação continuada destinada ao aprimoramento profissional dos educadores.

Considerando essa ênfase, a CAPES autorizou a abertura de Editais 2022/2023 para o Programa de Mestrado Profissional para Professores da Educação Básica (ProEB), para o qual os docentes precisam estar atuando em sala de aula durante todo o período do curso. Foram

ofertados cursos em doze áreas, a saber: Matemática (ProfMat), Ensino de Física (ProfFís), Letras (ProfLetras), Artes (ProfArtes), História (ProfHistória), Ensino de Biologia (ProfBio), Química (ProfQui), Filosofia (ProfFilo), Sociologia (ProfSocio), Educação Física (ProEF) e Ensino de Geografia (ProfGeo). Há, ainda, o curso de Educação Inclusiva (ProfEI), com primeiro edital em 2023. De acordo com a CAPES, o ProEB visa a melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas de Educação Básica, sob a concepção de um Programa de formação continuada de professores em nível de pós-graduação *stricto sensu*. Esses cursos foram estruturados em diferentes polos universitários e são os únicos financiados pela CAPES. O Programa instituiu uma rede nacional para ofertas dos cursos, que são promovidos por instituições de Ensino Superior públicas de tradição na área de formação docente. Nesse sentido, o Programa valoriza as experiências adquiridas na prática do professor, ao mesmo tempo que busca apontar caminhos para mudanças e respostas aos problemas do contexto social e/ou escolar no qual esse professor atua (CAPES, 2022). Oliveira e Zaidan (2018) descrevem que esses cursos foram entendidos como complemento e aprofundamento de conteúdos, tratados a partir do ponto de vista formal, e não do ensino e suas metodologias, e não contemplam disciplinas ou estudos pedagógicos ou sobre a educação.

São conhecidos mestrados profissionais com entendimentos outros sobre o processo de formação continuada, os quais objetivam o aprimoramento profissional considerando a proposição de reflexões a partir de problemas advindos da prática docente, buscando desenvolver pesquisas que compreendem os contextos de experiência e atuação desses docentes. Esses programas estão preocupados com a formação dos profissionais quanto ao aperfeiçoamento de sua capacidade de reflexão, autonomia e investigação para propor soluções para questões vivenciadas no ambiente de atuação dos mestrados. Essa visão é exemplificada por Oliveira e Zaidan (2018) a partir da pesquisa-ensino, que segue sendo desenvolvida como “intervenções investigativas” por meio da perspectiva de pesquisa-ação pelo profissional mestrando com vistas sobre seu campo de atuação, o que produz, de maneira significativa, conhecimento sobre a docência.

A segunda ênfase descrita por Oliveira e Zaidan (2018) é denominada formação para pesquisador, na qual pode ser percebida nos mestrados acadêmicos, mas que vem sendo incorporada em alguns mestrados profissionais. A justificativa está na ideia de contribuir no avanço da área do conhecimento em questão, com investigações que visam à compreensão dos diversos problemas e situações do contexto educacional. No entanto, os autores esclarecem a existência de teorias que refutam a existência dessa forma de contribuição. De todo modo, quando são apontados contraexemplos, falhas nas análises ou novas abordagens

interpretativas, essas pesquisas trazem, de alguma maneira, avanços para a área de conhecimento. “A justificativa mais recorrente das pesquisas desse grupo é a lacunar, ou seja, a falta de estudos suficientes sobre um determinado aspecto” (OLIVEIRA; ZAIDAN, 1998, p. 47).

Para essa ênfase, o propósito se assenta na busca pela formação de profissionais pesquisadores, capazes de exercer conhecimento de pesquisas científicas, adotando o rigor metodológico, sistematizar e compartilhar esses conhecimentos em eventos e publicações. Os problemas detectados na prática a serem discutidos partem de averiguação de hipóteses, revisão de teorias, de forma que promova o aprimoramento de abordagens no processo de ensino-aprendizagem ou em um tratamento mais amplo, na (re) construção de políticas educacionais. Nesse viés, as pesquisas em educação são consideradas legítimas, como subsídio para o desenvolvimento social e econômico, ainda que não culminem em aplicações ou em resultados mais concretos, são consideradas importantes à medida que colaboram no entendimento dos processos educacionais.

Nesse viés, outro propósito se ajusta a um dos objetivos de criação dos mestrados que diz respeito à concepção do mestrado como preparatório para o doutorado, e quase consequentemente, como preparação de docentes para ingresso no Ensino Superior. “É sintomática a importância que se dá no discurso dos professores e alunos à passagem para o doutorado como um indicador de boa formação dos egressos. Um indicador (...) “está no valor que se dá à produção científica dos mestrados” (OLIVEIRA; ZAIDAN, 2018, p.43), como, por exemplo, nas avaliações dos programas realizadas pela CAPES, pois há critérios que se concentram na produção técnica ou inovação tecnológica, igualmente como acontece com a produção científica.

A terceira ênfase, conforme Oliveira e Zaidan (2018), é denominada como produção de conhecimento aplicado, relacionando-se à proposição e desenvolvimento de processos e produtos de caráter educativos que se constituam em materiais que possam ser utilizados por seus pares em favor do aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e educacionais. Os anos de experiência dos profissionais da educação, na condição de docentes ou gestores, seguramente geram inúmeras experiências desses profissionais que acabam por desenvolver procedimentos, atividades, metodologias de ensino e avaliação, projetos que fomentam parcerias com as famílias e comunidade escolar, materiais e situações de aprendizagem que desencadeiam ricos momentos de ensino e aprendizagem. No entanto, essas inúmeras experiências ficam sem registro e, geralmente, não são devidamente compartilhados com outros profissionais. Desenvolvendo essas práticas nos contextos educacionais em que atuam,

os profissionais não podem se valer de uma sistematização (discussão dos pressupostos teórico-metodológicos), nem de uma avaliação criteriosa de seu trabalho quanto a suas possibilidades e limitações. Os discursos são frequentes quanto aos desafios práticos e estruturais que comprometem o desenvolvimento das atividades e procedimentos, os quais não se sustentam somente na experiência adquirida ao longo dos anos de profissão. Os citados autores ressaltam que os programas de pós-graduação acadêmicos não acolhem esse tipo de pesquisa, pois não é um programa orientado por esse caráter de pesquisa. Mas é importante que os mestrados profissionais tenham essa premissa.

Situação exemplar é a de professores aposentados, que já não estão mais investindo numa formação profissional e para quem o mestrado sequer representará progressão na carreira. Tendo muito o que repassar, podem se beneficiar do programa de pós-graduação para sistematizar suas bagagens, assim como para compartilhar experiências. Mas não só eles. Também jovens educadores, ainda que com pouca experiência docente, têm suas ideias, propostas ousadas e projetos inovadores que podem ser desenvolvidos, testados, avaliados e aprimorados como objeto de pesquisa ao longo do mestrado profissional. Podem desenvolver projetos que não se baseiam em sua prática docente, mas em sua vivência, seja como aluno ou como cidadão. Um bom exemplo é o da criação de jogos. Há pessoas que adoram jogos e que sabem o que funciona para tornar um assunto envolvente e o que poderia ter bom uso como situação de aprendizagem. O mestrado profissional em educação pode ser o ambiente ideal para desenvolvimento e avaliação de protótipos. (OLIVEIRA; ZAIDAN, 2018, p. 48).

Essa ênfase concretiza um dos principais objetivos do mestrado profissional - as pesquisas surgem das vivências dos sujeitos, propiciando um tratamento teórico-científico às ideias e projetos que os profissionais pretendem desenvolver.

Citamos também o desenvolvimento de soluções para problemas vivenciados e/ou percebidos em espaços educativos externos à sala de aula ou escola; como a proposição de materiais educacionais para museus, praças, exposições; guias para comunidade em geral; materiais direcionados a profissionais específicos; tutoriais para áreas determinadas; estratégias colaborativas com jovens professores na inserção no campo profissional ou elaboração de kits de apoio a professores substitutos. Temos assim, exemplos de questões que fomentam a busca de soluções ou criação de estratégias e subsídios que não dizem respeito somente à preparação dos mestrados para o doutorado como as primeiras e segundas ênfases descritas.

Ao revisitar o Parecer Sucupira, a diretoria da CAPES apresentou proposta intitulada: "Programa de Flexibilização do Modelo de Pós-graduação *Sensu Estricto* em Nível de Mestrado - 1995", a qual originou a Portaria CAPES nº 47/1995. Como ressaltado nessa Proposta, a busca pela identidade do curso de mestrado, com a consequente busca por uma nomenclatura, necessária para fins formais de titulação, não impede que, na prática, sejam

designados termos como `mestrado profissional` e `mestrado disciplinar ou acadêmico`. No entanto, mais importante que isso, é garantir um certo grau de liberdade latente no sistema de pós-graduação do país. Nesse propósito, a ideia de regulamentação do mestrado, conforme o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE/ CE SU nº 977/65), era uma forma de evitar que se estabelecessem padrões rígidos que, porventura, viessem a prejudicar a flexibilidade essencial a toda pós-graduação. Esse Parecer trouxe, tanto no caso do doutorado como do mestrado, uma natural distinção entre os graus acadêmicos ou de pesquisa e os graus profissionais (RBPG, 2005). No entanto, essa distinção não gera a descaracterização do curso; ao contrário disso, colabora na construção de sua identidade.

A CAPES (2019, s/p.) define o mestrado profissional como

(...) uma modalidade de pós-graduação *stricto sensu* voltada para a capacitação de profissionais, nas diversas áreas do conhecimento, mediante o estudo de técnicas, processos, ou temáticas que atendam a alguma demanda do mercado de trabalho. Seu objetivo é contribuir com o setor produtivo nacional no sentido de agregar um nível maior de competitividade e produtividade a empresas e organizações, sejam elas públicas ou privadas. Conseqüentemente, as propostas de cursos novos na modalidade Mestrado profissional devem apresentar uma estrutura curricular que enfatize a articulação entre conhecimento atualizado, domínio da metodologia pertinente e aplicação orientada para o campo de atuação profissional específico. Para isto, uma parcela do quadro docente deve ser constituída de profissionais reconhecidos em suas áreas de conhecimento por sua qualificação e atuação destacada em campo pertinente ao da proposta do curso. O trabalho final do curso deve ser sempre vinculado a problemas reais da área de atuação do profissional-aluno e de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, podendo ser apresentado em diversos formatos.

Pela tradição já estabelecida da pós-graduação essencialmente acadêmica, a CAPES, por meio da Portaria nº 47/1995, estabelece as condições de funcionamento dos mestrados profissionais nos termos do compromisso da instituição ofertante, do currículo, do estudante, do corpo docente, do investimento financeiro. Nesse sentido, o Parecer traz:

(1) as normas sobre as condições favoráveis da instituição preponente para o desenvolvimento dos cursos;

(2) a formação acadêmica dos professores, sendo obrigatório o “título de doutor ou de qualificação profissional inquestionável”, além do “alto nível de produção intelectual” pelo corpo docente;

(3) a necessidade de articulação entre as atividades de ensino com as aplicações das pesquisas, demonstrando coerência com seus objetivos (a existência de pesquisa de “boa qualidade na instituição e de projetos em parceria com o setor produtivo, bem como a oferta de atividades de extensão, são requisitos essenciais ao credenciamento institucional” para os cursos de mestrado profissional);

(4) a estrutura curricular deve estar vinculada à área específica do curso;

(5) o estudante deve apresentar trabalho final, podendo ser sistematizado como dissertação, projeto, análise de casos, *performance*, produção artística, desenvolvimento de instrumentos, equipamentos e protótipos, sobre o qual o estudante deve demonstrar domínio do objeto de estudo, bem como capacidade de expressar-se com clareza sobre ele;

(6) a recomendação para implementação e avaliação de cursos, de início, fica limitada a projetos oriundos de instituições que já possuam curso(s) de pós-graduação com conceito A ou B. Em caráter peculiar, a critério do Grupo Técnico Consultivo, poderá ser considerada proposta advinda de instituição altamente qualificada, mas sem tradição de ensino pós-graduado. Essa avaliação fica submetida à comissão composta por membros da CAPES e complementadas pela inclusão de representantes de setores da sociedade interessados no curso. Essas comissões podem apresentar caráter interdisciplinar, com seus critérios avaliativos fundamentados na proposta e aos objetivos dos cursos. A produção técnico-profissional, resultado das atividades de pesquisa e extensão, deve ser especialmente valorizada e;

(7) os cursos devem procurar o autofinanciamento, devendo ser estimuladas iniciativas de convênios. A partir da análise a ser realizada pelo Grupo Técnico Consultivo, a recomendação para o fomento levará em conta a existência de segmentos de mercados profissionais – habitualmente no setor de serviços e com forte participação estatal – onde o autofinanciamento não será de fácil concretização e onde, portanto, a CAPES deverá manter suas habituais formas de apoio.

Essa normatização norteou as instituições interessadas em oferecer mestrados, oficializando a possibilidade de organização desses cursos com um viés profissional, esclarecendo que propostas de implementação de novos cursos, em virtude disso, não seriam prejudicadas no processo de análise para recomendação. Foi assim formalizado um convite às instituições acadêmicas para avançarem na proposta de flexibilização da pós-graduação brasileira.

De maneira distinta, o mestrado acadêmico (MA) pretende, em longo prazo, formar um pesquisador que se insira no trabalho de pesquisa. A CAPES (2019) define MA como um curso voltado a pessoas que possuem cursos de graduação que busquem qualificação acadêmica e científica em determinada área do conhecimento. Os que optam pelo MA são orientados ao desenvolvimento da produção intelectual comprometida com o avanço do conhecimento e de suas interfaces com o bem econômico, a cultura, a inclusão social e o bem-

estar da sociedade. Os cursos de mestrado acadêmico são recomendados prioritariamente para as pessoas interessadas em se qualificar para a carreira acadêmica.

A partir dessas conceituações, pautamos nossas análises na diferenciação feita por Ribeiro (2005) que nos auxilia no entendimento das especificidades do mestrado acadêmico e do profissional:

A principal diferença entre o mestrado acadêmico (MA) e o mestrado profissional (MP) é o produto, isto é, o resultado almejado. No MA, pretende-se pela imersão na pesquisa formar, a longo prazo, um pesquisador. No MP, também deve ocorrer a imersão na pesquisa, mas o objetivo é formar alguém que, no mundo profissional externo à academia, saiba localizar, reconhecer, identificar e, sobretudo, utilizar a pesquisa de modo a agregar valor a suas atividades, sejam essas de interesse mais pessoal ou mais social. Com tais características, o MP aponta para uma clara diferença no perfil do candidato a esse mestrado e do candidato ao mestrado acadêmico (p. 15).

A diferença entre as modalidades de MA e de MP estariam, então, no produto educacional. Enquanto no MA o produto esperado é a dissertação, no MP, o aluno precisa produzir o trabalho final sob forma de dissertação, projeto, análise de casos, *performance*, equipamentos, entre outras, de acordo com a natureza da área e os fins do curso. Isso nos remete ao questionamento: a dissertação e a tese acadêmicas não seriam também um tipo de produto? Certamente, tanto o produto quanto a dissertação compõem o resultado do trabalho em ambos os cursos. No entanto, a dissertação teria, primeiramente, uma função *ad intra*, com um valor mais voltado para os aspectos teóricos em si, independente da prática e/ou da experiência profissional do aluno; enquanto o resultado dos programas profissionais se vincularia ao fazer prático, à operacionalização das profissões exercidas pelos mestrados e/ou doutorandos profissionais. A proposta do trabalho final do curso confere aos MPs uma aproximação entre a academia e sociedade ao usarem o desenvolvimento científico e tecnológico consolidados na academia para esse propósito. Esse objetivo se concretiza na exploração dos produtos educacionais (comumente chamados, pela comunidade acadêmica, de produtos) pela sociedade, pois visam contribuir para uma formação cada vez mais qualificada nos diversos setores de produção que não lidam com a docência nem com a pesquisa de ponta – na formação de mestres e doutores que atuem dentro e fora da academia. Mesmo que a graduação tenha assumido o compromisso pela formação dos profissionais nos diferentes setores produtivos, é importante considerarmos que em uma sociedade na qual o conhecimento é cada vez mais importante, é imperioso a pós-graduação assumir a formação desses profissionais no atendimento dessa demanda.

Diante dessa proposição, as instituições de Ensino Superior no Brasil têm buscado incrementar atividades que se conectem aos interesses e necessidades dos egressos dos cursos

de graduação, no que se refere às relações entre o mercado de trabalho – setores não acadêmicos, e a produção do conhecimento – e o mundo acadêmico.

O processo de globalização da economia (final século XX) desencadeou a necessidade da emergente modernização dos sistemas de produção e pela competitividade que se instaurou no comércio de produtos e serviços, requerendo mão de obra mais qualificada. Porém, na área da educação, a oferta se concentrava em cursos estritamente acadêmicos, o que demandou uma necessidade de qualificação profissional mais específica, passando a serem exigidos títulos de mestre e doutor profissionais. Nesse mesmo período, o movimento de expansão e consolidação dos programas de doutorado, associado a uma maior exigência de formação em nível de doutorado para atuar na docência universitária, reposicionou a importância dos mestrados como formação suficiente para as atividades de docente do Ensino Superior. Em virtude disso, uma proporção do número total de titulados em programas de mestrado buscou empregabilidade em instituições ou ocupações que não tinham o ensino e a pesquisa como atividade principal. Nesse sentido, houve uma procura crescente de empresas e instituições públicas por profissionais com formação em nível de mestrado.

Esse fenômeno inspirou a criação de programas de mestrado profissional, por meio da Portaria CAPES nº 80/1998 (revoga Portaria CAPES nº 47/1995), abalizada como documento que outorgou reconhecimento aos mestrados profissionais. Nesse novo documento, foram mantidas as determinações da Portaria anterior, ampliando a prerrogativa para a concessão da instituição proponente dos cursos de mestrado profissionais. A partir de então, as instituições cujo funcionamento de cursos de pós-graduação *stricto* ou *lato sensu*, ou que realizem pesquisa e prestação de serviços em campo de conhecimento afim ao curso que se pretende implementar e/ou que revelem qualificação científica, tecnológica e/ou artística presumem-se qualificadas também para a oferta de mestrado profissional. Além disso, a nova Portaria estabelece que os mestrados profissionais sejam avaliados pela CAPES em conjunto com todos os demais programas. Em seu art.2º, a Portaria CAPES nº 80/1998 estabelece que:

Será enquadrado como “mestrado profissionalizante” o curso que atenda aos seguintes requisitos e condições: a) estrutura curricular clara e consistentemente vinculada a sua especificidade, articulando o ensino com a aplicação profissional, de forma diferenciada e flexível, em termos coerentes com seus objetivos e compatível com um tempo de titulação mínimo de um ano; b) quadro docente integrado predominantemente por doutores, com produção intelectual divulgada em veículos reconhecidos e de ampla circulação em sua área de conhecimento, podendo uma parcela desse quadro ser constituída de profissionais de qualificação e experiência inquestionáveis em campo pertinente ao da proposta do curso; c) condições de trabalho e carga horária docentes compatíveis com as necessidades do curso, admitido o regime de dedicação parcial; d) exigência de apresentação de trabalho final que demonstre domínio do objeto de estudo, (sob a forma de dissertação, projeto, análise de casos, performance, produção artística, desenvolvimento de



instrumentos, equipamentos, protótipos, entre outras, de acordo com a natureza da área e os fins do curso) e capacidade de expressar-se lucidamente sobre ele (CAPES, 1999, p. 14).

Esse artigo da Portaria revela que as instituições, cujo funcionamento de cursos de pós-graduação *stricto* ou *lato sensu*, ou a realização de pesquisa e prestação de serviços em campo de conhecimento específico denotam qualificação científica, tecnológica e/ou artística presumem que também estejam qualificadas para a oferta de mestrado profissionalizante. Quanto aos procedimentos a que se refere o artigo, a produção técnico-profissional decorrente de atividades de pesquisa, extensão e serviços prestados deverá ser especialmente valorizada, dando ênfase aos produtos educacionais. Ficou estabelecido, ainda, que os programas de mestrado avaliados de acordo com os padrões tradicionais poderão solicitar o enquadramento como “mestrado profissionalizante”, desde que estejam voltados para os princípios da modalidade de formação profissional.

Além disso, a Portaria CAPES nº 80/1998 destaca ênfase tecnológica, inovação de processos e caráter de terminalidade do curso. Esse caráter de terminalidade foi abandonado em normas posteriores, reafirmando que os MPs seriam endereçados, preferencialmente, para profissionais já em exercício, o que contribuiria para a investigação de problemas da própria prática. Dessa forma, os MPs se constituem como territórios de desenvolvimento de processos formativos e de investigação no que se refere aos aspectos teóricos e metodológicos, que convergem em uma ampla possibilidade de atuação de docentes, técnico-administrativos, gestores e demais profissionais da educação ou ligados a setores envolvidos com demandas educativas, buscando estabelecer a aproximação entre a universidade e a educação básica.

Posteriormente, foi implementada a Portaria Normativa CAPES nº 7/2009, que não revogou portarias anteriores, demonstrando um caráter de complementaridade às legislações implementadas até aquele momento. A Portaria Normativa CAPES nº 7/2009 regulou a oferta de programas de mestrado profissional, a qual deveria ocorrer em chamadas públicas e avaliou os cursos oferecidos na forma dessa Portaria. As principais alterações na redação dessa Portaria comparada à Portaria anterior foram identificadas no estabelecimento de que títulos de mestre obtido nos cursos de mestrado profissional, reconhecidos e avaliados pela CAPES e CNE, têm validade nacional e conferem ao mestre os mesmos direitos concedidos aos portadores da titulação nos cursos de mestrado acadêmico. Outro ponto alterado diz respeito às normas para avaliação dos programas e cursos de mestrado profissional e o tempo de titulação de, no mínimo, um ano e, no máximo, dois anos.

Essa Portaria definiu que o mestrado profissional seria responsável pela capacitação de pessoal para a prática profissional avançada e transformadora de procedimentos/processos que desenvolvam método científico, habilitando o profissional para atuar em atividades técnico-científicas e de inovação, considerando o rigor metodológico e a fundamentação científica e propiciando a incorporação e atualização dos avanços da ciência e das tecnologias, bem como a capacitação para aplicar os conhecimentos adquiridos na produção técnico-científica na pesquisa aplicada com a proposição de inovações e aperfeiçoamentos tecnológicos para a solução de problemas da vida social.

A Portaria Normativa CAPES nº 7/2009 determinou também os objetivos do mestrado profissional, os quais incluem: (i) capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional, com o intuito de atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho; (ii) transferir conhecimento para a sociedade com vista ao desenvolvimento nacional, regional ou local; (iii) promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas, visando melhorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas e geração e aplicação de processos de inovação apropriados; e (iv) contribuir para o exercício da competitividade e aumentar a produtividade em empresas, organizações públicas e privadas.

Pela citada Portaria, os cursos de mestrados poderiam ser oferecidos por universidades, instituições públicas, privadas e de ensino, centros de pesquisa, inclusive em forma de consórcio, atendendo necessária e obrigatoriamente aos requisitos de qualidade fixados e comprovando experiência na prática da pesquisa aplicada. Nesse sentido, a ênfase dada estava nos princípios de aplicabilidade técnica, flexibilidade operacional e organicidade do conhecimento técnico-científico, com o objetivo de treinamento de pessoal por meio da utilização aplicada dos conhecimentos e o exercício da inovação, visando a valorização da experiência profissional. Manteve-se, nesta Portaria, o que a Portaria CAPES nº 80/1998 regulamentou com relação à exigência da apresentação do trabalho final de conclusão de curso, com possibilidades variadas, compreendendo propostas de dissertação, revisão sistemática e aprofundada da literatura, artigo, patente, projetos técnicos, publicações tecnológicas; desenvolvimento de aplicativos, de materiais didáticos e instrucionais e de produtos, produção de programas de mídia, editoria, composições, concertos, relatórios finais de pesquisa, softwares, estudos de caso, relatório técnico com regras de sigilo, protótipos para desenvolvimento ou produção de instrumentos, equipamentos e kits, produção artística entre outros, conforme aprovação da CAPES.

Desse momento em diante, houve um maior consentimento sobre a necessidade da formação pós-graduada profissional e, com isso, surge a necessidade de atualização das normatizações já existentes. Seis meses após sua publicação, a Portaria Normativa CAPES nº 7/2009 foi revogada pela Portaria Normativa CAPES nº 17/2009. A nova redação exclui o inciso II (renumera os seguintes) do art. 7º, de acordo com o qual a proposta de mestrado profissional deveria, necessária e obrigatoriamente, ser compatível com um tempo de titulação mínimo de um ano e máximo de dois. De fato, para a CAPES (2009), o ideal é que o curso seja finalizado em até vinte e quatro meses. Entretanto, como estava na redação da Portaria de junho, permitia uma interpretação equivocada, ou seja, esse período de vinte e quatro meses parecia ser inflexível, o que não era intenção da normativa. A ideia, na verdade, era considerar que a ampliação dos vinte e quatro meses para a apresentação do trabalho final não implicaria no comprometimento geral da conclusão do mestrado.

Outra alteração feita por meio da Portaria Normativa nº 17/2009 foi a retirada, no art. 2º, do texto “e outorga ao seu detentor os mesmos direitos concedidos aos portadores da titulação nos cursos de mestrado acadêmico” (DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO nº 248, p.20). Importante ressaltar que, para essa alteração, levou-se em conta que a regulamentação para doutorado e mestrado prevista pelo Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) e, nesse sentido, tanto o mestrado acadêmico quanto o profissional estruturam-se sobre os mesmos pressupostos, e, sendo assim, os títulos são iguais e, conseqüentemente, os seus direitos.

Oito anos após a publicação da Portaria Normativa nº 17/2009, foi publicada a Portaria MEC nº 389/2017. Esta revoga a portaria anterior e retoma a instituição dos cursos de mestrado e doutorado profissional como modalidade da pós-graduação *stricto sensu*, mantém os quatro objetivos explicitados na portaria de 2009 e estabelece o reconhecimento dos cursos profissionais em nível nacional, desde que tenham sido avaliados pela CAPES e sejam reconhecidos pelo CNE. O artigo 4º prevê que a CAPES deverá regulamentar e disciplinar, em até 180 dias, por meio de portaria, a oferta, a avaliação e o acompanhamento dos programas de mestrado e doutorado profissional. No mesmo ano, foi publicada Portaria MEC nº 17/2017, revogou a Portaria CAPES nº 80/1998 e regulamentou a submissão de propostas de cursos novos de pós-graduação *stricto sensu* na modalidade profissional, em nível de mestrado e de doutorado, por meio de legislação própria.

Na sequência, a Portaria nº 60, de 20 de março de 2019, último ato normativo referente a mestrados e doutorados profissionais, dispõe sobre esses cursos no âmbito da CAPES, trazendo, em suas disposições gerais, os objetivos para os cursos profissionais, as normas para submissão de novas propostas junto à CAPES e acompanhamento dos cursos, as

características do corpo docente e do Trabalho de Conclusão de Curso. Revogando a Portaria anterior (CAPES nº131/2017), a Portaria nº 60/2019 aponta que as propostas de novos cursos profissionais serão apresentadas à CAPES de acordo com as orientações e os prazos definidos no calendário da Diretoria de Avaliação (DAV), devendo ser uma “proposta inovadora, devendo atender às necessidades da sociedade e em conexão com o foco do programa.” Além disso, a Portaria aponta a necessidade de uma justificativa para a criação do curso profissional, que apresente aspectos de diferenciação com relação aos cursos acadêmicos, definição do perfil do egresso e a identificação dos setores de abrangência do público-alvo do curso. Outro ponto trazido no documento é que a aprovação pela CAPES de um novo curso não implica no apoio financeiro da entidade.

Com o objetivo de se discutir a legislação vigente e colaborar na implementação por novas políticas, algumas convenções foram formalizadas para subsidiar esse exercício. O Fórum dos Mestrados Profissionais em Educação (FOMPE), o Centro de Formação Continuada de Professores (FORPROF/UFRGS), o Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-graduação em Educação (FORPREd) desempenham papel relevante ao subsidiarem debates e encaminhamentos referentes à implementação e institucionalização dos programas e cursos de mestrados profissionais.

Preocupados com a formação profissional docente, os Fóruns e o Centro de Formação têm dedicado suas agendas a reflexões e ações para a reafirmação do compromisso com o fortalecimento dos programas de pós-graduação em educação, com destaque para a modalidade profissional, conforme exposto nas pautas de organização dos encontros. Além disso, esses são considerados momentos oportunos para se sistematizar e ampliar as organizações de trabalho coletivo e ações relacionadas à pós-graduação profissional. Percebe-se um movimento, ainda discreto, dessas organizações, para que as discussões realizadas nesses encontros e fóruns sirvam como ponto de análise para a (re)configuração do aparato normativo dos cursos profissionais. No entanto, de forma mais intensa, o que se percebe é que as agendas dos fóruns se voltam para analisar a conjuntura dos cursos de pós-graduação, os critérios de avaliação dos programas, bem como problematizar os documentos que regulamentam os cursos da área da educação na modalidade acadêmico e pensar em ações que promovam a internacionalização de programas para a educação. Esse cenário demonstra que essas associações procuram ocupar uma posição que possibilite a participação nas tomadas de decisão e na reelaboração de regulamento e critérios avaliativos nos órgãos legisladores.

A partir dessas considerações, inferimos que a pós-graduação em educação pode estar a caminho de consolidar processos capazes de fortalecer sua base epistemológica, prevendo

contemplar relações entre Educação Superior e Educação Básica, a esfera acadêmica e o setor produtivo, os setores público e privado, a educação e a formação de trabalhadores. Os processos formativos relacionados à atuação profissional, mesmo em áreas não acadêmicas, prescindem de uma organização a partir do caráter pedagógico, político e social. Nessa proposição, a educação não se resume a uma perspectiva instrumental nem se coloca como fundamento para processos adaptativos, considerando dicotômicas as questões socioeconômicas e os sujeitos com suas vivências. Os processos formativos que permeiam as dinâmicas dos MPE encontram, no espaço acadêmico do MP, possibilidades abrangentes de construção e aprofundamento (FIALHO; HETKOWSKI, 2017). Entre essas possibilidades podemos destacar: (a) a criação de condições que favoreçam a teorização dos fenômenos educacionais em diferentes dimensões e (b) a reflexão sobre a própria prática, confrontando-as com teorias pedagógicas e formação de pesquisadores em suas áreas específicas.

Outra inferência que fazemos diz respeito à reconfiguração percebida em diversos aspectos na pós-graduação nacional, entre os quais destacamos a ampliação da oferta de cursos e, conseqüentemente, do número de vagas; vínculo com os sistemas de ensino; diversificação dos territórios de concentração conforme tabela 01.

A necessidade de estimular a formação de mestres profissionais habilitados para desenvolver atividades e trabalhos técnico-científicos em temas de interesse público, bem como a disposição dos profissionais em se capacitarem para o mercado de trabalho que busca por profissionais qualificados, os mestrados profissionais têm acompanhado o movimento de expansão dos programas e cursos de pós-graduação.

Tabela 01 – Programas e Cursos de Pós-Graduação

Região	Programas de Pós-graduação							Cursos de Pós-graduação				
	Total	MA	DA	MP	DP	MA/DA	MP/DP	Total	MA	DA	MP	DP
Centro-Oeste	399	148	8	65	1	175	2	576	323	189	67	3
Nordeste	963	386	17	162	1	387	10	1360	773	404	172	11
Norte	287	132	5	53	0	91	6	386	223	97	60	6
Sudeste	1988	374	36	376	1	1178	23	3189	1552	1214	399	24
Sul	993	284	11	150	0	534	14	1541	818	545	164	14
<b>Total</b>	<b>4630</b>	<b>1324</b>	<b>77</b>	<b>806</b>	<b>3</b>	<b>2365</b>	<b>55</b>	<b>7052</b>	<b>1689</b>	<b>2441</b>	<b>862</b>	<b>58</b>

Fonte: Plataforma Sucupira, 2022.

MA: Mestrado Acadêmico  
DA: Doutorado Acadêmico

MP: Mestrado Profissional  
DP: Doutorado Profissional

Além disso, destacamos a preocupação com a formação dos professores da Educação Básica na modalidade *stricto sensu*, buscando capacitá-los a partir da problematização de suas vivências e situando suas práticas a partir do arcabouço teórico das pesquisas acadêmicas. A articulação entre os níveis educacionais com Educação Básica é de grande valor, pois converge com os objetivos previstos no Plano Nacional de Pós-graduação (2011-2020) ao pautar a educação básica como "um assunto estratégico" (PNPG, 2010). A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), baseando-se nos estudos feitos por Faure (1972), Coombs (1976) e Delors (1998) indicaram a Educação Básica como um dos maiores desafios para o desenvolvimento humano, social e econômico, com a validação de vários países, industrializados ou não. Isso se deu considerando o contexto mundial, marcado por muitas transformações na passagem do século XX para o século XXI, refletindo sobre a organização dos sistemas de ensino, a cultura, as ações, as teorias pedagógicas, os movimentos sociais, as políticas públicas, as representações sociais, as normativas e diretrizes governamentais, entre outros aspectos. A constatação do caráter mundial dessas transformações foi exposta pelas Agências da ONU, por meio de um comunicado conjunto de 2013, com a indicação de uma "crise da aprendizagem" e a ênfase no papel dos professores como "a solução principal" para o seu enfrentamento. Nesse comunicado, constatou-se a postura diferenciada de alguns países em "melhorar o *status* dos professores", incluindo o Brasil.

A partir dos elementos expostos, é possível considerar as condições de institucionalização dos programas profissionais de pós-graduação em educação no Brasil. A Portaria nº 60, de 20 de março de 2019 constitui a base legal específica que regimenta a implantação, o acompanhamento e a avaliação da pós-graduação profissional; a criação do primeiro programa de pós-graduação em educação é o elemento que consolida a implementação dos mestrados e doutorados profissionais no país como nova modalidade formativa; a inserção da pós-graduação profissional às agendas de eventos esboça a área de veiculação do conhecimento e ocupa um local para discussão de suas políticas; e, finalmente, a nomeação de membro de Comissão de Área da Educação representa o encadeamento institucional junto a CAPES no que se refere aos assuntos ligados aos mestrados profissionais em educação.

A ampliação do número de cursos na pós-graduação reforça a tentativa de inserção dos cursos profissionais no campo da pesquisa aplicada, da pesquisa e extensão e de uma maior integração entre universidades, sistemas de ensino e instituições escolares. Esse panorama modifica o cenário anterior, no qual a pós-graduação *stricto sensu* em educação evidenciava

um perfil essencialmente acadêmico, voltado à formação de docentes para a carreira universitária. Nesse sentido, os MPE iniciam um processo que abrange a formação de profissionais da educação básica, dos diferentes sistemas de ensino, do setor público e privado, não somente acadêmico (FISHER, 2008).

Porém, a institucionalização dos programas profissionais de pós-graduação não assegura o cumprimento dos objetivos do mestrado e doutorado, que, conforme a Portaria 60/2019, visam capacitar profissionais para práticas que sejam inovadoras e transformadoras nos diversos aspectos do trabalho, bem como transmitir conhecimento para a sociedade de forma a atender às necessidades sociais e econômicas, pensando no desenvolvimento nacional, regional e local (BRASIL, 2019). Os elementos para a institucionalização precisam estar acompanhados de uma profunda alteração de postura no que se refere às problemáticas que continuam sendo assinaladas pelos pesquisadores da área da educação. Não se pode desprezar o fato de que o Brasil se encontra diante de dois grandes desafios: o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 e o Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) 2011-2020 (PNPG, 2010), já que a Taxa Anual de Crescimento Orçamentário (TACO) decaiu consideravelmente nos últimos cinco anos, colocando em xeque as metas traçadas. Alguns desses desafios estão em atingir as metas previstas no PNE e no PNPG, entre as quais está a criação de uma política nacional de capacitação dos profissionais da educação até 2024, para que todos os professores da Educação Básica possuam curso superior. De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica de 2019, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 83,2% dos professores do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) têm nível superior completo com licenciatura. Em 2019, o percentual de professores com licenciatura aumentou 6%, na comparação com o ano de 2015 e 2,3% em relação ao Censo Escolar 2018. O PNE diz ainda que, até 2024, metade dos professores da Educação Básica devem ter uma pós-graduação *lato sensu* direcionada à sua área de conhecimento e 100% dos docentes ter uma formação continuada. Referente a essa meta, o comparativo entre 2016 e 2020, o qual mostra que houve um aumento de 34,6% para 43,4% no número de professores com pós-graduação. Apesar de o resultado ter sido positivo nesse período, tendo em vista que na formação continuada o percentual também aumentou, partindo de 33,3%, em 2016, para 39,9%, em 2020, ainda é preciso percorrer um longo caminho na implementação de políticas públicas que viabilizem o cumprimento dessas metas. A análise das metas relativas ao Ensino Superior mostra a urgência de ampliação das oportunidades de acesso a essa etapa de ensino para um número significativamente maior de pessoas, bem como de implementação de políticas que mitiguem o impacto da desigualdade.

Pensando em garantir e ampliar a manutenção dessas metas, ao final de 2020, a CAPES anunciou que o novo PNPG para o decênio 2021-2030 está em elaboração, considerando a emergente necessidade de avaliar os indicadores existentes. O contexto atual expõe a complexidade dos problemas, tanto no sentido de organização e estruturação da educação brasileira, quanto nos impactos sentidos pelo corte no orçamento do MEC nas universidades federais.

Demonstrando preocupação acerca do cumprimento das metas do PNPG 2011-2020, a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) apresentou um panorama da situação orçamentária das universidades federais, ressaltando a redução orçamentária para as instituições federais de Educação Superior a partir de 2014. O orçamento apresentado demonstrou que as despesas das universidades federais “eram de R\$ 7,4 bilhões e, em 2021, o previsto é R\$ 4,3 bilhões, mesmo com o acréscimo de mais de 150 mil estudantes e seis novas universidades”. Assim, a Andifes avaliou que a estratégia adotada pelos reitores das universidades federais foi garantir a manutenção dos serviços essenciais como a limpeza e a segurança e, de forma mais grave, não puderam conter os cortes de assistência estudantil.

A reitora da UFMG, Sandra Regina Goulart de Almeida, autora de um artigo intitulado “Cortes na ciência ameaçam o futuro do país” (2021), escreveu que os recentes estudos do “Instituto Nacional de Propriedade Industrial (INPI) revelam (...) que 19 dos 25 maiores depositantes de patentes no país são universidades públicas” (s/p.), as quais são responsáveis por mais de 95% da produção científica do Brasil. Além disso, no mesmo artigo, a reitora afirma que “os Estados Unidos e a Alemanha investem 3% de seu Produto Interno Bruto (PIB) em atividades de pesquisa científica e desenvolvimento tecnológico, já o Brasil, cujo PIB já é menor do que o desses países, aplica menos de 1%” (s/p.).

A Taxa Anual de Crescimento Orçamentário (TACO) mede a variação (em percentual) de um ano em relação ao anterior. A partir dos dados do Gráfico 01, observamos uma redução considerável do orçamento a partir de 2016 disponibilizado às universidades federais do país. Em 2016, o investimento não passou de R\$ 40 bilhões, enquanto em 2017, o investimento ficou na ordem dos R\$ 43 bilhões deixando a TACO em 10,68%. Em 2018, o investimento foi de pouco mais de R\$ 44 bilhões deixando a TACO em 4,32%. Em 2020, a TACO foi de apenas 0,92%. Com a emergente necessidade do desenvolvimento das pesquisas científicas, especialmente em se tratando da busca por vacinas em tempo de pandemia, o orçamento não acompanhou essa e outras necessidades emergentes nas universidades



contemporâneas, como por exemplo, a ampliação do número de bolsas para a pós-graduação, conforme dados informados pela CAPES (2021).

Gráfico 01 – Orçamento de Fonte o Tesouro e Taxa Anual de Crescimento Orçamentário (TACO)



Fonte: Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais do Ensino Superior - ANDIFES (2021).

Concordamos com Lefebvre (1979, p. 194) quando o autor ressalta que

na contradição, as forças em presença se chocam, se destroem. Mas, em suas lutas, elas se penetram. A unidade delas - o movimento que as une e as atravessa - tende, através de si, para algo diverso e mais concreto, mais determinado; e isso (...) compreenderá o que mais positivo em cada uma das forças contraditórias, negando apenas seu aspecto negativo, limitado, destruidor.

Desse modo, as instituições universitárias sempre produziram ações e reações cuja base é a contradição, representando, essencialmente, tendências ao longo dos períodos históricos no sentido de busca, de restabelecimento da unidade. Ristoff (1999) ilustra essa ideia ao afirmar que um novo formato institucional se vem firmando como dominante na maioria dos países desenvolvidos. Isso se refere a uma forma de hierarquizar o ensino em três principais níveis: o primeiro seria formado pelas grandes universidades voltadas para o avanço da pesquisa e para a maioria dos cursos de pós-graduação; o segundo, pelas universidades públicas ou privadas, que notadamente priorizariam os cursos de graduação, objetivando responder às demandas do mercado e do Estado, realizando também algumas pesquisas aplicadas e cursos de pós-graduação profissionais; e finalmente o terceiro nível, composto por numerosas e diversificadas instituições pós-secundárias (públicas e privadas), do tipo *college* norte-americano, especializadas em cursos de caráter profissionalizante.

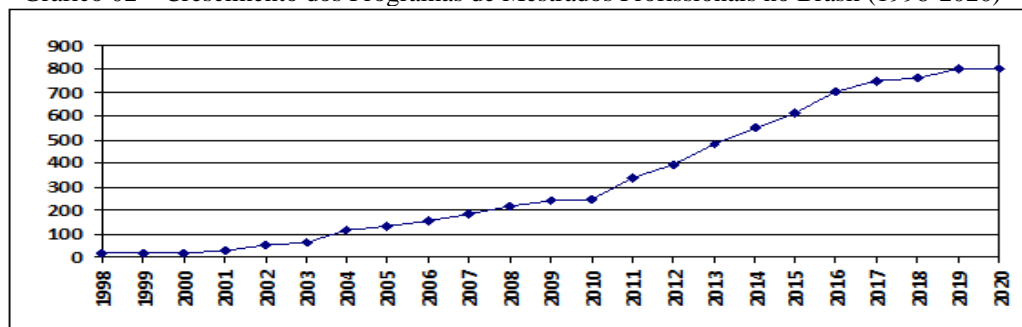
Como dissemos ao longo desta seção, a universidade como instituição social produtora de conhecimentos foi constantemente alvo de disputas ideológicas e teve questionada a sua natureza e função social. Entretanto, foi capaz de enfrentar inúmeros desafios enquanto instituição social que é movida pelo contínuo pensar e agir. Desse modo, temos a expectativa de que a universidade brasileira não se renda à lógica racionalista

empresarial ou transforme a extensão universitária em uma simples estratégia de produção de serviços negociáveis. Acreditamos, portanto, que a universidade, por constituir um bem público da humanidade, continuará a promover o desenvolvimento do conhecimento e a preservar a cultura como compromisso social e científico, resguardando seu caráter científico-social e sua autonomia.

O crescente aumento dos programas de pós-graduação ao longo da década que compreende o PNPG (2010-2020) foi alterado devido a esses cortes orçamentários nas instituições de Ensino Superior. Esse panorama não é simples, tendo em vista as distintas realidades locais e regionais afetadas também pela crise econômica em consequência da situação de pandemia mundial. Em nível de mestrado, as transformações têm sido inúmeras, voltadas para o modelo atual da nossa pós-graduação, entre as quais citamos: a crescente demanda pela pós-graduação, em parte explicada pela acentuada expansão da graduação que a cada ano disponibiliza para o mercado um número cada vez maior de alunos; e as demandas originárias dos setores público e privado, não apenas as de caráter econômico, assim como as de cunho social, ambas a exigir um profissional com sólida formação para atuar além do mercado acadêmico.

Mesmo com a solidez adquirida pelos mestrados profissionais, ao longo de nossa pesquisa, encontramos poucos estudos que tenham analisado essa modalidade de ensino e seu significativo crescimento (conforme gráfico 02), suas características, seus princípios e suas implicações para o formato da pós-graduação no Brasil nos dias de hoje. Ao realizarmos um levantamento prévio de documentos que tratam sobre o tema, identificamos a escassez de material, o que, de certa forma, deve-se à rotatividade dos *sites* dos órgãos oficiais e, por outro, pelas poucas pesquisas desenvolvidas sobre os vários aspectos que envolvem os MPs.

Gráfico 02 – Crescimento dos Programas de Mestrados Profissionais no Brasil (1998-2020)

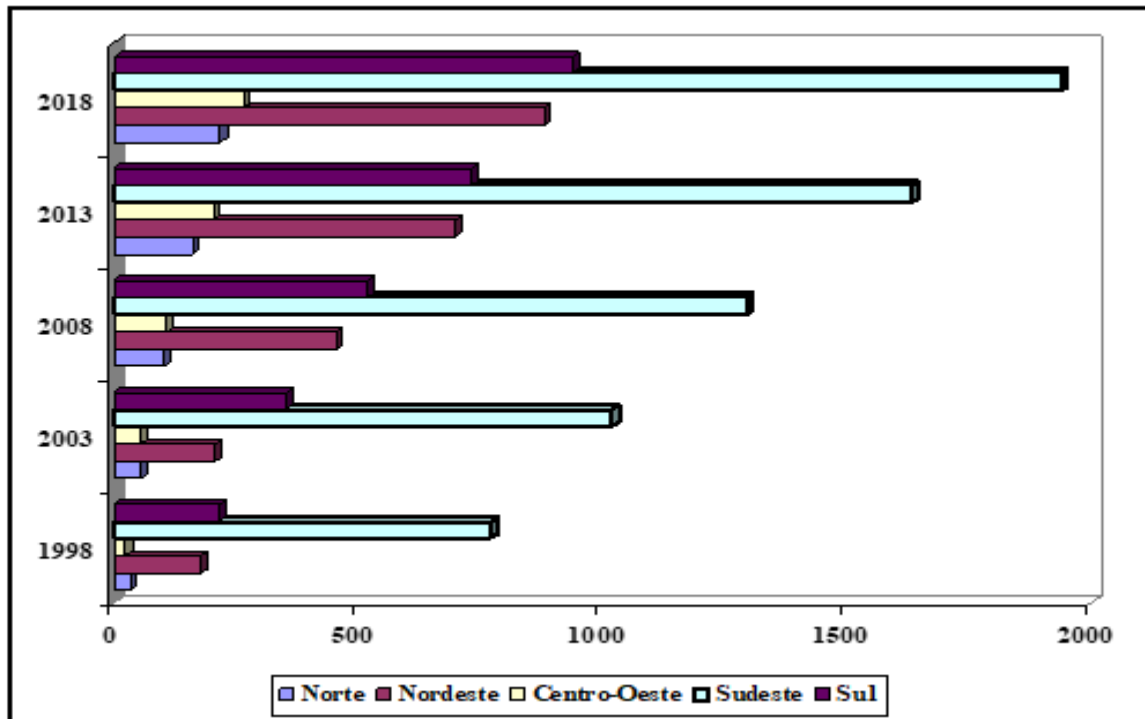


Fonte: GEOCAPES, 2021/Elaboração própria

Conforme dados disponíveis na Plataforma GEOCAPES, nas duas últimas décadas, o crescimento do número de programas de MP foi progressivo, com um aumento mais

expressivo a partir de 2004, como resultado da política governamental dos Governos Lula-Dilma. A reforma da Educação Superior no governo Lula foi guiada pela promulgação de leis e decretos, dentre os quais citamos: Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), regulamentada pela Lei 10.678, de 23 de maio de 2003; o Programa Diversidade na Universidade - Decreto nº 4.876, de 12 de novembro de 2003; o Programa Universidade para Todos (PROUNI), lançado oficialmente em 13 de maio de 2004; o Projeto de Lei nº 7.200/2006, que trata da Reforma da Educação Superior; o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) instituído pelo governo federal integrando um conjunto de ações do Governo Federal no Plano de Desenvolvimento de Educação do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Gráfico 03 – Crescimento dos Programas de Mestrados Profissionais nas Macrorregiões do Brasil



Fonte: GEOCAPES (Sistema de Informações Georreferenciadas) / CAPES (2021)/Elaboração própria.

Conforme dados apresentados no gráfico 03, observamos um crescimento no número de cursos de mestrados profissionais em todas as regiões do país, ao mesmo tempo em que podemos inferir sobre um contexto de desequilíbrios regionais e desigualdades sociais do país, no qual se situam questões como equidade, qualidade da oferta, garantia do acesso e permanência com sucesso de todos os que buscam esta formação; e cuja expansão implica, necessariamente, a perspectiva de implantação dos doutorados profissionais, para formação de

novos mestres, gerando maior inserção nos sistemas de ensino e outros ambientes profissionais.

O maior crescimento dos cursos de mestrado profissional na região Sudeste se destaca pela maior expansão do número de programas da mesma modalidade. É importante considerar que a região Sudeste possui maior índice populacional e maior desenvolvimento econômico, o que justifica, em tese, uma maior expansão dos programas de pós-graduação nessa região. Conforme dados disponibilizados pela CAPES (2021), o Brasil tinha, em 2019, 292.418 estudantes matriculados em cursos de pós-graduação, dos quais 130.471 estavam no mestrado acadêmico, 43.825 no mestrado profissional e 118.122 alunos no doutorado. Do total de universidades que ofertam cursos de pós-graduação *stricto sensu*, 59,1% são as instituições federais, 24,9% são estaduais e 15,6% são particulares. Vale ressaltar que o aumento do número de alunos matriculados nos cursos de pós-graduação não é acompanhado pelo orçamento das agências, o que implica em um número bastante reduzido de concessão de bolsas de estudo para esses alunos. Enquanto o aumento médio anual dos alunos nos cursos de mestrados e doutorados segue em torno de 4%, o orçamento das agências, no caso específico, a CAPES, não cresceu mais que 2% ao ano. Do total de alunos matriculados em 4630 programas de pós-graduação, apenas para aproximadamente 32% desses alunos foi concedida bolsa de estudos (CAPES/MEC, 2021).

Reforçando essa análise, Fialho e Hetkowski (2017) afirmam que “o ambiente profissional ou mundo do trabalho dos pós-graduandos é um importante eixo formativo dos estudantes ou acadêmicos” (p.21). Em se tratando da educação, existem problemáticas inerentes no que se refere à formação de professores (especificamente no âmbito das licenciaturas, como a desvalorização da profissão, descontinuação dos estudos e capacitações, baixa remuneração, falta de assistência para os profissionais já inseridos no mercado) e à gestão educacional e escolar, no âmbito dos sistemas de ensino.

Portanto, a pós-graduação profissional visa a formação de qualidade para profissionais das diversas áreas do conhecimento, não necessariamente aos sujeitos que pretendem seguir a carreira acadêmica (ênfase assumida pelos programas acadêmicos, mestrados e doutorados). Os MPE vão se constituindo como locais de (re) criação e desenvolvimento de processos formativos e de investigação, embasando-se nos referenciais teórico-metodológicos que ampliam o campo de atuação de professores, gestores e profissionais da educação, fortalecidos pela aproximação entre a Educação Superior e a Educação Básica (FIALHO e HETKOWSKI, 2017).

Como dissemos anteriormente, esses objetivos são previstos na Portaria nº 60, de 20 de março de 2019, atual documento que dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da CAPES, expondo em seu art.2º:

I - capacitar profissionais qualificados para práticas avançadas, inovadoras e transformadoras dos processos de trabalho, visando atender às demandas sociais, econômicas e organizacionais dos diversos setores da economia; II - transferir conhecimento para a sociedade de forma a atender às demandas sociais e econômicas, com vistas ao desenvolvimento nacional, regional e local; III - contribuir para agregação de conhecimentos de forma a impulsionar o aumento da produtividade em empresas, organizações públicas e privadas; IV - atentar aos processos e procedimentos de inovação seja em atividades industriais geradoras de produtos, quanto na organização de serviços públicos ou privados; V - formar doutor com perfil caracterizado pela autonomia, pela capacidade de geração e transferência de tecnologias e conhecimentos inovadores para soluções inéditas de problemas de alta complexidade em seu campo de atuação.

Por conseguinte, os cursos com vistas à formação no MP terão como ênfase os princípios de aplicabilidade técnica, flexibilidade operacional e organicidade do conhecimento técnico-científico, objetivando a capacitação de pessoal pelo treinamento dos alunos sobre os processos da utilização aplicada dos conhecimentos e o exercício da inovação, intentando a valorização da experiência profissional (CAPES, 2019).

Compreendemos que as mudanças sociais do país têm exigido profissionais com perfis de formação distintos para atuação nas diversas áreas do conhecimento, afastando-se do modelo de programas já existentes no sistema de pós-graduação do Brasil, induzindo, assim, adequações no contexto atual brasileiro no que se refere aos aspectos sociais, políticos, tecnológicos e nos currículos para a formação dos profissionais, demanda conferida aos MPs.

Especificamente na área da educação, a pós-graduação implementou mais mestrados profissionais que doutorados profissionais (DP) até o momento conforme dados na Plataforma Sucupira (2021). São atualmente, 49 programas de mestrado profissional em educação e nenhum programa de doutorado em educação; e são 52 cursos de mestrado profissional em educação e apenas 3 cursos de doutorado profissional em educação.

Conforme a Revista Brasileira de Pós-graduação (2005), em 15 de setembro de 1999, o Conselho Técnico-Científico (CTC)/CAPES regulamentou critérios referentes à avaliação de projetos de MP, com edição revisada em 2002. A CAPES (2001) previu, por meio de documento oficial, o ajustamento da estrutura e critérios avaliativos desse segmento, recomendando “que a pós-graduação brasileira deve abranger duas vertentes de formação

igualmente importantes para o desenvolvimento do País, a acadêmica e a profissional" (INFOCAPES, 2002, p. 52).

Conforme abordam Fialho e Hetkowsk (2017), era notória a necessidade de superação de obstáculos enfrentados no que se refere à forma como era feita a avaliação das propostas de cursos profissionais pela CAPES, mas também quanto à aceitação pela comunidade acadêmica de cursos profissionais da pós-graduação *stricto sensu*. Embora houvesse estímulo e orientações sistematizadas nos documentos oficiais pela CAPES, não se percebiam avanços no sistema, o que foi conferido à resistência de aceitação dos MP em certas áreas, como no Direito, Educação e Medicina, por exemplo, além de dificuldades da própria CAPES em definir uma estrutura de diferenciação entre MA e MP, como questões relativas à avaliação, direcionamento dos trabalhos de conclusão entre outros aspectos para ambos os cursos. Essa resistência pode ser observada, por exemplo, quando os programas de MP encontram na avaliação da CAPES critérios rígidos de qualidade para a recomendação e manutenção dos programas de mestrado no país. Dito de outra forma, a CAPES prevê a soma dos aspectos prático e teórico como princípio para os cursos de MP, com ênfase em problemas externos à academia. Contudo, a qualidade desses cursos é avaliada e atestada com base em critérios dessa academia para garantir programas de relevância no país, além de baixo fomento para esses cursos, considerando, inclusive, o reduzido número de bolsas disponibilizadas aos alunos ou mesmo a ausência de bolsas. Portanto, o processo avaliativo causou polêmicas na comunidade acadêmica, originando tensões não só no cerne dos programas de mestrado profissionais como na pós-graduação brasileira como um todo, não obstante ser absolutamente consensual, mesmo entre seus mais ferrenhos críticos, a importância da avaliação, particularmente a efetivada por pares, tal como procede a CAPES (HORTA; MORAES, 2005).

Trazendo nossa discussão para a área da educação, os mestrados profissionais em educação

são eles mesmos, uma nova perspectiva, não apenas no que eles podem promover, mas no próprio processo que implicou concebê-los, dar-lhes forma, desenhar arranjos institucionais. Trata-se de um processo de dinâmica social, que implica instituir algo que não está dado, por vezes em meio a confrontos com o já existente, num contexto de debates, tensões, retrocessos, polêmicas, revisões, aprofundamentos e avanços. Dessa forma, compreendemos que, no cenário brasileiro, no âmbito dos MPE, alguns conjuntos de temáticas se fizeram presentes, ora anunciando novas perspectivas (a exemplo dos encaminhamentos relativos à atualização da Ficha de Avaliação e da reafirmação do compromisso com a educação básica), ora reiterando princípios e conquistas (como ilustra a defesa do rigor da avaliação, da composição do quadro docente formado por doutores e da pesquisa como fundamento de todo o processo formativo) (FIALHO, HETKOWSK, 2017, p.26).

A área da educação recebeu o mestrado profissional como uma nova perspectiva de formação para os seus profissionais, alçando possibilidades de investigação da prática de trabalho desses sujeitos a partir de um enfoque acadêmico-científico. Nesse sentido, o exercício e a experiência desses profissionais passaram a ser confrontados e embasados por um referencial teórico-metodológico amplo e consistente, permitindo uma investigação direta de suas ações no cotidiano de trabalho. Frente a isso, podemos inferir que o MPE, como uma estratégia de formação, amplia os objetivos da formação continuada dos profissionais em exercício quando concede ao mestrando a possibilidade de investigar, rever e aprofundar sua própria prática a partir da pesquisa e/ou tecnologia.

Nesse contexto, os MPE seguem na busca por um *ethos* que seja capaz de caracterizá-los em seu modo de ser. Bourdieu (2005) define *ethos* como princípios interiorizados pelos indivíduos, que direcionam suas condutas de maneira inconsciente, além de estar relacionado à adesão de valores compartilhados por determinado grupo social. No nível do discurso, o *ethos* se apresenta por meio das escolhas feitas pelo orador. Nesse sentido, Eggs (2005) aponta que

o homem, é para Aristóteles um “animal (→ *pathos*) político (→ *ethos*) que tem a capacidade de falar e pensar (→ *logos*)”, para lembrar a definição dada na Política. Sua *héxis*, sua maneira de experimentar e de manifestar essas três dimensões do seu ser, constitui, portanto, seu ETHOS. Poderíamos assim dizer que todo o *ethos* constitui uma condensação específica dessas três dimensões (p. 42, destaque do autor).

Bourdieu defende, com recorrência em suas obras, que a perspectiva de tudo é relacional e que, assim, os padrões culturais em um determinado momento distribuem-se segundo posições, trajetórias e interesses. Por isso, a força específica de determinada forma reside tanto na sua capacidade para ser passível de uma pluralidade de reapropriações, através dos tempos, dos lugares, das línguas, como também na relação que tem com seu próprio tempo.

Acompanhando a busca por esse *ethos*, segue o movimento de expansão dos mestrados profissionais o qual têm mostrado uma ampliação a áreas de atuação prática bastante diversas quanto à temática, o que implica em uma pluralidade de cursos em um país igualmente diverso. Desse modo, os mestrados multidisciplinares cumprem o papel de atender a essa pluralidade social, de estudo e pesquisa incorporando diversas áreas do conhecimento e atuação e associando áreas como a tecnologia-ciência, os socioeconômicos e político-institucionais, a educação/ensino e museologia, nos âmbitos regionais e/ou locais bem como

áreas especializadas das Ciências Sociais Aplicadas, da Saúde, das Engenharias, da Educação, entre outras.

Conforme o Parecer 677/65 do Conselho Federal de Educação, a distinção entre o MP e o MA não tem o intuito de gerar a descaracterização do curso; mas, ao invés disso, colaborar na construção de sua identidade. Frente a essa proposição, precisamos considerar que a construção da identidade dos mestrados profissionais incorpora um conjunto de fatores que não dizem respeito somente à área temática do curso, mas se refere também ao desafio de integrar a pesquisa com seu rigor acadêmico e científico, à investigação de problemas reais, presentes nos diferentes contextos sociais. Além disso, espera-se que, dessas pesquisas, resultem na aplicabilidade de estratégias e técnicas para transformar a realidade estudada. Temos a materialização dos princípios da universidade que, conforme Negret (2009, p.143),

implica a inserção dos MP no âmbito da sociedade para realizar com eficiência e clareza os estudos e análises e, desse modo, alcançar a compreensão dos conflitos e problemas socioambientais no território nacional e propor soluções científicas e técnicas. Essas análises incluem, entre outras, a potencialidade e vulnerabilidade dos recursos naturais, as formas de organização dos processos sociais e técnicos da produção, a organização das comunidades locais, os processos de formulação e a execução das políticas públicas e, enfim, todos os aspectos que determinam as condições sociais de vida da população brasileira. Somente assim, mediante um processo cognoscitivo e de interpretação científica da realidade, se poderá atuar com coerência na busca de uma transformação da sociedade nacional.

Sendo assim, a identidade dos mestrados profissionais consiste no compromisso do estudo, da pesquisa e proposição de conteúdos teórico-metodológicos capazes de dar conta das análises e estudos referentes à diversidade social, ambiental, política, cultural, religiosa e econômica do país, bem como na busca por meios, pela legitimidade social e maior viabilidade para a sua aplicação. Torna-se necessário assim, “a construção de marcos conceituais analíticos em articulação com setores da sociedade para, dessa forma, criar os mecanismos da aplicabilidade dos resultados da pesquisa” (NEGRET, 2009, p.144). Esse seria um instrumento de viabilização de pesquisa de questões sociais nos mestrados e, portanto, uma maior aproximação e articulação entre a universidade e a realidade social.

As agendas dos eventos (fóruns, congressos, movimentos de entidades sindicais) como dissemos anteriormente, têm pautado o processo de desenvolvimento e consolidação dos MP, apresentando e discutindo diferentes experiências desses cursos nas diversas regiões do país. Como resultados dessas discussões, é possível afirmar que os cursos profissionais se apresentam em níveis de desenvolvimento entre os mestrados, em virtude de sua recente implementação e a busca por uma identidade profissional no âmbito acadêmico. Apesar disso, já é possível acompanhar um aperfeiçoamento e até uma consolidação dos mestrados



profissionais no que diz respeito à elaboração e execução de currículos transdisciplinares, subsidiados por métodos e procedimentos consistentes que permitem analisar a realidade social local e regional, institucional ou empresarial, educacional, ambiental, tecnológica, gerar conhecimento e conseguir efetivar sua aplicabilidade.

Nesse processo de reapropriações, ressaltamos que vivenciar práticas letradas na esfera acadêmica de modo autoral pelos alunos da Educação Superior implica no enfrentamento de desafios que suplantam a necessidade do domínio de regras gramaticais/ortográficas e normas técnicas. Nesse sentido, o que estamos chamando de *ethos* acadêmico, explícita, ao refletir sobre as relações de poder que amparam e conservam os letramentos acadêmicos e que caracterizam uma comunidade discursiva *sui generis*, considerando a produção enunciativa. É fato que nem todos os estudantes de graduação seguirão a carreira acadêmica, mas é salutar o reconhecimento de que, nesse espaço, o futuro profissional não se forma de uma vez por todas para o trabalho, mas se forma para uma contínua formação no trabalho, a qual não prescinde, no mínimo, da leitura crítica e reflexiva acerca das novidades científicas de sua área.

Nessa construção de um *ethos* institucional, os MPE vêm buscando uma (re) adequação dos critérios de avaliação para os cursos *stricto sensu*, com os termos definidos na Portaria nº 122, de 5 de agosto de 2021, a qual consolida os parâmetros e os procedimentos gerais da Avaliação Quadrienal de Permanência da pós-graduação, no período de 2017-2020. Desde o primeiro período de avaliação (2013-2016), os MPE reiteram a importância de uma especificidade no processo avaliativo para a descrição e as produções no que se refere aos programas acadêmico e profissional, levando em consideração que os cursos nessa modalidade devem apresentar uma base epistêmica bem fundamentada e um escopo voltado para as ações práticas.

O *ethos* profissional, em termos de prática profissional, difere da mera ocupação e se apresenta como uma instância legitimada, construída socialmente e que apresenta características e objetivos que pretendemos conhecer e analisar, de forma a buscar maior compreensão sobre temáticas relacionadas à agência/estrutura, influência de narrativas e o modo de ser dos profissionais da educação. Trata-se, portanto, de compreender a construção de uma imagem, de um vocabulário, de uma prática, de um posicionamento, de uma maneira de significar o mundo pelos sujeitos dentro de um grupo.

Como descrito na seção anterior, as demandas sociais, econômicas e políticas do país se relacionam com a contingência de formação de profissionais capazes de atuar no mercado de trabalho atendendo às suas pretensões. A conjuntura social e econômica brasileira das

últimas décadas tem reivindicado dos órgãos responsáveis pela formação universitária ações e produtos que atendam às demandas do mundo social e do trabalho. No que concerne à pós-graduação, é oportuno repensar o sistema de Ensino Superior, incluindo a pós-graduação que, historicamente, resulta em excelentes produtos, como as inovações científicas e tecnológicas. Todavia, há uma demanda contínua para se adequar às exigências da atualidade. Inerente a esse panorama, as transformações tecnológicas e socioeconômicas têm demandado profissionais com perfis de especialização distintos daqueles de décadas de 1990 e início dos anos 2000. Em vista disso, tem-se buscado implementar programas de mestrado com características diferentes dos existentes no sistema de pós-graduação do país. São diferenças que se materializam na organização curricular, na constituição do corpo docente e discente, nos índices de investimento/financiamento e nos (re) arranjos institucionais.

Na seção seguinte, abordaremos sobre a implementação do PROMESTRE na Faculdade de Educação da UFMG e seu percurso institucional em seus dez anos de existência.

### **1.3 O Mestrado Profissional em Educação e Docência da UFMG – O PROMESTRE**

A Faculdade de Educação da UFMG, tradicionalmente, tem consolidada larga experiência em cursos de formação continuada de professores e outros profissionais da área da educação, destacando os cursos de pós-graduações *lato sensu* como o Laseb (Lato Sensu em Docência na Educação Básica) e Ceci (Curso de Especialização em Educação em Ciências) -, além de reconhecidos programas de excelência pela CAPES na formação de pesquisadores no mestrado e doutorado acadêmicos. Além disso, a Faculdade de Educação é recinto de muitos professores com grande *expertise* na criação de materiais didáticos, inovação na educação, na avaliação e gestão das redes de ensino, que, embora pouco valorizadas nos programas acadêmicos, têm enorme contribuição na orientação de pesquisas aplicadas e desenvolvimento de tecnologia social que são gestadas em mestrados profissionais.

Conhecendo e vivenciando esse contexto institucional, em 2012, um grupo de professores, liderado pelo Professor Bernardo Jéfferson Oliveira, da Faculdade de Educação da UFMG, iniciou um movimento para a criação do Mestrado Profissional em Educação nessa Universidade. Após reuniões com outros docentes<sup>4</sup> interessados na criação do programa

---

<sup>4</sup> Prof.º Bernardo Jéfferson de Oliveira e as Prof.ªs Dr.ªs Maria Aparecida Paiva Soares dos Santos, Maria Cristina Gouvea e Nilma Soares da Silva.

com caráter profissional, deram início à elaboração do projeto de criação do curso, enviando-o à Pró-Reitoria de Pós-graduação da UFMG. Após ajustes sugeridos por pareceristas externos, foi submetido à CAPES (APCN) para apreciação. Mantivemos os nomes dos professores percursores do PROMESTRE por entendermos que é necessária divulgação desses nomes ao buscarmos a legitimidade do processo de implementação do Mestrado Profissional na FaE/UFMG e por ser institucionalmente sabido por todos a identidade desses docentes, bem como seus papéis fundamentais na elaboração do Projeto do Curso.

Ressaltamos que os sujeitos desta pesquisa são os mestrandos, contudo, sabemos que para compreendermos as práticas de letramentos desses sujeitos, sob a perspectiva da etnografia como teorização profunda (LILLIS, 2008), não podemos separar língua e cultura, texto e contexto. Assim, os sujeitos envolvidos nas diferentes práticas de letramentos são considerados no processo de investigação. Além disso, buscando a compreensão da identidade institucional do PROMESTRE, achamos que seria primordial conhecer o percurso histórico e político desse curso, a partir de sua implementação.

Para cumprir esses objetivos, realizei uma entrevista com o Professor Bernardo Jéfferson de Oliveira que, como dito anteriormente, foi um dos principais responsáveis pela implementação do PROMESTRE. A entrevista realizada no dia 19 de novembro de 2020, por meio da plataforma *Jitsi Meet*. Abaixo trazemos um trecho da entrevista realizada.

Tabela 02 – Excerto da transcrição da entrevista concedida pelo Professor Bernardo em 19 de nov. 2020.

<b>Linhas</b>	<b>Participantes</b>	<b>Unidades de mensagens</b>
1	Vanessa	ei Bernardo/ tá me ouvindo/
2	Bernardo	ei Vanessa/ tô sim/ tudo bem/ né
3	Vanessa	que bom conversar com você/ muito obrigada/ em meu nome e em nome do
4		Gil/
5	Bernardo	((riso))
6	Vanessa	então Bernardo/ você foi um dos precursores desse movimento de
7		criação do PROMESTRE/ por que pensar a criação de um mestrado
8		profissional na FAE/
9	Bernardo	então/ eu tenho uma longa experiência na pós-graduação/ e lá a gente sempre
10		buscava conhecer as demandas das redes/ e assim a gente sempre estava em
11		contato com as gestoras e gestores/ é.../ conversando/ sondando/ na época/
12		uma delas era até a Macaé/ falava o seguinte/ que os profissionais que se
13		formavam não voltavam/ eles queriam fazer um doutorado e depois migravam
14		para o Ensino Superior/ então que era um mal investimento público/ e não
15		tinha como discordar disso/ era realidade/ por outro lado/ é... /internamente/ a
16		gente percebeu/ EU ACHAVA ISSO/ que muitos trabalhos/ é... /que eram
17		desenvolvidos pela exigência de uma questão acadêmica/ mais teórica/ né/ é...
18		/você desperdiçava experiências práticas e a possibilidade de atuação na
19		prática/ lógico que qualquer reflexão teórica ajuda/ mas não diretamente/ né/
20		então/ é.../ essas.../ digamos.../ duas razões aí.../ sobre por que pensar em um
21		mestrado profissional/ tinha uma terceira razão/ essa é bem institucional da
22		UFMG/ tá/ o mestrado.../ o programa acadêmico/ sempre teve que ser muito
23		seletivo/ é.../ no ingresso de professores/ se não tem uma produção atrapalha
24		o conjunto/ todo mundo quer ajudar/ mas.../ poderia ajudar o orientando e tal/

25 e atrapalha/ então é.../ sei lá/ era um terço dos professores da FaE só/ que  
 26 participavam do programa/ não sei como isso é hoje/ isso/ num determinado  
 27 momento/ acabou prejudicando a FaE/ então... /assim/ tá/ pra FaE.../ o  
 28 programa.../ se entrar todo mundo dificulta/ impossibilita isso/ dentro dos  
 29 parâmetros normais/ da época/ pelo menos/ era uma coisa.../ assim.../ eu tinha  
 30 clareza é.../ que isso/ digamos/ atrapalhava a FaE/ a FaE tinha um.../ um  
 31 número enorme de professores/ com muito conhecimento/ mas um  
 32 conhecimento aplicado/ com uma produção aplicada/ então não entrava na  
 33 pós-graduação/ então a nossa ideia/ no início/ era fazer esse.../ é.../ criar/  
 34 construir um programa que absorvesse essas pessoas pelo que elas têm de  
 35 melhor/ e o mestrado profissional era uma possibilidade disso/ então as  
 36 pessoas trabalham com livro didático/ a:::h/ no acadêmico não é reconhecido  
 37 isso/ fala/ a:::h.../ mas em algum lugar há de ser/ é um super trabalho/ é um  
 38 super.../ uma *expertise*/ então/ quando a gente fez a proposta do.../ do  
 39 mestrado profissional/ era que assim.../ ele já começava com/ sei lá.../ noventa  
 40 professores/ era praticamente todo mundo que queria/ mas não estava.../  
 41 talvez essa fosse uma.../ um quarto ponto/ a FaE tinha muita experiência em  
 42 especialização/ Cecimig/ Laseb/ né/ que eram quase um mestrado  
 43 profissional/ alguns com a formação muito boa/ mas sem a exigência de um  
 44 trabalho/ isso tudo foi levando a elaboração dessa proposta/ que no início era  
 45 aquilo que eu te falei/ sei lá/ acho que eram pra entrar 70 professores/ e foram  
 46 aprovados só 30/ a Pró-Reitoria que barrou/ não existia nem um mestrado  
 47 profissional de educação/ eles achavam que o mestrado.../ não sabiam.../ não  
 48 concordavam com o que a gente vislumbrava/ que era um.../ um mestrado em  
 49 rede pra atender mil pessoas/ duas mil/ sabe/ é.../ óbvio que não de cara/ né/  
 50 mas os programas/ Vanessa/ sempre começavam assim/ a gente vai abrir  
 51 oferecendo cinco vagas/ a gente vai.../ aí no segundo ano vamos passar pra  
 52 dez/ pra um programa médio/ oferecer trinta vagas no ano/ a ideia era que  
 53 fosse uma coisa de escala/ de qualidade/ de escala como o Veredas tinha sido/  
 54 [inaudível]/ fazer uma pós-graduação pra mil pessoas em parceria com outros  
 55 programas/ esse era o plano/

Fonte: Arquivos da pesquisa/ elaboração própria, 2020.

Com dito no início desta seção, a formação dos docentes da Educação Básica sempre foi um propósito da Faculdade de Educação e, nesse sentido, a instituição buscou envolver os gestores das secretarias estaduais e municipais de educação em implementação de medidas que viabilizassem a formação desses professores. Considerando a realidade das condições de trabalho de uma parcela significativa de docentes, os quais, muitas vezes, deslocam-se de um município a outro, trabalhando em dois ou três turnos, torna-se insociável a essa rotina cursar um mestrado ou doutorado. Nesse sentido, algumas ações das secretarias poderiam oportunizar a formação dos profissionais, como, por exemplo, a concessão de licença remunerada por um período ou por uma carga horária que correspondesse a pelo menos um turno de trabalho. Mas as tentativas de negociações para implementação de políticas públicas que buscassem viabilizar a formação docente não avançavam. Os secretários justificavam que investir na formação do profissional em nível de pós-graduação *stricto sensu* era “um mal investimento do dinheiro público”, pois os docentes que alcançavam esse nível de formação não retornavam ao trabalho nas escolas de Educação Básica, mas que migravam para a docência no Ensino Superior. O Prof.º Bernardo destaca que esse era um fato sem

possibilidade de contestação, já que os professores mestres e/ou doutores vislumbram atuar no Ensino Superior. O esperado pela gestão pública era que, após a formação dos docentes, eles continuassem atuando nas escolas de Educação Básica, propiciando a seus pares instrumentos para a análise e para o exercício de uma prática pedagógica alicerçada em fundamentos teóricos e metodológicos, contribuindo no enfrentamento dos desafios relacionados à aprendizagem de conhecimentos, de normas de convívio social e de valores e atitudes necessárias à formação humana.

A natureza institucional da UFMG, e de modo mais específico ao Programa Acadêmico, “sempre precisou ser muito seletivo com relação aos docentes desse Programa”, conforme afirma o professor entrevistado Bernardo na linha 24 da tabela 01, exigindo uma ampla produção científica desses docentes para que pudessem ingressar e atuar no Programa. O entrevistado cita, ainda, que, de certa forma, essa exigência acabou em certa medida comprometendo o desenvolvimento da instituição, pois muitos professores não se enquadravam nos critérios para atuarem na Pós-graduação em Educação (PPGE) da UFMG e, assim, apesar de a Faculdade de Educação ter aproximadamente 130 docentes, somente 1/3 deles se enquadravam nos critérios para atuação no Programa Acadêmico.

Partindo dessas considerações, fica expresso o interesse pela criação de um programa que (i) viabilizasse a formação dos profissionais da Educação Básica em nível de pós-graduação; (ii) buscasse a implementação de curso capaz de “articular a pesquisa científica e acadêmica à prática escolar na busca de superação dos problemas vivenciados nas redes públicas de ensino” (PROMESTRE, 2020) e (iii) promovesse o alargamento para a possibilidade de atuação de um maior número de professores da FaE nos programas de pós-graduação.

Os mestrados profissionais são entendidos como uma inovação para as instituições que os implementam. Talvez por ainda estar sendo constituído em sua inteireza, gera-se um contrassenso nos cursos de mestrados profissionais: enquanto os mestrados anseiam por uma redução em suas cargas horárias de trabalho, facilitando assim, uma maior dedicação ao mestrado, os programas são concebidos sob o formato de dedicação parcial, isto é, o estudante não se desvincula do trabalho para fazer o mestrado, com o intuito de que, assim, a integração entre a universidade e as organizações seja facilitada.

O movimento para implementação de um novo curso de pós-graduação *stricto sensu* na Faculdade de Educação não foi um processo simples, pois diferentes órgãos institucionais mediarão essa implementação sob diferentes pareceres. Barata (2020) destaca alguns dos entraves quando as “amarras institucionais aliadas às resistências dos docentes em

conceber novos tipos de formação pós-graduada, articulando o mundo do trabalho ao mundo acadêmico” (p.33). Isso pode ser comprovado no processo de implementação do PROMESTRE, uma vez que parte do corpo docente via como promissor um curso com caráter profissional em nível de pós-graduação, enquanto outra parte desabonava um curso com esse perfil. Órgãos internos precisavam estabelecer critérios para promover a implementação de um novo curso, com natureza e objetivos diferentes dos que já se conheciam.

Entre os órgãos internos institucionais, houve embates e tensões ao longo do processo de criação do mestrado profissional, conforme apontou o professor Bernardo na citada entrevista. A Pró-Reitoria de Pós-graduação, por exemplo, fez ressalvas para a criação do curso, considerado pelo órgão como um projeto novo e ousado para a Faculdade de Educação. O projeto inicial para implantação do PROMESTRE, conforme apontou o professor Bernardo, contava com, aproximadamente, mil vagas para a primeira turma. No entanto, a aprovação só foi possível com a redução desse quantitativo para o limite de cinquenta vagas.

Em meados de 2013, a proposta do Mestrado Profissional em Educação e Docência foi aprovada com nota 5 pela CAPES, ou seja, nota máxima e, ao final desse ano, iniciou-se o primeiro processo seletivo. As aulas da primeira turma, com 50 alunos, iniciaram-se em fevereiro de 2014. Desde então, ao final de cada ano, tem ocorrido o processo seletivo para a abertura de uma nova turma de alunos. O número de docentes, de linhas de pesquisa e de vagas ofertadas vem aumentando ao longo dos anos.

O PROMESTRE vem acompanhando a expansão da Pós-graduação da Educação Superior. Conforme tabela 05, o número de linhas de pesquisa e o número de oferta de vagas desde a implementação do Programa foram crescendo progressivamente. Em 2017, em cumprimento da Resolução nº 02/2017, de 04 de abril de 2017, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFMG, que dispõe sobre a Política de Ações Afirmativas no âmbito da Universidade, o Programa passa a ofertar 50% das vagas do Edital Regular para os candidatos negros. Em 2018, em cumprimento da mesma Resolução, o PROMESTRE traz o Edital Suplementar com vagas para pessoas com deficiência e indígenas.

Tabela 03 – Número de linhas de pesquisa, oferta de vagas, ingressantes e concluintes do PROMESTRE nos editais regulares (2014-2022)

Ano de ingresso	Linhas de Pesquisa	Vagas ampla concorrência	Reserva candidatos negros	Nº ingressantes	Nº concluintes
2014	07	50	-----	50	50

<b>2015</b>	07	45	-----	45	46
<b>2016</b>	07	45	-----	45	53
<b>2017</b>	10	42	42	84	63
<b>2018</b>	10	50	50	100	84
<b>2019</b>	11	50	50	100	91
<b>2020</b>	11	48	48	96	103
<b>2021</b>	11	48	48	96	54
<b>2022</b>	13	50	50	56	24

Fonte: PROMESTRE/ Elaboração própria, 2023.

O PROMESTRE é organizado por ciclos, seguindo o formato de cursos regulares de graduação da área de Educação ou de áreas afins e se enquadra na modalidade de mestrado profissional, conferindo ao concluinte o título de Mestre em Educação e Docência. O Curso se organiza a partir da legislação institucional básica: a Constituição Federal (1988), o Estatuto da UFMG (1999), Normas Gerais de Pós-graduação da UFMG (2017) e o Regimento Geral da UFMG (2018). A área de concentração do curso é o Ensino-Aprendizagem, buscando a articulação de conhecimentos acadêmicos e práticas educativas com a produção de ciência aplicada e tecnologia social que busquem alternativas para o enfrentamento das dificuldades vivenciadas nas redes de ensino e outros espaços educativos.

Conforme o art. 2º do Regulamento do Mestrado em Educação e Docência, o curso tem por finalidades:

- (i) contribuir para a democratização da educação brasileira por meio do aprofundamento de estudos, do desenvolvimento de pesquisas e inovações colaborando para o avanço do saber e do fazer educativos;
- (ii) criar condições que possibilitem a melhoria da compreensão e das práticas educacionais em suas múltiplas dimensões;
- (iii) possibilitar um ambiente de reflexão coletiva sobre a prática e as teorias pedagógicas;
- (iv) formar educadores(as) e pesquisadores(as) capazes de contribuir para a produção do conhecimento e sua transformação;
- (v) formar profissionais da Educação capazes de elaborar e implementar projetos inovadores, teoricamente consistentes e socialmente relevantes;
- (vi) criar, consolidar ou ampliar linhas de pesquisa que propiciem a incorporação de novos projetos e de novos(as) pesquisadores(as).

As finalidades expostas no Regulamento esclarecem a intenção do PROMESTRE no que se refere a ofertar aos professores instrumentos teórico-metodológicos que contribuam para reflexões acerca das práticas de ensino e o enfrentamento dos desafios relacionados à aprendizagem de conceitos, procedimentos, valores e atitudes necessários à formação humana.

Apontamos a amplitude das finalidades do Mestrado Profissional em Educação e Docência quando visa contribuir para a democratização a partir dos estudos, das pesquisas e

inovações de forma a viabilizar a formação dos docentes no âmbito da formação da pós-graduação, como aprimorar a formação desses profissionais para que possam atuar em seus ambientes de trabalho com mais reflexão acerca de suas práticas.

A Coordenação Didática do Curso é exercida por um Colegiado que é superintendido pelo (a) Coordenador (a) de curso, constituído pelos representantes de cada uma das linhas de pesquisa que são docentes efetivos e ativos, além de contar, ainda, com representação discente. É competência do Colegiado coordenar e orientar as atividades acadêmicas e administrativas do Curso, o que compreende a elaboração do currículo do Curso; a indicação de pré-requisito(s) e do número de créditos correspondentes a cada uma das atividades acadêmicas; o estabelecimento das diretrizes dos programas das atividades acadêmicas e propor modificação deles ao(s) Departamento(s) ou à(s) estrutura(s) equivalente(s) responsável(eis) por sua oferta; a proposição ao Centro de Pós-graduação (CPG) de criação, transformação, exclusão e extinção de atividade(s) acadêmica(s) do Curso; a apresentação ao(s) Chefe(s) de Departamento e/ou a Diretor(es) de Unidade(s) medidas necessárias ao bom andamento do Curso; o estabelecimento dos critérios para submissão e aprovação mediante documentos pertinentes, o credenciamento de docente(s) permanente(s) e colaborador(es) e submetê-lo à aprovação da Programa de Pós-graduação; a definição em Resolução específica submetida à aprovação da CPG, o número máximo de orientandos(as) por orientador(a) e os critérios para a alocação de vagas para orientação pelo corpo docente; a submissão para a aprovação da Pró-Reitoria de Pós-graduação (PRPG) o número de vagas a serem ofertadas nos processos seletivos; o estabelecimento de critérios para Exames de Seleção de candidatos(as) ao Curso e submetê-los à aprovação da PRPG, na forma de Edital ou como exigido pelos processos seletivos específicos; entre outras demandas do órgão Colegiado.

Atualmente são setenta e nove docentes atuando no PROMESTRE distribuídos em onze linhas de pesquisa. Vinte desses docentes atuam também no mestrado acadêmico. As linhas de pesquisa Didática e Docência - Foco Alfabetização e Letramento, Educação em Museus e Divulgação Científica – Foco *Design e* Educação, Ensino e Humanidades – Foco Artes e Filosofias e Resistências são as linhas mais recentes do PROMESTRE. Dessa maneira, não há informações disponíveis sobre a quadro de docentes dessas três linhas de pesquisa, provavelmente, por estarem ainda sendo constituídos.

Na tabela 04, trazemos a sistematização das linhas de pesquisas e a quantidade de professores que compõe cada uma delas.



Tabela 04 – Linhas de Pesquisa do PROMESTRE e distribuição dos docentes por Linha de Pesquisa - 2022

<i>Linha de Pesquisa</i>	<i>Quant. Docentes</i>
Didática e Docência	06
Educação de Jovens e Adultos	06
Educação do Campo	06
Educação em Museus e Divulgação Científica	10
Infâncias e Educação Infantil	05
Educação Matemática	07
Educação Tecnológica e Sociedade	06
Educação, Ensino e Humanidades	11
Ensino de Ciências	12
Educação Física	05
Trabalho e Educação	05
Didática e Docência - Foco Alfabetização e Letramento	----
Educação em Museus e Divulgação Científica – Foco <i>Design</i>	----
Educação, Ensino e Humanidades – Foco Artes e Filosofias e Resistências	----
<b>Total: 14 linhas</b>	

Fonte: PROMESTRE/ elaboração própria, 2022.

Cabe-nos ressaltar que, de acordo com os objetivos do Mestrado Profissional (PROMESTRE 2017), há uma preferência para que o aluno do MP seja alguém que já tenha uma experiência profissional e, assim, tenha questões da própria prática que sejam colocadas em evidência ao longo de sua formação. Nesse sentido, podemos explicar o uso do termo `profissional-aluno`. A partir desse propósito inicial, configura-se um debate que, dentre outras questões, problematiza o *locus* da pesquisa dentro de um curso profissional, discussão que nos interessa nesta pesquisa e trataremos em seção posterior.

Considerando a produção no âmbito dos programas de pós-graduação, é possível fazermos uma divisão para ampliarmos nosso entendimento: os programas concebidos como acadêmicos elaboram produtos tanto para a pesquisa básica quanto para a pesquisa estratégica, dependendo da prescrição de cada instituição e do campo científico em questão. Os programas profissionais estão diretamente voltados às pesquisas estratégica e tecnológica. Sendo assim, há em torno das pesquisas estratégicas uma sobreposição entre as duas modalidades da pós-graduação, demonstrando, assim, ponto de congruência entre essas modalidades.

A partir de 2019, teve início um Projeto de Extensão Design & Educação no qual o PROMESTRE e a Escola de Arquitetura e Design firmaram parceria com o objetivo de atuarem de forma colaborativa no desenvolvimento dos Recursos Educacionais e contribuir para a melhoria da educação brasileira sob o viés interdisciplinar. De acordo com as entrevistas que realizei com os professores representantes das linhas de pesquisa, parece não

haver um consenso acerca dessa parceria. Alguns docentes apontaram que essa parceria foi fundamental para garantir a qualidade visual e gráfica dos Produtos Educacionais, enquanto outros afirmaram que perceberam que a maior preocupação se voltou para a qualidade visual do Produto, deixando os domínios teóricos e pedagógicos em segundo plano. O grupo de mestrandos apontou como positiva a parceria, já que eles não têm domínio das ferramentas que aprimoram a apresentação gráfica e visual do Produto Educacional.

Para auxiliar os mestrandos a desenvolver seus Recursos Educacionais com autonomia, uma equipe da Escola de Arquitetura e *Design* oferece consultoria semanal sobre a criação de Produtos do ponto de vista do *design*. Os mestrandos contam ainda com a possibilidade de terem seus Recursos desenvolvidos por estudantes voluntários do *Design*. São ofertadas aos mestrandos duas disciplinas optativas que visam ajudar os mestrandos no desenvolvimento dos Recursos Educativos: (i) Design para o desenvolvimento de recursos educativos; (ii) Ergonomia e usabilidade para o desenvolvimento de recursos educacionais.

Percebemos que as justificativas para criação do mestrado profissional em educação, foi, por um lado, justificado pela demanda de uma formação qualificada para professores e profissionais da Educação Básica, percebida pelo professor Bernardo Jéfferson na Faculdade de Educação da UFMG, e, por outro lado, embasado no entendimento de que muitos mestres buscam um destino profissional fora do Ensino Superior, o que evidencia que há demanda de trabalho para pessoal qualificado. Assim, o que ambiciona o mestrado profissional em educação é supostamente simples, mas um tanto quanto ambicioso, que o estudante entenda a importância da pesquisa em sua área profissional, que saiba onde encontrar a pesquisa ainda não feita, mas que se fará no futuro - e finalmente, que seja capaz de incorporá-la em seu exercício da profissão.

## **CAPÍTULO 2**

### **O LETRAMENTO COMO CONSTRUÇÃO SOCIOCULTURAL**

Nosso objetivo neste capítulo é apresentar e discutir a concepção teórica que norteia esta pesquisa – os letramentos como construção social. Inicialmente, voltamo-nos para discussões de caráter teórico-conceitual que justificam a opção por autores como Street (1993, 2003, 2010a); Lea, Street (1998); Barton (1994); Gee (1996, 2000, 2014); Cook-Gumperz (2006); Barton e Hamilton (2000) os quais são acionados em nossa elaboração argumentativa. Essas discussões de caráter teórico-conceitual contribuem para explicitar de que posição se aborda o fenômeno do letramento em análise nesta pesquisa e os sentidos de termos mobilizado, nas análises posteriores dos dados, as referências conceituais: modelo autônomo e modelo ideológico, práticas de letramento e eventos de letramento, identidades e posicionamentos sociais e letramentos acadêmicos.

Na seção 2.1, fazemos uma abordagem do quadro teórico relativo à abordagem sociocultural do letramento, a qual encontra apoio nos denominados Novos Estudos do Letramento (NEL) que, na avaliação de Gee (2000), foi um movimento que participou da virada social, no qual o foco das pesquisas nas áreas de Ciências Humanas passou a ser as interações sociais, ao invés do tratamento behaviorista que privilegiava os estudos individuais do comportamento humano.

Na seção 2.2, subsidiamo-nos nas ideias de Street (1984, 2014) para distinguirmos o modelo autônomo do modelo ideológico, com base na adoção feitas pelos pesquisadores dos NEL e, assim, compreender os pontos em que esses modelos de letramento se apresentam.

Na seção 2.3, recorreremos principalmente a Heath (1982) e a Street (1984, 2003, 2014) para definir eventos de letramento e práticas de letramento. Nosso objetivo é também apontar as aproximações e distanciamentos entre os dois conceitos, sem perder de vista que, conforme Barton e Hamilton (2007), foram teorizados a partir de diferentes frentes de estudo.

Na seção 2.4, voltamos nossa discussão para os letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 1998), conceito que é o eixo condutor desta pesquisa. Buscamos, a partir da teoria dos letramentos acadêmicos, fundamentar nossa crítica ao discurso do *déficit* (LILIS; SCOTT, 2007; MARINHO, 2010), entendendo que o discurso do *déficit* não leva em conta a formação letrada dos estudantes e os aspectos que permeiam suas práticas de letramento nos contextos institucionais.

## 2.1 O letramento na perspectiva dos Novos Estudos do Letramento (NEL)

Para dar início a esta seção, buscamos situar, temporal e espacialmente, a abordagem teórica dos Novos Estudos do Letramento (BARTON, 1994; STREET, 1995; GEE, 1996), denominação que representa uma nova tradição ao considerar a natureza do letramento, focando não tanto e somente na aquisição das habilidades, como sugerem as abordagens dominantes, mas entender o letramento como prática social. Podemos, assim, assumir também a concepção de letramentos, no plural, não como uma escolha superficial da flexão de uma palavra, mas levando em conta a pluralidade de práticas de letramento existentes nas interações cotidianas nos mais diversos contextos sociais.

“The New Literacy Studies” – NLS - (Novos Estudos do Letramento/NEL) (GEE, 1991; STREET, 1996; BARTON, 2007) constituem-se em nova abordagem que enfoca a natureza social do letramento e no caráter múltiplo das práticas sociais. Implica, ainda, em uma nova tradição no estudo da natureza do letramento, enfocando não tanto a aquisição de habilidades, como acontece nas abordagens cognitivas, mas sim o que significa pensar o letramento como prática social (STREET, 1984). Isso requer o reconhecimento de múltiplos letramentos, que variam de acordo com o tempo e o espaço, mas também contestados nas relações de poder.

Street (2003) verifica que, sobre as formas de letramento dominante aos quais as instituições se afiliam, não podem ser tratadas como fixas, neutras e universais, sendo esse um resultado de caracterização histórica e cultural. A necessidade em acessar o letramento, com seu caráter dominante, mimetiza as questões que, de fato, têm relação com as causas pelas quais as formas de letramento se tornaram e se mantêm como dominantes. Street lembra que as regras sobre os letramentos como dominantes não têm parâmetros específicos, colocando-os em um lugar de arbitrariedade quando se fala em características formais da ortografia, do uso de expressões linguísticas e sinais de pontuação, entre outros. Essas regras podem ser modificadas se, por exemplo, as pessoas aprendam a usá-las, incitando o *status quo*. Portanto, aqueles que estão no poder nele se mantêm enquanto oferecem acesso a um certo poder àqueles que não o tem. Assim, essa verificação feita por Street nos conduz ao entendimento de que as múltiplas práticas de letramento são sempre encapsuladas por relações de poder e que a fixidez e aparente neutralidade das regras servem para mascarar as estratégias de manutenção do poder por meio do letramento. Como dito no modelo ideológico de Street (2010, 2014), não há letramento e gêneros de poder, mas formas de conhecimento que se baseiam em construções históricas e sociais de comunicação que criam divisões hierárquicas.

No caso desta tese, o foco está sobre os letramentos institucionais e, de modo específico, sobre os letramentos acadêmicos que permeiam os ambientes universitários e atuam na marcação de poder, pois possuem regras específicas de condutas, estabelecem “o que e como pode ser dito e quem está autorizado e por que motivos passam a fazer uso de tais regras, textos e outros objetos” (FISHER, 2007, p. 41).

Os NEL, portanto, ao considerarem as interações e as práticas sociais dos diversos sujeitos, problematizam o que conta como letramento em dado tempo e lugar e questionam de quem são os letramentos dominantes e de quem são os letramentos marginalizados ou que resistem. Para tratar destas questões etnograficamente, os pesquisadores elaboraram um aparato conceitual que cunha alguns termos novos, como atribui novos significados a alguns termos antigos. Esta pesquisa, por exemplo, faz uso de uma distinção entre os modelos de letramento “autônomo” e “ideológico” (STREET, 1998, 2014) e desenvolve uma argumentação favorável à distinção entre eventos de letramento (HEATH, 1982) e práticas de letramento (STREET, 1988), permitindo-nos então, discutir a noção de múltiplos letramentos. Esses conceitos serão discutidos mais detidamente nas próximas seções.

Em contexto mundial, a constituição do campo de estudos sobre letramento ocorreu a partir da década de 1980, com o objetivo de investigar a relação entre os processos de leitura e escrita e seus usos sociais. Essas pesquisas apontaram que o ensino e a aprendizagem desses processos não estavam condicionados apenas à aquisição da capacidade de codificar e decodificar o sistema de escrita convencional (relação entre grafemas e fonemas), mas extrapolam as práticas escolares. Ressaltamos que práticas sociais de leitura e escrita se referem a situações concretas da vida dos sujeitos, em seus diferentes contextos políticos e ideológicos, dito de outro modo, no emaranhado de enunciados produzidos nas diferentes esferas de comunicação e interação entre os indivíduos (BAKHTIN [1952-1953]).

Parte dos pesquisadores e estudiosos assumem posições teóricas que consideram que o letramento é permeado por fatores social e político e, nesse sentido, ideológico (COLLINS, GREEN, 1992; STREET, 1984, 1995, 2001, 2003; GEE, 2001, 2000, 1990/1996; SOARES, 2003, 2009), enquanto outros admitem a existência dos fatores sociais, culturais e políticos, mas concebem o letramento como fenômeno de natureza essencialmente cognitiva.

A conceituação do letramento admitida nas pesquisas sobre a aprendizagem e o uso da linguagem escrita na esfera acadêmica merece atenção. Podemos considerar o viés no qual letramento é concebido como um “conjunto autônomo de processos cognitivos ou se é conceituado como diversas práticas sociais envolvendo a linguagem escrita situadas em contextos sociais e ideológicos” (BLOOME *et. al*, 2018, p.887 tradução nossa). As discussões

teóricas fazem alusão aos processos cognitivos envolvidos, aos condicionantes do leitor e fatores textuais, além de apontar como o caminho do novato ao especialista é conceituado. Os estudiosos que se baseiam nessa abordagem consideram as práticas sociais que envolvem o uso de linguagem escrita pelos diferentes sujeitos em interações acadêmicas específicas (STREET, 2015; BLOOME, 2018). Por essa ótica, é justificado o uso de letramentos, no plural, na comunidade acadêmica.

O linguista estadunidense Jean Paul Gee, criador do nome do movimento dos Novos Estudos do Letramento, faz uma ressalva ao emprego do adjetivo “novos”, sinalizando que esse uso pode ser um problema, pois aquilo que é “novo” logo pode se tornar “velho”. Com isso, Gee (1996) justifica a caracterização do movimento com o insistente uso do termo “novos”. Segundo o pesquisador, o termo se refere à ideia de que leitura, escrita e sentido são sempre situados em práticas sociais específicas. Street (1984), como um dos pesquisadores que também iniciou o movimento, afirma que os Novos Estudos do Letramento colocam em evidência o letramento como prática de cunho social, distanciando o letramento da visão reducionista ao caracterizá-lo como uma habilidade neutra, técnica, imutável e universal presente no interior de cada indivíduo.

Gee (1996) aponta que os Novos Estudos do Letramento têm sua origem na contestação da “grande divisão”, fenômeno marcado pela adoção de uma nova perspectiva de investigação científica, na qual o comportamento humano deixa de ser o cerne das pesquisas e o viés principal passa a ser as interações sociais e culturais entre os indivíduos. Mais especificamente, (...) “os Novos Estudos de Letramento têm sua origem no colapso do antigo contraste cultura oral - cultura letrada” (p.69, tradução nossa) e a partir da desconstrução desse contraste vem as abordagens mais contemporâneas de letramento. Logo, os NEL propõem a abordagem sociocultural nas investigações científicas, abandonando uma ideia tradicional de letramento centrado apenas na cognição. Essa abordagem caracterizada por Gee (*op. cit.*) como sociocultural sugere que os sujeitos lidam com uma pluralidade de práticas sociais e, nesse sentido, assume-se o uso de diferentes formas de linguagem nos grupos sociais.

Barton (2007), mais um dos estudiosos que contribuiu para o advento dos NEL, indica que o letramento não se relaciona à ideia de habilidades e competências como era esperado pela ideologia dominante, mas, ao contrário disso, progressivamente foi ganhando credibilidade ao ser compreendido em eventos e práticas de letramentos. Gee (2000) ressalta que os NEL partem do princípio de que a leitura e a escrita são situadas em práticas sociais

específicas e, assim, o contexto no qual essas práticas acontecem precisa ser considerado nas investigações.

Os estudiosos dos NEL consideram como problemático o uso do termo letramento “como sua unidade ou objeto de estudo” (STREET, 2003). O entendimento é que o vocábulo `letramento` é carregado de pressupostos ideológicos e políticos que dificulta sua utilização nos estudos etnográficos, ao considerar a variedade de letramentos nos mais diversos contextos sociais. Então, os pesquisadores dos NEL conceberam termos com maior poder analítico, propiciando, nesse sentido, uma distinção funcional entre “eventos de letramento” e “práticas de letramento” (Street, 1988, 2003).

O termo “Letramento como prática social” (LPS) substituiu, de certo modo, o termo “Novos Estudos do Letramento” (STREET, 1984). Ponderando sobre a fluidez dos conceitos nas pesquisas em Ciências Humanas e considerando o apontamento de Soares (1998) ao elucidar que a necessidade de criação de novos termos ou dar-se novos significados aos velhos, emergem quando surgem novos fatos, novas ideias e maneiras de compreender os fenômenos, trazemos uma proposição importante a ser colocada. A substituição e/ou a ressignificação dos NEL se deu pela necessidade de desviar o foco da atenção dos produtos da pesquisa acadêmica aos diversos usuários e contextos de letramento.

O `letramento como prática social` está relacionado ao “letramento em uso” e implica em novas abordagens para entender e definir o que conta como letramento, buscando compreender como se dá o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita. O novo termo carrega a concepção de letramento como prática social, como o próprio nome expressa e sinaliza que esse letramento varia de acordo com o contexto social no qual ele se situa; logo, não há uniformidade entre os diversos letramentos. Nesse sentido, reconhece a multiplicidade de letramentos, constituídos por valores e ideologias característicos dos sujeitos que os vivenciam.

Antes de iniciarmos uma discussão sobre algumas questões conceituais acerca do termo `letramento`, esclarecemos que não temos a ingênua pretensão de trazer uma conceituação única e indiscutível, posto que este não é um exercício conceitual que se finda em si mesmo, já que o letramento abrange uma gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais. Não se trata, pois, de encontrar em nossas pesquisas um entendimento “único” e “verdadeiro” para o conceito de letramento, mas discutir os aspectos que são inerentes à constituição do conceito – crenças, política, poder e ideologia – e, nessa direção, considerar que o letramento é construído socialmente. Por esse motivo, entendemos que, mesmo diante de inúmeras pesquisas realizadas sobre o tema, essa

discussão não seja redundante, mas necessária, a fim de situarmos a acepção que se mostra coerente e relevante para este trabalho.

Os estudos sobre letramento no Brasil configuram-se, atualmente, como uma importante vertente de pesquisa que sistematiza a integração da pauta teórica e a busca por caracterização e conceituação sobre um fenômeno que manifesta interesse social. Esses estudos estão preocupados com a elaboração de questionamentos que busquem a promoção de uma transformação de uma realidade que segrega, exclui e marginaliza grupos sociais que não acessam e não conhecem a escrita.

Letramento é algo que as pessoas fazem, é a atividade situada no tempo e no espaço. O letramento não se restringe, portanto, a um conjunto de habilidades que precisam ser adquiridas pelo indivíduo ou a um texto escrito a ser analisado, mas como atividade humana essencialmente social. Assim, letramento está localizado nas interações entre as pessoas (BARTON; HAMILTON, 1998). Seguindo essa mesma perspectiva, Scribner (1984) aborda o fenômeno do letramento em sua dimensão social e não como um atributo único ou pessoal, enquadrando-o, sobretudo, como uma prática social.

Sob a visão de Gee (2000), letramentos não têm efeitos, consequências ou significados se for desassociado dos contextos em que as práticas acontecem. De maneira complementar a essa concepção de Gee, Soares (2002) esclarece que, mesmo considerando a concepção de letramento a partir das práticas sociais de leitura e escrita, a concepção de letramento não incide sobre essas práticas, sobre os resultados ou impactos da escrita sobre a sociedade, mas, de forma mais ampla, de maneira que, conforme a autora “o *estado* ou *condição* de quem exerce as práticas sociais de leitura e escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação.” (p. 145, destaques da autora). A autora explicita que a ideia de estado ou condição, no sentido usado, exprime as relações de interação que os indivíduos e seus grupos mantêm entre si no contexto no qual estão situados. Ademais, presume-se que as formas de interações, atitudes e competências discursivas possibilita aos sujeitos, bem como a seus grupos, a inserção em práticas letradas na sociedade. Da mesma maneira, esse conjunto de ações e competências discursivas é constituído em razão do uso da leitura e escrita para o envolvimento nas práticas sociais.

As formas como os estudos sobre letramento examinam a capacidade de refletir sobre a linguagem revelam suas concepções de letramento. Por exemplo, ao comparar sujeitos alfabetizados com analfabetos considerando pressupostos linguísticos, para esse pesquisador, ser letrado significa ter desenvolvido e usar uma capacidade metalinguística em relação à



linguagem. Mas, se de outra forma, o pesquisador investiga o indivíduo dentro de um grupo, comparando-o a outro grupo social, visando caracterizar as práticas desses grupos, para esse pesquisador o letramento é compreendido como prática discursiva daquele grupo social, o qual se relaciona ao papel da escrita para ganhar significado essa interação oral, mas que não se referem, necessária e especificamente, às atividades de leitura e escrita (HEATH, 1982). Esse postulado é referendado por Kleiman (1995), quando afirma que

O fenômeno do letramento (...) extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes (KLEIMAN, 1995, p. 20)

De acordo com Street (1984), letramento é "um termo síntese para resumir as práticas sociais e concepções de leitura e escrita" (p.1), tem um significado político e ideológico de que não pode ser separado e não pode ser tratado como se fosse um fenômeno "autônomo" (p.8). Street afirma que a verdadeira natureza do letramento são as formas como as práticas de leitura e escrita concretamente assumem em determinados contextos sociais, e isso depende fundamentalmente das instituições sociais que propõem e exigem essas práticas.

Em seu livro "Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação", Brian Street (2014) enfatiza o foco das novas abordagens, primeiro, na natureza social do letramento e, em seguida, no caráter múltiplo das práticas letradas. Assim, Street tece considerações que se contrapõem à ênfase dominante de um letramento único e neutro. Nessa mesma vertente, o pesquisador discute alternativas que possibilitam a condução dos estudos sobre letramento que se afastam de "generalizações idealizadoras" acerca da natureza da linguagem e do letramento; ao invés disso, conduz para um entendimento mais situado das práticas sociais de letramento nos contextos sociais reais.

Essa forma particular de entender a natureza das práticas de usos dos textos, bem como a questão da construção de sentidos, conduz à adoção de uma perspectiva de letramento que se enquadra em moldes flexíveis de práticas culturais (re)definidas por instituições sociais, grupos, classes e interesses públicos em que consideram as relações de poder como determinantes e as identidades construídas nas práticas discursivas que subsidiam e posicionam os sujeitos em suas formas de usar os textos e as tecnologias que os suportam e veiculam.

Bloome *et al.* (2019) descrevem que a formação do letramento como fenômeno social foi fundamentada e impulsionada por estudos etnográficos relacionados à linguagem e à particularidade do que as pessoas em conjunto fazem umas com as outras e o que estão fazendo *com e por meio* da linguagem escrita. O uso da linguagem é bastante diverso a se considerar os diferentes contextos geográficos, históricos, sociais e culturais.

O Brasil passou por um processo de democratização do Ensino Fundamental nos anos de 1970. Atualmente, o país busca modos de democratizar o Ensino Superior, garantindo o acesso à universidade pelos diferentes grupos sociais: indígenas, povos camponeses, ribeirinhos, indivíduos de classes sociais menos favorecidas, negros, mulheres. Vale ressaltar que a garantia do acesso ao saber para todos ainda é um movimento seminal nas e pelas instituições universitárias e, assim, políticas públicas precisam ser implementadas para o Ensino Superior. As interações resultantes da convivência entre os diferentes grupos sociais e suas práticas socioculturais, ideológicas e identitárias leva-nos a refletir sobre os fatores contraditórios que enfrentam a cultura escrita e os processos de inclusão que, por conseguinte, obriga-nos a refletir também sobre a construção social do conceito de letramento e de letramentos, que, como já dissemos, pluralizado em função dos diversos usos e funções da escrita, em diferentes tempos e espaços.

Importante considerarmos que, com um movimento de expansão e ampliação do acesso ao Ensino Superior e a consequente diversidade social, cultural e ideológica ocupando os espaços das universidades, o caráter homogêneo de letramento difundido por essas instituições tende a se relativizar. Assim, enquanto se via nas instituições de Ensino Superior uma uniformidade entre os sujeitos, a concepção de letramento estava estabilizada. No entanto, a diversidade de sujeitos, interações e práticas no Ensino Superior desestabilizou o conceito de letramento, conduzindo-o à necessidade de reflexão e revisão de seu significado também no novo contexto do Ensino Superior.

Optamos por discorrer, ainda que brevemente, sobre esse enfoque polêmico, que mostra os pontos de aproximação e ao mesmo tempo buscando distinguir os termos alfabetização e letramento, para que pudéssemos destacar a compreensão acerca do letramento – ideia central nesta pesquisa. Assim, após trazermos a noção de alfabetização, seguiremos com a conceituação de letramento.

No livro “A construção social do letramento”<sup>5</sup> (1991, tradução nossa), organizado por Jenny Cook-Gumperz, em seu segundo capítulo – “A alfabetização e escolarização: uma

---

<sup>5</sup> “The social construction of literacy”.

equação imutável?”, Cook-Gumperz discute quais são as consequências de estabelecer ligação entre a alfabetização com a escolaridade. A autora aponta que, embora a alfabetização não tenha mais a força moral exercida em outros tempos, caracterizando a pessoa verdadeiramente letrada do século XIX como um bom cidadão, é inegável a existência de uma ideologia de letramento com traços nessa antiga perspectiva e que ainda fundamenta nossas ideias contemporâneas sobre seus valores. As concepções sobre a função da educação foram se modificando ao longo do tempo: a escolaridade já foi vista como fornecedora de habilidades que, uma vez aprendidas, eram capazes de manter o aluno em boa posição ao longo da vida e esse não é mais o caso. A educação não é mais o instrumento único de valor fixo e inalterado.

Cook-Gumperz (1991) esclarece que a escolarização no final do século XVIII até o final do século XIX

era considerada um meio para colocar o letramento popular sob controle de sistemas escolares organizados, como a transformação da alfabetização em uma habilidade escolar mudou para sempre a relação da maior parte da população com seus próprios talentos de aprendizagem e de alfabetização. Portanto, embora o movimento pela escolarização tenha sido bem recebido pelas pessoas comuns, como uma extensão valiosa de sua própria cultura letrada, ele também levantava questões sobre os pressupostos sociais e políticos que fundamentavam a escolarização. Questões comuns no final do século XIX diziam respeito aos tipos de expressão cultural e alfabetização que eram adequados à educação da maioria da população trabalhadora<sup>6</sup> (p.40).

Esse cenário nos possibilita inferir que a manutenção da estrutura social hierárquica era foco central no entendimento de uma educação para a alfabetização. A intenção de um programa de alfabetização restrito, com poucos momentos de leitura dos textos religiosos, porventura com caráter doutrinador e pouca escrita, foi um ponto central que marcou o início da diferenciação do desempenho escolar com ênfase nos aspectos cognitivos. Os protagonistas do debate sobre a escolarização com vistas na alfabetização não podiam prever as consequências desse movimento, mas ficou mais evidente a divisão social (alfabetizados e não alfabetizados) que não era tão clara nos séculos XVII e XVIII, ao mesmo tempo em que a nova organização do currículo escolar contribuiu para o aumento do controle social.

Harvey Graff realizou um estudo aprofundado sobre a escolarização e o desenvolvimento industrial e suas conclusões mostram como foi fácil controlar a

---

<sup>6</sup> (...) it was seen as a means of bringing popular literacy under the control of organized school systems, as the transformation of literacy into a scholastic skill forever changed the relationship of the majority of the population to their own learning and literacy talents. So while the schooling movement was welcomed by ordinary people as a valuable extension of their own literate culture, it also raised questions about the social and political assumptions that underpinned schooling. Common questions in the late 19th century concerned the kinds of cultural expression and literacy that were appropriate for the education of the majority of the working population.

escolarização ao invés de usá-la para a expansão das experiências de vida da classe trabalhadora, enquanto o crescimento de formas de produção industriais e moderna transformou a escolarização em uma força social importante, porém burocrática. Graff (1981) detalha que a alfabetização, se feito por instituições estruturadas para esse objetivo, poderia facilitar a transmissão e assimilação dos hábitos sociais e industriais e modernos pelos operários e pobres. Não era tarefa fácil desconstruir os hábitos dos trabalhadores tradicionais, bem como sua cultura e atitudes. Para proteger a sociedade, controlar e aumentar a produção, os industrialistas buscaram junto às escolas, trabalhadores avaliados como ordeiros, disciplinados para “o resultado esperado da hegemonia da economia moral do letramento” (p.259).

A partir dessas colocações, podemos compreender que a escolarização colocou a cultura popular do letramento sobre controle, o que imprimiu o desenho do “modelo autônomo” do letramento. À medida que a escolarização foi se tornando sinônimo de alfabetização, foi-se firmando a ideia de que a escolarização deveria garantir o desenvolvimento adequado da alfabetização, que era, ou poderia ser, uma condição necessária ao bem-estar econômico no nível pessoal. Cook-Gumperz (1991) esclarece que um dos movimentos nesse momento da expansão da industrialização intencionava alcançar a alfabetização por meio da escolarização em massa, o que significava, do ponto de vista do “*establishment* político”, tornar a alfabetização segura para a maioria. A consequência “foi uma preocupação política crescente com o fracasso da escolarização e uma noção recém-afinada do analfabetismo, que considerava aqueles que não tiveram escolarização e alfabetização um perigo social” (p.42).

Diante dessas colocações, é possível analisar o questionamento que intitula o capítulo escrito por Cook-Gumperz – “A alfabetização e escolarização: uma equação imutável?” Por meio da investigação histórica feita pela autora, a equação de alfabetização e escolaridade é apontada como uma variável em que o conceito das duas variantes mudou muito no último século, bem como o equilíbrio dessa equação.

Street (1984), por sua vez, mostrou que é cada vez mais restrito a sociedades em desenvolvimento ter alfabetização sem escolaridade; entretanto, ter escolaridade sem alfabetização não é possível. Apesar de em alguns momentos a alfabetização dar indícios de que exerce maior influência sobre a atuação dos indivíduos na vida pública, a organização dos sistemas educacionais contemporâneos, com seus diversos processos de seleção e colocação para sociedades com exigências complexas, fez da escolaridade a força preeminente. Os processos de alfabetização foram moldados ao ideário da escolarização e se transformou no

que chamamos de alfabetização escolar, isto é, a que se desenvolve dentro de um sistema de conhecimento descontextualizado validado por meio de desempenhos de teste.

Na medida em que as hierarquias sociais são transformadas em hierarquias acadêmicas, os sistemas educacionais modernos cumprem uma função de legitimação que é cada vez mais necessária à perpetuação da ordem social em sociedades com uma complexa divisão de trabalho. A educação pode desempenhar esse papel em que a colocação de indivíduos em hierarquias sociais e ocupacionais pode ser baseado no desempenho acadêmico comprovadamente certificado por meio de processo educacional (BOURDIEU, 1977, p.452)

Alinhando o entendimento sociológico trazido por Bourdieu à investigação histórica feita por Cook-Gumperz, compreendemos que o desenvolvimento da alfabetização e da escolaridade precisam ser considerados a partir dos usos sociais da alfabetização tanto como fenômeno educacional quanto como ideologia. Ressaltamos que, para o presente, embora os testes de alfabetização sejam produtos da escolaridade, a alfabetização em si não é e não pode ser considerada apenas como um resultado dessa escolaridade. Cook-Gumperz (2006) descreve que

Na nossa sociedade tecnológica avançada, parte do conjunto pluralista de habilidades e entendimentos que descrevemos como alfabetização são parte de nosso patrimônio sócio-histórico comum. Embora a real forma desse patrimônio varia de acordo com a história social e linguística da comunidade, em uma sociedade moderna, ninguém pode realisticamente ser chamado de não alfabetizado <sup>7</sup>(p.49, tradução nossa).

É inegável que a maneira pela qual a alfabetização tem sido entendida a coloca como finalidade intrínseca à vida escolar das pessoas. A escolarização tem transformado a alfabetização dos indivíduos em uma disciplina formal, que depende do raciocínio letrado e, assim, a alfabetização assume a forma de um conjunto de habilidades técnicas. No processo de escolarização, as competências técnicas são comumente confundidas com modelos normativos e/ou práticas prescritivas baseadas nas diferentes concepções de alfabetização. Disso resulta, então, a confusão sobre a natureza da alfabetização como um produto dos resultados da escolaridade. Cook-Gumperz (2006) aponta que as “diferenças linguísticas dentro da comunidade passam a ser vistas como déficits sociolinguísticos e como causa e produto da incapacidade de usar raciocínio alfabetizado” <sup>8</sup> (p.49, tradução nossa).

---

<sup>7</sup> “In our advanced technological society, part of the pluralistic set of skills and understandings that we describe as literacy are part of our common socio-historical heritage. Although the actual form of this heritage varies according to the social and linguistic history of the community, in a modern society no one can realistically be called illiterate.”

<sup>8</sup> (...) “linguistic differences within the community come to be seen as sociolinguistic deficits and as a cause and product of the inability to use literate reasoning.”

Seguindo com nosso objetivo de situar a alfabetização e o letramento, este é concebido algumas vezes como uma habilidade ou como uma representação de comportamentos e mentalidades, às vezes visto como requisito para o desenvolvimento econômico, como critério para designar "modernização", desenvolvimento político e estabilidade de grupos sociais, entre tantos outros aspectos correlacionados à perspectiva que se constrói sobre as suas possíveis consequências. A evidência, no entanto, é muito menor do que as expectativas e presunções, como uma breve revisão da literatura revela. Uma das principais contradições na agência do letramento como caminho para o desenvolvimento é a disparidade entre pressupostos teóricos e resultados empíricos.

Apesar de décadas de os estudiosos como Thompson, Hamilton (2000) apontarem um declínio na difusão e poder da "tradicional" cultura oral, permanece igualmente possível e significativo localizar o poder persistente dos modos de comunicação oral. Simplificando um processo sociocultural complexo e sofisticado de mudança e interação, podemos dizer que o letramento ocidental foi formado, moldado e condicionado pelo mundo oral que o transpôs. Nos primeiros anos do surgimento do vocábulo `letramento`, sua concepção era bastante desprestigiada; carregava pouco da associação com riqueza, poder, *status* e conhecimento que posteriormente adquiriu. Foi uma ferramenta útil, em primeiro lugar, para as necessidades do estado e da burocracia, da igreja e do comércio. Esse "trunvirato" de letramento e escrita, embora remodelada com o passar do tempo, permaneceu resiliente em sua hegemonia cultural e política sobre as funções sociais e individuais do letramento e da escolaridade. Ainda assim, foi estabelecido e continuou em um mundo em que as comunicações consistiam na linguagem do oral (KRESS, 2003).

No meio acadêmico, o conceito de letramento começou a ser operacionalizado com o objetivo de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre alfabetização, cujas concepções estão centradas em habilidades individuais no uso e na prática da escrita. Os estudos sobre letramento se expandiram na tentativa de descrever as condições de uso da escrita, com o intuito de identificar como e quais eram os efeitos das práticas de letramento nos grupos denominados minoritários, ou em sociedades não industrializadas que começavam a integrar a escrita como "tecnologia" de grupos que se qualificavam pelo poder (KLEIMAN, 1995). Nessa perspectiva, os estudos já não mais se referiam a efeitos universais do letramento, mas se voltavam para os efeitos dos usos das práticas socioculturais dos grupos que utilizam a escrita. É nesse ensejo que buscamos conhecer e investigar as práticas de letramento dos alunos do mestrado profissional, com o objetivo de examinar que efeitos

sociais, afetivos, profissionais, pessoais e linguísticos a inserção no curso significa para esse grupo.

Nosso esforço na investigação proposta concentra-se no exame das práticas de letramento dos alunos atores desta pesquisa e ao mesmo tempo do grupo como um todo, incluindo os usos e significados que os letramentos têm para os mestrands e o valor que eles representam para os alunos e para a instituição. O termo é relacionado com a perspectiva que o indivíduo tem sobre as palavras, o texto, sobre si e o mundo. Conforme GEE (2001, p.140, tradução nossa)

(...) o ponto é que nenhuma palavra é sempre neutra ou apenas “os fatos”. Todas as palavras – dada a própria natureza da linguagem – são perspectivas sobre a experiência que se comportam com perspectivas concorrentes na gramática da língua e nas interações sociais reais.<sup>9</sup>

A partir da consideração feita por Gee (2001), Tomasello (1999) apontou que o mundo e os textos não ganham significado da mesma maneira, pois nenhuma palavra é neutra, mas são perspectivas sobre a experiência dos sujeitos e seus grupos sociais que estão de acordo com as perspectivas na gramática e em situações reais de interação. Esse entendimento sinaliza, mais uma vez, que a natureza social e histórica do letramento, o qual é situado, tem o papel de caracterizar a condição letrada dos indivíduos, em contextos sociais específicos e em um dado momento histórico de sua trajetória pessoal e social.

Buscamos avançar na compreensão de como esse determinado grupo de pessoas faz uso da leitura e da escrita ao longo de suas trajetórias acadêmicas. Considerando as especificidades dessas trajetórias, dedicamo-nos a eventos específicos de letramento, em um determinado ponto dessa história, inserida em uma trajetória acadêmica.

O letramento como prática social possibilita uma investigação em diferentes instituições sociais: prisões, igrejas, mídias, comunidades, vida familiar, educação, academia. Quando falamos de práticas, então, não é apenas a escolha superficial de uma palavra, mas as possibilidades que essa perspectiva oferece para novos entendimentos sobre o letramento.

Além disso, concordamos com Marinho (2010), pesquisadora que discutiu e se opôs aos discursos sobre o *déficit* do letramento a que são submetidos os acadêmicos e rotulados como incapazes para participar das práticas de leitura e escrita na universidade. Enquanto aluna do PROMESTRE, ouvi inúmeros depoimentos de colegas sobre as dificuldades na escrita de seus textos e destacavam que lhes faltavam habilidades cognitivas para cumprirem

---

<sup>9</sup> (...) “the point is that no word is ever neutral or just “the facts”. All words – given the very nature of language – are perspectives on experience that behave with competing perspectives on language grammar and actual social interactions.”

essas atividades. Ainda de acordo com os relatos, as dificuldades eram devidas a lacunas deixadas na Educação Básica no processo de ensino e aprendizagem na produção de diferentes gêneros textuais. Os mestrandos relatavam que, no Ensino Superior, as dificuldades persistiam, pois os professores não realizavam orientações específicas quanto às leituras e escritas dos diversos gêneros e que as propostas de leitura e escrita geralmente nunca tinham sido estudadas em outro momento.

A essa perspectiva de letramento descrita pelos mestrandos, Street (2014) a denomina “modelo autônomo” caracterizado por se concentrar apenas nas habilidades cognitivas e isso acaba por reproduzir estereótipos e promover a hierarquização de um letramento sobre outros. De modo particular, nesse modelo, os “analfabetos” são tidos como pessoas carentes de habilidades cognitivas e respalda que a aquisição do letramento, por si só e “autonomamente”, promove a inserção desses indivíduos a práticas sociais e cognitivas, além de determinar seu desenvolvimento. Apesar de essa concepção estar intrínseca aos discursos reproduzidos nos mais diversos meios sociais, inclusive escolares e acadêmicos, quais as garantias de que indivíduos com habilidades letradas aprimoradas terão a garantia de êxito profissional ou em quaisquer outras áreas da vida? Qual a real importância do letramento para o desenvolvimento de cada indivíduo? Quais são os efeitos para aqueles que não adquirem habilidades letradas? Street (2014) argumenta que por trás dessa visão de letramento está uma “imagem ocidentalizada e restrita” do que seja o letramento, um modelo fundado nas bases de usos e associações particulares do letramento na história recente da Europa e da América do Norte. O autor acrescenta que essa visão pode contribuir para o fracasso de campanhas de alfabetização, que isso implica na “construção de estigma do analfabetismo”.

Ivanic (1998) utiliza o conceito de práticas de letramento para relacionar cultura e identidade e afirma que, através dessas práticas, também sociais, o letramento permite o estudo das identidades porque possibilita compreender as respostas de uma pessoa ou grupo a uma determinada demanda da vida que, de alguma forma, envolve a aprendizagem da linguagem em um contexto social específico. Nas práticas de letramento, a identidade dos sujeitos envolvidos no processo deve ser vista como relação, não como uma característica fixa ou naturalmente dada (NORTON, 2000), pois a aprendizagem implica na construção contínua de identidades sociais dos sujeitos participantes do processo de ensino-aprendizagem. A linguagem permite a (re) construção de identidades sociais, sendo que estas são plurais, muitas vezes conflitantes e envolvidas em relações desiguais de poder (BOURDIEU, 1989). É através da linguagem que os sujeitos expressam suas ideias, seus anseios e preocupações; portanto, as investigações sobre identidades precisam abandonar a descrição dos sujeitos e



substituí-la pela ideia de transformação e movimento (BUTLER, 1997). A construção social das identidades se dá através de atos discursivos que permitem “analisar como os participantes envolvidos na construção do significado estão agindo no mundo por meio da linguagem” (MOITA LOPES, 2002, p. 31).

Convém esclarecer que as identidades sociais a que nos referimos são situadas socialmente, pois, sendo resultado das interações, as identidades recrutam, segundo Gee (2001) gêneros, linguagens sociais e modelos culturais, em conjunção com modos de pensar, valorizar, agir, associados a objetos mediadores (livros, cadernos, celulares etc.) imagens, locais e horários, por exemplo. Essa identidade socialmente situada envolve uma auto-orientação como produtor ativo de significados adequados para um conjunto com impressão; significados que acabam por ser escolares e academicamente relacionados.

Dessa maneira, a identidade é também o resultado de ato de criação linguística (IVANIC, 1998), construída pela ação de sujeitos sociais e só adquire sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais é representada (WOODWARD, 2000).

A construção identitária não é concebida de maneira fixa e universal; as identidades são produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas”<sup>10</sup> (HALL, 2005).

Essa relação entre cultura, letramento e identidade pode ser observada, levando em conta a importância dos aspectos ideológicos e de relações de poder. As identidades relacionadas a uma maior posição na hierarquia social eram aquelas que lhes permitiriam libertar-se das condições econômicas e sociais em que se encontravam e a solução para essa libertação estava justamente nos cursos da educação superior, onde elas viam a possibilidade de alcançar as posições sociais de prestígio, veiculadas em revistas e filmes, desenvolvendo habilidades no uso da leitura e da escrita. Ivanic (1998) ressalta que a escrita é “um ato de identidade” no qual os indivíduos se adequam a condições sócio-culturalmente expostas nas vivências sociais, reproduzindo ou contestando valores, crenças, práticas e discursos dominantes.

Estabelecendo essa perspectiva teórica, o foco no letramento se reafirma como uma prática social, no qual o letramento é posicionado em relação às instituições sociais e relações de poder que as sustentam. Nesse caso, a universidade é uma dessas instituições.

---

<sup>10</sup> “Identity construction is not conceived in a fixed and universal way; identities are produced in specific historical and institutional locations, within specific formations and discursive practices, by specific strategies and initiatives.”

## 2.2 Modelo autônomo e modelo ideológico

Entre as diversas contribuições dos estudos do antropólogo Brian Street (1984, 1993, 1995), está a exploração das concepções e modelos interpretativos que contribuem e auxiliam as pesquisas e estudos de professores, pesquisadores e subsidiam a criação de políticas públicas. Estudos realizados nos últimos anos por pesquisadores da academia incidem sobre as consequências cognitivas na aquisição do letramento. A partir de um novo viés, muitos pesquisadores rejeitaram essa visão dominante e fizeram adesão aos NLS com a conceitualização de letramento como prática ideológica.

Para auxiliar nosso entendimento, pautamo-nos em Street, que, em seu livro *Literacy in Theory and Practice* (1984), faz a distinção entre o modelo autônomo e modelo ideológico. Nesse livro, Street constrói uma crítica sistemática aos efeitos cognoscitivos do letramento e da visão dicotômica entre fala e escrita, bem como sobre a visão dominante que reduz o letramento às capacidades cognitivas dos indivíduos. Esse modelo interpretativo é denominado por Street como “autônomo”, com o qual se relacionam expressões como “grau de letramento”, “nível de letramento” ou “baixo letramento”, revelando que a concepção de `autônomo` está voltada para o sujeito, sua capacidade de usar essa autonomia e os aspectos que a envolvem tão somente em textos escritos. As situações de avaliação legitimam essa concepção, pois as avaliações escolares, avaliações para processos seletivos, políticas públicas para verificação de aprendizagem de leitura e escrita, baseiam-se na ideia de avaliar ou medir os letramentos dos indivíduos. Nesse modelo, o foco está na avaliação das capacidades cognitivas individuais dos sujeitos ao lidar com textos escritos, demonstrando uma perspectiva de letramento em que busca analisar como os saberes, situados nas pessoas e em suas mentes, são usados para resolver problemas mediados pela escrita. Os defensores desse modelo afirmavam que povos chamados primitivos eram menos racionais, pois a relevância estava na cultura oral; já as comunidades escolarizadas que tinham acesso à cultura escrita possuíam um nível maior de conhecimento e eram menos dependentes do contexto.

No modelo autônomo, o foco analítico está nos sistemas de comunicação, caracterizando as diferenças entre letramento e oralidade em contextos educacionais, fazendo referência aos “problemas” de aquisição e como “tratar” os sujeitos que apresentam dificuldades no processo de apropriação de leitura e escrita. A crença estaria na conseqüente modernização da sociedade por meio do letramento, de maneira que a aquisição do letramento aprimoraria a capacidade cognitiva das pessoas “iletradas” e das classes menos favorecidas, contribuindo para seu crescimento econômico e para que se tornassem melhores cidadãos

(STREET, 2003). Apesar de esse ser um entendimento ultrapassado, ele ainda é perpetuado em diversos ambientes, desde instituições escolares a políticas governamentais.

A partir dessa consideração, de acordo com Street (1984), o modelo autônomo de letramento é também ideológico, já que é entremeado de ideologias dos próprios pesquisadores, por exemplo. Seria inadequado fazer uma análise das práticas letradas isoladas ou individualizadas, desconsiderando as relações de poder, os significados e as práticas culturais dos contextos sociais específicos. Em suma, a forma, as condições sociais e materiais influenciam diretamente os significados das diferentes formas de comunicação e, assim, seria inapropriado determinar quais seriam os aspectos cognitivos envolvidos ou significados atribuídos às diferentes práticas comunicativas. Gee (1996) corrobora com essa ideia ao afirmar que esse modelo negligencia as relações entre o poder, as identidades sociais e ideologias, sobrepondo um letramento a outro, favorecendo o letramento da classe dominante.

De acordo com Street (1984), muitos pesquisadores defendem que um dos propósitos das políticas públicas e das instituições de ensino seria desenvolver o letramento, sob a concepção de um conjunto de competências, de forma que o sujeito submetido ao processo de ensino seja capaz de fazer uso desse letramento. Porém, as instituições, os textos e os indivíduos são concebidos, nessa concepção autônoma, de forma homogênea, desconsiderando os contextos sociais aos quais pertencem. A ênfase então seria avaliar o que os sujeitos sabem sobre textos escritos, com pouca preocupação acerca de “como as pessoas usam e o que fazem com eles em diferentes contextos históricos e culturais” (STREET, 2014, p. 9). Ainda conforme Street (1984), a defesa teórica do modelo autônomo de letramento advinda de ideologias que não eram deixadas claras pelos seus defensores que alegavam a neutralidade do letramento. Essas alegações se pautavam na ideia, já ultrapassada, de modernização da sociedade por meio do letramento que, conseqüentemente, resultaria em desenvolvimento social. Nesse sentido, Street questiona como seria possível isolar o letramento para examinar se é uma variante relevante para o desenvolvimento cognitivo. O pesquisador não tem como prever as conseqüências do letramento, pois este não está dissociado das organizações sociais, instituições, relações de poder e ideologias.

Isso porque, ainda conforme o próprio Street (1984), os sujeitos estão inseridos em um “armazém de conceitos, convenções e práticas” (pp. 38-39), ou seja, estamos imersos em práticas sociais em que relações de poder e ideologias atuam em condições específicas, levando em conta a cultura local, as identidades e as formas como os grupos sociais se relacionam. Assim, em oposição ao modelo autônomo de letramento, Street propõe o modelo

ideológico que busca compreender o letramento sob a perspectiva de práticas sociais, isto é, as práticas de letramento são produtos da história, da cultura e dos discursos. Importante ressaltar que ideologia aqui é entendida como (...) “lugar de tensão entre autoridade e poder, de um lado, e resistência e criatividade individual, de outro” <sup>11</sup> (p. 173, tradução nossa), de maneira que o tensionamento é exercido nas diversas esferas, inclusive o letramento. O modelo ideológico é mais cauteloso com relação a grandes generalizações e pressupostos acerca do letramento “em si mesmo”. Estudiosos que assumem esse modelo naturalmente fazem uma adesão às práticas específicas de leitura e da escrita e reconhecem o caráter ideológico presente nessas práticas. “O modelo ressalta a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes e, portanto, se preocupa com as instituições sociais gerais por meio das quais esse processo se dá” <sup>12</sup> (...) (p.44). Logo, no modelo ideológico, os pesquisadores precisam se dedicar aos estudos referentes ao papel das práticas de letramento ao reproduzir e desafiar estruturas de poder e de dominação (STREET, 2014).

Os adeptos do modelo ideológico demonstram descrença no discurso dos pedagogos ocidentais sobre a “abertura”, a “racionalidade” e a “consciência crítica” daquilo que ensinam e investigam o ensino no controle social e na hegemonia na classe dominante. O cerne está na sobreposição e na interação das modalidades oral e escrita, rompendo com a ideia de uma “grande divisão”. Nessa perspectiva, ao invés de se investigar “as consequências” do letramento, o intuito é procurar compreender seu real significado para os grupos sociais específicos a partir de práticas situadas. Nesse aspecto, Street (1984) considera que as práticas de letramento estão entremeadas por ideologias e, diferentemente do modelo autônomo, não podem ser tratadas com neutralidade, em uma atitude meramente técnica. Dito de outro modo, o modelo ideológico reconhece a existência das habilidades técnicas presentes no processo de alfabetização, as quais compõem a codificação e decodificação, na compreensão das relações fonema/grafema, nas estratégias que implicam a leitura de palavras, frases, textos. Contudo, essas habilidades técnicas serão empregadas em um contexto social e ideológico que dá significado às palavras, frases e textos (STREET, 2003).

Sob esse enquadramento, a investigação e análise das práticas letradas exigem uma abordagem etnográfica pela possibilidade de oferecer relatos detalhados dos contextos sociais

---

<sup>11</sup> (...) “place of tension between authority and power, on the one hand, and resistance and individual creativity, on the other.”

<sup>12</sup> “The model emphasizes the importance of the socialization process in constructing the meaning of literacy for the participants and, therefore, is concerned with the general social institutions through which this process takes place.”

nos quais as práticas acontecem e têm significado. Até que se tenham relatos dessa natureza, é indicado que o pesquisador se abstenha de generalizações sobre o letramento. Cabe ressaltar que, ao realizar uma análise, o pesquisador faz uso de sua visão de mundo, ainda que se tenha em mente a suposta neutralidade da investigação científica. Além disso, conforme Street (1993), todo relato etnográfico sobre práticas de letramento é também ideológico, já que envolve relações de poder, autoridade e participação social, pois a interpretação se dará pelo pesquisador sobre os eventos observados.

Por representar uma visão mais crítica das práticas de letramento, o letramento ideológico considera língua, contexto e cultura elementos indissociáveis e compreende suas práticas sempre relacionadas com determinadas visões de mundo, considerando que a leitura e a escrita se dão em um contexto específico, visando atingir propósitos determinados. Em função disso, compreende-se que o letramento é um fenômeno situado e inseparável das práticas sociais que lhe dão origem, cujos modos de funcionamento determinam o engajamento dos sujeitos que nelas constroem relações de identidade e de poder (STREET, 1984, 2014; KLEIMAN, 1995). Letramento, no modelo ideológico, é um conceito contestado em seus significados e em suas práticas. Portanto, versões particulares dele são sempre ideológicas, pois são intrínsecas a uma visão de mundo particular e em um desejo de que essa visão de letramento domine e marginalize os outros (GEE, 1991; BESNIER & STREET, 1994). “O argumento sobre letramentos sociais (STREET, 1995) sugere que o envolvimento com o letramento é sempre um ato social, desde o início”<sup>13</sup> (STREET, 2003, p.78, tradução nossa). As formas pelas quais os professores e seus alunos interagem já é uma prática social que afeta a natureza do letramento que está sendo negociado e as ideias sobre letramento realizadas pelos participantes, especialmente os novos alunos e sua posição nas relações de poder. Não é legítimo trabalhar com uma concepção de letramento que se desenvolve em um sistema de neutralidade, no qual seus efeitos sociais serão logrados posteriormente ao movimento de ascensão às práticas do letramento.

Street (1993, 2003) sugere que o modelo autônomo não pode ser descartado em sua totalidade, pois o modelo ideológico se desenvolveu a partir do modelo autônomo e assim, não deve haver uma polarização desses modelos. É importante salientar ainda que esses modelos não são apenas formas de conceber e classificar o letramento. Em especial, é preciso destacar que ambos os modelos têm carga ideológica marcante. Ao caracterizar o modelo ideológico de letramento, Street (1993) esclarece que não toma a noção de ideologia no

---

<sup>13</sup> “The argument about social literacies (STREET, 1995) suggests that engagement with literacy is always a social act, right from the start.”

sentido marxista ou antimarxista de falsa consciência ou dogma, mas vê a ideologia como campo de tensão entre a autoridade e poder, de um lado, e a resistência e criatividade, de outro, seguindo Bourdieu (1976) e Fairclough (1989). Portanto, na proposta dos modelos de letramento do Street, não há dicotomia, já que o modelo autônomo também é carregado de ideologia.

Feita a distinção entre o modelo autônomo e modelo ideológico, abordaremos na seção seguinte, as práticas de letramentos e eventos de letramentos.

### **2.3 Eventos de letramento e práticas de letramento**

Considerando que a abordagem teórica que embasa esta pesquisa é direcionada pelo modelo ideológico, o qual reconhece que as práticas de letramento são construídas socialmente, levamos em conta que os modos de usos da leitura e escrita estão permeados pelas identidades socialmente construídas, relações de poder e ideologias em contextos situados. Nesse sentido, as práticas de letramentos dos alunos do PROMESTRE são consideradas a partir do contexto institucional e, para serem analisadas, precisamos nos ater à conceituação dos eventos e das práticas de letramento.

Dessa forma, compreender a relação e a diferenciação entre práticas de letramento e eventos de letramento é fundamental para que possamos expor o eixo teórico que nos direciona nesta pesquisa. De acordo com Barton (1994), o termo “eventos de letramento” surgiu a partir “da ideia sociolinguística de eventos de fala”. Street, em seu artigo “O que há de “novo” nos Novos Estudos de Letramento? Abordagens críticas para o letramento na teoria e prática”<sup>14</sup> (2003), aponta que o termo “evento” foi usado pela primeira vez em relação ao letramento por A.B. Anderson *et al.* (1980), quem definiu o termo como “uma ocasião durante a qual uma pessoa tenta compreender os sinais gráficos” (p. 59). Em artigo publicado em 1982, Heath apresenta o conceito de eventos de letramento ao discutir eventos familiares de alfabetização para a pré-escola. Já para o conceito de práticas de letramento, recorreremos novamente a Street (1984, 2003, 2014), que sob um dimensionamento da antropologia social, desenvolveu esse conceito inspirado na concepção de eventos de letramento.

Conforme Heath (1982), um conceito-chave para o estudo empírico, podendo ser usado como forma de extrair significado de fontes escritas em comunidades, é o de evento de letramento, definido como:

---

<sup>14</sup> “What's “new” in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice”.

(...) ocasiões em que a linguagem escrita é parte integrante da natureza das interações dos participantes e seus processos e estratégias interpretativas. (...) os participantes seguem regras socialmente estabelecidas para verbalizar o que sabem do material escrito e sobre ele. Cada comunidade tem regras para interagir socialmente e compartilhar conhecimento em eventos de letramento (p.50, tradução nossa).<sup>15</sup>

Os eventos de letramento são atividades em que o letramento tem uma função. Costumeiramente há um ou mais textos escritos, sendo essencial para a atividade e não pode ser apenas uma conversa em torno do texto. Eventos são episódios observáveis que surgem de práticas e são moldadas por elas. A noção de eventos ressalta a situação da natureza do letramento, que ela sempre existe em um contexto social (BARTON, HAMILTON, 2000). Nessa mesma linha de pensamento, Bakhtin (1979 [2003]) afirma que o ponto de partida para a análise da linguagem falada deve ser “o evento social da interação verbal”, e não a linguagem formal em textos isolados. Muitos eventos de letramento se constituem como atividades regulares e repetidas, e muitas vezes podem ser um ponto de partida relevante para a pesquisa sobre letramento. Alguns eventos estão ligados em sequências rotineiras e podem fazer parte dos procedimentos formais e expectativas de instituições sociais como locais de trabalho, escolas, instituições e agências. Alguns eventos são estruturados pelas expectativas mais informais e pressões da casa ou do grupo de amigos.

Os textos assumem diferentes papéis para os diversos sujeitos nos eventos de letramento, pois as estratégias interpretativas são variadas para cada indivíduo em seus diferentes contextos. Os eventos são distintos de práticas de letramento, pois os eventos são entendidos como uma situação observável, possibilitando vê-la quando está acontecendo e, assim, determinar suas características (STREET, 2012) e se constituem como atividades que possuem uma função no letramento (BARTON; HAMILTON, 1998) de forma que o texto nas suas diversas formas de interação entre sujeitos passa a ser objeto imprescindível para determinada atividade, seja tomada no formato de oralidade ou escrita. Eventos de letramento, nas palavras de Street (2003), contribuem para dar foco a uma situação específica de letramento. Porém, não pode ser empregado isoladamente, por permanecer descritivo, não informando sobre como os sentidos são construídos e negociados.

Como dissemos no início desta seção, nosso interesse está nas práticas sociais nas quais o letramento tem um papel. Barton e Hamilton (2000) esclarecem que a “unidade de uma teoria social do letramento a das práticas de letramento. Práticas de letramento são as

---

<sup>15</sup> (...) “occasions when written language is an integral part of the nature of participants' interactions and their interpretive processes and strategies. (...) participants follow socially established rules for verbalizing what they know of and about the written material. Each community has rules for interacting socially and sharing knowledge at literacy events.”

formas culturais gerais de utilizar a linguagem escrita que as pessoas desenham em suas vidas” (p.7, tradução nossa). Assim, as práticas de letramento são o que as pessoas fazem com o letramento e nisso está incluída a consciência das pessoas sobre o letramento, as construções e os discursos de letramento, como as pessoas falam e entendem o letramento. Esses são processos internos e característicos de cada indivíduo; já “as práticas são processos que conectam pessoas umas com as outras, e incluem cognições representadas em ideologias e identidades sociais” (BARTON; HAMILTON, p.7, tradução nossa). As práticas são desenhadas pelas regras sociais que marcam o uso e a distribuição dos textos, prescrevendo quem pode produzir e ter acesso a eles. Por meio deles, é possível distinguir os mundos individuais e sociais, e as práticas de letramento são compreendidas de forma mais proveitosa como as existentes nas relações entre as pessoas, nas vivências de grupos e comunidades, e não como um conjunto de propriedades que são próprias dos indivíduos. Porém, é necessário ter em mente que as práticas não são unidades observáveis de comportamento, uma vez que envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais (STREET, 1993).

O uso do vocábulo prática (no singular) ou práticas (no plural), no sentido que empregamos nesta pesquisa, é diferente de situações em que essa palavra é usada para se referir ao aprender a fazer algo pela repetição. Também é diferente da forma como o termo é usado nas pesquisas sobre alfabetização, para se referir a atividades rotineiras, tarefas. A ideia de práticas como dissemos no início deste capítulo - formas culturais de utilizar o letramento – é uma noção mais abstrata que não pode ser totalmente abarcada na definição de “atividades observáveis”. A concepção de prática usada nesta tese é distinta do uso dessa palavra i) quando entendida como situação de aprender a fazer algo por repetição e ii) quando se refere a tarefas comuns, típicas do cotidiano. A noção de práticas de letramento que apresentamos nos itens anteriores – formas culturais de usar o letramento – é um conceito abstrato que pode não estar “totalmente contido em tarefas observáveis” (BARTON, HAMILTON, 1998, p.8).

Brian Street (1984a, p.1) empregou o termo "práticas de letramento" como uma forma para se referir “a práticas sociais e concepções de leitura e escrita” (1984b, p.1), embora posteriormente tenha elaborado o termo para levar em conta os "eventos" no sentido de Heath e os modelos sociais de letramento presentes nas diversas vivências sociais que originou esses eventos e que lhes dão significado (Street, 1998). David Barton, na introdução de seu livro “Escrevendo na Comunidade” (1991) buscou esclarecer esses debates sobre letramento, eventos e práticas de letramento. Posteriormente, em um trabalho colaborativo com Mary Hamilton, tentaram esclarecer os conceitos no sentido mais simples: as práticas de letramento são os usos que as pessoas fazem do letramento.



De acordo com Barton e Hamilton (2000), uma pesquisa que se baseia no enfoque dos NEL precisa considerar as práticas, os eventos e textos para suas análises. Street (2003) aponta que um dos focos dos NEL diz respeito ao abandono progressivo da observação dos eventos de letramento, substituindo pelo tratamento metodológico e empírico das práticas de letramento, deslocando a ênfase descritiva para uma abordagem mais interpretativa.

Na próxima seção, dissertaremos sobre os letramentos acadêmicos, conceito fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa.

#### **2.4 Letramentos no contexto acadêmico**

Considerando o amplo campo dos letramentos, focamos de modo específico nos letramentos acadêmicos, respaldando nosso interesse em explorar os estudos voltados para as práticas de letramentos dentro da academia. Apesar de os registros históricos indicarem uma origem relativamente recente, essa é uma área que se desenvolveu significativa nos últimos 40 anos. Estamos escrevendo a partir de um contexto histórico, social e político em que o Ensino Superior demonstra expansão tanto no acesso dos estudantes às universidades, quanto no que se refere às unidades de fomento e desenvolvimento de pesquisas. Lillis e Scott (2007, p.8, tradução nossa) apontam que (...) “embora haja mudanças políticas em direção à expansão e a diversidade seja comemorada retoricamente nas declarações de missão, a diversidade como dimensão fundamental das práticas comunicativas é frequentemente vista como problemática.” Com isso, a variedade cultural, social e linguística, em situações de avaliação, tende a ser enquadrada pelo *discurso do déficit* (LILLIS; SCOTT, 2007; MARINHO, 2010) das práticas de leitura e escrita vivenciada pelos alunos nas universidades. Nesse discurso, fica clara a relação com o padrão dominante de linguagem e das práticas de letramento, colocando em evidência, muitas vezes, justamente aquilo que os estudantes não sabem, ao invés de valorizar aquilo que eles já sabem ou têm interesse em aprender (LILLIS; SCOTT, 2007).

A partir da compreensão do letramento como um conjunto de práticas sociais situadas – desenvolvida no interior dos NEL – alguns pesquisadores se voltaram para a investigação do contexto acadêmico, com o objetivo de conhecer e analisar as práticas desenvolvidas nesse contexto, sabendo que nele há práticas específicas, dada a concepção de uma multiplicidade de letramentos. Esse foco de estudos ganhou grande impulso em vários centros de pesquisa não só por razões inerentes à concepção de letramentos múltiplos, mas também por motivações políticas e sociais, destacando-se a expansão do Ensino Superior, tanto em

quantidade de alunos, como principalmente em diversidade cultural e linguística (FIAD, 2013).

Street (2010) escreve que

(...) a realidade – na prática – é de que há exigências múltiplas para que o aluno escreva de acordo com o contexto, variando conforme a disciplina, mas, também, dentre outras coisas, conforme as pressões institucionais, incluindo questões de financiamento bem como o papel dos tutores da disciplina, e não apenas dos estudantes<sup>16</sup> (pp.21-22, tradução nossa).

Vivenciei momentos, enquanto universitária, em que o discurso do *déficit* se mostrou ainda ávido atualmente. Professores insatisfeitos pelos discentes apresentarem “dificuldades” em produzir gêneros textuais comumente solicitados nas disciplinas, enquanto os discentes mostravam contrariados por não compreenderem a proposta de produção. Não é incomum ouvirmos afirmações de que o nível de conhecimento e aprendizagem dos alunos do Ensino Superior vem caindo a cada ano. Desse modo, Lillis e Scott (2007) discutem que, com base nas frequentes reafirmações que reforçam o discurso do *déficit*, não se percebe um movimento consistente referente a propostas que contribuam para melhorar esse cenário, seja em políticas públicas, em currículos e investimentos na formação docente. Essa situação reverbera em uma polarização entre professores e alunos, os quais não conseguem encontrar um ponto comum para romper com a abordagem dominante do *déficit*.

No Brasil, o letramento ou os letramentos acadêmico/s representa(m) um campo de estudos que se contrapõe à educação com características herdadas da colonização elitista, em que a educação acadêmica representa um valor de dominação, e assim os sujeitos que nela estão inseridos compõem uma “elite letrada”. Os princípios educacionais aos quais nos amparamos afastam-nos da concepção de educação como reprodutora de práticas excludentes e segregadoras, mas nos aproximam de concepções nas quais o indivíduo se desenvolve pela elaboração e apropriação crítica da realidade, as quais reconhecem que os alunos possuem letramentos específicos e diversos. Embora reconheçamos a fluidez existente entre o uso do termo no plural ou no singular, optamos pelo uso de letramentos acadêmicos no plural para sinalizar a abordagem epistemológica e ideológica específica para a investigação das práticas de escrita dos agentes desta pesquisa.

Empenhados na tarefa de propor formas estratégicas do uso de letramento ou letramento(s) acadêmico(s), Kress e Street (1997) desencadearam um debate acerca de uma

---

<sup>16</sup> (...) “the reality – in practice – is that there are multiple requirements for the student to write according to the context, varying according to the discipline, but also, among other things, according to institutional pressures, including issues of funding as well as the role of teachers. subject tutors, not just the students.”

escolha. A discussão se ateve ao modelo de linguagem que o termo singular ou plural indexa. Primeiro, se considerarmos que a linguagem e o letramento são dinâmicos em seus usos, que são construídos e negociados a todo o momento e que não são fenômenos estáveis, não há necessidade de pluralizar o termo. Street (2014) não rejeita essa visão de linguagem dinâmica e variada, mas considera fundamental o uso da forma no plural por razão estratégica e retórica, pois esse autor critica a perspectiva do letramento como prescrição para o desenvolvimento da sociedade e fator imprescindível para a modernização, o que nos leva ao modelo autônomo e o entendimento de que o letramento, no singular, é o mesmo em todos os lugares e que somente precisa ser transplantado entre os contextos e práticas interacionais.

Não é tarefa fácil delimitar essa discussão, pois a argumentação precisa referenciar embasamentos teóricos e as instituições de ensino nas quais as pesquisas são desenvolvidas, considerando a produção do conhecimento acadêmico e as questões que se referem ao desenho dos cursos na instituição.

Desse modo, consideramos um letramento de natureza instrumental, no qual o foco está nas iniciativas de ensino referentes ao desempenho e aquisições de convenções linguísticas, capacidades retóricas ou cognitivas empregadas nos estudos acadêmicos. Nesse enquadramento, o uso de letramento/s acadêmico/s no singular ou plural é utilizado para se referir à leitura e escrita de textos acadêmicos nos diferentes contextos e não como um campo crítico de investigação de interesses, ideologias e raízes históricas específicas.

A escrita acadêmica configura-se como uma prática social. Conforme Lillis e Curry (2010, p. 19, tradução nossa)

Uma abordagem do letramento como prática social concebe leitura e escrita como atividades fundamentalmente sociais [...] prática sinaliza que usos específicos de linguagem – textos falados e escritos – não existem isoladamente, mas estão ligados ao que as pessoas fazem – práticas – no mundo material, social.<sup>17</sup>

Conforme explicitado anteriormente, nossa investigação está focada nas práticas escritas dos estudantes do mestrado profissional, pois, como afirmam Lillis e Scott (2007), mais do que as outras atividades de linguagem, a escrita é a pauta mais discutida nas agendas de expansão do ensino superior:

A razão para isso é óbvia: os textos escritos dos alunos continuam a constituir a principal forma de avaliação e, como tal, a escrita é uma atividade de "alto risco" no ensino universitário. Se houver "problemas" com a escrita, é provável que o aluno falhe. Esclarecer a natureza do 'problema', no entanto, está longe de ser direta e, por

---

<sup>17</sup> “An approach to literacy as a social practice conceives of reading and writing as fundamentally social activities [...] practice signals that specific uses of language – spoken and written texts – do not exist in isolation, but are linked to what people do – practices – in the world material, social.”

esse motivo, razão pela qual é a definição e articulação do que constitui o "problema" que está no centro de muitas pesquisas acadêmicas sobre letramento, envolvendo críticas e exploração empírica (...) <sup>18</sup> (LILLIS; SCOTT, 2007, p.9, tradução nossa).

Nosso objetivo em investigar as práticas de letramento dos mestrandos adota a etnografia como metodologia inerente ao modelo ideológico (STREET, 1984), “envolvendo tanto a observação das práticas em torno da produção de textos – ao invés de focar apenas na escrita textos - bem como as perspectivas dos participantes sobre os textos e práticas” (LILLIS e SCOTT, 2007a, p.11, tradução nossa).

Amparamos nossa escolha pela abordagem teórico-metodológica no que afirmam Lillis e Scott (2007b, p. 11-12, tradução nossa).

(...) a ênfase na prática sinaliza que instâncias específicas de uso da linguagem - textos falados e escritos - não existem isoladamente, mas estão ligadas ao que as pessoas fazem - práticas - no mundo material e social. (...) essas formas de fazer coisas com textos, tornar-se parte das rotinas cotidianas implícitas da vida, tanto do indivíduo e de instituições sociais. Instâncias específicas de uso da linguagem envolvem os recursos disponíveis – e em contextos institucionais - recursos representacionais legitimados (...) e em relação específica ao letramento, a noção de prática oferece uma maneira poderosa de conceituar o vínculo entre as atividades de leitura e escrita e as estruturas sociais em que estão inseridas e quais eles ajudam a moldar. <sup>19</sup>

A partir da discussão proposta por Lea e Street em um artigo publicado em 1998, algumas noções de prática ocuparam o centro de pesquisas acadêmicas sobre a ênfase dada às produções escritas. Nessa proposição, os pesquisadores adotaram a expressão ‘letramentos acadêmicos’, no plural, para sinalizar a relação que se estabelece com práticas sociais. Para isso, procuraram evidenciar a perspectiva etnográfica crítica com raízes firmadas no Reino Unido e na África do Sul. O foco em textos ao invés de um foco único sobre as muitas dimensões acadêmicas possibilitou ampliar o olhar sobre a escrita acadêmica, trazendo à tona aspectos que permaneciam invisíveis nas práticas escritas dos alunos. Podem-se destacar alguns aspectos que ganharam visibilidade nesse sentido: o “impacto das relações de poder na escrita dos alunos; a escrita acadêmica como construção de conhecimento ideologicamente inscrita, a natureza das práticas acadêmicas genéricas, bem como disciplinares específicas”,

---

<sup>18</sup> “The reason for this is obvious: students' written texts continue to constitute the main form of assessment and, as such, writing is a "high risk" activity in university teaching. If there are "problems" with writing, the student is likely to fail. Clarifying the nature of the 'problem', however, is far from straightforward, and for this reason, which is why it is the definition and articulation of what constitutes the 'problem' that is at the center of much scholarly research on literacy, involving critical and empirical exploration.”

<sup>19</sup> (...) “these ways of doing things with texts, become part of the implicit everyday routines of life, both of the individual and of social institutions. Specific instances of language use engage available – and in institutional contexts – legitimated representational resources (...) and in specific relation to literacy, the notion of practice offers a powerful way of conceptualizing the link between reading and writing activities. and the social structures in which they are embedded and which they help shape.”

entre outras dimensões (LILLIS e SCOTT, 2007, p.12, tradução nossa). Logo, uma abordagem baseada nos letramentos acadêmicos examina os componentes culturais e sociais da escrita que, por sua vez, tem papel fundamental na compreensão do aprendizado dos estudantes.

(...) o letramento a partir de uma abordagem de prática cultural e social (mais do que em termos de julgamentos sobre boa e má escrita) e na abordagem de significados contestados pode nos oferecer insights sobre a natureza do letramento acadêmico em particular e a aprendizagem acadêmica em geral: por meio da pesquisa dessas diferentes expectativas e interpretações da universidade, escrevendo esperamos esclarecer o fracasso ou a não conclusão, bem como o sucesso e a progressão <sup>20</sup> (LEA; STREET, 1998, p.158, tradução nossa).

Sabemos que a aprendizagem no Ensino Superior requer adaptação dos estudantes a novas formas de saber, compreender, organizar o conhecimento, sendo a academia um território de produção e sistematização do conhecimento; circulam em seu interior textos específicos desse espaço, diferentes daqueles que circulam em outros níveis de escolarização ou em territórios menos formais do saber. Como o processo de produção e circulação de conhecimento decorre, por sua vez, tem importantes implicações para a compreensão do aprendizado do aluno. Sob o olhar de Gibbs (1994), a pesquisa educacional sobre a aprendizagem dos alunos no Ensino Superior precisa estar concentrada em alternativas pelas quais os alunos podem ser ajudados a adaptar suas práticas às da universidade. Podemos empreender, assim, que a partir desse ponto, os códigos e convenções da academia podem ser considerados como dados.

Em contrapartida, esta pesquisa parte da premissa de que, para entender a trajetória dos acadêmicos, incluindo o processo de ensino-aprendizagem, mantemos nosso foco nos alunos e em suas práticas de letramento, sem, contudo, desprezar as dinâmicas desenvolvidas na instituição, inclusive pelo corpo docente quanto às práticas que julgam ser apropriadas ou eficazes. Isso é particularmente importante na tentativa de desenvolver uma análise mais complexa do que significa tornar-se “academicamente letrado”. Acreditamos que esse tratamento seja imprescindível para a percepção de que os significados são contestados entre as diferentes partes envolvidas: instituições, funcionários e alunos, por exemplo.

Como dissemos no início desta seção, a noção de letramento acadêmico foi desenvolvida compartilhando dos pressupostos dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 1984; BARTON, 1994; GEE, 2000) e apresentando-se como uma tentativa de extrair

---

<sup>20</sup> (...) “literacy from a cultural and social practice approach (rather than in terms of judgments about good and bad writing) and contested meanings approach can offer us insights into the nature of academic literacy in particular and academic learning in general : through researching these different expectations and interpretations of university writing, we hope to shed light on failure or non-completion as well as success and progression.”

implicações dessa abordagem para que pesquisadores pudessem ter a compreensão das questões sobre a aprendizagem dos acadêmicos. Como argumentaram Lea e Street (1997), a pesquisa educacional sobre a escrita do aluno no Ensino Superior recaiu sobre três perspectivas ou modelos principais: a) competências de estudo; b) socialização acadêmica e c) letramentos acadêmicos. Relevante dizer que esses modelos não são mutuamente exclusivos e não tendem a ser visualizados em uma dimensão de tempo linear simples, em que um modelo substitui os *insights* fornecidos pelo outro. Ao invés disso, os autores entendem que cada modelo incorpora sucessivamente o outro, de modo que a abordagem da socialização acadêmica, por exemplo, leva em conta as habilidades de estudo, mas as inclui no contexto mais amplo de processos de aculturação. No mesmo sentido, a abordagem dos letramentos acadêmicos incorpora o modelo de socialização acadêmica, com base nos *insights* desenvolvidos no primeiro, bem como experiências de habilidades de estudo. Logo, o modelo de letramentos acadêmicos incorpora ambos os outros modelos para uma compreensão mais abrangente da natureza da escrita do aluno dentro das práticas institucionais, relações de poder e identidades.

Assim, Lea e Street (1998) trabalham a partir de uma visão dinâmica da relação entre os três modelos, privilegiando o acadêmico com a abordagem dos letramentos. Os autores seguem afirmando que

Tanto no ensino quanto na pesquisa, abordar problemas de habilidades em torno da escrita do aluno (como abrir ou fechar um ensaio ou se deve usar a primeira pessoa) assume significados totalmente diferentes se o contexto for apenas o de habilidades de estudo, se o processo é visto como parte da socialização acadêmica, ou se é visto mais amplamente como um aspecto de todo o contexto institucional e epistemológico<sup>21</sup> (p.158, tradução nossa).

A concepção e o uso do modelo de letramento acadêmico têm implicações significativas para a maneira como as instituições tratam essas questões. A estratégia usada pelas instituições norte-americanas e britânicas - fornecer cursos extras e tutores específicos para lidarem com os “problemas” de escrita – talvez não seja suficiente, de modo especial, ao considerarem as características culturais e sociais peculiares de estudantes chamados não tradicionais.

Como discutem Lea e Street (1997), a abordagem de habilidades de estudo assumiu que o letramento e as habilidades objetivam “consertar problemas” na aprendizagem dos

---

<sup>21</sup> “In both teaching and research, addressing skills issues around student writing (such as opening or closing an essay or whether to use the first person) takes on entirely different meanings if the context is only one of study skills, if the process is seen as part of academic socialization, or whether it is seen more broadly as an aspect of the entire institutional and epistemological context.”

alunos, que são tratados como uma espécie de patologia. Baseando-se na teoria da linguagem, enfocam características superficiais, como a gramática e a ortografia. As referências dessa abordagem se fundamentam basicamente no behaviorismo e nos programas de treinamento e, como consequência, enfatizam a escrita dos estudantes como técnica e instrumental. O tratamento dado por essa abordagem, adjetivado pelos autores como cruel e insensível, levou ao refinamento do significado das habilidades envolvidas e uma maior atenção a questões mais amplas de aprendizagem sobre o contexto social, as quais denominaram abordagem de socialização acadêmica.

Na abordagem da socialização acadêmica, o objetivo do professor é introduzir/conduzir os estudantes em uma nova cultura: a da academia. O intuito é orientar os estudantes para a aprendizagem e interpretação de atividades por meio da conceitualização, por exemplo, ser capaz de fazer distinção entre abordagens profundas, superficiais e estratégicas para a aprendizagem (MARTON *et al.*, 1997). As fontes dessa perspectiva podem estar, como na abordagem de habilidades de estudo, no behaviorismo, como também na antropologia e no construtivismo. Lea e Street (1998) indicam que, embora essa abordagem seja mais sensível tanto para o aluno quanto para o contexto cultural, essa abordagem não se isenta de críticas, pois ela parece assumir que a academia apresenta um contexto social e cultural homogêneos, cujas práticas devem ser adquiridas pelos alunos para que tenham acesso à instituição e suas formas de regulação. Além desse ponto sensível, nessa abordagem o exercício de poder não demonstra estar suficientemente teorizado, bem como o fato de os elementos contextuais na escrita do aluno não serem reconhecidos como importantes. Essa abordagem falha ainda, ao tratar a escrita como um meio transparente de representação e, dessa maneira, deixa de abordar a (...) “língua profunda, questões de letramento e discurso envolvidas na produção e representação institucional de significados” (*op. cit.* p.159, tradução nossa).

A terceira abordagem, a que apresenta características condizentes com os Novos Estudos de Letramento, é a dos letramentos acadêmicos. Essa abordagem concebe os letramentos como práticas sociais, como já apresentamos em seções anteriores. A escrita e aprendizagem são tratadas em nível epistemológico e de identidades, ao contrário das duas primeiras abordagens, que se ocupam das habilidades ou da socialização (LEA; STREET, 1998).

A abordagem de letramentos acadêmicos concebe as instituições nas quais as práticas acadêmicas ocorrem, como ambientes em que as negociações de poder e discurso estão presentes de forma constitutiva. Nesse caso, as demandas de letramento referentes ao

currículo envolvem uma grande multiplicidade de práticas comunicativas, como gêneros, áreas de conhecimento e disciplinas. Quanto aos alunos, uma característica que se destaca nas práticas de letramento acadêmico é a necessidade de adaptação às práticas entre os diferentes ambientes, para acessar o repertório de práticas linguísticas adequadas a cada um desses ambientes, também para lidar com os significados sociais e identidades que cada um aciona. O realce dado às questões identitárias e aos significados sociais movimentam o olhar para fatores ideológicos que desencadeiam em conflitos nas interações e uso do repertório linguístico (LEA; STREET, 1998).

Sobre a mobilização da identidade pessoal de um aluno no cenário dos letramentos acadêmicos, Ivanic (1998) entende que esse aluno se sente desafiado pelas demandas de escrita e interpretação, como por exemplo, as prescrições sobre o uso de formas impessoais e passivas, ao invés do uso da primeira pessoa e formas ativas, levando o estudante ao questionamento: “quem sou eu”. Com isso, Ivanic indica que, conseqüentemente, o aluno pode se sentir ameaçado e resistente, implicando em uma nova hesitação – “este não sou eu”. Nessas circunstâncias, quando se conhece e considera o grau de envolvimento com a escrita do aluno, ao invés de manter foco sobre as habilidades de estudo mais diretas e abordagens de socialização acadêmica (LEA; STREET, 1998), traçou-se, assim, uma aproximação com a orientação social e ideológica dos Novos Estudos do Letramento. Esses pesquisadores indicam ainda que, aliado à orientação, designam um trabalho que contemple a análise crítica do discurso, linguística sistêmico-funcional e antropologia cultural, vieses que configuram a escrita dos alunos com foco nos processos de criação e contestação de significados, afastando-se da relevância exclusiva dada às habilidades e do discurso dos *déficits*.

Lea (1994) nota que há um número crescente de pesquisas que se baseiam nessa abordagem, indicando que uma explicação para os problemas na escrita e compreensão dos alunos pode estar no lapso entre as expectativas da academia e as interpretações do aluno sobre os fatores que estão envolvidos em sua própria escrita.

Na próxima seção, apresentamos uma estrutura conceitual para a construção de uma lógica de investigação para analisarmos as práticas de letramento a partir da análise do discurso guiadas pela perspectiva etnográfica de formas teoricamente coerentes.

## **2.5 Análise do discurso**

Desde a década de 80, o estudo do discurso tornou-se uma importante perspectiva para aqueles que se dedicam aos estudos dos processos de ensino e aprendizagem em contextos



sociais. As abordagens foram desenvolvidas para examinar maneiras pelas quais o conhecimento é socialmente construído nos diferentes ambientes educacionais.

O conceito de análise do discurso foi originalmente desenvolvido por linguistas que buscavam levar a análise linguística além dos elementos básicos de construção da linguagem em seus aspectos fonéticos e morfossintáticos. A centralidade de uma concepção de análise do discurso está no estudo da linguagem além da palavra e da frase. Desse modo, uma abordagem alternativa, e que se integra à proposta analítica nesta tese, entende o discurso como linguagem situada no mundo – a linguagem como ela funciona no mundo (ATKINSON, *et al*, 2013).

Essa abordagem exala das inúmeras disciplinas que tratam dos seres humanos em sua natureza científica, seja na Linguística, Sociologia, Antropologia, Psicologia, Comunicação, entre outras. O aumento do estudo analítico do discurso dos ambientes educacionais abre um vasto campo para estudos qualitativos em um domínio há muito dominado por pesquisas de natureza quantitativa. Sem nos ater às razões que levaram a essas complexas mudanças, salientamos que uma influência primordial veio da necessidade – moral, legal e econômica – para educar uma população diversificada de estudantes. No Brasil, uma série de estudos têm se concentrado nos processos de letramento e aprendizagem nas salas de aula, os quais encontraram problemas linguísticos, culturais e sociais mal-entendidos (GUMPERZ, 1982) como padrões normativos que contribuem para a desigualdade e, novamente, o reforço do discurso do *déficit*.

Nessa direção, a análise do discurso aparece como procedimento para descobrir a natureza do desenvolvimento cognitivo nos espaços sociais (LEMKE, 1990). O foco da análise do discurso, assim, não está sobre os métodos, mas se volta para localizar gatilhos que desencadeiam o discurso do *déficit* na universidade, por exemplo, particularmente onde a cultura difundida na escola é diferente do contexto sociocultural dos alunos.

De acordo com Gee e Green (1998), a atividade discursiva dentro de salas de aula e em outros ambientes sociais fornecem aos pesquisadores novos *insights* sobre as relações complexas e dinâmicas entre discurso, práticas sociais e aprendizagem. Esse *corpus* de trabalho possibilita a análise de um conjunto de aspectos que dizem respeito às maneiras pelas quais as oportunidades de aprendizagem são construídas ao longo do tempo, nos diferentes grupos e eventos; como o conhecimento construído em sala de aula (e outros espaços educacionais) molda e é moldado pela atividade discursiva e social das práticas nas quais os sujeitos se inserem. Paralelamente a isso, padrões de prática apoiam e restringem o acesso às

práticas de letramentos acadêmicos, já que as oportunidades para a aprendizagem são influenciadas pelas ações dos sujeitos além dos ambientes de sala de aula.

As abordagens de análise do discurso usadas para examinar as questões educacionais baseiam-se nas teorias do discurso e estratégias desenvolvidas em diversas disciplinas (Linguística Aplicada, Estudos Literários, Psicologia, Sociolinguística e Sociologia, por exemplo) (VAN DIJK, 1985), com o intuito de dar uma visão mais abrangente às teorias do discurso nas diferentes áreas, incluindo a educação. Os pesquisadores da área educacional não apenas adotaram e aplicaram as abordagens já existentes, como também contribuíram para o desenvolvimento de teorias e métodos do discurso, uma vez que adaptaram abordagens existentes e construíram novos procedimentos para abordar questões de importância para a educação, especialmente as relacionadas aos processos de interação em sala de aula, com todos os condicionantes sociais e históricos da produção de sentidos.

Dada dinâmica complexa da vida acadêmica, buscamos combinar as contribuições da perspectiva etnográfica com a análise do discurso, a fim de examinar questões sobre as configurações das práticas de letramento nesse ambiente, como e quando ocorrem, como os mestrands aderem, resistem ou “falham” na aquisição de processos e práticas acadêmicas; como o discurso processa a forma como se torna um recurso sociocultural para a aquisição de novas aprendizagens, tanto para o grupo quanto para o indivíduo. Nesse raciocínio, levamos em conta práticas que moldam o que conta como saber, fazer e estar dentro dos procedimentos acadêmicos, com destaque para o processo de seleção dos mestrands, o exame de qualificação e a defesa da dissertação/produto educacional.

Uma maneira de entender o valor das abordagens que associam a análise do discurso com a etnografia é que cada um representa uma lógica de investigação, o que Birdwhistell (1977) chama uma “lógica em uso”. Essa lógica de investigação influencia as maneiras pelas quais a aprendizagem pode ser estudada em diversos ambientes sociais, as perguntas que podem ser feitas, as decisões de pesquisa e procedimentos usados e as maneiras de relatar e representar descobertas.

Como exposto por Evertson e Green (1986), para criar uma lógica de investigação coerente, é necessário compreender a natureza sociocultural do discurso, da prática social e da aprendizagem. Sem essa compreensão, os pesquisadores não serão capazes de se envolver com e usar métodos etnograficamente fundamentados de análise do discurso em maneiras teoricamente apropriadas. Nesse roteiro, somos conduzidos por uma orientação teórica na qual a linguagem é vista como uma prática e um recurso social do grupo de mestrands. Nesse formato, entendemos que a análise do discurso implica mais do que escrever uma

conversa e ler uma transcrição, mas que fundamentada etnograficamente, envolve uma perspectiva particular sobre o discurso e a ação social por meio da linguagem que forma uma estrutura de orientação para a implementação da pesquisa (por exemplo, ciclos ou processos de coleta de dados), bem como para análise, interpretação e explicação de dados (GEE; GREEN, 1998).

Avançando na discussão acerca do discurso e da linguagem, evocamos dois tipos de significados que se ligam a palavras e frases em uso sociais: significados situados e modelos culturais (GEE; GREEN, 1998). Por meio dessas construções, examinamos a linguagem como ação social com foco no que os mestrandos estão realizando por meio de seu discurso, em vez de focar apenas na forma ou na função da linguagem.

Os significados situados se referem à imagem ou padrão que os atores da interação comunicam em um determinado contexto, com base na interpretação desse contexto e nas experiências desses atores (AGAR, 1994; GUMPERZ, 1982; GEE; GREEN, 1998). Entretanto, Gumperz (1982) sinaliza que em contextos reais, há muito mais sinais sobre como examinar significados situados para palavras, frases e textos. Gumperz denomina esses sinais como “pistas de contextualização”. Nessas pistas se incluem tom, ênfase, entonação, pausa, junção, proxêmica (distância entre os falantes, organização espacial dos falantes), olhar fixo e cinesia (gesto, movimento corporal e atividade física), além de itens lexicais, estruturas gramaticais e dimensões visuais do contexto. Dito de outro modo, as pistas de contextualização fornecem informações aos participantes sobre o significado das palavras e da gramática e como se mover entre a linguagem e o contexto (situações reais). Por exemplo, não é possível determinar o significado da palavra sem considerar o percurso no qual foi elaborada e dita em seu contexto de uso. Não se trata de signos fixos e significados descontextualizados; ao contrário, são pistas que as pessoas usam para construir e negociar significados situados dentro e através de eventos particulares (GREEN; HARKER, 1982) para uma construção de significado.

A partir dessa perspectiva, os significados situados não residem simplesmente nas mentes individuais; muitas vezes, eles são negociados entre pessoas nas interações sociais (EDWARDS; POTTER, 1992; GUMPERZ, 1992). Além disso, à medida que as conversas e, de fato, os relacionamentos se desenvolvem, os participantes muitas vezes revisam continuamente seus significados situados.

As palavras adquirem diferentes significados nos diferentes contextos de interação. Isso ocorre porque as palavras também estão associadas a modelos culturais. Como dito por Gee e Green (1998), os modelos culturais são “enredos”, famílias de imagens conectadas

(como um filme mental), ou “teorias” compartilhadas por pessoas pertencentes a grupos sociais ou culturais específicos (SPRADLEY, 1980). Os modelos culturais explicam, em relação aos padrões e normas de um determinado grupo social, porque as palavras têm uma gama de significados situados pelos usuários e moldam a capacidade dos membros de construir novos sentidos. Os modelos servem também como recursos que os membros de um grupo podem usar para nortear suas ações e interpretações em novas situações.

Visto dessa forma, (...) “um modelo cultural é a construção de um grupo que se torna um recurso que um indivíduo pode recorrer para guiar suas ações”<sup>22</sup> (GEE; GREEN, 1998, p. 123, tradução nossa). Além disso, esses modelos, quando construídos dentro de um contexto particular, podem se relacionar com outros em maneiras complexas de criar modelos mais complexos. Esses modelos se tornam modelos que determinados membros ou grupos dentro de uma sociedade usam para guiar suas ações em domínios particulares da vida (GEE, 1992).

Uma maneira de abordar o estudo dos modelos é por meio do uso da perspectiva etnográfica para orientar a análise do discurso. Embora essa abordagem não seja o mesmo que fazer etnografia, Green e Bloome (1983, 1997) justificam que a perspectiva que guia a etnografia pode ser usada produtivamente em estudos do discurso (surge assim, o termo perspectiva etnográfica). Spindler e Spindler (1987) sinalizam que uma forma de analisar como o discurso e as perspectivas etnográficas estão conceitualmente relacionados é por meio da definição do fenômeno de estudo na etnografia:

Em qualquer ambiente social e em qualquer cena social dentro de um ambiente, seja ele grande ou pequeno, os atores sociais estão conduzindo um diálogo culturalmente construído. Esse diálogo é expresso em comportamento, palavras, símbolos e na aplicação do conhecimento cultural para tornar atividades instrumentais e situações sociais funcionem para o indivíduo. Aprendemos o diálogo quando crianças, e continuamos aprendendo por toda a nossa vida, como nossas circunstâncias mudam. Este é o fenômeno que estudamos como etnógrafos - o diálogo de ação e interação <sup>23</sup> (SPINDLER; SPINDLER, 1987, p.2, tradução nossa).

Ao resumir os objetivos e o propósito da etnografia sob essa perspectiva, os autores colocam o estudo das conversas como o centro da investigação, seja uma conversa por meio do discurso ou da ação. A análise do discurso, então, quando guiada pela perspectiva etnográfica, constitui uma base para identificar o que os membros de um grupo social (neste

---

<sup>22</sup> (...) “a cultural model is the construction of a group that becomes a resource that an individual can draw on to guide his actions.”

<sup>23</sup> “In any social environment and in any social scene within an environment, whether large or small, social actors are conducting a culturally constructed dialogue. This dialogue is expressed in behavior, words, symbols, and in the application of cultural knowledge to make instrumental activities and social situations work for the individual. We learn dialogue as children, and we continue to learn it throughout our lives as our circumstances change. This is the phenomenon we study as ethnographers - the dialogue of action and interaction.”

caso, os mestrandos) precisam saber, produzir, prever, interpretar e avaliar no ambiente acadêmico para participar adequadamente (HEATH, 1982) e, por meio dessa participação, aprender, isto é, adquirir e construir o letramento acadêmico no e do grupo do qual o indivíduo pertence. Assim, uma perspectiva etnográfica fornece uma abordagem conceitual para analisar os dados do discurso (oral ou escrito) de uma perspectiva *êmica* (de dentro) e para examinar como o discurso molda tanto o que está disponível para ser aprendido e o que é, de fato, aprendido.

Temos ciência de que o termo "discurso" é largamente utilizado em diversos sentidos e isso gera certos conflitos nessa abordagem. Entendemos, assim, que devemos esclarecer a opção que fazemos nesta tese com a adoção do termo 'análise do discurso' como 'análise de texto social' (POTTER *et al.*, 1990). Essa escolha tem implicações sobre o que desejamos apresentar nesta pesquisa, distanciando-nos de um trabalho meramente descritivo de situações de interação ou eventos de letramento.

Optamos pelo termo 'análise do discurso' sem perder de vista os conflitos implícitos no uso, mas enfocamos os aspectos que distinguem uma orientação (social) lógica para esta pesquisa: (1) temos uma preocupação com orientação da linguagem; (2) abordamos os processos construtivos que fazem parte da orientação funcional; e (3) temos consciência da variabilidade lançada por essa orientação (POTTER *et al.*, 1990). Potter e Wetherell, (1987) enfatizam que uma das abordagens do discurso se refere à natureza orientada para a ação e o resultado do discurso descritivo contra as visões da linguagem como algo abstrato, constituindo um sistema referencial que tem prevalecido na teoria e prática psicológica; não devendo ser entendido como um sentido mecânico. Dessa forma, o discurso é organizado retoricamente; em parte, um estudo do discurso é uma análise dessa luta retórica. A partir dessa premissa, reforçamos a concepção do discurso que é produzido a partir de recursos linguísticos preexistentes, isto é, a linguagem e as práticas linguísticas oferecem um sedimento de sistemas, formas narrativas, metáforas e lugares-comuns a partir dos quais um relato particular pode ser montado (POTTER *et al.*, 1990).

Retomando que nesta tese estamos atentos às práticas de letramento vivenciadas pelos (as) estudantes do mestrado profissional em educação, concebemos a comunicação a partir das interações sociais que requerem esforços coordenados de dois ou mais indivíduos. No decorrer de nossas atividades diárias, estamos expostos a uma infinidade de sinais, muito mais do que poderíamos possivelmente ter um tempo para refletir e reagir. Assim, intencionamos explorar os detalhes de questões específicas, buscando compreender o que transparece ao sinalizar o envolvimento, seja diretamente por meio de palavras ou indiretamente por meio de

gestos ou sinais não verbais semelhantes. Dito de outro modo, não estamos focados na forma gramatical nem no significado de palavras individuais ou frases tomadas isoladamente, mas na forma como os enunciados são construídos e utilizados.

Finalmente, argumentamos que o que é necessário é um conjunto de abordagens que sejam coerentes em formas teoricamente orientadas, e não um conjunto consistente de métodos, dada a variedade e o tipo de dados coletados dentro deste estudo na perspectiva etnográfica.

No capítulo seguinte, explicitaremos a metodologia empregada nesta pesquisa, que, como já dissemos, firmamos a abordagem teórica e a perspectiva etnográfica que orientam a seleção e análise de dados. Dessa forma, buscamos responder o tipo de dados que estamos analisando e as questões que estão sendo examinadas na trajetória dos mestrados. Para usar um conjunto consistente, selecionados *a priori*, impusemos uma lógica aos dados, ao invés de elaborar uma resposta única para os tipos de dados analisados.

## **2.6 Os sujeitos discursivos, suas identidades e as relações de poder**

Nesta seção, propomos um quadro teórico para análise da identidade (IVANIČ, 1998; GEE, 2001; BUCHOLTZ e HALL, 2005) constituída socialmente a partir das interações. Nesse sentido, a identidade não surge em um nível analítico único – seja na referência à forma do turno de fala, à escolha do código ou à estrutura ideológica – mas opera em vários níveis de forma simultânea. Nosso intuito é, então, considerar em nossas discussões e análises, o nível interacional, pois é na interação que todos esses recursos ganham significado social. Dito de outro modo, nesta pesquisa, a identidade é compreendida como um fenômeno relacional e sociocultural que emerge e circula em contextos discursivos de interação, ao invés de se apresentar como uma estrutura estável (BUCHOLTZ; HALL, 2005).

Acreditamos que uma abordagem que parta desses pressupostos permite uma discussão sobre identidade que possibilita ao pesquisador associar suposições sobre a identidade, que muitas vezes não são observadas nas pesquisas e, ao mesmo tempo, procuramos evitar críticas a esse conceito que surgiram nas ciências sociais e humanas nas últimas duas décadas.

Dado o escopo desta pesquisa, a concepção de identidade que adotamos diz respeito ao posicionamento sociocultural dos sujeitos no contexto acadêmico. A estrutura que delineamos aqui sintetiza o trabalho-chave sobre identidade para oferecer uma perspectiva linguística e

sociocultural sobre a identidade – isto é, o enfoque não só nos detalhes da linguagem, como também o funcionamento da cultura e sociedade.

Importa-nos ressaltar que é crescente no Brasil as situações de comunicação no âmbito da chamada esfera pública, no sentido habermasiano do termo. Sabendo da diversidade sociocultural e econômica do país e dadas as oportunidades criadas pelo regime democrático (em oposição ao regime totalitário que o antecedeu), tem sido cada vez mais comum interlocutores e seus mais diversificados grupos sociais serem postos em cena nas instituições, tanto em interlocuções face a face - como, por exemplo, em rodas de conversas e palestras como representantes comunitários e estudiosos/pesquisadores -, quanto em interlocuções mediadas pela mídia - como em entrevistas, debates, entre outros, voltados para a chamada opinião pública (SIGNORINI, 1998).

Considerando os efeitos dessa diversificação, temos especial interesse sobre a explicitação das relações estabelecidas pelos mestrandos e a universidade, concebida por um grande prestígio na sociedade entre o uso da língua, o nível de formação acadêmica e profissional, sua identidade social e sua competência de ensino, pesquisa e extensão na esfera pública. Assim, os registros colhidos permitem-nos melhor verificar os modos mais frequentes dessa explicitação e suas implicações de ordem sociocultural e ideológica.

Nesse mesmo viés teórico, recorreremos à discussão que está na centralidade do referencial de Bourdieu, para tratarmos da questão concernente às relações de poder, referindo-nos à dominação sob o prisma da manutenção de uma ordem injusta, privilegiando alguns grupos ou indivíduos em detrimento de outros. O autor aponta que a ordem já estabelecida, suas relações de dominação, seus direitos e até mesmo seus privilégios e suas injustiças se perpetuam, e que condições de existência das mais intoleráveis possam permanentemente ser vistas como aceitáveis ou até mesmo como naturais (BOURDIEU, 2002).

Nesse sentido, buscamos discorrer sobre elementos que permeiam um “paradigma” segundo o qual o sistema de ensino contribui para reproduzir a estrutura social. Mostrando um certo inconformismo acerca da negação ou ocultação da questão sociológica das condições sociais de transmissão dos saberes, Bourdieu e Passeron (1982) constroem um modelo que auxilia na compreensão do funcionamento e da real função social do sistema de ensino. Revelar os mecanismos pelos quais o contexto acadêmico, por exemplo, contribui, segundo os autores, para a reprodução da estrutura das relações de classe permite afirmar que a estrutura do espaço social, característico das sociedades diferenciadas, é o resultado de dois princípios fundamentais dessa diferenciação: o capital econômico e o capital cultural.

A partir dessas primeiras colocações, daremos continuidade a essa discussão nas próximas seções deste capítulo, na tentativa de estabelecer uma relação entre os conceitos mencionados, discorrendo sobre eles a partir de nossas lentes interpretativas, ou seja, mobilizando esses conceitos como recursos teóricos para embasar nossas análises.

### **2.6.1 As identidades e os posicionamentos socioculturais**

Sabendo das diversas abordagens sobre identidade e as diferenças fundamentais apontadas pelos diferentes estudos (IVANIČ, 1998; GEE, 2001; BUCHOLTZ e HALL, 2005; BAZERMAN, 2009), nossa atenção está voltada para a visão de identidade que não a considera apenas como um elemento psicológico de autoclassificação e reconhecimento que se reflete no comportamento social dos indivíduos, mas sim como algo que se constitui por meio das interações sociais, especialmente por meio da linguagem.

A concepção de identidade que delineamos neste trabalho, oferece uma

perspectiva linguística sociocultural geral sobre a identidade - isto é, aquele que se concentra tanto nos detalhes da linguagem quanto no funcionamento de cultura e sociedade. Por linguística sociocultural, queremos dizer o amplo campo interdisciplinar preocupado com a interseção de linguagem, cultura e sociedade (BUCHOLTZ; HALL, 2005, p. 586).

O termo ‘identidade’ traz incorporado subcampos disciplinares da Sociolinguística, Antropologia, Linguística e outras áreas socialmente orientadas de análise do discurso. Ao adotar a perspectiva interdisciplinar, analisamos identidade como fenômeno central de linguagem e, nesse sentido, a identidade não pode ser tomada a partir de um único nível de análise, seja ele baseado em códigos, valores, linguagem. Nossa concepção de identidade baseia-se, ainda, no desenvolvimento concomitante de abordagens teóricas para o fenômeno cultural que surge e circula em contextos de discursos sociais, de forma que partimos da premissa de que “identidade é o posicionamento social do eu e do outro”<sup>24</sup> (BUCHOLTZ e HALL, 2005, p.586).

Bucholtz e Hall (2005), no artigo intitulado “Identidade e interação: abordagem linguística sociocultural” propõem cinco princípios fundamentais para estudo da identidade. O primeiro princípio – da emergência – aborda uma visão acadêmica tradicional de identidade, localizada no interior de cada indivíduo e a única relação possível entre identidade e o uso da linguagem é para esta expressar o estado mental do indivíduo. Porém, sob o ponto de vista de que a única forma desses autoconceitos entrarem no mundo social é por meio do discurso, abordagens como essas correm o risco de desconsiderar o terreno social no qual a identidade é

---

<sup>24</sup> “Identity is the social positioning of the self and the other”.



construída, afirmada e/ou alterada. Essas autoras sustentam que a “identidade é melhor vista como o produto emergente, em vez da pré-existente fonte linguística e outras práticas semióticas e, portanto, fundamentalmente fenômeno social e cultural” (BUCHOLTZ e HALL, 2005, p. 588).

(...) o uso de formas gramaticais produz ativamente novas formas de identidade por meio da linguagem, interrompendo associações naturalizadas entre formas linguísticas específicas e categorias sociais específicas. No entanto, mesmo essas identidades inovadoras não devem ser entendidas como ontologicamente anteriores ao discurso que as suscita. Embora as macrocategorias(...) tenham uma certa coerência ideológica, sua manifestação real na prática depende das demandas interacionais do contexto social imediato.<sup>25</sup> (BUCHOLTZ; HALL, 2005, p. 591).

O posicionamento de identidade surge, portanto, das demandas interacionais entre os sujeitos, como por exemplo, quando um indivíduo atribui gênero social a outro ser humano. Se esses processos interativos são constantes, práticas como essas produzem cumulativamente não apenas a identidade de gênero de cada indivíduo, mas o próprio gênero como um sistema socialmente significativo e marcador da construção da identidade.

O segundo princípio discutido por Bucholtz e Hall (2005) aplica-se a uma visão de identidade como uma coleção de categorias sociais. Essa ideia pode ser verificada nas ciências quantitativas, que relacionam o comportamento sociais a macrocategorias de identidade, como idade, gênero e classe social. Essa abordagem aponta para uma lacuna analítica em se tratando da captura dos tipos de relações de identidade que surgem em contextos locais justificando, então, a importância da etnografia. Estudos de etnógrafos da linguagem demonstram que as categorias de identidades locais é que regulam o uso da linguagem e não as categorias sociológicas do analista e que a primeira apresenta uma melhor explicação empírica da prática linguística.

Além disso, trabalhos da linguística sociocultural têm investigado as microcategorias da identidade, buscando compreender a forma como ela se constrói nas interações. Nesse sentido, a identidade emerge no discurso por meio de funções momentaneamente assumidas pelos participantes, como o interlocutor em uma banca, o aluno que defende sua tese, o público que assiste à apresentação. Essas posições, assumidas temporariamente e depois abandonadas à medida que respondem aos moldes que o discurso vai tomando, podem acumular associações ideológicas com categorias de identidade das interações locais. Por

---

<sup>25</sup> (...) “the use of grammatical forms actively produces new forms of identity through language, disrupting naturalized associations between specific linguistic forms and specific social categories. However, even these innovative identities should not be understood as ontologically prior to the discourse that raises them. Although the macrocategories(...) have a certain ideological coherence, their actual manifestation in practice depends on the interactional demands of the immediate social context.”

outro lado, essas associações ideológicas podem moldar os papéis dos sujeitos, definindo quem faz *o que* e *como* na interação, embora nunca de forma determinística.

O terceiro princípio se refere ao mecanismo conhecido como indexicalidade, o qual constitui a identidade pela maneira como as formas de linguagem são usadas nos discursos. Nesse processo constitutivo da identidade, a indexicalidade está fortemente ligada a estruturas ideológicas, pois as associações entre linguagem e identidade estão ligadas a crenças e valores culturais, ou seja, a ideologias - sobre os tipos que produzem determinados tipos de linguagem.

As relações de identidade surgem na interação por meio de vários processos indexicais relacionados, incluindo: (a) menção aberta de categorias e rótulos de identidade; (b) implicaturas e pressuposições sobre a posição de identidade própria ou de outrem; (c) exibição de orientações avaliativas e epistêmicas para a conversa em andamento, bem como fundamentos interacionais e papéis dos participantes; e (d) uso de estruturas e sistemas linguísticos que estão ideologicamente associados a personas e grupos específicos.<sup>26</sup> (BUCHOLTZ; HALL, 2005, p. 595).

Estudos da linguística sociocultural têm buscado compreender de modo mais sistemático a metodologia que promove a rotulação e categorização como ação social. A circulação de tais categorias nos discursos, sua relação com outras categorias e qualificações linguísticas que trazem características próprias fornecem informações importantes sobre a construção da identidade. Os termos e expressões assumem diferentes significados a partir de uma referência fixa para uma categoria de identidade negociada intersubjetivamente.

O último princípio discutido por Bucholtz e Hall (2005) coloca em evidência, com base na literatura em antropologia cultural e teoria feminista nas últimas duas décadas, o desafio para representar formas de vida social como internamente coerentes. Esse desafio, inspirado pela crítica pós-moderna, surge na etnografia e traz o entendimento de que

(...) identidade pode ser em parte deliberada e intencional, em parte habitual e, portanto, muitas vezes menos do que totalmente consciente, em parte um resultado de negociação e contestação interacional, em parte um resultado de percepções e representações de outros, e em parte um efeito de processos ideológicos mais amplos e estruturas materiais que podem se tornar relevantes para a interação<sup>27</sup> (BUCHOLTZ; HALL, 2005, p. 606, tradução nossa).

---

<sup>26</sup> (...) identity relations arise in interaction through various related indexical processes, including: (a) overt mention of identity categories and labels; (b) implicatures and assumptions about one's or others' identity position; (c) display of evaluative and epistemic orientations for the ongoing conversation, as well as interactional foundations and participant roles; and (d) use of linguistic structures and systems that are ideologically associated with specific personas and groups.

<sup>27</sup> (...) identity can be in part deliberate and intentional, in part habitual and therefore often less than fully conscious, in part a result of interactional negotiation and contestation, in part a result of perceptions and representations of others, and in part an effect of broader ideological processes and material structures that may become relevant to the interaction.

Portanto, as mudanças são constantes, a partir das interações e dos contextos de discurso. Para uma pesquisa mais abrangente e interdisciplinar sob a perspectiva da linguística sociocultural, as autoras sugerem que seja realizada a partir da consideração de múltiplas dimensões da identidade em uma única análise ou quando análises complementares são reunidas. Esse princípio contribui para resolver uma questão central e antiga em relação à pesquisa sobre identidade: até que ponto ela é entendida como dependente da agência. Da perspectiva de uma abordagem interacional da identidade, o papel da agência torna-se problemático apenas quando é conceituado como localizado dentro de um sujeito racional individual que conscientemente cria sua identidade sem restrições estruturais.

Ao longo de percurso universitário, o estudante percebe a necessidade da construção de uma identidade social compatível com suas vivências no ambiente acadêmico. Não somente os alunos, mas outros atores desse ambiente como professores, orientadores e a própria instituição cultivam uma série de expectativas sobre *quem é e como deve agir* o estudante no que se refere às práticas características da academia, como evidenciam estudos realizados por Lea e Street (1998). Entre essas expectativas, um aspecto constitutivo da identidade acadêmica na qual o estudante deve investir diz respeito à maneira como lidará com as diversas práticas e eventos de letramento dos quais começa a participar, de um modo geral, ao ingressar na universidade.

Tanto as práticas como os eventos de letramentos que orientam as trajetórias universitárias se apresentam como práticas que se integram à dinâmica institucional, que deve ser de conhecimento dos seus membros, aí incluídos professores e alunos. As práticas de letramento se conduzem à realização recorrente de eventos de letramento que, de modo geral, incluem a produção de gêneros acadêmicos de acordo com a legislação de cada curso e com as propostas pedagógicas das disciplinas.

Hoffnagel (2010) chama a atenção para o fato de que o termo 'identidade' se tornou tão comum e é utilizado com tanta frequência que nem mesmo para as áreas disciplinares que o tomam como objeto específico de estudo é fácil chegar a uma definição consensual. Segundo a autora, comumente se usa identidade como algo próximo de personalidade ou então como um conjunto de atributos sociodemográficos capazes de agrupar os indivíduos em grupos sociais ou distingui-los entre si. Nessa direção, a tendência é ressaltar aspectos essencialistas, considerando, portanto, a identidade como algo pré-determinado, fixo e imutável.

Porém, nos diversos eventos sociais que acontecem ao longo do tempo e em diferentes contextos, a identidade é revelada como um fenômeno complexo, instável e plural. Dito de

outra forma, diferentes identidades são construídas, assumidas ou atribuídas às pessoas nos diferentes contextos sociais, à medida que esses contextos fazem com que os indivíduos se envolvam em diferentes significados sociais. À vista disso, a dinâmica da vida cotidiana e moderna exige que assumamos diferentes identidades, inclusive identidades que podem entrar em conflito. Muitas dessas identidades se caracterizam como uma questão de afiliação e não como resultado de fatores fixos e pré-determinados tais como parentesco, nacionalidade e outros (BAZERMAN, 2009).

Nesta pesquisa, concordando com Bazerman (2009), projetamos que o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos; identidades que não são unificadas ao redor do “eu” ou personalidade do indivíduo. As identidades sociais – classe social, gênero, orientação sexual, idade, profissão, raça, nacionalidade, linguística etc. – são construídas socialmente e desempenhadas simultaneamente pelas pessoas nas mesmas ou em práticas sociais diferentes. Nessa abordagem, alinhada às formulações dos estudos culturalistas, afastando-se da noção de identidade como unicamente um atributo biológico ou, ainda, que busca uma definição entre o individual e social, gera-se uma compreensão de identidade como algo complexo, múltiplo ou heterogêneo, fluido ou provisório, informado pela incorporação da dimensão social, histórica e cultural nesse construto (HALL, 2003, 2004).

Nessa mesma perspectiva, Gee (2001) em seu artigo “Identidade como uma lente analítica para a pesquisa em educação” indica que

Ser reconhecido como um certo "tipo de pessoa", em um determinado contexto, é o que quero dizer aqui por "identidade". Neste sentido do termo, todas as pessoas têm múltiplas identidades conectadas não a seus "estados internos", mas para suas atuações na sociedade. Isso não significa negar que cada um de nós tem o que poderíamos chamar de uma "identidade central" que se aplica de maneira mais uniforme, para nós mesmos e para os outros, em todos os contextos <sup>28</sup> (GEE, 2001, p.99).

Trazendo a ideia defendida por Ivanič (1998), ao se referir à escrita como um “ato de identidade” pelo qual as pessoas se alinham a possibilidades socioculturalmente delineadas de estar no mundo, reproduzindo ou contestando valores, crenças e interesses característicos de práticas e discursos dominantes, há o postulado de que a identidade surge das demandas interacionais entre os indivíduos. É particularmente o caso dos estudantes universitários que, ao ingressarem no novo mundo da academia, [...] “provavelmente descobrirão que seus

---

<sup>28</sup> “Being recognized as a certain "type of person" in a certain context is what I mean by "identity" here. In this sense of the term, all people have multiple identities connected not to their "inner states" but to their roles in society. This is not to deny that each of us has what we might call a "core identity" that applies most uniformly, to ourselves and others, in all contexts.”

discursos e práticas [da universidade] dão suporte a identidades diferentes daquelas que eles trazem consigo”<sup>29</sup> (IVANIČ, 1998, p. 33). Nesse sentido, destacamos que esse estudante universitário se apresenta de forma heterogênea, assumindo diferentes identidades, nos diferentes momentos, como por exemplo, quando fazem a caracterização de aluno ‘da graduação’ ou aluno ‘da pós-graduação’.

Do ponto de vista dos Novos Estudos do Letramento, essa concepção da escrita acadêmica se coloca alinhada, sob o ponto de vista teórico, com a noção de um modelo ideológico de letramento, por oposição a um modelo autônomo (STREET, 1984), e assim caracteriza a escrita como uma prática social sujeita a uma série de restrições e condicionamentos sócio-históricos e culturais, não se configurando, por exemplo, como uma habilidade adquirida de uma vez por todas (na educação básica, provavelmente) e transferível automaticamente para uma nova esfera de uso, a universidade.

A propósito disso, Lea e Street (1998, 2006) propõem, conforme já apresentamos, que a escrita acadêmica seja tratada a partir da perspectiva dos letramentos acadêmicos, por contraposição às perspectivas das habilidades de estudo e da socialização acadêmica. A perspectiva dos letramentos acadêmicos procura dedicar uma atenção especial (...) “às relações de poder, autoridade, produção de sentidos e identidade que estão implícitas no uso de práticas de letramento em contextos institucionais específicos”<sup>30</sup> (LEA; STREET, 2006, p. 229), e não apenas às habilidades linguísticas ou à socialização do estudante em disciplinas específicas.

É nessa perspectiva que Ivanič (1998) discute a relação entre escrita acadêmica, letramentos e identidade. Para a autora, o letramento pode ser entendido com ênfase nas habilidades ou nos modos como a escrita é utilizada. Para o cumprimento desse último sentido, Ivanič colabora com a noção de “ecologia do letramento”. Assim, o foco do letramento se concentra na atividade social, de modo que (...) “os atos reconhecíveis de leitura e escrita se tornaram o que são em virtude das necessidades e dos propósitos sociais que procuraram atender em sua evolução”<sup>31</sup> (IVANIČ, 1998, p. 62). Essa visão ecológica do letramento coloca em destaque os múltiplos eventos de letramento em que se envolve, por exemplo, o estudante na tarefa de produzir uma dissertação de mestrado ou um artigo científico. Uma vez que os eventos de letramento se definem como eventos em que textos

---

<sup>29</sup> (...) “likely to find that their [university] discourses and practices support identities different from those they carry with them.”

<sup>30</sup> (...) “to the relations of power, authority, production of meanings and identity that are implicit in the use of literacy practices in specific institutional contexts”.

<sup>31</sup> (...) “the recognizable acts of reading and writing became what they are by virtue of the social needs and purposes they sought to serve in their evolution”.

desempenham um papel central, Ivanič ressalta que a visão ecológica do letramento apresenta um valor significativo para uma teoria da identidade do escritor por colocar em pauta “a maneira como a identidade das pessoas é implicada e construída tanto por suas atividades letradas como por suas escolhas linguísticas” (1998, p. 64).

Ivanič utiliza ainda outro conceito central nos Novos Estudos de Letramento, o de práticas de letramento, para fazer a relação entre cultura e identidade. É por meio das práticas de letramento, entendidas como um aspecto das práticas sociais, que os indivíduos se alinham a valores, crenças e interesses particulares. Conforme a autora, a noção de práticas de letramento é “particularmente relevante” para o estudo da identidade na escrita acadêmica, uma vez que devem ser vistas como “as respostas de uma pessoa ou grupo a uma determinada demanda da vida que de alguma forma envolve a linguagem” <sup>32</sup> (p. 67). Os estudantes universitários são pessoas que enfrentam o desafio de construir um novo aspecto de sua identidade, assumindo-se como membros da comunidade acadêmica. Para isso, precisam lidar com valores que eventualmente entrarão em conflito com outros aspectos de sua identidade. Assim como a identidade, também o letramento será uma construção contínua e não algo dado de uma vez por todas. O envolvimento contínuo e crescente do aluno com as práticas mais valorizadas na universidade, ou seja, a sua inserção nas práticas e eventos de letramento que estão intrínsecos ao contexto acadêmico, será um fator determinante para a construção da sua identidade como participante legítimo e legitimado do ambiente acadêmico.

A participação do aluno, do ponto de vista da relação entre identidade e diferença a que se refere Hall (2012), será marcada por oposição à participação dos professores e/ ou orientador, estes vistos como aqueles que “sabem” e o aluno, como aquele que “está aprendendo”. Em ambos os casos, a identidade será um fator crucial para a compreensão do contexto acadêmico, uma vez que também esta, como qualquer outra forma de construção social, realiza-se em profunda integração com o contexto social (IVANIČ, 1998).

A abordagem de autoria (IVANIČ, 1998) pode ser enriquecida pela visão de identidade na perspectiva de Gee (2001), a qual esboça quatro maneiras de conceber a identidade, ou seja, o que significa “ser certo tipo de pessoa”, apresentada a partir das categorias que se inter-relacionam e constroem as formas de identidade, sendo elas: 1. Natureza-identidade como um estado; 2. Identidade de uma instituição; 3. Discurso-identidade como uma característica individual reconhecida em discurso/diálogo 4. Identidade de afinidades como construção compartilhada em práticas de grupos de afinidades. Essas

---

<sup>32</sup> “the responses of a person or group to a certain demand of life that somehow involves language”.

quatro perspectivas não estão separadas umas das outras, mas se inter-relacionam de forma complexa, tanto na teoria como na prática. Isso possibilita concentrar nossa atenção em diferentes aspectos de como as identidades são formadas e sustentadas ou ainda pensar em questões sobre como a identidade está funcionando para uma pessoa de modo específico, em um determinado contexto ou em um conjunto de contextos diferentes. Pode-se, ainda, considerar as quatro maneiras em um determinado momento e lugar, qual vertente ou vertentes predominam e por quê.

A primeira perspectiva apontada por Gee (2001) – a da natureza (N-Identidade) – consiste na maneira de o sujeito buscar o entendimento de “quem sou eu”, no estado em que se encontra e não em suas ações. O poder, como a fonte desse estado – a natureza -, é que determina a força a qual o indivíduo está sujeito – sobre a qual a pessoa não exerce controle.

A segunda perspectiva sobre a identidade que Gee aponta no citado artigo é a institucional (I-Identidades). Para o autor, nessa perspectiva, o poder que o determina ou ao qual o indivíduo está submetido pode ser por aceitação ou imposição. Como por exemplo, um estudante universitário, provavelmente aceitou por vontade própria estar sujeito às regras da instituição a qual estuda, essa última atua como a fonte de poder. Esse poder molda a I-Identidade assumida pelo aluno e o faz ocupar uma posição ativa que preenche e cumpre sua função na academia. Já um presidiário, de um modo geral, não fez a escolha para cumprir as obrigações a ele impostas, mas está em uma posição forçada em que não pode fazer escolhas por conta própria, mas age passivamente ao assumir essa I-Identidade. Assim, pode-se ver uma I-Identidade como uma aceitação ou uma imposição.

A terceira perspectiva sobre identidade, Gee denomina discursiva (D-Identidades). Gee exemplifica que ao caracterizar uma pessoa como "carismática" - esta é uma maneira de olhar para "quem ela é." Ser carismático, no sentido que Gee aponta é um traço individual, uma questão da própria individualidade. Não é algo que apenas "é" ("nasceu com"; ao passo que não se pode ser carismático sozinho em uma ilha), e não é algo que se cria e mantém em uma instituição. Porém, ser carismático é um traço individual e não é adjetivo que caracteriza todos os indivíduos. O autor aponta que a fonte desse traço - o poder que o determina ou ao qual o indivíduo é o sujeito - é o discurso ou diálogo de outras pessoas. Quem torna o indivíduo carismático são as pessoas que o consideram, falam e interagem com ele como ele é.

Por sua vez, a fonte desse poder não é a natureza ou uma instituição, mas "indivíduos racionais". Por "racional" Gee se refere aos motivos (ou pelo que conta como motivos para eles e outros como eles) que os levam a tratar, falar e interagir com o sujeito carismático e não

porque eles são "forçados" a fazer isso movidos pela tradição, leis, regras ou autoridade institucional (o que tornaria o traço um I-Identidade). O processo pelo qual esse poder funciona é o reconhecimento, ou seja, o fato que indivíduos racionais reconhecem o sujeito como carismático (em seu tratamento, conversa e interação com ele). As instituições têm que contar com práticas para construir e sustentar I-Identidades, mas as pessoas podem construir e sustentar identidades por meio do discurso e do diálogo (*D-Identities*) sem a sanção e apoio de instituições oficiais que vêm, em certo sentido, possuir essas identidades.

A quarta perspectiva sobre identidade, Gee denomina de perspectiva de afinidade (*A-Identities*). Gee exemplifica esta perspectiva com o exemplo de alguém que é fã de *Star Trek* no sentido e na forma como as pessoas são retratadas no filme. Esta é uma maneira de olhar para "quem essa pessoa é." Ser fã de *Star Trek*, nesse sentido proposto pelo autor, é constituído por experiências distintas (por exemplo, assistir a shows, conhecer atores de *Star Trek* em tais *shows*, buscar informações na *Internet*, negociar tais recordações, vestir-se como um personagem de *Star Trek*). A fonte desse acesso - o poder que a determina ou a que a pessoa está sujeita - é um conjunto de práticas distintivas. Assim, a fonte desse poder não é a natureza, nem uma instituição, nem mesmo o poder alheio ou discurso e diálogo somente, mas um "grupo de afinidade". Gee define esse "grupo de afinidade" como um grupo constituído por pessoas que podem estar dispersas por um grande espaço (por exemplo, em países diferentes); eles podem, inclusive, compartilhar pouco além de seu interesse comum - *Star Trek*. O que as pessoas do grupo compartilham e devem compartilhar para constituir um grupo de afinidade, é fidelidade, acesso e participação em práticas específicas que fornecem a cada um dos membros do grupo as experiências necessárias. O processo pelo qual esse poder funciona, então, é pela participação ou pelo compartilhamento entre os indivíduos.

Seguindo nosso exercício de discussão do conceito de identidade que defendemos aqui, tomamos a relação entre o letramento escolarizado e a racionalidade na produção do discurso, entre modos letrados escolarizados de exposição oral e competência comunicativa na esfera pública. Signorini (1998) destaca que em diversas situações da vida, há uma falta de congruência do desempenho dos recém-chegados (em nova situação, a um novo contexto social) em relação aos padrões identificatórios construídos para categoria que já conhece as dinâmicas do contexto social. Nessas condições, o foco é posto na falta, no déficit, em relação aos padrões letrados escolarizados de prestígio nas instituições da sociedade burocrática, inclusive nas que se atribuem o papel de falante, negociador, porta-voz dos grupos menos prestigiados, como igrejas, sindicatos e movimentos sociais, por exemplo. O olhar se volta para a não compreensão, ou compreensão equivocada, e em última instância, categorias mais



intelectualizadas como as dos acadêmicos, pesquisadores e estudiosos compreendem melhor, ou mais profundamente em contraposição à fala, à escrita e à própria realidade, que categorias consideradas como menos intelectualizadas como a dos trabalhadores e seus representantes.

Essas ponderações nos permitem inferir que, ao estabelecer comparação a partir de padrões, desencadeiam-se efeitos de desqualificação do falante e de seu desempenho, levando em conta a relação com a construção da identidade social sustentada pelo indivíduo, ou mesmo a identidade que lhe é atribuída, como por exemplo, a de sem-terra, de líder sindical, vereador, relacionando-a à função que pretende desempenhar. Essa desqualificação se dá pela diferenciação e separação de lugares e funções estabelecidas na ordem social e política que vão sendo apontadas em nível simbólico pela linguagem, sobretudo pela linguagem verbal. Desse modo, estabelece-se a correlação entre "saber", ou não, falar segundo os padrões letrados de prestígio e "saber", ou não, pensar/avaliar/agir adequadamente. É preciso refletir ainda sobre esses dois "saberes" e o grau de visibilidade do falante na sociedade, sua posição organizada hierarquicamente nas relações sociais.

Assim, saímos em defesa não só da legitimação pelas instituições de maior prestígio quanto à consideração de que cada um ocupe seu lugar conforme esperado socialmente. Mas concordamos com Signorini (1998) ao propor que sejam diluídos os limites que dividem as categorias existentes quanto às funções atribuíveis a cada uma dessas categorias: as expectativas de agricultores que "sabem falar", por exemplo, desestabilizando os limites pressupostos entre quem pode e deve falar em âmbito público, traça nova divisão e novas fronteiras.

À luz do enquadre teórico que fazemos nesta pesquisa, no qual focalizamos a relação entre as práticas letradas, o sujeito e o contexto sociocultural, estudos acerca das teorias do discurso, baseadas no trabalho de Ochs (1979), Cameron (2001), Bloome (2008) referente à análise do discurso, iluminou-nos nas questões sobre as ações do letramento, a função de seus elementos culturais e objetos simbólicos na constituição identitária dos sujeitos da pesquisa. Portanto, seguindo essa perspectiva, trouxemos os estudos da identidade, os quais têm mostrado o modo como os indivíduos se posicionam nos diferentes domínios sociais, o que lhes demandam mais que codificar ou decodificar uma língua, mas são guiadas por um propósito de interação e comunicação, no qual precisam agir e interagir e, assim, são afetadas pelos sentidos aí pleiteados, assumem, negociam posições identitárias (GEE, 1996; IVANIC, 1998).

Na seção que se segue, abordaremos as relações de poder, tomada como característica do discurso.

### 2.6.2 As relações de poder como característica do discurso

A linguagem pode ser considerada, inicialmente, a partir de sua finalidade na sociedade – como instrumento de comunicação, por meio do qual as mensagens são construídas e repassadas. No entanto, a linguagem pode ser entendida como a comunicação em si, construída socialmente, isto é, a linguagem reflete (informa) e refrata (instaura nova significação) (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1981).

Pierre Bourdieu (1996) argumenta que à linguagem é conferida uma eficácia propriamente simbólica de construção da realidade, isso porque organiza e sistematiza a percepção que os agentes sociais têm do mundo, e como eles se relacionam no mundo. Por esse viés, a linguagem pode ser entendida como um sistema simbólico que constitui ferramentas de conhecimento e comunicação e, nesse sentido, de visões de mundo, de percepção sobre a vida social. Assim afirma Bourdieu (2004):

A percepção do mundo social é produto de uma dupla estruturação social: do lado objetivo, ela está socialmente estruturada porque as autoridades ligadas aos agentes ou às instituições não oferecem à percepção de maneira independente, mas em combinações de probabilidade muito desigual (...); do lado subjetivo, ela está estruturada porque os esquemas de percepção e de apreciação susceptíveis de serem utilizados no momento considerado, e, sobretudo, os que estão sedimentados na linguagem, são produtos das lutas simbólicas anteriores e exprimem, de forma mais ou menos transformada, o estado das relações de força simbólica (BOURDIEU, 2004, p. 139 –140).

Sob esse entendimento, o significado dado ao mundo pode ser compreendido por meio da linguagem, ao mesmo tempo em que a linguagem transporta visões de mundo como expressão da pluralidade de olhares lançadas pelos agentes nos diferentes contextos sociais. Desse modo, a ideia de percepção de mundo pode se relacionar ao conceito de *habitus*, que Bourdieu define como um sistema de disposições, esquemas de percepções, compreensão e ação. Nesse sentido, *habitus* são estruturados socialmente e estruturantes como geradores de práticas. Dessa união resulta o que Bourdieu denomina “estilo de vida”, de onde surgem as práticas sociais. Nesse viés, a linguagem se coloca como lugar das formas de se compreender, perceber e colocar-se no mundo. Nesse limiar, ressaltamos que a linguagem não tem apenas a função de informar, no sentido de transmitir de forma neutra mensagens nas interações sociais, mas também é responsável por comunicar a posição que o falante ocupa e, portanto, ocupa lugar de disputas ideológicas onde se exercem formas de poder.

Bourdieu (1996) aponta que o poder das palavras, essencialmente, não está na legitimidade dada às palavras pelos falantes e ouvintes, e nesse entendimento, os estudos precisam buscar o poder onde ele não se apresenta. Bourdieu indica que o poder da palavra é o poder de mobilizar a autoridade acumulada e concentrá-la em um ato linguístico, esclarecendo que o discurso pode ser entendido como prática de linguagem, e, assim, funciona como mecanismo de poder simbólico de construção da realidade.

O poder simbólico como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que obtido pela força (física ou econômica), graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário (BOURDIEU, 1989, p.14).

O que Bourdieu aponta nos interessa em nossa discussão, pois a partir dessas considerações é possível mensurarmos, em alguma medida, de que forma o discurso exerce poder e se constitui em um instrumento que age no mundo, transformando a sociedade. É nesse lugar onde o poder simbólico é concedido ao discurso que são travadas lutas ideológicas e disputas que reafirmam o caráter social da linguagem, conforme explorado pelos Novos Estudos do Letramento.

Estabelece-se, nesse aspecto, que a força das palavras está em sua ação comunicativa, pois são instrumentos de veiculação de valores, sentidos, ideologias que são confrontadas nas práticas sociais e acabam por se configurar como forma de dominação e exercício do poder.

A partir desses pressupostos, é importante considerar que os letramentos acadêmicos têm poder de influência e dependem da ação das forças simbólicas presentes. Para que o poder simbólico seja exercido, é preciso que seja reconhecido por aqueles que a ele são submetidos, o que não indica que seja um reconhecimento consciente, sendo que o significado por ele construído é o de um poder com legítima credibilidade e crença (BOURDIEU, 1989). Os poderes interagem e, assim, fazem com que as relações sociais sejam atingidas por eles. Nesse sentido, pode-se relacionar a ação do poder simbólico sobre as práticas de letramentos que ocorrem na esfera acadêmica, isso porque o exercício do poder simbólico implica em uma cumplicidade entre os que o exercem e os que a ele se submetem.

(...) falamos da linguagem como se ela só tivesse a função de comunicar, ou tratamos de procurar nas palavras o princípio do poder que se exerce, em certos casos, através delas (tenho em mente, por exemplo, as ordens ou as palavras de ordem). Na verdade, as palavras exercem um poder tipicamente mágico: fazem ver, fazem crer, fazem agir [...] o poder das palavras só se exerce sobre aqueles que estão dispostos a ouvi-las e a escutá-las, em suma, em crer nelas. (BOURDIEU, 2000, p.61)

Portanto, Bourdieu considera linguagem como um bem simbólico e, por isso, acaba se legitimando pelas disputas que estruturam o campo em que circula. Como bem simbólico, o discurso deve suas características mais importantes às relações de produção linguística nas quais é produzido na medida em que todo o discurso pressupõe um emissor legitimado dirigindo-se a um destinatário, reconhecido e reconhecedor. (BOURDIEU, 1989).

Seja o discurso presumido como bem simbólico ou como prática de linguagem, é certo que, na teoria de Bourdieu, o discurso aparece sempre permeado e guiado por questões políticas e econômicas, ou seja, pelas questões de poder existentes no campo em que é produzido. O discurso se coloca, então, como autoridade e como detentor de poder simbólico, pois detém o poder de produzir pontos de vista sob o mundo. Essa influência contribui para a construção do mundo social, seja pelas designações que emana, seja pelo estabelecimento da ordem que obedece e faz obedecer, seja pelas classificações na negociação dos posicionamentos na construção da identidade. O simbólico reproduz as relações de poder e possibilita instrumentos para mudar o mundo por meio da imposição de uma determinada visão.

Considerando a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade social, mediação esta feita pelo discurso, no qual o homem se insere, atribui sentido ao mundo e a si mesmo, para os propósitos desta pesquisa, entendemos que para seguirmos discorrendo a respeito das relações de poder como característica do discurso, precisamos associar a essa discussão, o termo classificação ao invés de usarmos o termo *status* largamente empregado nas pesquisas que discutem o tema. Nesse sentido, justificamos a opção pelo uso de classificação ao invés de *status* com base no que diz Diamond (2016), a qual aponta que o emprego do vocábulo *status* refere-se à posição atribuída aos indivíduos com base em características advindas desde o nascimento - fatores fixos (como sexo, idade, nacionalidade, raça), ou seja, não diz respeito a habilidades ou a algo alcançado por meio de esforço. Por outro lado, o *status* compreende também fatores mais ou menos fixos, pois condições como mulher, homem, preto, branco, pobre ou rico etc. mudam conforme a cultura muda. Em sua comunidade, não há muito que um indivíduo possa fazer para contestar o *status* dado às condições fixas, condicionadas a variáveis externas. Em algumas culturas, os indivíduos podem mudar de *status* por meio do esforço e da competição, mas o significado dado a cada um pelo estrato social é estabelecido pelo consenso cultural e pontos de vista.

Em qualquer contexto social, os membros são identificados e distinguidos de acordo com certos fatores. Cada instituição tem fatores específicos, como por exemplo, a experiência,

posição histórica, política e organizacional, além de fatores sociais externos, como o gênero, a classe social e raça. Existem também fatores internos à instituição que não estão imediatamente explícitos ao observador e que contribuem para a hierarquia de uma comunidade. Desse modo, o *ethos* institucional, por si só, não explica as relações de poder estabelecida entre os membros de uma comunidade.

Podemos, então, empreender que como o *status* implica uma variável social fixa e externa, o conceito não leva em consideração a dependência contextual. Por exemplo, o que é considerado de alto *status* em uma cultura pode não ter o mesmo *status* em outra. Professores podem receber *status* elevado em uma cultura e *status* inferior em outra cultura. Em um ambiente universitário, por exemplo, uma professora afrodescendente, com origem periférica, supervisiona um aluno de pós-graduação branco, originário da classe média, os dois têm a mesma idade. No contexto universitário, a professora tem posição institucional sobre o aluno. No entanto, no contexto social mais amplo, externo à universidade, um homem branco tem mais *status* que uma mulher negra. Usando esse exemplo para examinarmos esse tipo de interação, verificamos que a variável fixa e externa tem menos probabilidade de mudar. A única mudança que pode ocorrer para diminuir a diferença social entre esses dois não depende apenas dos indivíduos, mas sim da cultura. Idade, raça, sexo, nacionalidade não podem ser alterados; apenas o estigma ou privilégio associado a essas variáveis, e sobre o qual a estratificação é baseada, pode mudar. As variáveis não vão mudar, mas o significado cultural atribuído a eles muda à medida que a cultura muda.

Diamond (2016) esclarece ainda que, por outro lado, certas variáveis contextualmente dependentes podem ser alteradas por meio de esforços individuais. O homem branco, pós-graduando, poderá, teoricamente, com seu esforço, tornar-se um professor algum dia. Isso se difere, por exemplo, da raça, nacionalidade, religião etc. variáveis estas que apenas o significado a elas associados podem ser contestados por meio da ação.

Assim, julgamos ser necessária a adoção de um termo diferente de *status* para conseguirmos nomear a ideia que trazemos nesta pesquisa – assim, usaremos o termo classificação. Classificação institucional consiste nas variáveis sociais fixas externas, mais ou menos universais, algumas das quais são adquiridas por meio de esforço, como educação e profissão. A classificação local consiste nas variáveis sociais cujos significados são internos a uma determinada comunidade. Desdobrar a classificação em dois aspectos - nível institucional e local tem implicações para o poder em discurso. Diamond (2016) aponta, com base em suas pesquisas, que a classificação local é contestada e disputada nos diálogos; é esse nível de classificação que está mais em disputa. Em discurso, quando as pessoas disputam a

palavra, competem, negociam papéis em conversa, interrompem um ao outro etc., eles estão competindo pela posição/posto local.

Enquanto a hierarquia institucional permeia e afeta os papéis no discurso, a posição/posto institucional de cada membro não pode ser contestada por meio do discurso. Nenhuma quantidade de tomar a palavra, interromper, levantar tópicos etc. jamais igualará a desigualdade entre negros e brancos, homens e mulheres, na cultura em geral. Mas na comunidade local, a batalha pela igualdade e o poder são travados ao nível da hierarquia local.

Nesse sentido, deparamo-nos com o questionamento: qual é, então, o papel do poder em relação à hierarquia? Diamond (2016) indica que a maioria dos estudos que aborda o poder e a classificação a partir de uma análise de nível macro vê o poder como um atributo associado à posição institucional. No entanto, esse poder não é determinado pela posição institucional ou pelas variáveis isoladas. Embora as hierarquias sejam criadas e impostas por normas e *status* institucional, pelos estudos da autora, os indivíduos podem e fazem contestar o poder e competir por papéis em todas as interações. Que os participantes discutem, discordam e competem pelo papel de orador aponta para o fato de que o poder é mais do que uma propriedade investida em indivíduos pela sociedade ou por uma instituição.

No capítulo 3, trazemos a construção metodológica desta tese, na qual consideramos a perspectiva etnográfica como lógica de geração de registros e abordagem teórico-analítica para fundamentar as relações entre dados diversificados. Por isso, esta é uma pesquisa cujo enquadramento teórico-metodológico se integra à abordagem etnográfica dos estudos dos Letramentos Acadêmicos.

## CAPÍTULO 3

### CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA

O objetivo deste capítulo é apresentar e discutir as motivações que direcionaram a escolha do objeto de pesquisa e discorrer sobre os passos dados para a geração dos registros que constituem o *corpus* desta pesquisa, a fim de enquadrá-lo em uma perspectiva teórico-metodológica dos letramentos acadêmicos. Assim, apresentamos uma breve descrição dos principais aspectos da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, integrada à análise do discurso, com enfoque sobre os Letramentos Acadêmicos. Descreveremos os instrumentos e os procedimentos utilizados no contexto da investigação, os critérios usados para selecionar os sujeitos da pesquisa e os procedimentos para gerar e analisar os dados desta pesquisa.

Considerando a visão de letramento que nos baseamos nesta tese – letramento como processos e práticas sociais construídas *nos* e *pelos* diversos grupos -, as análises que realizamos ao longo desta pesquisa nos conduziram à investigação sobre como as ações e práticas dos letramentos acadêmicos se manifestam nos sujeitos a partir das dinâmicas institucionais. Conforme Castanheira *et al.* (2001), o que conta como letramento, em qualquer grupo, é percebido nas ações que os membros realizam, o que os orienta, como percebem uns aos outros como responsáveis por seus papéis sociais, o que os membros dos grupos aceitam ou rejeitam como respostas preferidas de outros e como eles se envolvem, interpretam e constroem suas práticas socioculturais.

A partir disso, nossa referência ao plano metodológico para esta pesquisa concebe o procedimento investigativo como conhecimento crítico do percurso do processo científico, levantando questionamentos acerca de seus limites e de suas possibilidades (DEMO, 1989). Adotamos a abordagem qualitativa nesta pesquisa com perspectiva etnográfica para acompanharmos a trajetória institucional dos sujeitos no mestrado profissional em educação, no caso específico, o PROMESTRE.

O termo etnografia, originalmente advindo da antropologia, significa o estudo holístico, intensivo, de longo prazo, de pequena escala, não acidental. No final do século XX, os estudos etnográficos de educação se concentram nos sujeitos, nas escolas e em salas de aula. Watson-Gegeo (1997) definiu a etnografia como o

(...) estudo holístico, intensivo e de longo prazo do comportamento das pessoas em ambientes contínuos a organização social e perspectivas e interpretações baseadas na

cultura que fundamentam o conhecimento e orientam o comportamento em um determinado grupo social <sup>33</sup>(p. 134).

Assim, concebemos a etnografia não como uma questão de método, mas como um amplo e complexo arcabouço teórico-metodológico que busca compreender particularidades nas práticas observadas a partir de uma perspectiva *êmica* e como resumiu Geertz (1973): uma “descrição densa”.

Sabendo que a etnografia e a análise do discurso às vezes debatem se suas respectivas abordagens são complementares ou opostas, nesta pesquisa consideramos os papéis de complementaridade entre a análise do discurso e da etnografia. Baseamo-nos em experiências compartilhadas por Hymes (1964), Erickson (1992), Heath (1983), os quais estudaram as práticas linguísticas de grupos socioculturais. Assim, algumas de nossas análises foram feitas com base em transcrições de trechos de diferentes momentos de interação dos sujeitos desta pesquisa: conversas e entrevistas, diálogos em exames de qualificação e defesa de dissertação, levando em conta que a estrutura *êmica* da fala só pode ser determinada dentro do contexto linguístico específico de interação.

Nas próximas seções, discutiremos o percurso metodológico da pesquisa, explicitaremos quem são os sujeitos; a estrutura e organização de um curso de mestrado profissional; os procedimentos de coleta de dados, que esclarecem a trajetória da pesquisa e as condições de produção da investigação; os instrumentos de coleta de dados para as análises e a forma de tratamento desses dados, considerando o problema e os objetivos da pesquisa.

### **3.1 A etnografia em pesquisas sobre os letramentos acadêmicos**

Seguimos, pois, considerando o princípio de que os letramentos são processos ideológicos e não se constituem por meio de um sistema universal, autônomo e independente da cultura, mas a partir de sentidos e usos situados, ligados tanto a contextos mais amplos de compreensão e concepções sobre a linguagem escrita quanto a contextos locais (STREET, 2006).

A etnografia tem sua origem na área da antropologia (BLOMMAERT, 2006), não na linguística, como comumente afirmado nas pesquisas em geral e foi sendo progressivamente adotada por outras áreas do conhecimento, inclusive pela educação como fundamentação teórico-metodológica (LILLIS, 2008). Isso implica dizer que “a arquitetura básica da

---

<sup>33</sup> (...) “holistic, intensive, long-term study of the behavior of people in continuous environments the social organization and culture-based perspectives and interpretations that underlie knowledge and guide behavior in a given social group.”



etnografia é aquela que já contém ontologias, metodologias e epistemologias que precisam ser situadas à tradição mais ampla da antropologia” (BLOMMAERT, p.07) e que não necessariamente se encaixam nos desenhos de outras tradições. Blommaert (2006) discute a origem da etnografia, o que implica entender seus pressupostos epistemológicos. sugerindo que a etnografia exerce um papel contra-hegemônico, pois apresenta potencial e capacidade de desafiar visões estabelecidas, não apenas da linguagem, mas do capital simbólico nas sociedades em geral. Dito de outra maneira, a etnografia é capaz de subsidiar um discurso sobre os usos sociais da linguagem e das dimensões sociais do comportamento, diferenciando-se das normas e expectativas estabelecidas, além de usá-las como ponto de partida para desafiá-las.

Nesse sentido, o uso da etnografia sob o caráter contra-hegemônico possibilita aos estudos dos letramentos induzir uma abordagem “materialista da escrita, na qual os recursos sociais e aspectos de avaliação social dos letramentos em relação ao empoderamento ou desempoderamento pode ser estudado favoravelmente.” (BLOMMAERT, 2006, p.10 ). À medida que essa abordagem do letramento desvia o foco dos conceitos estáticos e reificados os quais consideram que letramento corresponde a texto escrito, deixando em evidência o produto e conduzindo à investigação das condições e do processo de produção, essa abordagem assume, por assim dizer, seu potencial crítico.

Hammersley e Atkinson (2007) apontam que a etnografia é caracterizada pelo estudo das ações e práticas das pessoas que são estudadas em contextos cotidianos, ao invés de o pesquisador criar condições específicas e controladas para compreender essas situações. Uma pesquisa de natureza etnográfica ocorre no campo, os dados são coletados em diferentes fontes, incluindo evidências documentais de vários tipos. Porém, a observação e/ou conversas informais tendem a ser um dos principais procedimentos para a coleta de dados. O foco está em alguns casos, geralmente em pequena escala, podendo se centrar em um único cenário ou em um grupo de pessoas. A etapa de análise dos dados envolve a interpretação dos significados, funções e consequências das ações humanas e práticas institucionais, além de indicar como esses aspectos denotam contextos locais ou os mais amplos. De um modo geral, são produzidas descrições verbais, explicações e teorias.

Em proposição similar a Hammersley e Atkinson, Lillis (2008) aponta que a etnografia está situada em um lugar de destaque nas abordagens referentes à escrita acadêmica que se preocupam com o contexto em que é produzida. A etnografia, a partir dessa perspectiva, é defendida e explicitada nas pesquisas desenvolvidas pelos estudos que se

baseiam nos letramentos acadêmicos. Nessas pesquisas, o letramento é assumido como prática social e as metodologias adotadas estão baseadas na tradição da etnografia.

Geertz (1973) argumentou influentemente que a etnografia é um ponto de vista em vez de uma questão de métodos, que enfatiza: (1) a complexidade e particularidade da cena social estudada, (2) a compreensão da cena a partir de uma perspectiva *êmica*, ou privilegiada, e (3) a consciência do pesquisador de que ele/ela é um parte constitutiva da cena. Geertz resumiu esses pontos no termo disseminado como “descrição densa”.

A discussão feita por Lillis (2008) em seu artigo intitulado “Etnografia como método, metodologia e ‘teorização profunda’: fechando a lacuna entre texto e contexto na pesquisa sobre redação acadêmica” (tradução nossa, grifo da autora), desperta-nos especial interesse, pois a partir dele compreendemos a distinção entre etnografia como método, etnografia como metodologia e etnografia como teorização profunda e entendemos como diferentes pesquisas têm utilizado a etnografia de modos distintos. Faremos uma breve explanação acerca dessas três concepções, posicionando-nos favoravelmente à etnografia como teorização profunda.

Na primeira delas – *ethnography as method* - Lillis (2008) aponta que a etnografia como método acontece geralmente por meio de entrevistas, chamadas de “conversas em torno do texto”, em um movimento que vai do texto para o escritor, em que o ponto de partida tanto pode ser o texto como o escritor. Em um primeiro momento, o foco fica sobre o texto, a conversa sobre ele fica em segundo plano, dando prioridade à análise com base na perspectiva textual-discursiva. Na segunda possibilidade, o foco fica sobre o escritor e a análise considera a sua perspectiva para compreender a escrita, tornando possíveis as reflexões sobre as diferentes formas como a escrita é produzida e significada. O aspecto citado como positivo para o uso da etnografia sob esse enfoque é possibilitar ao pesquisador um olhar além do texto, buscando análises sobre as perspectivas do escritor. Por outro lado, o ponto negativo está, especialmente, na realização de apenas uma única entrevista, correndo-se o risco de se cair em uma simplificação do que é dito pelo escritor e em considerar como transparentes as reflexões do escritor a partir de um único momento de análise.

A segunda concepção - *methodology* - inclui uma ampla variedade de dados que vão além da conversa sobre o texto e considera um envolvimento mais aprofundado com os escritores no que se refere ao tempo de contato e a quantidade de informações disponibilizadas. Lillis (2008) propõe conversas em torno do texto, as quais envolvem análises e discussões com os escritores sobre seus textos, de forma que o pesquisador busca compreender por meio de entrevista sobre a história de letramento, bem como outros dados: *e-mails* trocados entre o pesquisador e o escritor, mensagens escritas entre o escritor e os

orientadores ou outros mediadores do letramento e análise de documentos institucionais. A ideia de história do texto é assim usada com o intuito de compor o arcabouço de dados que mostra a trajetória dos textos. Esta metodologia se mostra eficiente para conhecer e analisar os diferentes dados que estão envolvidos com a história do texto, o que possibilita entender a relação do contexto com os textos em suas trajetórias de produção. O pesquisador se envolve de maneira mais aprofundada com os escritores e vai conseguindo informações que só são possíveis nesse percurso; o pesquisador, como etnógrafo, vai se inserindo mais no campo, (re)formula novas perguntas e passa a adquirir novas compreensões. A dinâmica que se constrói com as conversas sobre texto possibilita ao pesquisador expor suas análises para o escritor, discuti-las, confrontá-las e ouvir o escritor. Esta perspectiva metodológica costuma ser utilizada para acompanhamento dos escritores por períodos maiores na produção de textos, compreendendo as trocas entre os escritores e os mediadores do letramento. Entretanto, como na perspectiva anterior, além desta metodologia se mostrar frágil ao ser utilizada para interpretar como transparentes as reflexões do escritor, Lillis afirma que *texto* e *contexto* continuam sendo tratados separadamente. Mesmo que haja uma diminuição da lacuna entre essa dialética, ainda assim as categorias de análise textual são tratadas de maneira paralela aos aspectos contextuais, ambicionando-se um mapeamento de uma gênese textual.

Considerando os pontos frágeis da etnografia apresentada sobre essas duas perspectivas metodológicas, Blommaert (2006, p.03) escreve que “uma primeira correção a ser feita à imagem difundida de etnografia é que, desde seu começo, a etnografia foi mais do que um conjunto de técnicas de trabalho de campo”.<sup>34</sup> Nesse sentido, Blommaert defende que etnografia “envolve uma perspectiva sobre linguagem e comunicação, incluindo uma ontologia e uma epistemologia, sendo ambas significativas para o estudo da linguagem na sociedade, ou melhor dizendo, da linguagem bem como da sociedade” (2006, p. 02). Assim, é necessário pensar a etnografia além de um conjunto de técnicas a serem aplicadas em um determinado grupo em um contexto de investigação.

A terceira concepção - *ethnography as “deep theorizing”* -, discutida por Blommaert (2006) e Lillis (2008), retoma a perspectiva de etnografia com base em sua origem na antropologia, enfatizando a não separação entre língua e cultura, entre texto e contexto. Nessa tradição antropológica, não existe linguagem sem contexto. A separação entre texto e contexto na pesquisa sobre escrita acadêmica (e sobre a escrita em geral) vem das abordagens linguísticas sobre a escrita e da força que essa tradição produziu. Em alguns de seus estudos

---

<sup>34</sup> (...) “a first correction to be made to the widespread image of ethnography is that, from its inception, ethnography has been more than a set of fieldwork techniques.”

sobre escrita acadêmica, Lillis (2008) mostra que o estudo do texto, isolado de conhecimentos sobre o contexto, não nos permite entender por que alguns estilos de escrita são ou não aceitos em determinados contextos nem a relação entre esses estilos e os contextos em que são produzidos e negociados.

Ressaltamos a concepção de etnografia linguística (Gumperz & Hymes, 1972; Hymes, 1974) como um conceito em uso no Reino Unido como um termo genérico, referindo-se a abordagens que se baseiam em tradições de etnografia e linguística. Consideramos que seja um aspecto importante porque se relaciona à problemática da lacuna entre análise textual e contextual apontada na primeira e na segunda concepção de etnografia discutidas por Lillis (2008). Essa lacuna ontológica entre texto e contexto é situada por Rampton *et al.* (2004, p.2):

A etnografia linguística geralmente sustenta que, em um grau considerável, a linguagem e o mundo social se moldam mutuamente, e que uma análise atenta do uso situado da linguagem pode fornecer insights fundamentais e distintivos nos mecanismos e dinâmicas da produção social e cultural na atividade cotidiana <sup>35</sup> (tradução nossa).

Um ponto importante a ser observado aqui é que, ao reunir as distintas ontologias da linguística e da etnografia, não se busca simplesmente combinar quadros analíticos e/ou categorias, mas sim desenvolver linguagens de descrição originadas da tensão *êmica*/ética dando sentido ao contexto no trabalho antropológico. Desse modo, enquanto as categorias linguístico-textualistas são usadas para análise do uso da linguagem, estes são mediados por categorias que se integram com os usos etnográficos. Entendimentos contextuais assim promovem o desenvolvimento e o uso de um arcabouço de instrumentos e categorias que a etnografia linguística defende, valendo-se do trabalho de Gumperz e Hymes (1974), por exemplo.

Ampliando nosso olhar sobre as características da etnografia e considerando o contexto com o qual estamos lidando – o contexto acadêmico –, compreender a concepção de indexicalização (BLOMMAERT, 2006; LILLIS, 2008) ajuda-nos a enquadrar a investigação com base em extratos de linguagem, os quais apontam para aspectos do contexto social. Esse entendimento nos auxilia a estabelecer relação entre as visões do escritor e as dele próprio com estruturas sociais maiores. Nessa mesma direção, Lillis (2008) chama a atenção para os detalhes que o micro envolve no que se refere ao reconhecimento explícito da importância da relação entre as dimensões *êmica* e *ética*. Assim, o pesquisador precisa estar atento aos

---

<sup>35</sup> “Linguistic ethnography generally holds that, to a considerable degree, language and the social world shape each other, and that a close analysis of situated language use can provide fundamental and distinctive insights into the mechanisms and dynamics of social and cultural production in everyday activity.”

detalhes microtextuais e contextuais da escrita acadêmica como procedimento para explorar a complexa dinâmica da produção acadêmica.

Reconhecer a etnografia como “teorização profunda”, como perspectiva de análise da linguagem, é extrapolar o que os vieses da metodologia e método oferecem. Entretanto, reconhecemos as dificuldades práticas de empreendimento de pesquisas na dimensão da etnografia como teoria, não só devido ao trabalho e envolvimento necessários para um acompanhamento dos sujeitos por um período mais extenso, mas também quanto aos desafios para a análise, já que o pesquisador, para tentar entender o que é significativo para os sujeitos, terá que sair, frequentemente, de sua zona de conforto disciplinar. Além disso, pesquisas produzidas nessa dimensão, certamente, não responderão à imediatez de resultados esperada atualmente no contexto científico.

Concebendo essas abordagens teórico-metodológicas, fizemos a retomada do projeto de pesquisa inicial e, após alguns encontros de orientação, firmamos os objetivos de pesquisa e traçamos o percurso metodológico da investigação. Sequencialmente, fomos delimitando os demais itens do projeto, considerando a potencial flexibilidade de cada um deles, bem como as necessidades de adaptações para desenvolvermos nossas investigações. Desde esse momento preliminar, construímos a metodologia de pesquisa sob a perspectiva etnográfica, pois levamos em conta que a etnografia exerce um papel contra-hegemônico (BLOMMAERT, 2006), que a etnografia se concentra nos estudos das práticas e ações entre as pessoas em seus diversos contextos sociais (HAMMERSLEY; ATKINSON, 2007) e que a etnografia como “teorização profunda” prevê análises entre texto e contexto de modo inseparável (BLOMMAERT, 2006; LILLIS, 2008). Adotamos a abordagem etnográfica sob esse conjunto de concepções e posicionamentos para embasar nossas análises nesta pesquisa.

### **3.2 O BACKGROUND DA PESQUISA**

Nosso *background* de pesquisa é o mestrado profissional em educação – PROMESTRE, da FaE/UFMG. A partir da perspectiva etnográfica, buscamos analisar as práticas de letramento dos alunos e alunas do PROMESTRE, compreendendo, também, identificar as possíveis tensões existentes entre as esferas acadêmica e profissional no contexto da pós-graduação *stricto sensu*. Os objetivos específicos desta tese, conforme já anunciado, buscam compreender quais são as expectativas dos alunos ingressos no PROMESTRE no ano de 2020 e como as identidades sociais são assumidas por esses alunos ao longo do mestrado.

Nesse sentido, nosso foco está nas interações entre os alunos, entre alunos e professores, entre alunos e orientadores, alunos e pareceristas, como sujeitos que negociam geralmente sob diversas condições e ocupando diferentes posições institucionais. Para examinar essas interações e o repertório de ações observadas ao longo da trajetória dos alunos no mestrado, baseamo-nos na concepção de letramentos acadêmicos (GEE, 1990; STREET, 1998). Assim, a partir dos critérios usados nessa visão de letramento, compreendemos que à medida que os sujeitos interagem nos tempos e espaços acadêmicos, eles reagem, propõem, reconhecem por meio de palavras e ações, confirmando a existência e significado social a partir de laços intertextuais que instituem certos pertencimentos (CASTANHEIRA, *et al.*, 2001). Nessa dinâmica das práticas de letramento, estamos focando a trajetória dos discentes sem perder de vista a complexidade das interações produzidas por diferentes atores sociais na arena acadêmica.

### **3.2.1 O Programa de Pós-graduação e os mestrandos**

O desenvolvimento desta pesquisa envolveu algumas etapas. Em um primeiro momento, definimos o tema da pesquisa. Filiados às postulações teóricas e metodológicas da área dos Novos Estudos do Letramento, e mais especificamente, à vertente teórica dos Letramentos Acadêmicos, a fim de melhor conduzirmos as análises das práticas de letramento, parte do *corpus* deste estudo, leva em consideração análises teóricas advindas de estudos que focalizam na análise do discurso. Ressaltamos que os embasamentos teóricos que guiaram esta pesquisa estão discutidos com mais aprofundamento em capítulos próprios, mais precisamente, no primeiro e quarto capítulos.

Na sequência, seguimos elaborando a etapa de geração dos registros. A questão tema desta pesquisa, - conhecer as práticas de letramento dos mestrandos a partir do acompanhamento de suas trajetórias acadêmicas -, originou-se em decorrência de minha vivência como aluna do mestrado, tendo em vista a motivação de uma investigação referente às práticas de letramento, relativizando o olhar de aluna e assumindo o papel de pesquisadora. Dessa maneira, optamos por recorrer a registros e informações gerados nesta pesquisa, bem como destacamos etapas institucionais específicas vivenciados pelos participantes desta pesquisa, como o processo de ingresso no curso, o exame de qualificação e a defesa da dissertação/produto educacional.

Ainda preocupados com a continuação da geração de registros, definimos que esses registros seriam gerados por meio de minha observação não participante das práticas

acadêmicas dos mestrandos: aulas, orientações, qualificação, defesa da dissertação. Além disso, optamos pela realização de entrevistas individuais semiestruturadas com os mestrandos e outros sujeitos envolvidos nas trajetórias desses mestrandos, como os professores e orientadores, por exemplo, valendo-me sempre de diário de campo para anotar algumas percepções sobre os momentos observados e as entrevistas e a sua gravação em áudio e vídeo.

A tabela seguinte caracteriza a sequência de tempo, instrumentos utilizados nesta pesquisa para a geração de registros, bem como os espaços de observação.

Tabela 05 – Cronograma de realização da pesquisa

<b>Período</b>	<b>Instrumentos utilizados</b>	<b>Pessoas envolvidas</b>	<b>Objetivos</b>
<b>1º e 2º semestres de 2019</b>	1- Seleção, leitura e estudo dos textos (referencial teórico e metodológico). 2- Encontros de orientação e seminários da linha de pesquisa Educação e Linguagem (formato presencial)	Eu (doutoranda/ pesquisadora), orientador, professores (as) da linha de pesquisa Educação e Linguagem do PPGE/FaE.	- Reelaborar o projeto de pesquisa. - Submeter o projeto ao CEP. - Retificar o projeto conforme orientações do CEP.
<b>1º semestre de 2020</b>	1- Seleção, leitura e estudo dos textos (referencial teórico e metodológico). 2- Encontros de orientação.	Eu (doutoranda/ pesquisadora), orientador.	- Estruturar o percurso metodológico considerando o período de isolamento social (pandemia Covid-19).
<b>2º semestre de 2020</b>	1- Contato com coordenadores (as) e professores do PROMESTRE para agendamento de entrevista. 2 - Gravação, em vídeo, de entrevistas individuais semiestruturadas com os (as) coordenadores e ex-coordenadores (as) do PROMESTRE. 3- Gravação, em vídeo, de entrevistas semiestruturadas com os professores representantes das linhas de pesquisa do PROMESTRE.	Coordenadores (as) e ex-coordenadores (as) do PROMESTRE, professores (as) representantes das linhas de pesquisa.	- Registrar informações sobre as concepções dos coordenadores e professores sobre o mestrado acadêmico e o profissional (pontos de semelhança e diferença). - Verificar quais são as concepções de letramentos acadêmicos pelos professores entrevistados.
<b>1º e 2º semestres de 2021</b>	1-Contato com os mestrandos conforme indicação dos professores das linhas de pesquisa para agendamento da primeira entrevista e convite para a participação como sujeitos desta pesquisa. 2-Gravação, em vídeo,	Grupo de dezesseis mestrandos (as)	- Registrar informações sobre o ingresso dos mestrandos no curso (processo seletivo, expectativas dos mestrandos em relação ao curso).

	<p>de entrevistas individuais semiestruturadas com os mestrados que aceitaram fazer a entrevista.</p> <p>3- Primeiros acompanhamentos das práticas acadêmicas dos alunos (momentos de orientação, exame de qualificação de uma mestranda, seminário de linha de pesquisa).</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer as primeiras impressões desses mestrados no primeiro ano de curso.</li> <li>- Conhecer as principais atividades nas quais os alunos se envolviam.</li> </ul>
<b>1º semestre de 2021</b>	<p>1-Conversas pelo <i>WhatsApp</i> com os mestrados (atualização das atividades que estavam desenvolvendo).</p> <p>2-Observação não participante de exames de qualificação.</p>	Grupo de quinze mestrados (as)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Registrar informações sobre o percurso dos mestrados no curso, especialmente como desenvolveram as atividades no período de pandemia.</li> <li>- Acompanhar o exame de qualificação dos mestrados que autorizarem minha observação.</li> </ul>
<b>2º semestre de 2021</b>	<p>1-Conversas pelo <i>WhatsApp</i> com os mestrados (atualização das atividades que estavam desenvolvendo).</p> <p>2- Observação não participante de exames de qualificação/defesa da dissertação.</p>	Grupo de quinze mestrados (as)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Registrar informações sobre o percurso dos mestrados no curso, especialmente como desenvolveram as atividades no período de pandemia.</li> <li>- Acompanhar a defesa da qualificação/defesa da dissertação dos mestrados que autorizarem minha observação.</li> </ul>
<b>1º semestres de 2022</b>	<p>1 - Conversas pelo <i>WhatsApp</i> com os mestrados (atualização das atividades que estavam desenvolvendo).</p> <p>2 - Entrevistas com os mestrados sobre o curso.</p> <p>3 - Contato com aluno da linha de Educação, Ensino e Humanidades indicado</p> <p>Observação não participante de exames de qualificação/defesa.</p>	Grupo de dezesseis mestrados (as)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Registrar informações sobre o percurso dos mestrados no curso, especialmente como desenvolveram as atividades.</li> <li>- Acompanhar a defesa da dissertação dos mestrados que autorizarem minha observação.</li> </ul>
	<p>1 - Conversas pelo <i>WhatsApp</i> com os mestrados (atualização das atividades que</p>	Grupo de dezesseis mestrados(as)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Registrar informações sobre o percurso dos mestrados no curso,</li> </ul>



<b>2º semestres de 2022</b>	estavam desenvolvendo). 2 - Entrevistas com os mestrandos sobre as impressões finais sobre o curso. 3 - Observação não participante de exames de qualificação/defesa.		especialmente como desenvolveram as atividades. - Acompanhar a defesa da dissertação dos mestrandos que autorizarem minha observação.
<b>1º semestre de 2023</b>	1 - Observação não participante de exames de qualificação/defesa	Grupo de sete mestrandos	Acompanhar a defesa da dissertação dos mestrandos que autorizarem minha observação

Fonte: Arquivos da pesquisa/elaboração própria, 2022.

Na terceira etapa, que se iniciou paralelamente à segunda etapa e se estendeu até o último semestre desta pesquisa, fiz a transcrição das entrevistas, a seleção e análise dos registros gerados nos intervalos de tempo descritos na tabela 05.

### **3.2.2 Iniciando a pesquisa em tempos de pandemia: a pesquisadora, a pesquisa e o local de pesquisa**

Nosso planejamento inicial consistia em realizar entrevistas presencialmente com os sujeitos de pesquisa. Entretanto, o contexto sanitário implicou na alteração dessa programação em face da decretação de pandemia da doença Covid-19 causada pelo vírus SARS-CoV-2. Seguindo as orientações do Ministério da Saúde, no dia 13 março de 2020, a UFMG enviou nota à comunidade acadêmica anunciando um conjunto de ações e recomendações visando ao esclarecimento e à prevenção da disseminação do novo coronavírus. Entre essas ações estavam a manutenção das aulas presenciais e o cancelamento dos congressos, seminários, simpósios, cerimônias de formatura, eventos científicos diversos, com a recomendação para que as reuniões e bancas de conclusão de curso fossem realizadas, sempre que possível, por meio de ferramentas digitais de comunicação. Essa mesma nota recomendou a adoção de práticas sanitárias como lavagem frequentes das mãos, o uso do álcool em gel, restrição a aglomerações e o afastamento das atividades nos espaços da universidade por 14 dias para aqueles servidores, discentes e trabalhadores terceirizados recém-admitidos no Brasil, vindos de qualquer outro país.

No dia 17 de março de 2020, a Pró-Reitoria de Extensão de Recursos Humanos, por meio do Ofício Circular nº 6/2020, dispôs sobre a autorização para o trabalho, ficando a cargo das Unidades Administrativas a elaboração de seus respectivos planos de contingência. Já no dia seguinte, foi publicada a Portaria nº 1819/2020 em 18 de março de 2020 e pelo seu

cumprimento, as aulas presenciais foram suspensas por tempo indeterminado no âmbito dos cursos da graduação, pós-graduação e extensão, além da educação básica e profissional nos *campi* de Belo Horizonte e Montes Claros.

Diante do contexto de pandemia no qual não se previa uma diminuição nos índices de transmissão e contaminação do novo coronavírus, considerando os termos das Portarias nº 1819/2020 e nº 544/2020, que dispõem sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais até 31 de dezembro de 2020, e sob a Resolução 01/2020, a UFMG orientou sobre o planejamento e execução de atividades acadêmicas de forma remota emergencial nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu* durante o período de excepcionalidade da pandemia da COVID-19. O calendário acadêmico de 2020 da Faculdade de Educação da UFMG teve início no dia 02 de março e a suspensão das aulas em 17 de março implicou em apenas duas semanas de aula no formato presencial no citado ano. Portanto, as aulas e quaisquer outras atividades foram suspensas e somente foram retomadas no dia 25 junho de 2020, conforme Resolução 01/2020, de 25 de junho de 2020, a qual regulou o Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Encontramos, assim, um cenário desafiador para darmos seguimento à nossa pesquisa. Buscando seguir os princípios da etnografia como “teorização profunda”, iniciamos nossas investigações com o objetivo de encontrar um repertório de novas possibilidades para compor um diferente arranjo metodológico que estruturasse esta pesquisa, considerando desse modo que, cabe à etnografia, captar os diversos movimentos desencadeados pelas relações sociais no mundo. Nesse momento, percebemos a necessidade de buscar embasamento teórico que nos ajudasse a caminhar na perspectiva etnográfica, a partir do uso mais sistemático das tecnologias da informação e comunicação. Sabemos que o uso dos artefatos virtuais está presente nas práticas diárias do contexto acadêmico; no entanto, com o desenvolvimento das atividades por meio de ensino remoto, esse uso passou a ser de indigência peculiar.

Assim, buscamos direcionamento a partir da ideia proposta por exemplo, por Christine Hine (2000), autora considerada a principal responsável pela popularização do termo “etnografia virtual” ou “netnografia”, esta utilizada inicialmente durante os anos 1990, sendo relacionado ao *marketing* e às comunidades de consumo *online*. Há outros termos utilizados que surgiram da aproximação entre pesquisas acadêmicas e de mercado que, conforme Fragoso, Recuero e Amaral (2011), seriam meramente definições operatórias, tais como “etnografia digital” e “webnografia”. Hine (2000) é considerada ainda a precursora nos estudos etnográficos sobre *Internet*, e busca compreender o *status* da *Internet* e o contexto do seu uso. Em “*Virtual Ethnography*”, publicado em 2000, a autora concebe a *Internet* por meio

de dois vieses. No primeiro, a *Internet* é entendida como um lugar, ou ciberespaço, no qual a cultura é constituída. E no segundo, como artefato cultural, a *Internet* como um produto da cultura com objetivos e propriedades distintos conforme o contexto em que está inserido.

Ao apontar características da etnografia sob a proposta virtual, Hine apresenta os graus de inserção do pesquisador durante a pesquisa, indicando que essa inserção pode ocorrer em dois formatos: o *lurker* e o *insider*. O primeiro corresponde àquele pesquisador que se limita somente às observações do grupo, interferindo o mínimo possível nas práticas observadas, uma prática denominada *lurking*, que significa “ficar à espreita”. Essa prática seria característica do ciberespaço e, por meio dela, o ator não se manifesta, apenas dedicando-se à observação do comportamento dos outros. Em oposição, está o pesquisador *insider*, prática que diz respeito à proximidade do pesquisador com seus interlocutores. Temos a clareza de que os instrumentos usados na coleta de dados, como entrevistas, relatos, questionários, por exemplo, precisam ser elaborados e realizados com bastante atenção por parte do pesquisador, que deve manter um olhar crítico, com rigor ao sistematizar os dados coletados e descrições. Além disso, o pesquisador *lurker* precisa entrar no grupo de alguma forma, sendo percebida sua presença em alguns momentos pelos interlocutores.

Mendes e Pereira (2020) indicam que, por meio dessas duas maneiras de inserção do pesquisador, a etnografia virtual pode ser conduzida a partir de duas perspectivas. O distanciamento, realizado pelo *lurker*, que faz a observação das interações dos atores sociais no ciberespaço a partir de uma “observação não participante” – em determinado ambiente virtual, em que o pesquisador coleta dados como textos, também imagens e *emoticons*, sem realizar interferência no meio. E o envolvimento, realizado pelo *insider*, em que a observação é participante e o pesquisador interage com seu interlocutor. Essa última, de acordo com Polivanov (2013), afirma a mediação entre o pesquisador e o interlocutor. Mas dentro do ambiente virtual, essa relação tem características próprias, como por exemplo a gramática e a linguagem utilizadas em rede. Ao observar uma discussão em um grupo na *internet*, seja em um *site* ou rede social, o pesquisador deve estar atento para textos escritos, *emoticons*, imagens ou até mesmo links publicados, entre outros. Assim, a atenção do pesquisador da etnografia *online* se orienta para detalhes distintos daquela realizada de forma presencial. A etnografia virtual, portanto, busca compreender o interlocutor *no/do* ciberespaço. Esse é o campo que promove a pesquisa em um meio de comunicação composto por equipamentos, cenários remotos, atores, programas, aplicativos. Seu modo de funcionamento se dá a partir de interpretação de dados coletados pelas relações de troca, conflitos e interações por mensagens escritas, chamadas de vídeos e de voz, além de áudios e pictogramas, por exemplo. Portanto,

compreendemos ser necessária uma abordagem para explorar como o ambiente virtual é usado como campo de pesquisa, a fim de entender as atitudes perante as mudanças tecnológicas, tais como aprendizagem, lazer, entre outras.

É importante destacar que nossa necessidade pela fundamentação acerca da etnografia em formato virtual extrapola a necessidade de entendimento para nosso próprio uso de pesquisa, mas tornou-se fundamental para compreendermos como os sujeitos lidam com as aulas remotas e como o aparato virtual e tecnológico passou a permear as interações entre os sujeitos.

Hine (2000; 2005), Leander (2008) e Beneito-Montagut (2011) afirmam que a etnografia tem incorporado à *internet*, bem como as tecnologias de comunicação e informação social para alcançar um entendimento mais atualizado da vida social na contemporaneidade. Reafirmamos, assim, que essas novas tecnologias significam novas práticas, que implicam em novos ambientes de interesse para a ciência. Portanto, considerar o contexto *online* como campo etnográfico é crucial para que compreendamos as interações sociais *online* como constituinte das práticas de letramento dos sujeitos desta pesquisa.

Dessa forma, a partir deste momento, delineamos a metodologia, mantendo a perspectiva etnográfica, considerando o formato virtual.

No que diz respeito à prática de pesquisa, colocando-me com um olhar etnográfico, busco compreender as dinâmicas e encontrar conexões nas práticas dos alunos do PROMESTRE. Proponho-me a perceber variáveis nas diferentes situações, que como aluna do curso, provavelmente, nunca havia pensado antes, perguntando-me sempre que conexões acontecem em determinada prática e fora dela.

Ainda considerando nossas escolhas teórico-metodológicas para esta pesquisa, destacamos a análise do discurso, a qual foi se firmando, conforme já destacamos, como uma das principais abordagens analíticas em campos de pesquisa das Ciências Sociais, em estudos na Comunicação, Sociologia e Antropologia. Além disso, a análise do discurso tem sido cada vez mais popular para pesquisa em Educação e Linguística Aplicada. A maioria das análises de discursos tem, no entanto, concentrando-se na linguagem falada e isso tem gerado uma série de críticas aos domínios sociais que envolvem os textos escritos. Levando em consideração, por exemplo, os ambientes escolares na produção do conhecimento científico e disciplinar, a produção cultural nas artes, a vida cotidiana das instituições acadêmicas, os espaços públicos de notícias, os diversos espaços do texto eletrônico na *World Wide Web*, os intercâmbios falados nesses ambientes, sejam eles educacionais, sociais, institucionais ou profissionais fornecem uma imagem limitada e mesmo enganosa, em certa medida, das

maneiras como essa linguagem entra na dinâmica de situações de eventos (PRIOR, 2004a). Ao ampliar o alcance da análise do discurso para estabelecer um envolvimento com o texto escrito, é válido considerar algumas características de análise da linguagem falada, a qual é concebida como: “emergente, multiforme, negociada no processo, significativa na captação, realizadora de atos sociais” (PRIOR, 2004b, p. 02).

Nesse sentido, concebemos que a análise da escrita deve ir além de considerar o texto escrito como um objeto neutro e simplista, completo em si mesmo como portador de significados abstratos e imanentes. A análise do discurso, concebida e praticada em princípios pautados nos letramentos como construção sociocultural, extrapola os limites da interpretação e crítica como costumeiramente é observado na análise textual tradicional. Para entender a escrita, precisamos explorar os processos nos quais as pessoas engajam-se na produção de textos, bem como nas formas que as práticas de escrita ganham seus significados e funções nas dinâmicas dos ambientes nos quais estão inseridos e são produzidos. Nesta pesquisa, damos especial atenção à escrita como um meio social e produtivo, ampliando nossas linhas investigativas, por exemplo, sobre como e por que as dissertações são produzidas e quais sentidos elas têm para os mestrandos.

A partir dessa proposição, rastrear o processo de escrita implica na necessidade de também acompanhar a autoria da escrita, especialmente quando se considera a rede autoral construída e requisitada nas esferas acadêmicas. No contexto específico do mestrado que trazemos nesta pesquisa, é possível inferir que o aluno assume diferentes posicionamentos nas diferentes práticas de letramento que vivencia ao longo do seu percurso acadêmico. Ora o aluno se posiciona discursivamente como autor ao selecionar as ideias para escrever sua dissertação, seus artigos e trabalhos; ora se posiciona como receptor ao observar as críticas, sugestões e propostas de seu professor orientador de pesquisa; ora se posiciona como mediador de interações entre outros alunos. Essa divisão simples sugere que traçar o processo de escrita também significa traçar uma estrutura de participação, de examinar quem está envolvido na elaboração do texto e de que maneira está envolvido nos diversos níveis de negociação.

A trajetória da escrita em instituições acadêmicas, por exemplo, envolve o planejamento, negociações *na* e *para* a escrita, sinalizando uma redação colaborativa. Os textos produzidos são direcionados a várias pessoas e espaços: os textos são comentados, enviados para a revisão e/ou edição que alteram a estrutura e processadores dos textos, são feitos rascunhos escritos ou gravados, comentários e orientações são considerados ou

descartadas. Nessa cadeia autoral, a história que envolve a produção de um texto é provável que envolva vários escritores.

Nesse cenário mais típico, considerando a autoria numa rede complexa que envolve posicionamentos diversos do mestrando que relembra, compara textos, argumenta, responde, antecipa, pressupõe, sonda interlocutores (professores do curso, professores da banca de qualificação ou defesa, pareceristas) e um número considerável de pessoas que participam da escrita de um texto. Nessa dinâmica de práticas de letramento, relações intertextuais são criadas e mobilizadas, instituindo usos situados da linguagem.

Bazerman (2004, p.84) chama intertextualidade

A relação que cada texto tem com os textos que o cercam... [...]. Pode haver muitos motivos para analisar a intertextualidade de um texto. [...] Podemos querer entender quais técnicas são necessárias para os alunos comentarem de maneira inteligente e crítica o que leem na história. Podemos querer entender como os alunos aprendem a escrever argumentos informados pelo melhor conhecimento disponível, ou podemos querer ver como alguns textos populares são profundamente parte da cultura contemporânea <sup>36</sup> (tradução nossa).

Analisar a intertextualidade ajuda-nos a compreender como os mestrandos se posicionam no mundo acadêmico diante da perspectiva de produção de múltiplos gêneros textuais. A intertextualidade funciona, ainda, como um instrumento para auxiliar-nos a identificar as ideias, pesquisas e posições políticas e ideológicas implícitas nos documentos oficiais, por exemplo. Em certa medida, ajuda-nos a indicar como a Universidade/Programa e os alunos são representados, entendidos e identificados por meio dos recursos intertextuais, já que diferentes vozes podem ser agenciadas para a construção de um quadro referencial que indica posicionamentos avaliativos, quer de adesão quer de refutação.

Não temos a pretensão ingênua de conhecer a história completa dos textos, na sua gênese de produção e recepção. Por mais perspicaz que sejam os pesquisadores em suas interpretações e análises, só há possibilidade de recuperar alguns elementos de sua história, de perceber pistas de contextualização (GUMPERZ, 1982) que permitem inferir e supor sobre seu processo de produção. Pensando no conceito de intertextualidade, “todos os textos se baseiam e respondem a outros textos” (BAZERMAN, 2004a, p.84), o que aponta para a ideia de que a história de um texto está ligada às histórias de outros textos. Não há conhecimento neutro, assim como não há um registro escrito que seja produzido com neutralidade. Tudo o que está escrito é permeado por crenças, vivências, eventos da vida social, historicamente situados.

---

<sup>36</sup> “The relationship that each text has with the texts that surround it... [...] There can be many reasons to analyze the intertextuality of a text. [...] We may want to understand what techniques are needed for students to comment intelligently and critically on what they read in the story. We might want to understand how students learn to write arguments informed by the best available knowledge, or we might want to see how some popular texts part of contemporary culture are deeply.”

### **3.2.3 Primeiros contatos com a coordenação, professores do curso e mestrandos: agendamento das entrevistas e convite para a participação na pesquisa**

Após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFMG, fizemos nossos primeiros contatos com os sujeitos, obedecendo à hierarquia estrutural do curso. Desse modo, enviamos e-mail, primeiramente, à coordenadora de curso - Prof.<sup>a</sup> Marina, apresentando nossa pesquisa e convidando-a para uma entrevista, e em seguida, fizemos o mesmo procedimento com a vice-coordenadora – Prof.<sup>a</sup> Telma. Nesse entretanto, fizemos contato também com o grupo de professores que encabeçou as primeiras discussões para a criação do PROMESTRE e seguiu coordenando o processo de implementação do curso. Os professores os quais contactamos foram: Bernardo Jéfferson de Oliveira, Samira Zaidan, Nilma Soares da Silva e Maria Cristina Soares de Gouvea.

Buscando nos adequar ao cenário de distanciamento social em virtude da pandemia, foram realizadas entrevistas virtualmente, o que, nesse sentido, facilitou a gravação. Para isso, optei pelo uso das plataformas *Jitsi Meet* ou *Google Meet*, pela possibilidade, naquele momento, do uso gratuito de ambas as ferramentas e o fácil acesso e uso pelos participantes da pesquisa.

Obedecendo a disponibilidade de agenda dos professores, a primeira entrevista foi feita com o Professor Bernardo Jéfferson, e, na sequência, com as professoras Marina, Samira, Nilma e Telma, todas realizadas individualmente. Pela indisponibilidade de agenda, não consegui agendar entrevista somente com a professora Maria Cristina. Durante as entrevistas, as professoras Samira e Nilma indicaram que seria importante para o desenvolvimento desta pesquisa que eu entrevistasse os professores representantes das linhas de pesquisa, pois sob o ponto de vista delas, algumas especificidades ou similaridades entre as linhas de pesquisa poderiam ser percebidas e discutidas a partir de entrevistas com esses docentes.

Analisando a sugestão dada pelas professoras, julgamos ser necessário acatar a recomendação e entrevistar os professores representantes de cada linha de pesquisa. Assim, formalizamos uma solicitação, junto à Coordenação do Curso, pedindo autorização para fazermos contato com esses professores. Prontamente a Coordenação nos atendeu, autorizando a realização das entrevistas e nos fornecendo os nomes e e-mails para contato com os docentes das onze linhas de pesquisa. Enviamos e-mail a todos os professores e

agendamos entrevista individual com cada um deles, seguindo o mesmo formato de entrevista pelas plataformas *Jitsi Meet* ou *Google Meet*, como fizemos com o primeiro grupo de entrevistados.

Aproveitando o ensejo da entrevista com os professores, solicitamos a cada um deles que nos indicassem de um a três alunos de suas respectivas linhas de pesquisa que tivessem ingressado no PROMESTRE em 2020. A seleção de alunos que iniciaram o mestrado em 2020 justificou-se pelo fato de ser necessária a conciliação entre os prazos para a conclusão do curso, possibilitando acompanhar a trajetória desses alunos, nos momentos de início, desenvolvimento e finalização.

Nove professores enviaram o número de *WhatsApp* dos alunos para que eu fizesse o primeiro contato e apenas dois enviaram *e-mails* como meio para contactar os alunos. Fizemos contato com todos os alunos e apenas em duas linhas não tivemos retorno do(s) aluno (s): na linha de Ensino de Ciências e na linha de Educação Ensino e Humanidades. A maioria dos docentes indicou um aluno em cada linha de pesquisa, exceto nas linhas de pesquisa de Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos e Ensino de Matemática em que foi feita a indicação de dois ou três alunos. Após o envio da mensagem de apresentação da pesquisa aos alunos, quinze deles se dispuseram a participar da pesquisa, cientes que nosso objetivo seria acompanhar a trajetória acadêmica ao longo do mestrado.

Realizamos entrevistas com os coordenadores(as), ex-coordenadores e representantes das linhas de pesquisa conforme a tabela 05. Importante considerar que os nomes dos coordenadores, ex-coordenadores, representantes das linhas de pesquisa e mestrandos são fictícios com o objetivo de preservar suas identidades, conforme estabelecido no TCLE e sempre reforçado aos participantes desta pesquisa.

Tabela 06 – Coordenadores(as), ex-coordenadores(as) e representantes das linhas de pesquisa entrevistados em 2020 e 2021.

<b>PARTICIPANTE</b>	<b>FUNÇÃO</b>	<b>NR. ENTREVISTAS</b>
<b>Bento</b>	Idealizador do curso, ex-coordenador e professor do PROMESTRE e representante da Linha de Pesquisa de Educação em Museus e Divulgação Científica	2 entrevistas
<b>Marina</b>	Coordenadora e professora do curso	1 entrevista
<b>Telma</b>	Vice-coordenadora e professora do curso e representante da Linha de Pesquisa de Educação Matemática	2 entrevistas
<b>Sueli</b>	Ex-coordenadora e professora do curso	1 entrevista



<b>Nélia</b>	Ex-coordenadora e professora do curso	1 entrevista
<b>Marta</b>	Representante da Linha de Pesquisa de Infâncias e Ed. Infantil	1 entrevista
<b>Carlos</b>	Representante da Linha de Pesquisa de Trabalho e Educação	1 entrevista
<b>João</b>	Representante da Linha de Pesquisa de Ensino de Ciências	1 entrevista
<b>Célia</b>	Representante da Linha de Pesquisa de Didática e Docência	1 entrevista
<b>Élio</b>	Representante da Linha de Pesquisa de Educação de Jovens e Adultos	1 entrevista
<b>Elano</b>	Representante da Linha de Pesquisa de Educação do Campo	1 entrevista
<b>Joaquim</b>	Representante da Linha de Pesquisa de Ensino de Ciências	1 entrevista
<b>Elaine</b>	Representante da Linha de Pesquisa Cotidiano, Diversidade e Educação como Prática da Liberdade	1 entrevista
<b>Pedro</b>	Representante da Linha de Pesquisa de Educação, Ensino e Humanidades	1 entrevista

Fonte: Arquivo da pesquisa/ elaboração própria, 2022.

Sequencialmente, fiz contato com os mestrandos pelo *WhatsApp*, conforme indicação dos professores representantes das linhas de pesquisa. Enviei mensagem aos dezesseis estudantes, apresentando-me e convidando-os para uma entrevista acerca de suas expectativas e vivências no mestrado. Todos aceitaram fazer essa primeira entrevista, a qual foi realizada individualmente, no formato virtual com gravação.

O professor João, da linha de pesquisa de Ensino de Ciências, optou pelo fornecimento de *e-mail* dos alunos, ao invés do contato de *WhatsApp*. Enviei aos quatro estudantes dessa linha de pesquisa, novamente me apresentando e convidando-os para uma entrevista acerca de suas expectativas e vivências no mestrado. Somente um dos alunos respondeu ao e-mail dizendo que podíamos agendar a entrevista. Enviei possíveis datas a esse aluno e não obtive mais retorno.

Assim, ao realizar entrevista com o grupo de dezesseis alunos e alunas, convidei a cada um(a) deles(as) para participarem de nossa pesquisa, a qual implicaria no acompanhamento da trajetória acadêmica desses(as) estudantes ao longo do curso do mestrado, esclarecendo sobre a garantia da manutenção das questões éticas, especialmente sobre a preservação da identidade desses(as) alunos(as) conforme condição para aprovação da pesquisa no CEP. Novamente, todos aceitaram o convite para serem sujeitos desta pesquisa.

A partir das ações formais que implicaram na leitura e assinatura do TCLE (Termos de Consentimento Livre e Esclarecido) pelos mestrandos e professores entrevistados, segui para

o acompanhamento das atividades e práticas acadêmicas nas quais os mestrandos e as mestrandas se envolveram e que serão detalhadas nas próximas seções. Em função de, no exame de qualificação deste trabalho de tese, contar com a participação da professora Maria Amália, docente no PROMESTRE, houve a indicação de um aluno da linha de pesquisa Educação, Ensino e Humanidades para completar o quadro de representação. O contato foi feito e fiz o convite para uma entrevista, como fiz com os demais participantes desta pesquisa. Ao realizar entrevista com o mestrando indicado pela professora, ele se dispôs a participar da pesquisa. A partir de maio de 2022, comecei a acompanhar a trajetória de mais esse estudante, formando um grupo de 16 mestrandos.

Na seção seguinte, fazemos uma apresentação do perfil dos mestrandos, sujeitos desta pesquisa.

### **3.2.4 Os sujeitos da pesquisa: os mestrandos**

O grupo de mestrandos os quais acompanhamos nesta pesquisa ingressou no PROMESTRE em 2020. A seleção desse grupo se justifica ao considerarmos nosso objetivo de acompanhar um grupo de mestrandos ao longo de sua trajetória acadêmica no MPE e o período para a finalização desta pesquisa. Iniciei o doutorado em 2019, ano no qual nos dedicamos à reformulação do Projeto de Pesquisa e sua submissão ao CEP. Os primeiros contatos com os mestrandos recém-ingressantes no PROMESTRE e o convite para a participação nesta pesquisa, conforme descrito na seção anterior, foram feitos a partir do segundo semestre de 2020, pois, no primeiro semestre, não foi possível contactar os mestrandos, já que a Universidade estava em processo de organização e condução de esforços para planejar o retorno das aulas, garantindo condições sanitárias que propiciassem segurança à comunidade acadêmica.

O Edital Regular 2019-2020 do PROMESTRE ofertou 80 vagas, das quais 50% eram reservadas a candidatos pardos ou pretos. Setenta e sete alunos foram aprovados neste processo de seleção, dos quais 30% homens e 70% mulheres; 8% dos homens e 18% das mulheres se declararam como pardos(as) ou negros(as); 60% dos mestrandos são professores da educação básica, enquanto 40% atuam em diferentes funções em escolas ou outros espaços educativos ou em empresas privadas com funções não definidas. O Edital Suplementar 2019-2020 ofertou 4 vagas para indígenas e 1 para pessoa com deficiência. Foram aprovados 3 alunos, dos quais 2 indígenas que atuam como professores e 1 pessoa com deficiência, também docente na educação básica.

Na tabela 07, apresentamos o perfil dos quinze mestrandos participantes desta pesquisa.

Tabela 07 – Perfil dos alunos participantes da pesquisa

<b>Aluno(a), idade</b>	<b>Gênero</b>	<b>Profissão</b>	<b>Linha de Pesquisa</b>
<b>Adalmo, 56</b>	masculino	Técnico em elétrica, docente de Matemática na EJA	Educação Matemática
<b>Alex, 33</b>	masculino	Prof.º de Matemática Ensino Fundamental – rede pública	Educação Matemática
<b>Bruna, 25</b>	feminino	Prof.ª de História Ensino Fundamental – rede pública	Educação em Museus e Divulgação Científica
<b>Camila, 38</b>	feminino	Prof.ª de Geografia Ensino Fundamental – rede pública	Educação de Jovens e Adultos
<b>Cátia, 45</b>	feminino	Prof.ª em IFMG	Trabalho e Educação
<b>Cileide, 49</b>	feminino	Prof.ª Ensino Fundamental – rede pública	Didática e Docência
<b>Josué, 43</b>	masculino	Não informado	Educação, Ensino e Humanidade
<b>Leila, 26</b>	feminino	Prof.ª de Ed. Física Ensino Fundamental – rede pública	Ensino de Educação Física
<b>Margareth, 56</b>	feminino	Prof.ª de História na EJA – rede pública	Educação de Jovens e Adultos
<b>Marina, 64</b>	feminino	Prof.ª aposentada Especialista na SEE/MG	Educação Infantil
<b>Noemia, 57</b>	feminino	Prof.ª aposentada	Didática e Docência
<b>Renato, 33</b>	masculino	Professor/Coordenador em Escola Família Agrícola	Educação do Campo
<b>Rosana, 49</b>	feminino	Prof.ª Ensino Fundamental – rede pública	Didática e Docência
<b>Sônia, 53</b>	feminino	Bolsista na UFMG	Educação e Tecnologia
<b>Simone, 57</b>	feminino	Prof.ª aposentada, atua na SRE	Educação Matemática
<b>Tatiana, 30</b>	feminino	Prof.ª Ensino Fundamental – rede pública	Educação do Campo

Fonte: Arquivos da pesquisa/ elaboração própria, 2022.

O calendário acadêmico de 2020 da Faculdade de Educação da UFMG teve início no dia 02 de março e a suspensão das aulas em 17 de março, o que implicou em apenas duas semanas de aula no formato presencial no citado ano. De modo específico, os alunos

ingressantes nesse ano não tiveram muitas oportunidades para experienciar as vivências acadêmicas presencialmente.

Nossa proposta metodológica, centrada na perspectiva etnográfica e com foco na análise dos significados das práticas de letramento dos mestrandos em seus contextos de formação, implicou em nossa busca por meios que nos possibilitassem a identificação e descrição do rol de oportunidades de aprendizagem construídas discursivamente e que fosse capaz de alcançar a dinâmica e a variada natureza desse espaço acadêmico (GUMPERZ, 1986). Com a necessidade do isolamento social e o consequente ensino remoto emergencial, precisamos redimensionar o acompanhamento dos mestrandos, conforme havíamos planejado no primeiro momento. O acompanhamento dos alunos e suas trajetórias durante o período do mestrado foi feito por meios virtuais como plataformas que permitem a realização de videoconferências, gravação de entrevista, conversas por e-mail e *WhatsApp*.

Diante desse novo cenário, as dinâmicas e rotinas de estudos dos mestrandos foram organizadas de diferentes maneiras. Do grupo de alunos acompanhado, apenas a aluna Cátia, professora no IFMG (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais), está licenciada das suas atividades profissionais pelo período previsto para o curso do mestrado - dois anos -, conforme Resolução Complementar nº 02/2017, de 04 de julho de 2017. Os demais participantes desta pesquisa mantiveram suas rotinas de trabalho, conforme demandas específicas no formato *home office*. Nas entrevistas realizadas, uma das questões da entrevista semiestruturada que perguntei aos alunos foi como eles descreviam os momentos de estudos no período remoto no primeiro ano do curso. Os alunos indicaram que o ensino remoto foi o principal desafio que enfrentaram. Outros fatores foram apontados, mas todos se relacionam diretamente com a ausência de contato com os professores e colegas, o que, para eles, comprometeu as trocas de informações. Alguns alunos relataram sobre dificuldades ligadas ao estado emocional durante o período de isolamento.

Levando em conta que esses depoimentos foram frequentes entre os estudantes, achamos necessário buscarmos entender de forma mais específica o que esses alunos sentiam como suas principais “dificuldades” (termo usado pelos estudantes) durante o período de pandemia. Nos trechos transcritos a seguir, dois mestrandos apontam o período pandêmico como causa das principais dificuldades enfrentadas por eles no primeiro ano de curso a partir da pergunta que fiz a eles: como têm sido os momentos de estudos no período remoto no primeiro ano do curso?

Tabela 08 – Excerto da transcrição de áudio enviado pela aluna Cátia em 12 de novembro de 2020.

<b>Linhas</b>	<b>Participante</b>	<b>Unidades de mensagem</b>
1	Cátia	então/Vanessa/ tenho tido muita dificuldade com o ensino remoto/sabe/
2		se não fosse o meu grupo/ meus colegas/ ... / nem sei/ os professores da
3		minha linha de pesquisa ajudam muito/ muito mesmo/ fazem o que
4		podem/ mas não é a mesma coisa/ não é mesmo/ estou atrasada com
5		minhas coisas/ tive uns problemas pessoais/ tenho que estar com meus
6		filhos/ ajudar nos estudos deles/ é muita coisa/ né/ não me dediquei
7		como preciso/ é bem difícil esse ensino remoto

Fonte: Arquivos da pesquisa/elaboração própria, 2020.

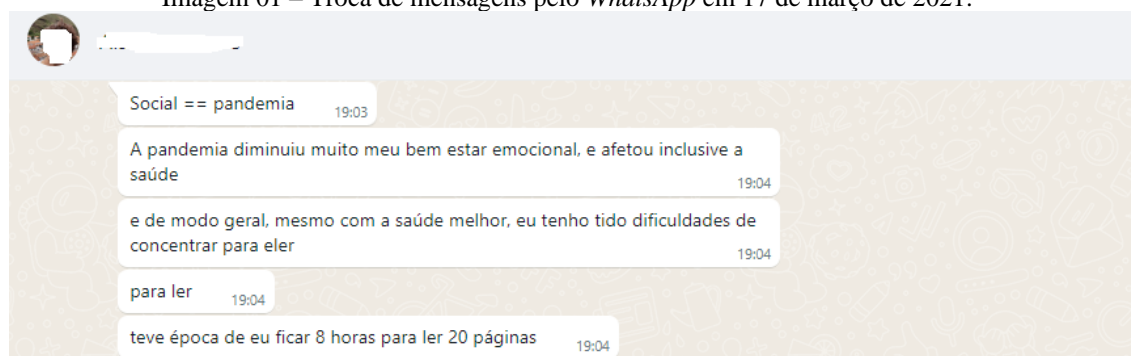
Tabela 09- Excerto da transcrição de áudio enviado pela aluna Rosana em 16 de novembro de 2020.

<b>Linhas</b>	<b>Participante</b>	<b>Unidade de mensagem</b>
1	Rosana	nossa/ difícil demais/ a falta de contato é difícil/ só tive uma quarta na pós/ uma
2		semana de aula e já veio a pandemia/ nem conheço os colegas/ tenho contato com
3		pouco/ a internet/ tem dia que está ruim/ nossa/ ruim/ mas tem a parte boa/ (risos)/
4		tem a comodidade/ não pegar trânsito/ faço disciplinas que talvez/ no presencial/
5		nem daria para fazer/ mas sinto falta/

Fonte: Arquivos da pesquisa/ elaboração própria, 2021.

Como dito anteriormente, o formato de ensino remoto foi apontado pelos alunos como um fator que tem dificultado seus processos de formação pelos mais variados motivos: indicaram questões emocionais, dificuldades dos professores para lidar com as plataformas e a falta de retorno dos docentes às demandas que enviam pela Plataforma *Moodle*. Por outro lado, os alunos apontaram que há aspectos positivos no ensino remoto e destacam a comodidade de assistir as aulas em casa, sem necessidade de deslocamento para o *campus* Pampulha, o que gera também uma economia com gastos em passagens e combustível. Citam também como positivo, o aprendizado tecnológico desencadeado pela necessidade em lidar com as diferentes ferramentas virtuais.

Em conversa pelo *WhatsApp*, no dia 17 de março de 2021, solicitei ao discente Alex que me dissesse sobre como ele descreveria o que ele vivenciou no curso até aquele momento. Na imagem 01, está a resposta dado pelo mestrando.

Imagem 01 – Troca de mensagens pelo *WhatsApp* em 17 de março de 2021.

Fonte: Arquivos da pesquisa, 2021.

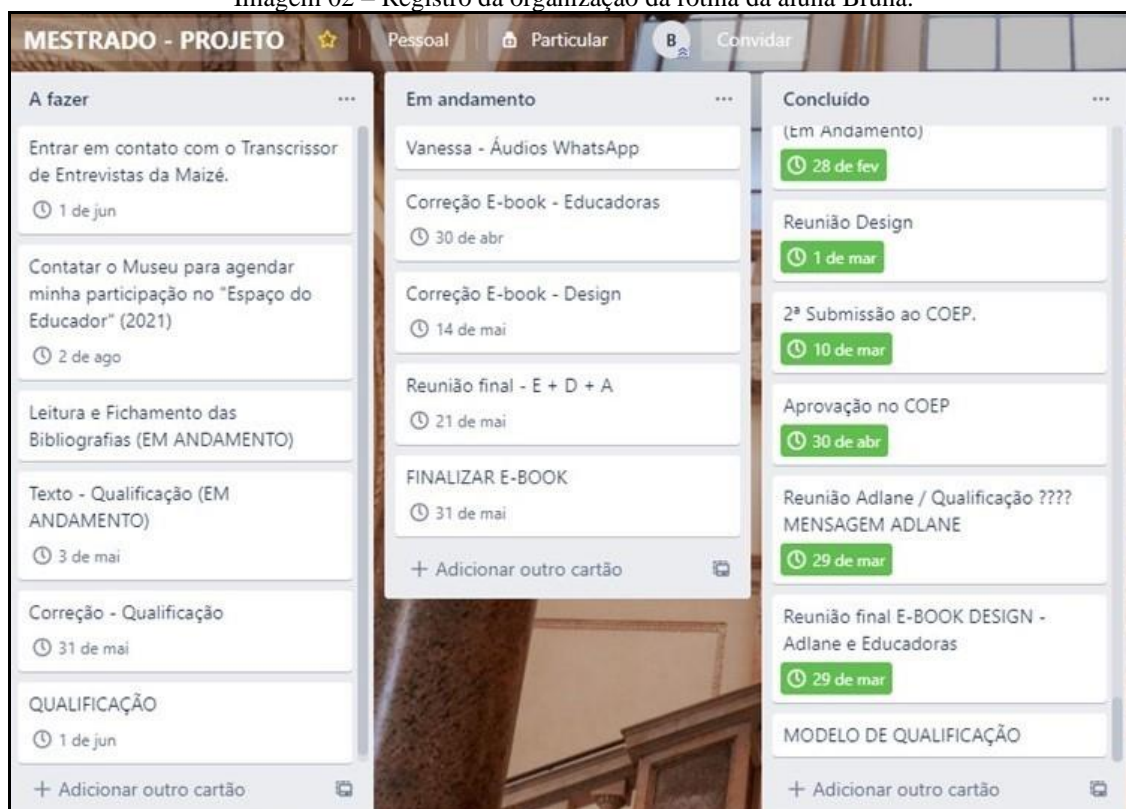
O relato do mestrando demonstra que as dificuldades emocionais comprometem o seu rendimento, sua dinâmica de leitura, na qual o aluno aponta que, para ele, ler 20 páginas em 8 horas é muito tempo e, provavelmente, esse não seria o tempo que ele levaria para ler a mesma quantidade de páginas antes do contexto da pandemia. O aluno relata ser necessário ler duas, três vezes o mesmo parágrafo ou a mesma página para que compreenda o que foi lido. Nesta mesma conversa pelo *WhatsApp*, perguntei ao aluno “como anda sua pesquisa.” O aluno respondeu que “está parada” e que devido à sua falta de concentração e a ausência da sua orientadora, ele não tem se dedicado à escrita da dissertação, e que, naquele momento, estava se dedicando às disciplinas que precisava fazer em seu curso. Quando o aluno aponta a ausência da sua orientadora, perguntei a ele, como ele gostaria que fossem os momentos de orientação e como ele sentia essa “ausência”. Alex respondeu que a orientadora demora para retornar as dúvidas que ele envia e que, às vezes, nem o responde e que, por outro lado, ele entende que precisa “caminhar sozinho já que está em um mestrado”. A partir da consideração desse aluno, conseguimos entender que o esperado por ele é que em nível de pós-graduação, é idealizada uma autonomia para desenvolver as atividades, e de modo mais específico, a prática de letramento referente à produção escrita de modo mais independente do professor/orientador.

Diante desse cenário modificado pela pandemia do novo coronavírus, os alunos participantes desta pesquisa organizaram suas rotinas das mais variadas formas, usando recursos e estratégias diferenciadas para se adequarem à nova organização de trabalho e estudos. A mestranda Simone, por exemplo, trabalha na Superintendência Regional de Ensino de Divinópolis/MG e tem desempenhado suas atividades profissionais em *home office* e, de acordo com seu relato, as demandas do trabalho aumentaram muito. Assim, ela teve dificuldades para organizar seu horário de trabalho e de estudos. Para isso, ela usa três instrumentos para anotações: uma agenda impressa para o registro das atividades

profissionais, outra agenda impressa para registro das atividades referentes ao mestrado e um caderno no qual ela anota todas as demandas para novas atividades que vão aparecendo ao longo do dia. Ao final do dia, Simone distribui as atividades em suas agendas respectivas: atividades profissionais são registradas na agenda destinada a esse fim e o mesmo procedimento é feito com as atividades que se referem ao mestrado. A aluna destaca ainda que, às vezes, anota algumas aulas, reuniões com os colegas de mestrado em agenda eletrônica, pois ela considera “prático” estar conectada à *internet* e, durante todo o dia, a agenda eletrônica ir trazendo lembretes na tela sobre a atividade agendada. Simone descreve os locais em que deixa suas agendas: a do trabalho fica do lado direito, a do mestrado fica ao seu lado esquerdo e o caderno em uma mesinha que fica atrás de sua cadeira.

Já a aluna Bruna, professora de História da rede estadual de Minas Gerais, usa exclusivamente agenda virtual. Bruna relata que no início da semana, organiza suas atividades semanais e, se aparecem novas atividades, ela refaz a organização da agenda, que ela considera muito “prática” e “acessível”, pois está no computador, no *smartphone*, equipamentos disponíveis em todo o tempo.

Imagem 02 – Registro da organização da rotina da aluna Bruna.



Fonte: Arquivo pessoal – Bruna, 2022.

O aluno Alex, professor de Matemática na rede municipal de Betim/MG, não faz registros escritos de sua rotina. Ele relata que consegue se organizar sem agenda, pois sua rotina tem sido a mesma no período de pandemia: acorda por volta de 10h30, exceto quinta-feira, dia em que ele faz um curso pela manhã. No final da manhã, ele prepara o almoço, faz tarefas domésticas e à tarde se dedica às leituras, trabalhos referentes ao mestrado. Alex relata, ainda, que costuma fazer suas leituras de madrugada, período em que sua rua está mais tranquila, pois é uma rua bastante movimentada durante o dia, o que interfere na qualidade de sua concentração.

O registro e a organização das rotinas desses alunos reúnem ferramentas digitais e materiais que usam entre textos escritos com uma ampla variedade de cores, imagens, elementos gráficos e sonoros, enquadramentos, perspectivas de imagem, espaços entre imagem e texto verbal, de acordo com a finalidade da comunicação, sendo, portanto, recursos semióticos importantes na construção de diferentes discursos (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996).

Uma abordagem multimodal para a cultura escrita propõe questões sobre os recursos para a sua configuração como, por exemplo: a distribuição do espaço; o tipo de fonte para dar ênfase ou o uso de imagens ou de palavras em negrito e, mais geralmente, a análise dos recursos semióticos desse modo, levantando questões importantes sobre como a imagem, a palavra, o desenho e os outros modos são entendidos como recursos disponíveis para a construção de significados. Entendendo essas mudanças possibilitadas pelas NTICs no campo da escrita e da leitura, Street (2012) sugeriu a interseção dos estudos do campo da multimodalidade e dos NEL, pois, para esse autor, os dois campos abordam questões semelhantes ao incluírem a semiose como foco da análise na associação da leitura e da escrita com outras modalidades como a fala ou a representação visual. Ao propor essa sugestão, Street (2012) destaca o trabalho de Kress (2000), que entende a linguagem como associada a modalidades múltiplas, não sendo possível caracterizá-la como monomodal. Em outras palavras, para Kress (2000), essa multiplicidade está constituída em todas as formas de linguagem e nas formas de comunicação, fazendo com que devam ser repensadas as maneiras como são categorizadas as modalidades das linguagens para não restringir suas estruturas a apenas um modo de significação.

Tendo em vista o amplo processo de geração dos registros que compõem o *corpus* desta pesquisa, coletados durante o período de acompanhamento da trajetória dos mestrados no PROMESTRE, esclarecemos que não utilizamos todos os registros gerados. Conhecendo boa parte do contexto acadêmico do qual os mestrados fizeram parte, optamos por utilizar os



registros de três principais etapas dessas trajetórias, previstos pelos procedimentos institucionais: o processo de ingresso no mestrado, o exame de qualificação e a defesa da dissertação/produto educacional.

Foi bastante desafiador sustentar nosso propósito inicial de acompanhamento das trajetórias dos estudantes no mestrado profissional, já que nossa estratégia de pesquisa original permitia um contato extenso e próximo entre mim e os pesquisados, de forma que poderiam ser acompanhados em suas tarefas acadêmicas quase que diárias. Com o isolamento social, precisamos nos voltar para as plataformas digitais, considerando que estas são habitadas pelas pessoas de modos diversos. Estávamos cientes de que cada plataforma tem certa dinâmica social, diferentes tipos de interação, expressões de sentimento e emoção que dão sentido à experiência e a diferentes modos de ser e estar. Nós continuamos a buscar entender sentidos e práticas como se estivéssemos interagindo face a face.

Sabendo das inúmeras atividades que esses sujeitos participam, optamos por destacar as três principais etapas institucionais: o Processo de Seleção, o Exame de Qualificação e a Defesa da Dissertação e do Produto Educacional. Além do cumprimento dessas etapas serem requisito à obtenção do título de Mestre, entendemos que as demais etapas e atividades (matrícula, orientação, aulas, leituras, produção escrita) são subjacentes e são desenvolvidas com o objetivo do cumprimento das três principais etapas institucionais.

### **3.3 Análise de um evento: os e-mails, as entrevistas, as conversas pelo *WhatsApp*, as gravações e as formas de transcrição**

Um procedimento fundamental que usamos no processo investigativo refere-se à forma de transcrição das interações entre os sujeitos nas diversas situações e eventos de letramento. As transcrições apresentam escolhas sobre os momentos e as maneiras como as falas e as ações dos sujeitos acontecem. Essas escolhas são escolhas teóricas, como afirmam Ochs (1979) e Cameron (2001).

Partimos do pressuposto de que a transcrição é uma ação analítica e interpretativa da pesquisa usada para criar e sustentar uma situação ou fenômeno do universo a ser investigado, que, no nosso caso, são os letramentos acadêmicos vivenciados nas práticas de interação na constituição das pessoas no contexto do mestrado profissional em educação. “A transcrição é

praticada de diferentes maneiras e com base em diferentes formas de inscrição”<sup>37</sup>(DURANTI, 2009, p.308), sobre as quais o pesquisador deve ser capaz de tematizar sobre a relação entre gravações/ áudios e os eventos que fornecem informações e, ainda, sobre a relação entre as gravações e as transcrições (DURANTI, 2009).

Nesta pesquisa, concebemos a elaboração de transcrições como atividade analítica, conforme define Duranti (1997, p.161):

i) a transcrição é um processo seletivo, que busca salientar certos aspectos da interação, de acordo com metas investigativas específicas; ii) não há transcrição perfeita, no sentido de uma transcrição que possa recapturar inteiramente a experiência de se estar na situação original, mas há transcrições melhores do que outras, isto é, transcrições que representam as informações de maneira que são (mais) consistentes com as nossas metas descritivas e teóricas (...) <sup>38</sup> (tradução nossa).

De fato, para trabalhar com os elementos envolvidos em uma transcrição, é necessário selecionar um quadro teórico e metodológico que dê conta de (re)apresentar a situação/evento que desejamos analisar. A transcrição não pode se restringir a uma operação mecânica, mas a uma reconstituição analítica e interpretativa das condições de produção. Em um primeiro momento de interpretação e simplificação, os registros recolhidos são trabalhados a partir da percepção do pesquisador e adquirem, aos poucos, características do texto escrito, a partir das informações veiculadas pelo comportamento interacional do(s) sujeito(s) em questão.

Considerando essa dimensão de escolha presente nas decisões sobre os procedimentos de transcrição, usamos a unidade de mensagem como critério para segmentar as falas, a qual é definida como a unidade de significado linguístico demarcada pelos limites da emissão, identificados por meio de sinais contextualizadores, como a tonicidade, entonação, pausas e gestos. (GUMPERZ, 1982). A transcrição por unidades de mensagem ancora-se na maneira como as pessoas interagem. Elas não produzem sentenças consideradas gramaticalmente completas, mas unidades de mensagem. Assim, por adotar a unidade de mensagem para o processo de transcrição, não considere as formas gramaticais prescritas pela representação da escrita convencionalizada pela pontuação ou pela segmentação sintática, embora seja essa modalidade que estabelece certos caminhos para a representação.

---

<sup>37</sup> “The transcription is practiced in different ways and based on different forms of inscription”.

<sup>38</sup> “i) transcription is a selective process, which seeks to highlight certain aspects of interaction, according to specific investigative goals; ii) there is no perfect transcription, in the sense of a transcription that can fully recapture the experience of being in the original situation, but there are better transcriptions than others, that is, transcripts that represent the information in a way that is (more) consistent with our descriptive and theoretical goals.”

Dessa maneira, as pausas ou mudanças de entonação podem marcar o início de uma nova unidade de mensagem, o que vai implicar em uma nova linha na transcrição. “Essa forma de transcrição evidencia o que estava disponível para o ouvinte no momento mesmo da enunciação, permitindo explicitar os sentidos construídos pelos sujeitos nas interações de uns com os outros” (NEVES, 2010).

A transcrição, nesse sentido, é um processo de escolhas e seleção consciente e cuidadosa, considerando que não é possível apresentar todo o material – registros de entrevistas, conversas por *WhatsApp*, anotações em caderno de campo, trocas de e-mails, gravações de aulas/qualificação/defesa - construído ao longo desta pesquisa nesta tese. Ao longo do processo investigativo, a ênfase esteve centrada tanto nas falas quanto nas ações dos sujeitos, de forma que o local em que as entrevistas aconteceram, o tempo de duração, as interrupções, as trocas de mensagens por e-mail e *WhatsApp* foram utilizados para contextualizar as situações de interação. É relevante considerarmos que nossos procedimentos de análise se diferem de acordo com os registros das situações de interação. Para as entrevistas e áudios enviados pelo *WhatsApp*, adotamos a transcrição como procedimento para a análise. Já para as mensagens escritas, sejam as trocadas por e-mail ou *WhatsApp*, optamos por apresentá-las integralmente sem o trabalho de edição. Os sinais utilizados nas transcrições foram adaptados de algumas autoras (OCHS, 1979) e estão apresentados na tabela 09. A partir da seleção dos eventos, realizei a transcrição das gravações. Essas transcrições trouxeram novas formas de aproximação e organização dos registros, possibilitando a retomada de situações e a reconstrução/refinamento das análises.

Tabela 10 – Sinais usados na transcrição

Ocorrência	Sinalização	Exemplo
Unidade de mensagem	/	Não sei como farei isso/ ainda estou analisando
Palavra, expressão suprimida, não dita	[ ]	[O orientador] ainda não marcou nada
Vogal alongada	:::	Demorou mui::: to a me dar retorno
Risos	(risos)	Fiquei nervosa (risos) com a apresentação
Entonação enfática	Maiúsculas	NUNCA havia feito isso antes
Pausas prolongadas	... ou marcação do tempo de pausa em segundos (5s)	É... Não sei Hã (5s) vou verificar isso
Gestos, atitudes	(( ))	((Elas se olharam em silêncio))
Superposição de vozes	⌈	⌈Essa parte eu não entendi A ideia é ler tudo
Incompreensões	(inaudível)	Aí fiquei (inaudível) de acordo com a

		orientação.
Expiração audível	{ssss}	Não é fácil {ssss}/ sabe
Sons	< zzzz >	Porque assim < zzzz >

Fonte (adaptado): Ochs (1979); Cameron (2001).

Ao transcrever um *corpus*, atrelado à coleta de dados discursivos, extraídos de diferentes contextos interacionais, buscamos evidenciar a lógica de investigação desta pesquisa. Saliento que a possibilidade de ouvir a gravação de dados e de transcrevê-la com critérios que levam em conta a entonação, a extensão de vogais, os gestos, as atitudes, as pausas entre outros, foram importantes para a compreensão das trajetórias acadêmicas dos mestrandos, já que são pistas de contextualização que carregam um efeito expressivo.

#### 4 AS ETAPAS INSTITUCIONAIS NA TRAJETÓRIA DISCENTE

As etapas institucionais dizem respeito ao percurso acadêmico do discente ao longo do Curso do Mestrado Profissional em Educação e Docência, compreendendo todas as atividades acadêmicas que o (a) mestrando(a) deverá desenvolver do ingresso à conclusão do Curso (PROMESTRE, 2017).

Conforme o Regulamento do PROMESTRE, as principais atividades necessárias à obtenção do título de Mestre são:

- (1) Comprovar proficiência em língua estrangeira (inglês, francês ou espanhol) ou língua portuguesa (para estudantes estrangeiros, para os quais o português não é a língua materna). Em cumprimento à Resolução nº 8/2008 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFMG, o candidato precisa, no ato da matrícula, apresentar a aprovação no exame de proficiência.
- (2) Submeter e obter a aprovação do CEP (Comitê de Ética em Pesquisa), pesquisa que tem como fonte primária de informação ser(es) humano(s) individual ou coletivamente, direta ou indiretamente – incluindo material biológico, dados armazenados.
- (3) Cursar 22 créditos (12 créditos de disciplinas obrigatórias e 10 créditos de disciplinas optativas).
- (4) Elaborar e defender os trabalhos de conclusão: Dissertação e Recurso Educacional.
- (5) Ser aprovado(a) no Exame de Qualificação no período de 12º a 19º mês após o ingresso no Programa.
- (6) Ser aprovado(a) na Banca de Defesa de Dissertação e Apresentação de Recurso Educacional no prazo máximo de 27 meses após o ingresso no Programa.

O não cumprimento de uma dessas atividades implica no desligamento ou reprovação do estudante no Curso, conforme expresso no Regulamento.

Para nossas análises, ampliamos nosso olhar além do percurso discente na instituição (que, como dito no início desta seção, é entendido como as atividades desenvolvidas a partir da matrícula no curso). Não deixando de considerar esse percurso, buscamos conhecer a trajetória desses estudantes que compreende processos e procedimentos acadêmicos que antecedem a aprovação e o ingresso no mestrado. Estamos nos referirmos à ideia de trajetória como estudos que consideram histórias de vida e, de modo específico, histórias que se ligam à vida acadêmica dos sujeitos, na sua amplitude de esferas de atividades.

A partir da abordagem teórica e epistemológica que nos conduz no campo de investigação – os letramentos acadêmicos – nas próximas seções, concentramos esforços de nossas análises em três principais etapas institucionais da trajetória discente: o Processo de Seleção para ingresso no mestrado, o Exame de Qualificação e a Defesa da

Dissertação e do Produto Educacional. Já se pode indicar que nem todos os mestrados sujeitos da pesquisa permaneceram no curso e nem todos concluíram as etapas previstas no momento de finalização deste estudo.

A partir dos princípios dos letramentos acadêmicos, ao considerarmos os letramentos como práticas situadas socioculturalmente, as ideologias e as relações de poder que permeiam essas práticas, é necessário repensar o processo de integração dos graduandos e pós-graduandos às práticas acadêmicas, ou seja, sem resumi-las ao ensino de um conjunto de habilidades de escrita e, por vezes, relacionadas às características do gênero textual ou da socialização da cultura acadêmica, como apontamos no Capítulo 2 desta tese.

Esse necessário processo de integração fica mais evidente à medida que as análises propostas sugerem que a trajetória do estudante, como sujeito discursivo, é construída pelo lugar sócio-histórico que esses sujeitos ocupam, ao mesmo tempo, pelas interações estabelecidas com os diferentes interlocutores em meio a relações de poder. Nas relações acadêmico-institucionais, os interlocutores são professores de disciplinas, orientadores e pareceristas dos projetos de pesquisas, professores das Bancas de Qualificação e de Defesa, professores das linhas de pesquisa, entre outros.

Por esse viés, propomos a análise dos dados a partir das interações e nos diálogos estabelecidos entre professores e estudantes, entre orientadores e estudantes, entre professores das Bancas e estudantes. Essas análises nos permitiram construir reflexões sobre os modos como os mestrados (re)significam as práticas acadêmico-científicas, especialmente acerca do discurso do *déficit*, mobilizando as identidades dos sujeitos a partir do processo dialógico que ocorre durante as principais etapas institucionais considerando as relações de poder ali constituídas. Esse processo de (res)significação é concebido, segundo Bakhtin (2003), pelos sentidos que são (re)construídos em meio à atividade dialógica da linguagem e, portanto, em meio ao próprio processo de enunciação, variando conforme o tema, o contexto/situação/etapa e os interlocutores. Desse modo, a produção de sentidos não é um processo independente e essencialmente controlado e se dá a partir de situação de enunciação e responsividade ativa, constituindo-se a partir do contexto sócio-histórico em que os sujeitos se encontram.

Seguimos, pois, considerando o princípio de que os letramentos são processos ideológicos e não se constituem a partir de um sistema universal, autônomo e independente da cultura (STREET, 2001; 2003a; 2006). Por isso, as práticas acadêmicas letradas se constroem a partir de sentidos e usos situados de letramentos. Para elucidar

essa discussão sobre as práticas acadêmicas letradas, como práticas situadas, serão considerados dados que dizem respeito às principais atividades das etapas institucionais do PROMESTRE.

#### **4.1 O processo de seleção**

O processo de seleção é a forma de ingresso no Mestrado Profissional da FaE/UFMG, o qual acontece uma vez por ano, desde 2013, com oferta de 100 vagas pelo Edital Regular nº01/2022, seleção 2023, sendo 50% dessas vagas reservadas aos candidatos negros, conforme Resolução nº 02/2017, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Gestão, que dispõe sobre as Ações Afirmativas da UFMG. O Edital Suplementar nº 01/2022, seleção 2023, oferece 6 vagas, sendo 3 para pessoas com deficiência e 3 para indígenas. Traremos, nesta seção, as subetapas que consideramos mais significativas no Processo de Seleção, relacionado-as às trajetórias dos mestrandos, sujeitos desta pesquisa.

As inscrições para o Processo Seletivo são feitas, exclusivamente, por meio da Internet, conforme *link* disponível no Edital. Para a inscrição, o candidato deve apresentar, além dos documentos pessoais, o Currículo *Lattes* e o Projeto de Pesquisa, dividido nas seguintes partes: i) Memorial, compreendendo uma descrição e análise da experiência profissional que esteja relacionada ao desenvolvimento do Projeto; ii) Proposta de Estudo, abrangendo o problema que pretende desenvolver, os objetivos geral e específicos, com sua fundamentação teórico-metodológica; iii) Proposta do Produto Educacional, considerando a indicação de ações/intervenções educativas e/ou recursos educativos a serem desenvolvidos (PROMESTRE, 2022).

As subetapas do Processo de Seleção são divididas em:

1. Avaliação do Projeto de Pesquisa (até 70 pontos) e avaliação do Currículo *Lattes* (até 30 pontos). Na avaliação do Projeto de Pesquisa, são consideradas a clareza e coerência (até 10 pontos) do Projeto, a Proposta de Estudo com indicação da fundamentação teórico-metodológica (até 20 pontos), descrição do Produto Educacional esperado (até 10 pontos) e a adequação à Linha de Pesquisa escolhida, conforme as temáticas de cada uma dessas linhas, descritas no anexo do Edital. O Projeto deverá atender às normas estabelecidas pelo Colegiado, observadas as Normas Gerais da Pós-Graduação da UFMG.

No exame do Currículo *Lattes* são analisadas a formação acadêmica (até 10 pontos), a experiência profissional em atividades relativas à educação (até 15 pontos) e a produção técnico-científica em educação (até 5 pontos).

Na primeira subetapa, com caráter eliminatório e classificatório, são aprovados os candidatos com nota igual ou superior a 70 pontos, compreendendo uma escala de 0 a 100 pontos e que se classifiquem até o número equivalente a três vezes o número de vagas disponibilizadas no Edital em vigência, por linha de pesquisa e a modalidade pretendida (ampla concorrência ou reserva para candidatos negros).

2. Prova de Defesa do Projeto de Pesquisa, junto à arguição pela banca examinadora, avaliando o candidato no que diz respeito ao domínio do Projeto de Pesquisa, bem como à capacidade de argumentação, exposição e discussão. É também levado em conta como critério de avaliação nesta subetapa, o potencial do candidato para realizar o curso de mestrado em, no máximo, 27 meses, conforme estabelecido no Regimento Interno do curso e de acordo com as normas de funcionamento atuais. O candidato tem dez minutos, no máximo, para apresentação do Projeto de Pesquisa e os vinte minutos seguintes são destinados à arguição sobre aspectos referentes ao Projeto de Pesquisa. A pontuação resultará do domínio teórico e conceitual da Proposta de Estudo (até 40 pontos), capacidade de argumentação na exposição e discussão do Projeto (até 40 pontos), potencial para realizar o mestrado (até 20 pontos). Esta etapa, com caráter classificatório e eliminatório, considerada aprovados na Defesa do Projeto de Pesquisa os candidatos que alcançarem, no mínimo, 70 (setenta) pontos.

A nota final é calculada pela média aritmética com a nota das avaliações da primeira e segunda subetapas. Para ser aprovado, o candidato precisa atingir pelo menos 70 pontos, sendo que o resultado implica em sequência decrescente da nota final de todos os candidatos aprovados nas duas etapas. São admitidos os candidatos aprovados dentro do limite de vagas, conforme o limite de vagas ofertado por linha de pesquisa.

De acordo com as entrevistas realizadas com professores e professoras que atuam ou atuaram na coordenação do PROMESTRE, nos primeiros editais, havia um número significativo de inscrições indeferidas, comumente pelas seguintes razões: (i) falta de documentos no ato da inscrição; (ii) identificação do candidato na escrita do Projeto de Pesquisa ou no memorial e (iii) preenchimento inadequado do Currículo *Lattes*, comprometendo sua avaliação e pontuação.

Ainda de acordo com os ex-coordenadores, foi percebido, logo nos primeiros três anos de oferta do curso, que era preciso ampliar a divulgação do curso e promover esclarecimentos nas diversas redes de ensino, sobre o que é um mestrado profissional, mais especificamente o PROMESTRE, auxiliando, assim, o processo de seleção desde a inscrição. Assim, a partir de 2017, é realizada uma apresentação pública dos Editais. A apresentação pública do Edital caracteriza-se como um evento de letramento, que como expressa Heath (1982), é uma



ocasião em que um segmento de escrita é integral à natureza das interações entre os participantes e de seus processos interpretativos. Recorremos a Street (2012) quando ele indica que os sujeitos envolvidos no episódio são capazes de focalizar uma situação particular, “onde as coisas” acontecem e é possível vê-las enquanto acontecem. A apresentação pública do Edital caracteriza-se como uma ocasião em que o documento-texto é o elemento que desencadeia a ação de leitura, acompanhada de procedimentos explicativos pelos coordenadores que tiram as dúvidas das pessoas que assistem. O público é, então, conduzido a processos interpretativos ancorados em uma indicação preferencial agenciada pelos leitores da instituição que, para além da divulgação das regras da seleção definidas no escopo do Edital, indicam elementos de uma trajetória de formação projetada pelo curso de mestrado profissional.

Anteriormente ao período pandêmico, a apresentação pública do Edital era realizada presencialmente na Faculdade de Educação da UFMG, com apresentação dos principais pontos do Edital. Atualmente, a coordenação do PROMESTRE faz a apresentação pública do Edital pela plataforma do *Youtube* de forma síncrona, sendo possível estabelecer diálogos com o público no momento em que é feita a apresentação. Com essa ação, a coordenação do PROMESTRE busca evitar o indeferimento de inscrições e se antecipa nas possíveis dúvidas acerca do curso e de suas expectativas.

Buscando compreender como os(as) mestrandos(as) experienciaram o processo de entrada no mestrado profissional, especialmente em relação ao Processo de Seleção, na primeira entrevista, busquei conhecer como vivenciaram o processo de ingresso no curso e quais as expectativas tinham sobre o PROMESTRE.

Como dissemos no início desta seção, ao realizar uma primeira entrevista com os ex-coordenadores do curso, foi apontando que os candidatos ao mestrado apresentavam “dificuldades” ao longo do processo de seleção, especialmente, em atender aos requisitos para elaboração do Projeto de Pesquisa e do Produto Educacional, bem como no preenchimento do Currículo *Lattes*.

Diante das declarações dos entrevistados, a etapa do Processo de Seleção chamou-nos a atenção e, assim, buscamos compreender a perspectiva dos mestrandos acerca da forma de ingresso no curso, a começar pela própria inscrição no processo seletivo. Com esse intuito, trazemos transcrições de trechos de entrevistas e desenvolvemos análises com objetivo de compreender posicionamentos sobre a seleção e, também, justificativas de procedimentos mobilizados nessa etapa institucional.

Após solicitar aos professores representantes das linhas de pesquisa a indicação de um ou dois alunos de cada linha, iniciei contato com os mestrandos e marquei a primeira entrevista no formato virtual. Nessa primeira entrevista, além de compartilhar a nossa proposta de pesquisa com os alunos, fiz o convite a eles para que fossem sujeitos desta pesquisa. Todos os alunos aceitaram que eu acompanhasse suas trajetórias durante o curso do mestrado. Essa primeira entrevista foi guiada pelas seguintes questões centrais: como foi seu processo de ingresso no mestrado e quais as expectativas em relação ao curso.

Em entrevista realizada no dia 31 de março de 2021, o professor Hélio, representante da linha de pesquisa Educação de Jovens e Adultos, indicou o contato de *WhatsApp* da aluna Margareth. Sendo assim, senti-me à vontade para enviar a primeira mensagem por meio do *WhatsApp*, pois os representantes das linhas de pesquisa salientaram que esse aplicativo era largamente utilizado para comunicação com os alunos do mestrado.

Fiz o primeiro contato com a mestranda Margareth, momento no qual eu e meu orientador nos apresentamos por meio de mensagem escrita e, conseqüentemente, apresentamos nossa pesquisa. Margareth respondeu à mensagem prontamente, disponibilizando-se a marcar uma primeira entrevista. Agendamos uma entrevista para o dia 09 de abril de 2021, às 10h. A Plataforma utilizada foi a *Jitsi meet* pela possibilidade de gravação de forma gratuita. A seguir, apresentamos trecho da transcrição da entrevista realizada com Margareth, no qual ela fala sobre o processo de seleção para ingresso no PROMESTRE.

Tabela 11 – Excerto da transcrição da entrevista com a mestranda Margareth, realizada em 09 de abril de 2021, em formato virtual

Linhas	Participantes	Unidades de mensagem
1	Vanessa	oi Margareth/ é um prazer conhecer você/
2	Margareth	aaah...(risos)/ eu que agradeço
3	Vanessa	e...poder contar com sua participação em nossa pesquisa/ já agradeço/ em meu nome e em nome do Gil/ então.../ é... / eu queria te conhecer melhor/
4		no sentido.../ ãh... conhecer um pouco da sua trajetória acadêmica/ quem é a Margareth/
5		então tá bom/ ok/ então.../ então/eu sou Margareth/ sou professora de história/ sou mestranda/ e.../e eu formei em história HÁ TRINTA ANOS ATRÁS/ eu fiz MEC/ e na carteirinha do MEC vem/ é .../ estudos so ... é .../ História/ OSPB e Moral e Cívica/ habilitada para dar essas aulas/ e aí .../ para essas disciplinas/ e .../ então eu terminei o curso/ logo eu já passei no concurso da prefeitura/ eu trabalhei na prefeitura durante muito tempo/ e depois eu mudei de belo horizonte/ e eu fui pro inte.../ eu mudei pro.../ pro maranhão/ lá no maranhão eu continuei trabalhando/ e trabalhando com história/ na prefeitura também já era história/ eu entrei na prefeitura/ nas séries iniciais/ eu ainda estava cursando história/
6	Margareth	{ { }
7		entendi/ Margareth/entendi/ e.../ é... assim/ como surgiu o PROMESTRE/
8	Vanessa	aí depois .../e ... da ... (inaudível)/ sei/ tomei um gosto pelo estudo/sabe e
9	Margareth	aí você/ me pergunta/ e o PROMESTRE/ como que surgiu o
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		

20	PROMESTRE/ eu falo é .../ que foi um divisor de águas eu ter conhecido
21	o HÉLIO/ na minha vida acadêmica/ por que/ é ... eu já havia/ tentado o
22	mestrado/ mas eu morando no interior/ ficava difícil/ eu cheguei até
23	cursar algumas disciplinas isoladas/ mas assim .../ é/ não/ num/ num foi
24	viável/ mas o mestrado era um SONHO meu/ o mestrado sempre foi um
25	sonho meu/ fui pro mestrado/Vanessa/ FELIZ/ sabe/ o mestrado/ assim/o
26	PROMESTRE/ uma realização/uma coisa assim.../ uma realização
27	pessoal/ tanto é que meu projeto/ quando eu escrevi/ eu escrevi assim/ a
28	toque de caixa/ eu não tava assim/ preparada/ porque a minha vivência é
29	de experiência/ não é a vivência/ acadêmica/ esse lado assim
	intelectualizado/

Fonte: Arquivos da pesquisa/ elaboração própria, 2022.

Mantendo a dinâmica de contato com os mestrandos, no dia 14 de abril de 2021, fiz uma entrevista com a mestranda Bruna e no dia 15 de abril do mesmo ano, entrevistei o estudante Alex. Novamente, as transcrições trazem os trechos nos quais os estudantes falam sobre o processo de seleção e uma apresentação inicial, dizendo como conheceram o curso do Mestrado Profissional em Educação da FaE.

Tabela 12 – Excerto de transcrição da entrevista com a mestranda Bruna, realizada em 14 de abril de 2021, em formato virtual

Linhas	Participantes	Unidades de mensagem
1	Vanessa	oi Bruna/ tá me ouvindo direitinho/ já iniciei a gravação/viu/ pra não
2		perder nada/
3	Bruna	tô sim/ Vanessa/ tudo bem/
4	Vanessa	agradeço sua disponibilidade pra esse nosso bate-papo/ em meu nome
5		e do meu orientador/ o professor Gil/
6	Bruna	tranquilo/ Vanessa/ prazer poder participar/
7	Vanessa	então/ quem é a Bruna/((risos)
8	Bruna	((risos))/ eu sou professora de História na rede pública/né/ e sou
9		mestranda/ terminei graduação e entrei no mestrado/(4s)
10	Vanessa	por falar nisso/ queria ouvir sobre seu ingresso no curso/ suas
11		expectativas/ como foi o processo de seleção/
12		então/Vanessa/ eu não tive problemas com o processo não/sabe/ eu fiz
13		o processo pro acadêmico e pro profissional/ passei pro profissional/
14		tem essa questão até de um preconceito com o profissional/ mas o
15		processo pra mim foi tranquilo porque eu já vim da iniciação
16		científica/ então eu já conhecia esses processos/ tranquilo/ assim.../

Fonte: Arquivos da pesquisa/ elaboração própria, 2021.

Tabela 13 – Excerto da transcrição de entrevista com mestrando Alex, realizada em 15 de abril de 2021, em formato virtual

Linhas	Participantes	Unidades de mensagem
1	Vanessa	Alex/prazer/viu/ obrigada pela disposição/ nossa conversa será breve/
2		planejamos esta conversa pra em torno de trinta/ quarenta minutos/
3		tudo bem por você/
4	Alex	sim/sim/tranquilo/boa tarde/
5	Vanessa	então/Alex/queria te pedir pra dizer como foi seu ingresso no
6		mestrado/ o processo de seleção
7	Alex	é.../foi corrido/ eu li o Edital/ demorei um pouco pra fazer a
8		inscrição/mas teve uma <i>live</i> pra esclarecer umas questões lá/ me
9		ajudou/ mas não tive mu::ita dificuldade assim não/ .../ foi é.../
10		chatinho/ pede muita coisa/ né/ muitos documentos/

11	Vanessa	quem é o Alex/
12	Alex	AAAH/ eu sou professor de matemática na rede pública/ e.../ e
13		estudante da linha de (inaudível) e.../ (inaudível)/ a pandemia tem
14		atrapalhado/ sabe/ encontrei pouco o pessoal/ tivemos só dois
15		encontros/

Fonte: Arquivos da pesquisa/ elaboração própria, 2021.

Levando-se em consideração o uso do Edital pelos candidatos ao mestrado, como um documento legislador do Processo de Seleção, podemos observar a existência de diferentes ações de leitura em busca da apropriação e cumprimento das normatizações acadêmicas. Nos trechos transcritos, os mestrandos expressam os usos que fizeram do Edital nos quais as práticas acadêmicas são indicadas. Uma característica que destacamos, sobre como as indicações do Edital são interpretadas, é a necessidade de adaptação às práticas entre os diferentes ambientes e, neste caso específico, para acessar o repertório acadêmico, além da forma de lidar com os significados sociais e identidades que cada um aciona.

A mestranda Margareth expressa nas linhas 28 e 29 (tabela 11) que não se sentia “preparada” para a escrita do Projeto de Pesquisa porque sua experiência docente não contribui para a apropriação das práticas acadêmicas e para sua “intelectualização”. Junto a isso, Margareth mobiliza sua identidade profissional, apresentando-se como professora de História e como mestranda do curso profissional (tabela 11, linhas 7 e 8). Posteriormente (linhas 21, 22, 28, 29, 30), Margareth parece estabelecer relação entre essas identidades (ser professora e ser mestranda), explicitando que a vida profissional dificultou que ela pudesse desenvolver uma vida acadêmica. Ela aponta que, apesar de ter trinta anos de experiência na carreira docente, ela se sente despreparada para as atividades “intelectualizadas” (linha 30), mostrando que são atividades desenvolvidas e vivenciadas preferencialmente no ambiente acadêmico. Nesse sentido, há um reforço ao discurso do *déficit* (MARINHO, 2010), usado como uma estratégia para justificar suas “dificuldades” e “despreparo” para participar dos processos institucionais nessa modalidade. No relato da trajetória, as esferas profissional e acadêmica são constituídas em nítida oposição, com o estabelecimento da premissa de que a vida profissional limitou o desenvolvimento da vida acadêmica, inclusive com distanciamentos marcantes.

Ivanic (1998) aponta que, na mobilização da identidade pessoal no cenário dos letramentos acadêmicos, o aluno se sente desafiado para compreender as demandas de escrita e interpretação, exemplificada aqui, pontualmente, pela leitura do Edital como documento

institucional que normatiza e orienta o processo de seleção. Há, no Edital, linguagem própria desse gênero, com demandas que expressam um ritual institucional e que são apresentadas a alguns mestrandos pela primeira vez em suas trajetórias acadêmicas. Nessa direção, espera-se que haja um entendimento pelos professores e pela Universidade como um todo, que se faz necessário desconstruir o discurso do *déficit* a partir da concepção de que as práticas acadêmicas devem ser aprendidas na academia, pois as práticas nas escolas de Educação Básica e na Universidade são distintas como, por exemplo, os textos usados nos dois ambientes, as dinâmicas e regras de funcionamento, os tipos de interações.

Ações semelhantes às de Margareth são observadas nos excertos transcritos nas tabelas 12 e 13, respectivamente, referentes às entrevistas com os estudantes Bruna e Alex. Bruna também mobiliza sua identidade profissional para se identificar (linha 8) e logo em seguida indica que saiu da graduação e entrou no mestrado, dando uma ideia de que sua trajetória acadêmica prevê uma continuidade mais linear. Outro ponto trazido na entrevista realizada com a mestranda Bruna (tabela 12) diz respeito à escolha feita entre o mestrado acadêmico ou profissional. Ela indica que participou do Processo de Seleção de ambos os cursos (linhas 13 e 14), sendo aprovada no curso profissional. Bruna indica que, caso fosse aprovada no mestrado acadêmico, optaria por ele e justifica sua escolha dizendo que já ter vivência acadêmica na iniciação científica, indicando certa expectativa de linearidade e continuidade em sua trajetória acadêmica. A segunda justificativa de Bruna (linha 14) faz referência ao tensionamento existente entre as duas esferas - acadêmica e profissional: “tem essa questão até de um preconceito com o profissional”. Podemos inferir que o “preconceito” que Bruna menciona advém e se origina ao mesmo tempo do tensionamento entre o mestrado profissional e o mestrado acadêmico, dada a concepção de alunos, professores e da comunidade acadêmica em geral, de que o mestrado profissional tem qualidade inferior ao mestrado acadêmico. Entendemos que essa tensão é um processo natural na implementação de um curso recente que busca consolidar seu *ethos* institucional de natureza profissional em um ambiente acadêmico.

A partir desse direcionamento, surgem possibilidades para entendermos o exercício que os alunos precisam fazer para acessar e (res)significar o que é ser letrado dentro de cada contexto de prática. Retomamos assim, a ideia que apresentamos em seções anteriores: o que conta como letramento varia de acordo com fatores como local, instituição, proposta, expectativa, período histórico, cultura local, circunstâncias econômicas e relações de poder. Compreendemos que, ao considerarmos esses fatores, na medida do possível, possibilita-nos

entender a dinâmica dos processos e procedimentos acadêmicos e das negociações identitárias de alunos universitários, reafirmando a natureza complexa do letramento acadêmico.

Nas linhas 14 e 15, o mestrando Alex faz referência também às dificuldades de socializar e se integrar aos colegas, já que, com a pandemia, as aulas foram suspensas duas semanas após o ingresso desses estudantes no mestrado. Em outros momentos de conversa com esse aluno, como apresentado na seção 3.2.4, expressa um descontentamento com a situação de isolamento, indicando que as interações, especialmente com os colegas e professores, são elementos presentes em diversos momentos que conversei com o mestrando, demonstrando um reforço sobre a expectativa que ele criou a respeito das interações na Universidade, encontros que promoveriam discussões aprofundadas acerca, por exemplo, da reestruturação do Projeto de Pesquisa. Ainda que o formato virtual tenha sido utilizado, Alex indica em mensagens de *WhatsApp* que as interações externas à sala de aula são fundamentais para a integração às dinâmicas acadêmicas, como o café na hora do intervalo, as conversas nos corredores, as caronas solidárias entre os alunos.

Referindo-nos mais uma vez à ideia de letramento na esfera acadêmica, esse descontentamento demonstrado por Alex extrapola a ideia de letramentos restrita a um conjunto de habilidades, por vezes relacionadas a habilidades de leitura e escrita de um texto e se aproxima do modelo de “socialização acadêmica” (STREET, 2010) que se refere a “integrar socialmente” os alunos em uma cultura acadêmica. No entanto, ao conceber o letramento como prática social, Street (2010) pontua que ambos os modelos não dão conta de abarcar a gama de necessidades e exigências de práticas acerca do exercício de leitura e escrita na universidade, já que não avaliam o posicionamento dessas vozes avaliativas inseridas nas condições sócio-históricas de emergência de certos discursos.

O mestrando Alex aponta que o processo de seleção foi “chatinho” (linha 10, tabela 13), referindo-se à quantidade de documentos exigidos no Edital para o processo de seleção. Mas, apesar disso, ele disse não ter tido dificuldades para fazer sua inscrição. Alex, como Margareth e Bruna, aciona sua identidade profissional para se apresentar, dizendo que atua como docente na rede pública (linha 12). Bucholtz e Hall (2005) tratam a respeito do mecanismo da indexicalidade para se referirem à constituição da identidade pela maneira como as formas de linguagem são usadas nos discursos. Nesse processo, a indexicalidade é permeada pelos elementos ideológicos (crenças, valores culturais) na associação entre linguagem e identidade. Segundo as autoras, o posicionamento identitário surge, entre outros processos, de orientações avaliativas e epistêmicas para referendar a conversa em andamento, bem como fundamentos interacionais e papéis dos participantes; surgem também do uso de

estruturas e sistemas linguísticos que estão ideologicamente associados a *personas* e grupos específicos.

Trazendo o discurso desses mestrandos para a constituição da identidade sob os processos descritos por Bucholtz e Hall (2005), consideramos que os posicionamentos identitários assumidos (identidade profissional) estão ligados às ideologias que esses sujeitos sustentam, induzidos, talvez, pelo lugar de mestrandos que agora ocupam após a aprovação em uma seleção. Fazendo uso da linguagem, referendam o diálogo que se estabelece na entrevista, assumindo a identidade “professor (a)” de uma disciplina e “professor (a)” da rede pública de ensino. Há uma demarcação de identidade ao relacionar a profissão com a disciplina que lecionam e ao especificar a rede de ensino em que atuam, conforme o papel que buscam assumir na interação durante a entrevista, apresentando-se um perfil compatível com aquele preconizado pelos critérios de seleção. Considerando o contexto acadêmico e a participação nesta pesquisa, os entrevistados fazem uso de estruturas e sistemas linguísticos semelhantes ligados à identidade do grupo específico – mestrandos. Assim, percebemos que os mestrandos assumem identidades individuais e acionam estruturas que se referem às identidades do grupo no qual estão inseridos.

Sabemos que, conforme Street (2012), os textos e os letramentos assumem papéis diferentes para os diferentes sujeitos nos eventos de letramento, pois as estratégias interpretativas variam para cada indivíduo em seus diferentes contextos. Na linha 8 (tabela 13), o mestrando Alex menciona que foi feita “uma *live* pra esclarecer umas questões lá”. Alex se refere a uma apresentação pública do Edital, estratégia desenvolvida pelos (as) coordenadores (as) do PROMESTRE. Essa apresentação e leitura do Edital constituem-se como ações que possuem uma função retórica, sendo que o texto – o Edital – torna-se ‘objeto’ imprescindível para essa apresentação para orientar os candidatos e a instituição no processo de seleção, demarcando procedimentos legais relativos à explicitação de critérios para se produzir a transparência da avaliação.

Do grupo de dezesseis mestrandos que acompanhamos nesta pesquisa, dois deles fizeram o processo de seleção por duas vezes; um deles foi reprovado e o outro teve a inscrição indeferida por falta de apresentação de documentos no ato da inscrição.

Como dito anteriormente, o exame do Currículo *Lattes* dos candidatos ao mestrado profissional é feito na primeira etapa do processo de seleção, com valor de pontuação maior destinado à experiência profissional em atividades relativas à educação. Essa maior valorização da experiência profissional vai de encontro aos objetivos do PROMESTRE, que

visa “articular a pesquisa científica e acadêmica à prática escolar na busca de superação dos problemas vivenciados” (PROMESTRE, 2022, s/p).

Nas entrevistas realizadas com os professores representantes das linhas de pesquisa, foi unânime o entendimento de que essa maior pontuação relativa à experiência docente ou outras atividades profissionais ligadas a práticas educativas é necessária para atender e viabilizar o cumprimento dos objetivos do mestrado – o de capacitação de professores, fornecendo elementos para a análise de suas práticas. Isso não implica na não aprovação de candidatos sem ou com pouca experiência docente, já que também são examinadas as produções acadêmicas e técnico-científicas voltadas para a educação, como foi o caso da mestranda Bruna que, recém-concluinte da graduação, tinha pouca experiência profissional, mas foi avaliada por suas produções, muitas delas resultado de seus trabalhos acadêmicos na iniciação científica.

O preenchimento do Currículo *Lattes* foi uma “dificuldade” apontada por alguns mestrandos na entrevista. A mestranda Cileide, em entrevista em 04 de maio de 2021, pela plataforma *Jitsi meet* expressa que “eu não conhecia o *Lattes*/ vim saber de *Lattes* agora/ eu conhecia o currículo normal/ comum”.

Em síntese, podemos perceber que o Processo de Seleção é a primeira etapa institucional que o candidato ao mestrado profissional acessa. O Edital funciona como instrumento de uso da linguagem para o acesso a processos sociais marcados por regras institucionais normatizadas por estratégias jurídicas que delimitam critérios e procedimentos. Assim, o Processo de Seleção para o mestrado profissional em educação da Faculdade de Educação da UFMG apresenta aspectos que caracterizam um curso inserido em contexto acadêmico, como pode ser observado pela proposição dos processos e procedimentos que se assemelham aos demais cursos acadêmicos da Universidade: o exame do Currículo *Lattes* (levando em conta a produção acadêmico-científica), a avaliação do Projeto de Pesquisa, a arguição oral do candidato. Por outro lado, o mestrado profissional sinaliza uma direção própria, pois considera o Memorial do candidato no processo avaliativo, bem como prevê uma maior pontuação da experiência profissional do candidato, realiza a apresentação pública do Edital, buscando validar o caráter profissional do mestrado.

Seguimos aqui direcionados pelo princípio de que os letramentos são processos ideológicos e não se constituem em um sistema universal, autônomo e independente da cultura (STREET, 2001; 2003). Nesse sentido, as práticas acadêmicas letradas se constroem a partir de sentidos e usos situados de letramentos. Essas práticas estão ligadas a contextos mais amplos de compreensão e aos contextos locais que as circundam. Para compreender sobre as



práticas acadêmicas como práticas situadas, consideramos dados que dizem respeito ao Exame de Qualificação da Dissertação dos sujeitos desta pesquisa.

Entretanto, chamou-nos a atenção, os encontros de orientação, como momentos preliminares ao Exame de Qualificação e por estarem sempre presente nos discursos dos mestrandos, caracterizados como momentos de “colaboração e aprendizagem” ou como “ausência do(a) orientador(a)”. Sendo considerados como momentos de “colaboração e aprendizagem”, os mestrandos referiam-se aos encontros com os professores e alunos das respectivas linhas de pesquisa, denominado Seminário de Pesquisa, bem como a encontros individuais entre mestrando(a) e orientador(a), no qual poderiam esclarecer dúvidas acerca da pesquisa. Quando esses encontros não aconteciam conforme expectativas dos mestrandos, eram vistos como “ausência do(a) orientador(a)” e, assim, os estudantes diziam ficar “perdidos” sem o direcionamento do(a) orientador(a).

Dessa maneira, antes de iniciarmos nossa discussão acerca do Exame de Qualificação, voltamo-nos primeiramente para os encontros de orientação.

#### **4.2. Encontros de orientação**

Como dissemos na seção anterior, os encontros de orientação despertaram nossa atenção, especialmente por ser tema que, frequentemente, era evocado em nossas conversas. A partir disso e considerando que o processo de produção da Dissertação e do Produto Educacional envolve momentos de interação entre o(a) orientando(a) e seu(sua) orientador(a), busquei conhecer como os encontros de orientação estavam acontecendo durante a pandemia. Em mensagem escrita enviada pelo *WhatsApp* ao grupo de mestrandos, atores desta pesquisa, perguntei a eles como estavam sendo os momentos de orientação, se havia uma regularidade de datas para os encontros e qual era a natureza da orientação. Obtive respostas por áudios e de forma escrita de seis mestrandos, no total. Nas próximas seções, apresentamos e caracterizamos os encontros de orientação a partir de minhas observações e anotações no diário de campo, das mensagens enviadas pelos mestrandos, do Regulamento do PROMESTRE ao manter em vista a perspectiva dos Letramentos Acadêmicos.

Certamente, como as demais atividades das etapas institucionais de mestrado, os encontros de orientação podem ser compreendidos como um fenômeno contextualizado local e remotamente, por se tratar de uma prática estabelecida que obedece a regras locais da instituição acadêmica e, ao mesmo tempo, resulta de uma construção histórica que transcende

o local e se relaciona a práticas e contextos anteriores temporal e espacialmente. Além disso, os participantes dessa prática também pertencem ao contexto diretamente ligado ao encontro de orientação assim como a outros contextos.

Para efeitos de apresentação e discussão, os encontros estão numerados em 1, 2 e 3 com base na ordem em que ocorreram.

#### 4.2.1. Encontro 1

No excerto transcrito a seguir, Noemia responde a meu questionamento acerca de como são os encontros de orientação por meio de áudio.

Tabela 14 - Excerto da transcrição de áudio enviado via *WhatsApp* pela aluna Noemia, em 14 de junho de 2021

Linhas	Participantes	Unidades de mensagem
		{{ }}
1	Noemia	bom/ a gente tem conversado muito pelo <i>WhatsApp</i> mesmo/sabe/ eu
2	(áudio 1)	mando minha dúvida/ ela me responde/ mas a gente encontra também/
3		agora eu tô tentando fazer o que a Natália/ minha orientadora/ me
4		pediu antes/ que era.../ sempre buscar relacionar minha trajetória com
5		o meu projeto de pesquisa/ onde é que meu Projeto de Pesquisa é.../
6		encontra interseção com a minha trajetória/ a Natália tem me
7		orientado nisso
		{{ }}
8	Noemia	agora tô fazendo a disciplina de escrita acadêmica/ acho que me ajuda
9	(áudio 2)	muito na orientação/ eu diminui BA:::STANTE meu memorial/era
10		cinco laudas/ era pra colocar em duas laudas/ eu não consegui colocar
11		em duas laudas/ contudo o professor gostou muito do meu texto/
12		depois ele deu uma atividade de resumo/ ele mandou um texto
13		explicando sobre os tipos de... de resumo acadêmico/ textos que eu
14		nunca tinha visto antes na minha vida/ na minha carreira/ aí quando a
15		gente chega no mestrado já mais velha como eu cheguei/ fica
16		parecendo assim.../ é.../ que a gente já conhece muita coisa/ a gente
17		fica com conceitos muito genéricos e o mestrado quer os conceitos
18		mais focados/ essa é minha dificuldade/ então tenho que me despir de
19		muitos conceitos que eu já tinha enraizado/
		{{ }}
20	Noemia	escrever academicamente é escrever sem liberdade/ (...)/ é uma escrita
21	(áudio 3)	presa/ num figurino/ num determinado modo de pensar/ de escrever/
22		e.../ eu tenho:::/ inclusive/ não sei se já te falei/ eu tenho DOIS livros
23		publicados de crônicas literárias/ então a escrita literária em que eu
24		posso me colocar/ a minha subjetividade/ é.../é... é.../ eu acho muito
25		mais interessante/ então.../ a/ a/ eu não tenho afeição com a escrita
26		acadêmica/ escrever bem não é escrever complicado/ um vai e volta
27		no mesmo ponto/ cê tem que sofrer pra compreender/ quando a gente
28		sofre pra compreender um texto/ pra mim/ ele não cumpriu a missão
29		dele/

Fonte: Elaboração própria, 2021.

Conforme expresso por Noemia, os encontros de orientação aconteciam sem regularidade preestabelecida. O uso de mensagem pelo *WhatsApp*, como citado pela

mestranda, foi ferramenta largamente usada entre os demais atores desta pesquisa e seus orientadores. O costumeiro uso do *e-mail* foi substituído pela troca de mensagem pelo *WhatsApp*, bem como o envio de documentos (textos, Dissertação na versão para o Exame de Qualificação, entre outros). Noemia demonstra que busca cumprir o que sua orientadora propõe, indicando que a orientadora reforça a necessidade de associar sua trajetória profissional a seu projeto de pesquisa (linhas 4 e 5).

O mesmo questionamento foi feito para os demais mestrandos participantes desta pesquisa por meio de mensagem de *WhatsApp*. Nesse momento, obtive retorno de seis mestrandos, os quais sinalizaram que os encontros estavam acontecendo virtualmente, sem data estabelecida, mas de acordo com os encaminhamentos dados à pesquisa. Tanto os mestrandos como os orientadores sinalizavam sobre a necessidade de realizar o encontro e, assim, as orientações iam acontecendo.

Noemia estende sua resposta a meu questionamento acerca dos encontros de orientação e os relaciona a uma disciplina na qual ela estava matriculada – Escrita Acadêmica (linhas 8 e 9). Noemia expressa dificuldade em cumprir o “figurino” acadêmico (linha 21) no que diz respeito à escrita que, para ela, representa uma escrita “presa”, “sem liberdade” (linhas 20 e 21) e que gera sofrimento (linha 28). Nas linhas 22 e 23, Noemia aponta que tem dois livros de crônicas literárias publicados, demonstrando ter um envolvimento com a literatura. Conforme Marinho (2010) argumenta, na Educação Básica não há o desenvolvimento de práticas acadêmico-científicas presentes nas universidades, o que é indicado pela mestranda na linha 14, ainda que Noemia seja graduada em Letras, esperando-se que, por essa formação, tenha maior proximidade com os diversos gêneros, incluindo os acadêmicos. Mas o que se percebe, no entanto, é que as práticas institucionais não identificam ou não consideram os letramentos prévios de seus estudantes e, assim, esses alunos são caracterizados como tendo baixo letramento segundo certas expectativas. Por outro lado, sabemos que gêneros como dissertações, resumos acadêmicos, artigos, defesas orais, entre outros, são textos de referência na academia e, provavelmente, os alunos não tiveram contato com esses textos fora do ambiente acadêmico.

De modo específico, os mestrandos que acompanhei nesta pesquisa estão afastados da universidade há alguns anos, pois, após concluírem suas graduações, passaram a atuar na Educação Básica, o que, de forma unânime, sob o entendimento do grupo, provoca um distanciamento com a universidade, especialmente pela extensa carga horária de trabalho a qual precisam cumprir, não restando tempo para se dedicarem aos estudos posteriores à graduação.

Noemia expõe que “escrever bem não é escrever complicado/ um vai e volta no mesmo ponto/ cê tem que sofrer pra compreender/ quando a gente sofre pra compreender um texto/ pra mim/ ele não cumpriu a missão dele”. Noemia caracteriza a escrita acadêmica como “complicada” e “sofrida” e, por isso, não cumpre sua “missão”. Segui questionando Noemia sobre qual é a “missão” da escrita acadêmica e ela disse que é a de “comunicar uma mensagem de um resultado de pesquisa/ mas tem outras também/ não deixa de ser uma escrita difícil”. Possivelmente, por ter contato frequente com os textos comuns no ambiente escolar, Noemia se sintia mais familiarizada com esses gêneros e, assim, ao se deparar com os gêneros acadêmicos, ela se sentiu desafiada a produzir a escrita sob novo viés, a partir das normatizações acadêmicas, já que os textos escolares também são produzidos a partir de regras, de acordo com o gênero proposto. Assim as “dificuldades” não se referem à utilização das regras para a escrita, mas para a escrita de textos acadêmicos, que se apresentam como uma barreira para a mestrandia em função da sua não aderência ao estilo, expresso pela sua maior familiaridade e desenvoltura na esfera literária.

Consciente dessa realidade, Marinho (2010) defende que é na universidade que os alunos terão a oportunidade de acessar, aprender a ler e escrever os gêneros próprios da academia. A mestrandia Noemia descreve que está matriculada em uma disciplina intitulada Escritas Acadêmicas (linha 8) e que tem contribuído para sua aprendizagem da escrita de textos acadêmicos. Temos, assim, um indicativo de que o curso está atento às demandas dos alunos, ao incluir, em sua matriz curricular, disciplinas que se propõem a contribuir com a apropriação dos letramentos acadêmicos em suas práticas de escrita. Além disso, o fato de a aluna se matricular em uma disciplina com essa especificidade indica que não é refratária ao estudo da natureza específica dos usos acadêmicos, mesmo sendo uma profissional que está envolvida com o tema da leitura e da escrita.

Enfatizamos que a preocupação da orientadora da Natália, que a mestrandia consiga integrar a trajetória profissional à sua pesquisa, foi também destacada nas entrevistas que realizei com os professores representantes das linhas de pesquisa: a necessidade de integrar as experiências profissionais, problematizá-las e refletir sobre elas nas pesquisas. Esse é o fio condutor que tem orientado a produção da Dissertação e do Produto Educacional no PROMESTRE. Em entrevista realizada no dia 05 de fevereiro de 2021, com a ex-coordenadora do curso, Simone, ela afirma que é preciso “desenvolver pesquisas a partir das problemáticas da prática docente e escolar e isso tem que aparecer lá no Produto também.” Nesse sentido, percebe-se o esforço das linhas de pesquisa em garantir o cumprimento do objetivo do Mestrado Profissional na

articulação da pesquisa científica e acadêmica à prática escolar na busca da superação dos problemas vivenciados nas redes públicas de ensino

#### 4.2.2 Encontro 2

No dia 13 de julho de 2021, fiz contato pelo *WhatsApp* com a mestranda Margareth perguntando a ela como estava o andamento do curso, o que ela estava fazendo nos últimos dias. Margareth respondeu por meio de áudios, os quais foram transcritos na tabela 13.

Tabela 15 – Excerto da transcrição de áudios enviados por Margareth em 13 de julho de 2021.

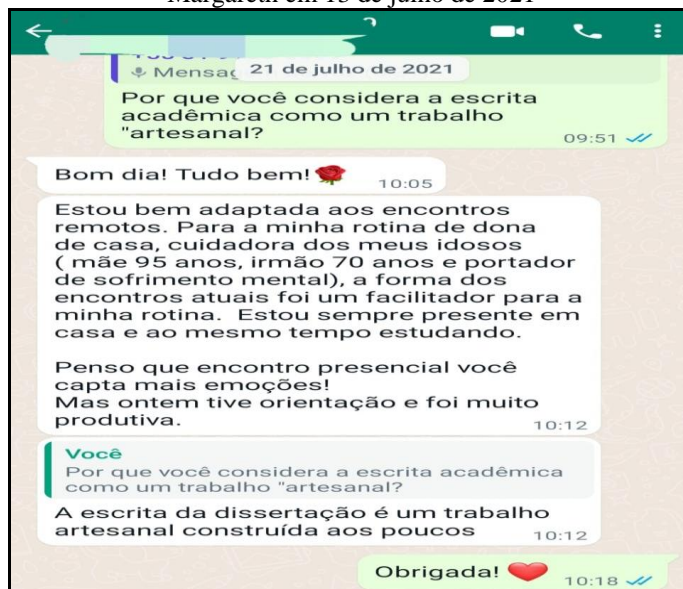
<b>Linhas</b>	<b>Participantes</b>	<b>Unidades de mensagem</b>
1	Áudio 1	ei Vanessa/bom dia
2	Áudio 2	estamos tendo reuniões com... /somos cinco/seis orientandos com o
3		professor/ então a gente tem as reuniões é .../ na terça-feira à noite/ esta
4		terça nós não teremos/ mas a reunião tem acontecido semanalmente e/
5		antes da reunião ele reúne individualmente/ na terça-feira passada [a
6		reunião] foi comigo
7	Áudio 3	e foi ótimo/ eu já tô assim.../ é... / reescrevendo meu Memorial/
8		tentando fazer um <i>link</i> da minha trajetória acadêmica/ minha trajetória
9		pessoal com a escrita da minha Dissertação/ confesso pra você que tem
10		sido um parto/ mas eu tô tentando/ todo dia escrevendo alguma coisa/ é
11		um trabalho artesanal/ né Vanessa/ e depois eu vou passar pro professor
12		Hélio fazer as considerações

Fonte: Arquivos da pesquisa/ elaboração própria, 2021.

No trecho transcrito, a mestranda apresenta um formato diferente de orientação, informando que os encontros acontecem semanalmente entre orientandos e seu orientador, com reuniões prévias que ocorrem individualmente. Identificamos um aspecto semelhante ao apresentado pela mestranda Noemia (tabela 12), pois ambas denotam a preocupação de seus respectivos orientadores em estabelecer relação entre a trajetória das estudantes e a escrita de seus Projetos de Pesquisa/ Dissertações.

Por mensagem enviada pelo *WhatsApp*, a mestranda caracteriza sua escrita como “um parto”. Busquei entender o sentido dado por Margareth a essa caracterização.

Imagem 03 – Troca de mensagem pelo WhatsApp com a mestrande Margareth em 13 de julho de 2021



Fonte: Arquivos da pesquisa, 2021.

Margareth responde por meio de áudio, referindo-se à escrita acadêmica, nesse caso, à versão da Dissertação para o Exame de Qualificação, como algo que lhe causa dor e sofrimento e novamente menciona ser “difícil” desenvolver a escrita porque esteve longe da vida acadêmica por muito tempo, demonstrando um reforço ao que ela assume como “dificuldade” de escrita. Ao mesmo tempo em que ela concebe a escrita como algo “artesanal”.

Imagem 04 – Troca de mensagem pelo WhatsApp com a mestrande Margareth em 13 de julho de 2021.



Fonte: Arquivos da Pesquisa, 2021.

Busquei compreender o sentido “artesanal” atribuído à escrita pela mestranda, questionando-a a respeito dessa caracterização. Ao fazer o cumprimento inicial, a mestranda insere um *emoji* de uma flor e segue respondendo que “a escrita da Dissertação é um trabalho artesanal construído aos poucos”. O uso de um *emoji* (flor) pode ser um indicativo de que a mestranda se sente à vontade em nossas conversas, tirando a natureza formal, muitas vezes, usadas quando as pessoas não se conhecem pessoalmente, mas trocam mensagem pelo *WhatsApp*, como é o caso.

Na mesma mensagem, Margareth diz estar adaptada à rotina de encontros virtuais, mesmo considerando que presencialmente há maior captação de emoções, provavelmente referindo-se ao fato de que, nas interações que acontecem presencialmente, é possível perceber ações, gestos, movimentos, o ambiente e aspectos implícitos que passam despercebidos ou são mais difíceis de serem captados no formato virtual.

Em entrevista realizada com a mestranda em 9 de abril de 2021, ela indica preferência por encontros presenciais, dizendo que (...) “ah/ sabe/ tá sendo difícil não ter encontro presencial/ não acostumei não/ é muito isolado/ né/ mesmo sendo mais cômodo?”. Três meses após expressar sua preferência por encontros de orientação presenciais, Margareth diz ter se “adaptado” ao formato virtual, especialmente por sua rotina que envolve as diferentes tarefas domésticas. Ela avalia que os encontros virtuais colaboraram com sua rotina, já que pode participar, quase que ao mesmo tempo, das atividades acadêmicas e das atividades que realiza em casa.

Questionando o grupo de mestrandos, atores desta pesquisa, por mensagem pelo *WhatsApp* acerca dos encontros de orientação no formato remoto, obtive resposta de outros cinco mestrandos(as). Eles(as) expressaram que tiveram “dificuldades” para acompanhar os encontros no formato remoto, já que sentiram falta da interação pessoal com os colegas e professores. Adalmo e Renato, por exemplo, disseram que foi difícil estar em casa e não se envolver com as tarefas domésticas durante as aulas, especialmente para Renato que tem filhos pequenos e que buscam interagir com ele em todo momento. Os dois apontaram como positivo não ser preciso se deslocar para a Universidade, especialmente Renato que mora em município do interior de Minas Gerais e teria que viajar toda semana para Belo Horizonte. Camila, Cátia e Sônia apontaram dificuldades semelhantes, dizendo que estabelecer tempo para acompanhar as aulas foi um “desafio”, sendo necessário separar a rotina de aulas e estudos no ambiente familiar. Cátia faz referência ao curso como “é tudo muito novo/ o curso é novo/ a rotina é nova/ é realmente um desafio”. Camila indica que precisou mobilizar familiar para conseguir desenvolver sua atividade de escrita da Dissertação/ Produto Final

para o Exame de Qualificação, pois tem filho pequeno que requer a atenção de um adulto todo o tempo.

De um modo geral, tanto as aulas como os encontros de orientação no formato virtual para este grupo de mestrandos, apresentaram-se como “desafio”. Entendemos tanto as aulas como os encontros de orientação constituíram-se como uma das principais formas disponíveis para acessar as dinâmicas de letramentos na esfera acadêmica.

### 4.2.3 Encontro 3

A observação da gravação desse Encontro de orientação, permitiu a coleta de um conjunto de dados cujo objetivo é a análise qualitativa sobre concepções e significações das práticas de escrita presentes neste momento, bem como de (tentativas) negociações ali estabelecidas. Dessa forma, não intencionei descrever este e os dois anteriores encontros de orientação, mas sim, estabelecer uma discussão em torno das práticas escrita do Projeto de Pesquisa e da Dissertação, considerando os usos e os significados das práticas exercidas no momento de orientação pelos participantes envolvidos. Nesse sentido, levamos em conta o meio de atingir concepções e sentidos de escrita acadêmica e linguagem subjacentes aos comentários da mestranda e de sua orientadora. Street (2001) afirma que os sentidos construídos sobre letramento estão associados aos modelos sociais que também lhe dão sentido. Neste caso específico, esses sentidos podem ser buscados a partir das representações discursivas existentes nas interações dialógicas (comentários orais e escritos) dos participantes do encontro de orientação.

Esta transcrição foi feita considerando um evento de letramento, no qual a aluna Marina é orientada pela professora Marta. Concebemos mais este momento como evento de letramento, pois, nesse caso, são abordados elementos da dinâmica acadêmica que envolve a leitura e escrita de textos orais e escritos. O encontro aconteceu por meio da Plataforma *Google Meet*, a qual permite que o encontro virtual seja gravado. A orientação aconteceu no dia 09 de fevereiro de 2021, às 13h, com duração de 1h e 23 minutos. Informei à aluna sobre meu interesse em participar de encontros de orientação. Marina me enviou a gravação que ela havia feito do encontro de orientação, com o objetivo de assistir à gravação posteriormente para ajudá-la na retomada das orientações. No dia 29 de abril de 2021, a aluna me enviou a gravação por *e-mail*.

O encontro se inicia com as orientações da professora Marta sobre a melhor maneira para que sua orientanda acesse o vídeo posteriormente, esclarecendo que, ao final da



gravação, o vídeo ficará disponível na caixa de entrada do *e-mail* da aluna, visto que ela é quem está fazendo a gravação.

A mestranda segue dizendo à professora Marta que, conforme as orientações do encontro anterior, referente ao levantamento bibliográfico, Marina diz que conseguiu fazer a busca pelo site BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), mas não conseguiu encontrar nenhum periódico no site da CAPES usando as palavras-chave para a pesquisa.

Tabela 16 – Excerto da transcrição de áudios enviados por Marina em 13 de jul. de 2021.

Linhas	Participantes	Unidades de mensagens
1	Marina	a outra única questão que me veio aqui é a questão do título [do projeto]/
2		eu queria um título mais artístico / mais literário / (risos)
3	Marta	(risos) ((faz anotações com a cabeça baixa))
4	Marina	porque tá muito tecnicista meu título/ não tá muito a minha cara não/
5	Marta	{ } cê tá implicando com ele/
6	Marina	é / aí eu fiz assim um ensaio /já escrevi uns dez títulos/até agora fiquei
7		pensando assim/ o que me marcou é... / levou por esse caminho aí da
8		leitura literária / foi muito bom o texto que vocês escreveram no caderno
9		um / né /
10	Marta	ãh ((faz anotações com a cabeça baixa))
11	Marina	aí eu fui por ele
12	Marta	ãh ((toma água))
13	Marina	aí eu fui por ele/ a formação continuada do PNAIC 2017 - 2018 e sua
14		influência/ aí na vivência ou na experiência com leitura literária entre
15		professores e crianças / que é o título do... do caderno/
16	Marta	ãhan / [ ] do caderno / ãhan
17	Marina	aí da pré-escola no caso / que eu ia colocar aí da educação infantil /
18	Marta	ãhan
19	Marina	aí eu não sei se eu abro ou se eu fecho aí no título
20	Marta	ãhan / eu vou te falar / eu gostei desse título que você leu aí / acho que
21		ele fecha / eu acho assim... / eu não gosto desses títulos é... / sabe / uma
22		aventura pela floresta dois pontos / ãã ãã ãã ãã ãã / que o povo
23		inventá / {inaudível} / a minha orientadora lá em Barcelona / ela era
24		muito assim ((faz gesto com as mãos e braços no sentido de retidão)) /
25		ela falava assim / um trabalho acadêmico é um trabalho acadêmico / né /
26		e o título é aquele que a pessoa lê e sabe do que vai se tratar/
27	Marina	((balança a cabeça indicando concordância com o que a professora fala))
28	Marta	se deixou ... / sabe / o lobo mal que chegou / o conto de fadas / ãã ãã ãã
29		ãã ãã ãã /

Fonte: Arquivos da pesquisa/elaboração própria, 2022.

Na sequência, a professora pede à aluna para escrever o título que ela leu no *chat*. A aluna demonstra dificuldade para encontrar o *chat* e a professora segue orientando a aluna nessa localização.

Na transcrição, a orientanda apresenta uma dúvida sobre a construção do título de seu Projeto de Pesquisa que em breve será submetido ao CEP. Ao dizer de sua dificuldade em encontrar um título que ela considera adequado, ela cita adjetivos ao título “mais artístico”,

“mais literário” e “menos tecnicista”. A aluna indica que já escreveu dez títulos e lê um desses títulos buscando o parecer da sua orientadora.

Marina busca auxílio da orientadora na tentativa de encontrar o melhor título para seu Projeto de Pesquisa. Há um predomínio das falas pela orientanda que busca mostrar qual o caminho percorrido até a escolha do título definitivo, sendo possível perceber que, em diferentes momentos, Marta somente ouve o que Marina está dizendo, acolhendo os argumentos e as dúvidas expostas pela mestrandia.

Como dissemos, em nosso quadro teórico, os discursos são considerados a partir do complexo fenômeno do letramento, como um conjunto de práticas sociais (TUSTING *et al*, 2019), as relações de poder e as identidades sociais assumem papel central nas interações entre os sujeitos. No caso do evento transcrito, há uma tentativa de convencimento e/ou negociação da mestrandia com sua orientadora acerca do título do Projeto de Pesquisa.

No ambiente acadêmico, a cultura letrada é essencialmente dominante e, nesse caso, é representada pela função da orientadora. Sabendo que essa relação já era conhecida pela estudante Marina, ela já inicia o encontro justificando suas escolhas acerca do título, estabelecendo o início de uma negociação. No entanto, a orientadora sinaliza que o título que Marina elaborou está adequado sob seu ponto de vista (linhas 20 e 21), e que sua orientadora de outra instituição dizia que “um trabalho acadêmico é um trabalho acadêmico” (linhas 23 e 24), ou seja, não permite muitas variações. A partir disso, Marina apenas sinaliza com a cabeça fazendo movimento de concordância com o que é dito pela orientadora.

A partir dessas colocações, evocamos o que Bourdieu (1996) convencionou: o capital simbólico expresso pela linguagem funciona como uma espécie de validador do enunciador, dando-lhe crédito ou não ao que por ele é enunciado. No evento exposto, ao levar à discussão seus argumentos para a elaboração do título, a orientanda busca a validação ou invalidação de sua proposta pela orientadora. Quando a orientadora diz que para ela o título está adequado, prevalece o que é dito por Marta. Nesse encontro elas não voltam a falar sobre esse tópico, sinalizando a construção de um consenso que, certamente, será momentâneo já que um título pode estar sujeito a avaliações, inclusive de outros leitores que futuramente vão se juntar a essa rede autoral que franqueia a possibilidade de formulação de outras sugestões a serem consideradas para a maior eficiência discursiva promovida por um título em uma determinada comunidade acadêmica.

Na subseção seguinte, abordaremos a etapa institucional: Exame de Qualificação.

### 4.3 O Exame de Qualificação

Conforme Regulamento do Mestrado Profissional em Educação e Docência, no artigo 39, é condição para a obtenção do grau de mestre, a aprovação do (a) estudante no Exame de Qualificação, o qual deve acontecer entre o 11º e 19º mês de ingresso no Curso, e marcado com antecedência de 30 dias. O Regulamento estabelece, ainda, que o Exame de Qualificação será diante de uma Comissão Examinadora, composta por um membro interno e outro externo, além do (a) orientador (a) que coordenará o processo.

O Regulamento prevê que a análise da pesquisa, nesta etapa, seja feita com base no trabalho escrito e na apresentação oral, levando-se em consideração os objetivos gerais do Curso e os objetivos específicos colocados pelo Projeto de Pesquisa em questão. Assim, a Comissão Examinadora se aterá sobre todos os aspectos do trabalho, com o propósito de realizar uma análise crítica que vise à colaboração teórica/conceitual/acadêmica, conduzindo as possíveis adequações e melhorias necessárias à continuidade e conclusão do trabalho.

Após análise da Banca Examinadora, o(a) aluno(a) será considerado(a) aprovado (a) no Exame de Qualificação de acordo com o julgamento dos membros da Banca, sem que seja atribuído conceito. Caso o(a) estudante seja reprovado no Exame de Qualificação, mediante avaliação da Comissão Examinadora, o Colegiado poderá conceder nova oportunidade ao(à) aluno(a) de, no prazo máximo de 3 (três) meses, apresentar nova versão do trabalho para ser submetido a um novo Exame de Qualificação.

Certamente o Exame de Qualificação pode ser compreendido, assim como outras práticas, um fenômeno contextualizado local e globalmente, como uma prática estabelecida de acordo com as normas locais da instituição acadêmica e, ao mesmo tempo, baseada em uma construção histórica que transpõe o local e se relaciona a práticas e contextos socioculturais no tempo e no espaço. Os mestrandos, orientadores, membros da banca pertencem ao contexto diretamente ligado ao Exame de Qualificação, assim como a outros contextos de uma rotina acadêmica. Por estar fortemente ligado a contextos de leitura e escrita, o Exame de Qualificação pode ser entendido segundo o que Heath (1982) denominou como “evento de letramento”, como processo que se constitui a partir de sentidos e usos situados, ligados tanto a contextos mais amplos de compreensão e concepções sobre a linguagem escrita quanto a contextos locais.

O conceito de contexto, de acordo com Street (2001, 2003, 2006) está ligado a letramento autônomo e ideológico e sua relação com o conceito de modelo de letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 1998, 2006), para considerar mais elementos que não apenas

aqueles fornecidos pelo texto dos mestrados e a partir de um recorte muito específico do contexto tendo em vista o processo dialógico durante o Exame de Qualificação. Logo, essa etapa do percurso discente combina a produção escrita do texto, as conversas, interações dialógicas que implicam na negociação de ações e tomada/troca de turno na comunicação, bem como inclui momentos de leitura individual e escrita. O letramento acionado sob essas condições não é uma unidade única e isolada, mas um conjunto de práticas comunicativas e atitudes historicamente influenciadas por essas práticas.

Os Exames de Qualificação do mestrado profissional podem ser entendidos como eventos contextualizados de maneira que o texto escrito (Dissertação e Produto Educacional) é apresentado aos professores membros da banca para que sejam discutidos não só o caminho da pesquisa e sua coerência, mas a própria escrita da versão apresentada pelo(a) mestrando(a) e seu(a) orientador(a).

O formato de apresentação no Exame de Qualificação seguido no PROMESTRE seguiu o mesmo roteiro nos três momentos em que pude acompanhá-los. Esse evento, como um momento preliminar à Defesa, quando, por um tempo máximo de vinte minutos e com recursos de projeção de textos escritos e imagens em uma tela, os mestrados fizeram uma apresentação oral de suas pesquisas para a Banca composta por três professores, sendo um professor externo à instituição, um professor que atua na própria instituição e o(a) orientador(a) da pesquisa. Os três Exames de Qualificação que assisti foram realizados virtualmente, contando, por duas vezes, com a participação ampliada de membros suplementes da Banca que tiveram um tempo menor de fala acerca do trabalho apresentado, indicando a ampliação no quadro de professores que examinaram a Dissertação e o Produto Educacional em elaboração.

Lillis e Curry (2010) entendem que a produção de textos acadêmicos é uma atividade em rede. Sob esse entendimento, percebemos um contraste com as noções convencionais do que se entende em relação às práticas de escrita. As autoras argumentam, ainda, que o escritor é concebido como produtor individual, capaz de assumir a vasta gama de conhecimentos e habilidades para produzir textos. Dessa forma, o escritor, sozinho, dominaria, nessa concepção, todas as práticas letradas que envolvem a escrita de uma Dissertação e do Produto Educacional, no caso do PROMESTRE.

Porém, ao considerarmos que a produção desses e outros textos acadêmicos são atividades em rede, os diferentes sujeitos de uma rede assumem diferentes papéis, como o de autor, coautor, revisor, orientador, parecerista, tradutor, professores da banca, etc. Os diferentes papéis que esses sujeitos adotam evidenciam que diferentes práticas de letramentos

são mobilizadas na produção de um texto, além de revelar que a escrita não se constitui como uma prática individual, embora um único autor esteja em evidência por assumir certas responsabilidades, quer pelas opções que estão presentes no trabalho quer pelo lugar institucional que repercute em um título acadêmico atribuído nominalmente.

No caso da escrita da Dissertação e do Produto Educacional, a rede de produção se constitui a partir de algumas particularidades que se relacionam com o contexto acadêmico: tem caráter oficial, pois os mestrandos seguem normas e critérios estabelecidos institucionalmente e se refere a produções acadêmicas com função específica; é constituído por relações de poder, já que envolve pessoas com formação acadêmica superior (orientadores, banca examinadora, professores das respectivas linhas de pesquisa) a dos estudantes; tem natureza local, já que é produzida em um contexto institucional mais específico do qual compartilham os escritores.

Tive a oportunidade de assistir às gravações de três Exames de Qualificação no formato virtual. Coloquei-me disponível para os mestrandos, atores desta pesquisa, para acompanhar as diversas etapas de suas trajetórias acadêmicas. Percebi, em certos momentos, um receio dos mestrandos em possibilitar meu acesso às suas atividades. Apesar de eu reforçar o compromisso firmado no Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) com os estudantes, sempre me pediam sigilo referente ao que conversávamos e aos momentos que pude presenciar ou assistir às gravações.

Esse fato pode ser justificado pelas vivências desses alunos distanciadas do ambiente acadêmico. Como dito inúmeras vezes pelos sujeitos desta pesquisa, eles não tinham acesso ao funcionamento das dinâmicas da Universidade, pois indicam que a inserção em suas práticas escolares os afastou da academia pela extensa carga horária para cumprir e porque as práticas da Educação Básica são bastante distintas das práticas acadêmicas. Nesse sentido, os mestrandos não compreendiam como os processos e procedimentos de uma pesquisa científica são desenvolvidos, com se dá o processo de aprovação pelo CEP, como é elaborado e emitido um parecer, qual a necessidade de aprovação de um Projeto de Pesquisa pelo CEP, entre outras questões nessa mesma direção.

Vale ressaltar que, apesar do Regulamento do PROMESTRE prever que o Exame de Qualificação seja realizado entre o 12º e 19º mês após o ingresso no Programa, os sujeitos têm seus ritmos próprios em suas trajetórias acadêmicas. Assim, no grupo de dezesseis alunos, atores desta pesquisa, alguns deles solicitaram a ampliação do prazo para o Exame de Qualificação pelos mais diversos motivos: as pesquisas não puderam prosseguir devido ao período pandêmico, dificultando o acesso ao contexto escolar e aos alunos, geralmente focos

das pesquisas; outros mestrandos enfrentaram situações psicológicas ou emocionais que comprometeram o desenvolvimento das atividades de escrita. Referente ao grupo que acompanhei, todos os pedidos de prorrogação foram deferidos pelo Órgão Colegiado do Curso.

Os três Exames de Qualificação aos quais tive acesso às gravações seguiram o mesmo roteiro: o(a) orientador(a) presidiu a sessão, fazendo os cumprimentos e explicitando a composição da banca examinadora, além de indicar a organização e divisão do tempo de exposição para o mestrando (máximo de 20 minutos) e a sequência de arguição/comentários pelos componentes da banca e suplentes, quando fosse o caso.

A gravação de um dos Exames de Qualificação, com duração de 2:38 h, teve início com o orientador Wander explicitando a necessidade de a mestranda sair da sala ao final das ponderações e voltar quando ele sinalizar, pois assim ficaria melhor do que todos mudarem de sala. Ele se refere, assim, ao momento em que a banca se reúne para emitir o parecer da Qualificação. Simone concorda com a orientação e diz que sairia da sala quando o orientador dissesse.

Sequencialmente, o orientador agradece a participação dos membros da banca, pede desculpas pelo envio do texto “em cima de hora” e se responsabiliza pelo atraso no envio, justificando-se por motivos de doença e cargos de gestão que ele assumiu, reduzindo seu tempo de dedicação à atividade de orientação. Ele autoriza que a mestranda inicie a apresentação. Simone então compartilha os *slides*, apresenta-se dizendo seu nome completo, agradece a participação aos membros da banca. A exposição da mestranda dura 31 minutos, na qual ela expõe a divisão da pesquisa: introdução, questionamentos motivadores do estudo, objetivos, trajetória da proposta metodológica, planejamento das atividades, referencial teórico e recurso educativo.

A mestranda encerra sua apresentação com a seguinte frase: “e assim eu finalizo minha apresentação e me coloco à disposição de vocês para OUVIR/ é.../ o posicionamento de vocês e toda ajuda é bem-vinda”. Essa frase nos permite inferir sobre a visão da mestranda acerca da função de um Exame de Qualificação, quando ela diz que “toda ajuda é bem-vinda”. Sob esse entendimento, a mestranda sinaliza que as considerações a serem feitas pelos membros da banca servirão para ajudá-la na melhoria de seu trabalho. Possivelmente, Simone absorveu a visão de seu orientador que, no início da gravação, agradece aos membros da banca por “sua colaboração com o trabalho”, “por lerem e contribuir com as discussões”. Em outro momento, o orientador usa o termo “ponderações”, referindo-se à sua expectativa a respeito da banca. Ambos expressam e caracterizam o Exame de Qualificação como um

momento de aprimoramento do trabalho e como disse o orientador: “este é o momento de ouvir uma visão de quem está de fora”, minimizando o caráter exclusivo de avaliação que é dado a essa etapa do percurso discentLogo após o encerramento da apresentação pela mestranda, o orientador retoma a palavra conforme excerto transcrito a seguir.

Tabela 17 – Excerto da transcrição do Exame de Qualificação da mestranda Simone em 28 de junho de 2022.

Linhas	Participantes	Unidades de mensagem
1	Wander	bom/ passar pra Viviane/ a palavra é sua/ Viviane ((risos))
2	Viviane	oi ((risos))
3	Wander	(inaudível)/
4		é só pra.../
5	Viviane	ãh (inaudível)/
6	Wander	não/ eu é só ia falar que.../ é.../ só pra deixar claro que/ mesmo/
7		mesmo depois que nós (inaudível)/ as dúvidas )/ de ir pra sala de
8		aula ou não/ o contato com esses professores TAMBÉM foi muito
9		problemático/ sabe/ mesmo o que os professores (inaudível)/ as
10		aulas interrompiam/ não interrompiam/ então esses professores/ às
11		vezes marcavam encontros com eles/ não tinham como fazer o
12		encontro/ os quatro ao mesmo tempo/ então isso também foi um
13		problema no.../ na metodologia / tá/ hoje a gente tá pensando em
14		não ir pra sala de aula/ só pra deixar claro/ acho que isso aí.../ então/
15		a ideia é que a gente fique no planejamento/ na conversa com esses
16		professores/ e como que eles preparam a ida/ e ... (inaudível)
17	Simone	é.../ só interrompendo/ Wander/ porque.../
18	Wander	ah/ hum.../
19	Simone	quando nós tivemos o contato com os professores no início desse
20		anos/ eles entraram em greve/
21	Wander	exato (inaudível)/
22	Simone	e aí eles retornaram mês passado e a gente tá com essa dificuldade
23		com o calendário de reposição/
24	Wander	ai... então/
25		o que tá colocando como.../ o que ta colocando pra gente agora é
26		justamente esses encontro com os professores/ a gente achou que
27		com o final da pandemia a gente ia conseguir fazer os encontros/
28		cada um no calendário diferente/ só pra colocar.../ o que na
29		apresentação a gente acabou não falando de uma realidade que a
30		gente tá enfrentando agora/ que acabou sendo uma grande
31		preocupação pra gente agora/ só pra ajudar um pouquinho no pé que
32		a gente tá ((risos))/ obrigado ((risos))/ vai/ Viviane.

Fonte: Arquivos da pesquisa/ elaboração própria, 2022.

Considerando o excerto, percebemos que o uso da expressão “a gente” e do pronome “nós” por Wagner e Simone conferem ao texto produzido e apresentando à banca de Qualificação o reconhecimento de uma autoria compartilhada expressando o sentimento de uma rede autoral que se constituiu na produção textual que certamente extrapola o produto submetido à avaliação naquele momento do percurso. Sob o viés dos Letramentos Acadêmicos, levando em conta o objetivo de contribuir com as discussões sobre a integração dos sujeitos a práticas letradas acadêmicas, nossas reflexões recaem sobre o modo como a mestranda vai significando suas práticas acadêmico-científicas de escrita e se posicionando discursivamente a partir dos processos dialógicos que vai desenvolvendo ao longo de sua

trajetória acadêmica e que se materializa, por exemplo, no Exame de Qualificação. Colocamos em evidência a enunciação e o dialogismo (BAKTHIN, 2003 [1952-1953]) e, conseqüentemente, a relação que se estabelece entre os sujeitos (Simone e Wander) e a linguagem como um fenômeno social, histórico e dinâmico, extrapolando o uso de um conjunto de habilidades como regras que envolvem apenas a aplicação de uma norma padrão da linguagem em um registro formal, mas diz respeito à socialização da dinâmica acadêmica.

Ao final da exposição de Simone, Wander passa a palavra para o membro da banca, professora Viviane, e retoma a palavra em seguida, buscando esclarecer aspectos que, conforme ele menciona, não foram ditos na apresentação, mas que ele julga serem importantes, já que estão ligados às escolhas metodológicas que fizeram (ele e Simone). Nesse sentido, novamente Wander se coloca como autor da pesquisa e indica que as escolhas que fizeram foram comprometidas pela pandemia, esclarecendo sobre o contexto de pesquisa em que se encontram naquele momento e criando a expectativa de que a banca contribua sobre esse aspecto de modo específico. Nesse sentido, com base nessas e em outras informações obtidas pelas interações e práticas discursivas produzidas ao longo do processo de escrita do texto, possibilita-nos explorar o que está envolvido na escrita acadêmica a partir de situações reais, do ponto de vista dos sujeitos e dos posicionamentos por eles assumidos, sejam eles os próprios escritores (alunos ou profissionais) ou professores, orientadores, pareceristas, entre outros.

Nas linhas 17 a 24, há momentos em que mestranda e orientador sobrepõem falas, de modo que Simone pede desculpas a Wagner por interrompê-lo e usa como estratégia para completar a informação dada pelo orientador. Ao mesmo tempo em que Simone se sente à vontade e/ou a necessidade para interromper Wander, ela pede desculpas por fazê-lo. No entanto, quando Wagner a interrompe, ele não usa nenhuma estratégia para isso. As formas de interação estão submetidas a uma hierarquia existente nas relações sociais assimétricas (orientador e orientanda) o que leva, necessariamente, a pensarmos acerca da “importância incomensurável do componente hierárquico no processo de interação verbal, a influência poderosa que exerce a organização hierarquizada das relações sociais sobre as formas de enunciação” (BAKTHIN, 2003, p. 42).

A observação dos Exames de Qualificação permitiu a coleta de um complexo conjunto de dados, sobre os quais nosso objetivo é a análise qualitativa sobre as concepções e (res)significações das práticas letradas existentes no momento do Exame de Qualificação, ou seja, o estudo das atividades socioculturais ali praticadas, que variam entre os diferentes contextos sociais e entre os diferentes sujeitos, resultando em diferentes tipos de compromisso



com os artefatos da cultura escrita. Dessa forma, não intencionei descrever ou caracterizar o Exame de Qualificação, mas, sim, discutir esse evento considerando os usos e os significados dessa prática, em cada contexto de qualificação e para os sujeitos envolvidos.

#### **4.4 A Defesa do Trabalho Final (Dissertação e Produto Educacional)**

É condição para a obtenção do grau de mestre que o (a) estudante tenha 22 créditos, em conformidade com a estrutura curricular do Mestrado Profissional em Educação e Docência, devendo ser aprovado no Exame de Qualificação e na Defesa do Trabalho Final (Dissertação e Produto Educacional).

O trabalho final, cuja apresentação formal obedece às normas estabelecidas pelo Colegiado do Curso, observadas as Normas Gerais de Pós-Graduação da UFMG, deve apresentar uma contribuição pessoal à respectiva área de conhecimento. O texto do trabalho final deverá ser entregue ao orientador e à Banca Examinadora com, no mínimo, 20 dias de antecedência, ou seja, 20 dias antes da data marcada para a defesa do trabalho. A defesa do trabalho final será pública e se fará perante uma Comissão Examinadora composta de 02 (dois/duas) examinadores(as) com o grau de Doutor(a) ou equivalente, sendo um do professor do Curso e outro externo, aprovados pelo Colegiado do Curso, além de, obrigatoriamente, o(a) professor(a) orientador(a), ou, em casos excepcionais, seu representante, que presidirá a Comissão.

Tive a oportunidade de assistir a três Defesas, duas no formato virtual e uma presencialmente. O ritual adotado nas Defesas segue o mesmo roteiro acadêmico que o Exame de Qualificação: o(a) professor(a) orientador(a) apresenta-se, apresenta a Banca e segue dando as orientações acerca da condução daquele momento, indicando que o(a) mestrando(a) tem até 20 minutos para a apresentação e, em seguida, os membros da Banca terão tempo destinado às considerações e/ou arguição; a palavra posteriormente é retomada pelo(a) orientador(a), que faz suas considerações acerca da Dissertação e do Produto Final. Em seguida, seguem os encaminhamentos finais, acerca da elaboração do Parecer da Defesa.

Após o(a) presidente da Banca apresentar os professores arguidores, a Defesa de mestrado tem seguimento com a apresentação oral sobre a pesquisa, utilizando projeção de slides (tanto no formato virtual quanto no presencial) com os principais fragmentos selecionados das Dissertações e dos Produtos Educacionais, com textos acompanhados e, às vezes, algumas imagens. Assim, os trabalhos escritos e a apresentação oral tiveram um efeito

sobre os diálogos que ocorreram ao longo da Defesa, promovendo um processo de (res)significação e de posicionamento sobre a prática escrita da Dissertação e do Produto, tanto pelos professores quanto pelos mestrandos.

Para melhor exposição e contextualização dessa etapa institucional, faço a transcrição de alguns excertos da Defesa da Dissertação e do Produto Educacional.

Tabela 18 – Transcrição de excerto da Defesa da Dissertação e do Produto Final pela mestranda Bruna em 12 de janeiro de 2022, no formato virtual

Linhas	Participantes	Unidades de mensagens
1	Diana	então/ José/ passando pra você a palavra/ nosso colega do PROMESTRE
2		((risos))/ bom/ em primeiro lugar eu gostaria de agradecer e parabenizar a Diana e
3	José	a Bruna pela conclusão do trabalho/ é.../ também cumprimentar minhas
4		companheiras de Banca/ professora Ana/ professora Júnia/ vou ser bem
5		breve pra gente poder escutar um pouco a Júnia também [suplente] /é.../
6		mesmo porque as questões é.../ que como a Ana disse/ as questões que a
7		gente trouxe na Qualificação/ a Bruna incorpora a maioria das sugestões/
8		é.../ que eu acho isso de uma generosidade muito grande/ né/ é.../ porque
9		a maioria das questões você poderia ter simplesmente ignorado/ enfim/
10		né/ inclusive as referências bibliográficas é.../ que nós trouxemos/ né/
11		então eu agradeço também por isso/ né/ eu vou DESTACAR/ que eu
12		acho importante dizer isso de público/ seu trabalho/ é um trabalho
13		importante/ traz uma perspectiva nova/ eu que já passei por vários
14		espaços do educador/ a gente não tem muitas análises científicas disso/
15		ainda há poucas reflexões sobre isso.
16		{{ }}
17		e também a.../ a perspectiva que você traz no.../ aqui no Programa que é
18		aliar o BOM Recurso Educativo com uma BOA Pesquisa/eu acho que
19		isso é uma dificuldade muito grande aqui/ são poucos trabalhos que eu/
20		que eu/ participo de Bancas aqui é que o texto esteja tão bem atrelado
21		assim/ ao Recurso Educativo/então isso eu gostaria de destacar/ às vezes
22		a pessoa produz um.../ um texto totalmente descolado do Recurso que ele
23		produziu/ e você faz isso de forma muito clara/ muito objetiva/ né/
24		dizendo/ olha/ esse é meu Recurso Educativo/ eu passei por essa
25		metodologia/ essa é minha proposta/ eu analisei e capturei alguns dados/
26		pra mim/ os dados que você traz são suficientes.

Fonte: Arquivos da pesquisa/ elaboração própria, 2022.

Com base no excerto transcrito, a partir da linha 17, o Professor José, membro da Banca e docente no Programa do Mestrado Profissional em Educação e Docência, considera positivo e pouco comum que o Recurso Educativo esteja tão atrelado à Dissertação como é o caso da pesquisa de Bruna. José indica ainda que nas bancas que ele acompanhou, essa integração é difícil de acontecer. Enquanto ele faz essas considerações, as professoras que compõem a banca sinalizam com cabeça, fazendo movimento de concordância com o que é dito pelo professor.

Ao entrevistar os professores representantes das linhas de pesquisa (entre 2020 e 2021) sobre a integração ou a não integração entre a Dissertação e o Produto Educativo foi um aspecto que nos sobressaltou, visto que percebi que não havia um entendimento uníssono

entre as linhas de pesquisa a esse respeito. Alguns professores afirmaram não perceber que havia um consenso nesse sentido dentro das próprias linhas de pesquisa, que a integração entre Dissertação e Produto Educacional estaria vinculada ao entendimento que o(a) orientador(a) tem acerca disso. Outros professores afirmaram que essa integração é necessária, pois o Produto traz o consolidado da prática, enquanto a Dissertação apresenta e discute a teoria que sustenta esse Produto. Outros professores apontaram que essa discussão precisa avançar no Programa, pois ainda não há clareza entre qual é a relação esperada entre Dissertação e Produto Educativo.

Ainda buscando elementos para essa discussão, trago transcrição de excerto da Defesa do mestrando Adalmo, a qual ocorreu presencialmente.

Tabela 19 – Transcrição de excerto da Defesa da Dissertação e do Produto Final pelo mestrando Adalmo em 11 de novembro de 2022 presencialmente

<b>Linhas</b>	<b>Participantes</b>	<b>Unidades de mensagens</b>
1	Aline	então começamos com a professora convidada/ professora Kênia/ à
2		vontade/ Kênia/ { { }
3	Kênia	então/ além disso/ quero dizer que avançou muito/ lá na Qualificação/ 4 não havia distinção entre a Dissertação e o <i>e-book</i> [Produto Educativo]/ 5 tava tudo junto/ mesmo sabendo que é normal repetir o que está na 6 Dissertação e no Produto/ { { }
7		sua escrita tá mais clara ((Kênia olha para Adalmo que sinaliza com a 8 cabeça concordando com Kênia))/ 9 Adalmo 10 Kênia 11 melhorarei a forma de escrever/ porque o Programa forma o pesquisador/ do ponto de vista da pesquisa acadêmica/ 12 Aline/ Adalmo ((sinalizam com a cabeça concordando com o que Kênia diz))/ 12

Fonte: Arquivos da pesquisa/ elaboração própria, 2022.

No excerto anterior, a Professora Kênia, membro da banca externa à instituição, aponta que uma profunda integração entre a Dissertação e o Produto não é o esperado, já que dessa forma, mas que é “normal repetir” o que está em um e outro. A professora indica que no Exame de Qualificação de Adalmo, a distinção entre Dissertação e Produto não estava clara, de forma que não era possível perceber onde um terminava e o outro iniciava.

Mesmo havendo essa diversidade de entendimentos acerca da relação entre Dissertação e Produto, o movimento para que haja uma integração entre ambos tende a se fortalecer, visto que esse é um movimento existente entre os mestrados profissionais (RIBEIRO, 2005) e não somente no PROMESTE. Além disso, sob os aspectos didático-pedagógicos, essa integração é vista como adequada, sendo necessária a manutenção de

limites dessa articulação, de forma que Dissertação e Produto Educacional não percam suas características e objetivos próprios.

Nas três Defesas que acompanhei, os membros do Exame de Qualificação foram mantidos. Assim, em diferentes momentos, percebi que os membros apontaram aspectos em que o trabalho avançou se comparado com o momento anterior de Qualificação.

No caso específico de Adalmo, a Professora Kênia indicou que a escrita dele estava mais clara que na versão do trabalho apresentada na Qualificação. Adalmo sinaliza e diz que melhorou sua forma de escrever (linha 09). Importante ressaltar que na primeira entrevista que realizei com o Adalmo, ele enfatizou algumas vezes que por ser da área de Matemática, tinha “dificuldade” de escrita, especialmente de “escrever academicamente”. O mestrando apontou, ainda, que precisaria muito do auxílio de professores para melhorar sua escrita. Sendo validado pela Professora Kênia, Adalmo assume, assim, um posicionamento diferente daquele apontado no início do curso, ao concordar que sua escrita melhorou, especialmente no que se refere à clareza.

A partir das pistas encontradas nesse processo de (re)significação que envolveu o acesso a práticas de letramentos acadêmicos pelos mestrandos, podemos considerar que o processo de integração às práticas acadêmicas está ligado aos sujeitos que estão permeando esse processo: orientadores e membros da banca, por exemplo. Mas não se limita a isso: à medida que caminhamos em nossas análises, outras pistas nos diálogos entre os professores da banca e os mestrandos sobre a Dissertação e o Produto Educacional, considerando os posicionamentos e as relações de poder ali constituídas, compreendemos que as condições para acesso e uso dessas práticas envolve uma complexa construção de negociações, inclusive favorecendo a emergência de novos posicionamentos identitários.

Sabemos que os tempos dos sujeitos são diferenciados em suas trajetórias, ainda que seja em uma mesma instituição, em um mesmo curso, já que esses sujeitos têm demandas diversas que os conduzem de forma independente a diferentes modos de ser, pensar e agir. Trouxemos, na tabela 18, a situação atual dos dezesseis mestrandos sujeitos desta pesquisa.

Tabela 20- *Status* do acompanhamento dos mestrandos

<b>ALUNO(A), IDADE</b>	<b>LINHA DE PESQUISA</b>	<b>SITUAÇÃO ATUAL (MARÇO, 2023)</b>
Adalmo, 57	Ed. Matemática	Defesa da Dissertação e do Recurso Educacional em 11 de novembro de 2022.
Alex, 35	Ed. Matemática	Preparando para a qualificação
Bruna, 27	Educação em Museus e Divulgação Científica	Defesa da Dissertação e do Recurso Educacional em 12 de janeiro de 2022.

Camila, 39	Educação de Jovens e Adultos	Defesa da Dissertação e do Recurso Educacional prevista para 28 de fevereiro de 2023
Cátia, 46	Trabalho e Educação	Defesa da Dissertação e do Recurso Educacional em 20 de dezembro de 2022.
Cleide, 50	Didática e Docência	Defesa da Dissertação e do Recurso Educacional em 25 de outubro de 2022
João, 44	Educação, Ensino e Humanidades	Qualificação em 14 de dezembro de 2022.
Leila, 27	Ensino de Educação Física	Não responde a meus contatos.
Margareth, 57	Educação de Jovens e Adultos	Defesa da Dissertação e do Recurso Educacional em 27 de fevereiro de 2023
Marina, 65	Educação Infantil	Defesa da Dissertação e do Recurso Educacional em 01 de novembro de 2022
Noemia, 57	Didática e Docência	Defesa da Dissertação e do Recurso Educacional em 01 de novembro de 2022
Renato, 34	Educação do Campo	Defesa da Dissertação e do Recurso Educacional em 19 de dezembro de 2022.
Rosana, 50	Didática e Docência	Qualificada, desistiu do curso.
Sônia, 54	Educação e Tecnologia	Defesa da Dissertação e do Recurso Educacional em 27 de outubro de 2022
Simone, 58	Educação Matemática	Defesa da Dissertação e do Recurso Educacional prevista para fevereiro de 2023
Tatiana, 31	Educação do Campo	Defesa da Dissertação e do Recurso Educacional prevista para fevereiro de 2023

Fonte: Arquivos da pesquisa, 2022.

Até março de 2023, treze alunos concluíram o Mestrado Profissional em Educação e Docência, dois estão em fase de preparação para a Qualificação ou Defesa. A estudante Rosana solicitou desligamento do curso logo após o Exame de Qualificação. Fiz contato com essa estudante no dia 12 de maio de 2023 para entender os motivos que implicaram em seu desligamento do curso. Sob o ponto de vista da mestranda, a orientação não foi satisfatória, o que culminou em seu pedido de desligamento. A mestranda relata uma inviabilidade para a execução de sua pesquisa, já que houve uma mudança repentina no tema de sua pesquisa, mudança indicada por sua orientadora a três meses de sua qualificação. A mestranda se qualificou, relatando que foi muito “criticada” durante o Exame de Qualificação.

Nessa situação, considerando o ponto de vista indicado pela mestranda, observamos as relações de poder se manifestando entre a mestranda e sua orientadora. Não houve nenhum tipo de argumentação pela mestranda na tentativa de (re)negociar a alteração da proposta de

pesquisa indicada pela orientadora. A mestranda apontou que foi “exposta” pela orientadora para colegas e professores da linha pesquisa; diante disso, não viu alternativa a não ser pedir seu desligamento do curso. Ressaltamos que outros sujeitos não foram ouvidos acerca dessa situação e, assim, nossas observações e análises dizem respeito ao considerado pela mestranda. Atualmente, a ex-mestranda do PROMESTRE cursa disciplina isolada de mestrado em outra instituição.

Ao percebermos o discurso do *déficit*, especialmente pelos mestrandos, consideramos que os letramentos acadêmicos expressam um processo de desenvolvimento contínuo sobre os modos de compreender e usar os conhecimentos. Esse discurso, percebido desde o Processo de Seleção, foi gradualmente sendo minimizado ao longo do curso. Na Defesa da Dissertação, podemos perceber que os mestrandos refletem sobre suas trajetórias, e consideram-se, então, aprendizes de um repertório de estratégias para realizar práticas letradas próprias do contexto acadêmico, como um elemento das práticas sociais, que indicam a criação e o uso dessas práticas diversas, proporcionando, inclusive mais oportunidades de compreensão crítica das leituras e produções escritas dos textos.

Outro aspecto que é refletido pelos mestrandos diz respeito à expectativa criada sobre o mestrado: desenvolver a independência e autonomia da elaboração dos trabalhos, incluindo a Dissertação e o Produto Final, a autoconfiança, a relação desencadeada entre trabalho proposto por professores/orientadores, incluindo a capacidade de os sujeitos aprimorarem a profissão. Conforme Gee (1996), para se tornar participante da comunidade acadêmica, é preciso que os alunos avancem além das próprias ideias e experiências originadas nos discursos primários. Eles precisam (re)conhecer o que diz respeito à comunidade: posicionamentos ideológicos, significados culturais e estruturas de poder, os quais os permite entender e modificar o funcionamento dos discursos secundários.

Essencialmente, muitos desses discursos advêm de paradigmas dominantes, por exercerem grande influência nas formas de ser e agir socialmente. Compreendemos que se apropriar das práticas acadêmicas não implica em acessar, adquirir e/ou reproduzir os letramentos dominantes, mas ter a possibilidade de interagir, fazer uso de novos letramentos, mobilizar novas identidades. Nessa perspectiva, compreendemos que os mestrandos construíram novos `kits de identidade` (GEE, 2001[1989]), assumindo novos papéis sociais em práticas de letramento legitimadas.

Ressaltamos que não há uma sistematização acerca de como deve ser a relação entre a Dissertação e o Recurso Educacional. Conforme entrevistas realizadas com os professores representantes das linhas pesquisas, alguns indicaram que o Recurso é concebido como um

anexo à Dissertação, enquanto outros entendem que o Recurso é parte integrante da Dissertação, e ainda que essa relação não é estabelecida entre as linhas de pesquisa e nem no interior das linhas de pesquisa. A elaboração da Dissertação e do Produto Educacional, às vezes, são elaborados paralelamente em alguns casos ou são elaborados em momentos distintos.

Sendo assim, compreendemos que a discussão acerca da relação entre Dissertação e Produto Educacional deve se ampliar nos próximos anos, especialmente entre as linhas de pesquisa, pois considerando os princípios dos mestrados profissionais e sua concepção essencial que os distingue dos mestrados acadêmicos, esse aspecto é um importante constituinte que contribuirá na construção de seu *ethos* institucional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta última seção, deixamos considerações parciais e provisórias, pois não possuem intenção de apresentar verdades absolutas e definitivas, já que o processo investigativo é (in)concluso, novas facetas de investigação podem potencialmente aparecer, outras questões são desencadeadas, diferentes características surgem, modificam o panorama das pesquisas e o enfoque das perguntas e do problema.

Esta pesquisa partiu da premissa de que, para entender a trajetória dos acadêmicos, mantivemos nosso olhar sobre os mestrandos e em suas práticas de letramento, sem, contudo, desprezar as dinâmicas desenvolvidas na instituição e por outros sujeitos envolvidos nessas práticas (docentes, coordenadores, orientadores). Essa ampliação foi particularmente importante para a tentativa de desenvolver uma análise sobre o que significa tornar-se academicamente letrado e como caracterizar as práticas de letramento na esfera acadêmica.

Diante dessa consideração, a preponderância do discurso sobre o *déficit* do letramento (GEE, 1999) sobressai-nos como uma das problemáticas que desencadeou a realização da pesquisa e que conduziu o processo investigativo em uma perspectiva de cunho etnográfico. Além disso, minha experiência acadêmica como egressa do Mestrado Profissional em Educação e Docência – o PROMESTRE, o conjunto plural e dinâmico de práticas de letramento desencadeadas nesse curso, mobilizou meu interesse em analisar as práticas de letramento dos alunos e alunas do PROMESTRE.

As práticas de letramento dos alunos do PROMESTRE caracterizadas na investigação estão situadas em uma esfera acadêmica e se relacionam às concepções que norteiam o curso em seu caráter profissional, às variações teóricas e epistemológicas das linhas de pesquisa, revelando a necessidade de se considerar essa diversidade, ao invés de propor/buscar uma aparente padronização das práticas de letramento em torno de expectativas e concepções únicas de leitura e de escrita.

Nesse sentido, o conjunto de registros para análises foi considerado a partir de um enquadramento ideológico que situa os sujeitos dessa pesquisa, um grupo de dezesseis alunos que ingressaram no MP da Faculdade de Educação da UFMG em 2020, nas suas trajetórias acadêmicas e profissionais e nas suas práticas de letramento. Estamos conscientes de que existem variadas formas de ser, falar, ler, escrever, (res)significar, sentir e usar os diferentes elementos das práticas sociais que não poderiam ser esgotadas em análises específicas de uma pesquisa como esta. No entanto, mesmo sabendo da vasta gama de discussões que podem ser



feitas acerca das práticas de letramento das quais esses sujeitos vêm participando, não só no mestrado, mas ao longo das suas atividades, esta pesquisa contribui para explicar a construção de letramentos na esfera acadêmica, explicitando as crenças e os valores agregados às práticas sociais de leitura e de escrita.

Um dos aspectos que nos sobressai nesta pesquisa é que o discurso do *déficit* persiste, podendo se confirmar ao longo de diferentes etapas da trajetória acadêmica dos(as) mestrandos(as). Ao caminharmos para o término desta pesquisa, uma das clarezas que surgem é de que não somente os professores reforçam o discurso do *déficit*, como apontado por Lea; Street (1998), Gee (1999), Marinho (2010), mas os próprios estudantes que, ao se posicionarem socialmente como mestrandos, lançam mão desse discurso para caracterizar suas vivências com as práticas de letramento no ambiente acadêmico. Nesse sentido, o termo “dificuldades” foi largamente empregado pelos mestrandos nas diferentes etapas do percurso discente, ao se referirem, especialmente, às práticas de leitura e escrita dos textos acadêmicos.

Desde a institucionalização da pós-graduação, o contexto social e educativo do país reivindica dos órgãos responsáveis pela formação universitária políticas e ações que estejam voltadas às necessidades sociais de desenvolvimento de pesquisa aliada à solução de problemas da vida cotidiana. Sendo assim, o objetivo que se idealiza é a busca pela aproximação efetiva entre teoria e prática, promovida a partir do viés e do rigor de uma pesquisa científica. Mesmo diante dessa demanda, o cenário político brasileiro se mantém resistente à implementação de novos cursos. No entanto, por movimentos das instituições e grupos de professores que defendem os mestrados profissionais, estes vêm acompanhando o movimento de expansão dos demais cursos de pós-graduação, o que, no caso da educação, pode se justificar pela necessidade de, segundo o discurso oficial, integrar o ensino básico ao sistema produtivo visando qualificar os trabalhadores, fazendo a integração de qualificação mínima ao currículo, com abordagens consideradas mais contemporâneas.

No capítulo 1, discutimos a origem histórica e política dos cursos profissionais no Brasil e, de modo específico, a implementação dos mestrados profissionais como modalidade da pós-graduação *stricto sensu*. A discussão inicial sobre a criação do mestrado profissional na Faculdade de Educação da UFMG esteve centrada na articulação entre pesquisa e prática pedagógica. Esse debate inicial levou a alguns questionamentos e desafios enfrentados pelo grupo de docentes que lideraram o Projeto de implementação do curso, a maioria com muita experiência nos programas acadêmicos de mestrado e doutorado. O grupo tinha consciência de que o trabalho no mestrado profissional não poderia reproduzir o que já vinha sendo feito no mestrado acadêmico e era necessário encontrar uma nova dinâmica para estabelecer o novo

curso na instituição, valendo-se da experiência acumulada em inúmeras ações de formação continuada promovida com as redes públicas de ensino.

Para contemplarmos essas discussões locais de implantação de um novo curso, fizemos uma investigação bibliográfica para identificarmos o percurso histórico dos mestrados profissionais, considerando o seu caráter profissional, como um curso da modalidade *stricto sensu*, buscando constituir seu *ethos* institucional em um território predominantemente acadêmico, geralmente, em meio a um ambiente que apresenta mestrados acadêmicos com um percurso histórico e institucional já consolidado. Apesar de não intencionarmos fazer comparações entre o mestrado acadêmico e mestrado profissional, entendemos que, no panorama histórico desde a criação dos mestrados, instaurou-se um tensionamento entre os dois cursos. Assim, buscamos trazer à luz de nossas discussões esse tensionamento, explicitando certos condicionantes sócio-históricos que instituem posicionamentos valorativos sobre as potenciais diferenças que justificam as especificidades dos cursos. Não sem razão, o ordenamento jurídico que acompanhou a formulação da legislação sobre os cursos expressou essa necessidade de expressar as especificidades, não na direção de minimizar o seu caráter acadêmico, mas o de destacar as suas vinculações constitutivas com a esfera profissional.

Os MP, como cursos dirigidos para profissionais em geral, não acadêmicos ou universitários, têm um rigor acadêmico que se volta para a representação de um elo entre a cadeia produtiva e o ambiente técnico-científico. Há intenção na formação dos profissionais aptos a formular e propor soluções para problemas vivenciados em suas práticas de trabalho. Com percurso histórico já consolidado, os mestrados acadêmicos têm apreço pelo conhecimento e o ambiente da academia. Talvez seja essa uma das principais dificuldades para a aceitação do mestrado profissional no ambiente acadêmico em função de um pragmatismo que marca o universo profissional, especialmente na ambição de propor alternativas aos cenários considerados indesejáveis.

Como aluna egressa da primeira turma do PROMESTRE, pude acompanhar a efetiva implementação do Mestrado Profissional na Faculdade de Educação da UFMG, que, como em outros cursos de mestrado profissional no Brasil, enfrentou resistência para sua implantação, tanto pela instituição como por professores, conforme especificamos na seção 1.3 desta tese. Provavelmente, o tensionamento que existe entre o mestrado acadêmico e o profissional atualmente tenha sido relativizado ao longo de sua história de uma década. É possível fazer essa inferência ao considerarmos o acompanhamento dos diversos sujeitos, em diferentes espaços e tempos na universidade durante esta pesquisa. Especialmente nas entrevistas

realizadas com os professores, pude elencar alguns principais pontos de tensionamento entre o mestrado acadêmico e profissional da FaE/UFMG: (i) o entendimento e divulgação iniciais de que a certificação do mestrado profissional não teria a mesma validade que a do mestrado acadêmico e que, inclusive, não teria validade para o ingresso em cursos de doutorado quando por este fosse requisitado; (ii) a falta de clareza sobre a explicitação das diferenças entre os mestrados profissionais e cursos *lato sensu*, sendo colocados como equivalentes no primeiro momento; (iii) a falta de clareza sobre a natureza do mestrado profissional causou maior resistência à sua implementação, pois foi colocada em dúvida o rigor acadêmico que seria usado no desenvolvimento das atividades no curso; e (iv) a natural resistência para um novo curso que ocuparia o mesmo espaço acadêmico de um curso historicamente já consolidado na e pela instituição.

A partir de uma concepção epistemológica sobre o MPE na busca por seu *ethos* com uma identidade institucional, tanto na pós-graduação brasileira como em sua instituição de origem – a Faculdade de Educação –, o PROMESTRE caminha na caracterização de seu modo de se estabelecer a partir de seus princípios e objetivos de formação, interiorizados pelos sujeitos, direcionados por suas condutas, além de se relacionar à negociação e adesão de valores compartilhados por esses sujeitos que interagem no ambiente acadêmico.

No capítulo 2, abordamos os principais referenciais teóricos que fundamentaram esta pesquisa. O enfoque teórico esteve amparado na abordagem dos Letramentos Acadêmicos e os princípios dos Novos Estudos do Letramento. Fizemos ponderações acerca do uso do termo “Letramento como prática social”, o qual substituiu, de certo modo, o termo “Novos Estudos do Letramento”, o qual busca explicitar a fluidez dos conceitos nas pesquisas e pela necessidade de manter o foco sobre os sujeitos e contextos sociais envolvidos nas práticas de letramentos, ao invés de buscar evidenciar os produtos das pesquisas materializados especialmente no texto de uma dissertação. Na busca pela compreensão das práticas de letramentos dos mestrados do PROMESTRE, assumimos o letramento como prática social, o que implica em considerar a natureza sociocultural dessas práticas na Universidade. Nesse viés, em nossas análises, incorporamos à abordagem dos Letramentos Acadêmicos questões de natureza epistemológica e o posicionamento identitário assumido pelos sujeitos da pesquisa e não apenas aprendizagens que dizem respeito às habilidades cognitivas ou a socialização de uma cultura universitária homogênea.

Dessa maneira, buscamos realizar nossas análises conforme expressam Lea e Street (1998), ao apontarem que as instituições nas quais as práticas de letramento ocorrem são constituídas como locais de discurso e de poder, como expresso pelo modelo ideológico de

letramento. Nossa defesa, então, está sobre a observação de uma variedade de práticas institucionais, em contraponto à ênfase dominante de um letramento único e neutro e ao discurso do *déficit* dos alunos.

Ainda no capítulo 2, apontamos que, apesar de estar no âmbito de uma expectativa mais ampla dos mestrandos, não há garantias a esses sujeitos que, ao adquirir ou aprimorar suas habilidades letradas, terão melhor desempenho na vida profissional ou em quaisquer outras áreas da vida (STREET, 2014). De modo mais específico, a expectativa expressa pelos estudantes sobre o mestrado profissional referiu-se a três principais aspectos: i) realização de um sonho pessoal, que esteve muito ligado à vontade/ necessidade de aprimorar os conhecimentos; ii) desejo para mudar de *status* por meio do esforço e da competição; iii) preparação/ certificação para ingresso em carreira acadêmica. Nesse sentido, a importância dada à aquisição dos letramentos pelos sujeitos desta pesquisa projeta-se na aquisição do título de Mestre. Os efeitos que incidem sobre as expectativas e o processo de aquisição dos letramentos pelos mestrandos ainda não podem ser analisados nesta pesquisa, já que, para essa resposta, precisaríamos acompanhar esse grupo após a conclusão do mestrado, pois entendemos que esses efeitos não são imediatos, mas devem ser acompanhados em médio e longo prazos, na continuidade das trajetórias profissionais e acadêmicas.

No grupo composto por dezesseis mestrandos(as) sujeitos desta pesquisa, apenas dois não atuam na rede pública de ensino; os demais são docentes, gestores em escolas ou atuam nas Superintendências Regionais de Ensino de Minas Gerais. Não foi exposto por nenhum deles que o certificado em curso de pós-graduação *stricto sensu*, bem como em outros cursos, garantiriam uma promoção ou uma progressão na carreira dos profissionais, o que implicaria, em tese, em um reajuste no salário desses servidores. Percebemos, assim, que o objetivo de se titular Mestre não se restringiria apenas a um reajuste salarial; no entanto, o desenvolvimento da carreira nos aspectos financeiros seria consequência esperada da formação.

Ainda no capítulo 2, abordamos também a estrutura conceitual para a construção da lógica de investigação que adotamos na pesquisa, a fim de analisarmos as práticas de letramento a partir da análise do discurso guiadas pela perspectiva etnográfica. No âmbito dessa discussão, recorreremos a Ivanič (1998) para descrever a relação entre escrita acadêmica, letramentos e identidade. O letramento ganha ênfase nos modos como a escrita é utilizada. Assim, o foco do letramento se concentra na atividade social, de modo que leitura e escrita funcionam a partir dos propósitos sociais, nos quais os sujeitos estão envolvidos nos múltiplos eventos de letramento, por exemplo, na escrita do Projeto de Pesquisa, da Dissertação e outros textos acadêmicos. Nessa direção, o letramento apresenta um valor significativo para uma

teoria da identidade do escritor por colocar em pauta como a identidade das pessoas é negociada e construída tanto por suas atividades letradas como por suas escolhas linguísticas e retóricas.

No exercício sistemático de buscarmos manter o direcionamento proposto pelos Letramentos Acadêmicos, foi fundamental fazer a relação entre cultura e identidade. Assim, enfatizamos que, por meio das práticas de letramento, vistas como um aspecto das práticas sociais, o estudo da identidade torna-se imprescindível, uma vez que é entendido como resposta de uma pessoa ou grupo a uma determinada demanda da vida, neste caso, da trajetória acadêmica dos sujeitos.

Os estudantes, sujeitos desta pesquisa, recorreram a negociações enunciativas (BAHKTIN, [1976] 2003) necessárias para que uma mentalidade acadêmica, no desafio de construir um novo aspecto de sua identidade, ao se identificarem como professores ou profissionais da Educação Básica e, posteriormente, assumiram-se como membros da comunidade acadêmica. Para isso, negociaram valores, interesses, expectativas, metas que eventualmente entraram em conflito com outros aspectos de sua identidade. Podemos perceber esse desafio, por exemplo, quando os mestrandos expressam “dificuldades” nos processos de leitura e escrita de textos acadêmicos. Assim, instaura-se um conflito para assumir a identidade como indivíduos acadêmicos que atendem as expectativas da instituição quanto às habilidades de um pesquisador, por exemplo.

É possível compreender que, assim como o letramento será uma construção contínua, a identidade também se constituirá progressivamente, não como algo consolidado de uma vez por todas. Dessa forma, o envolvimento contínuo do aluno com as práticas exercidas na universidade foi um fator importante para a construção da sua identidade como participante legítimo e legitimado do ambiente acadêmico, em muitos casos até encobrendo uma identidade profissional de professores envolvidos em processos de ensino e aprendizagem. Nessa direção, o trânsito entre identidades certamente produziu uma dimensão metarreflexiva sobre práticas de letramento quer na esfera acadêmica quer na profissional.

No capítulo 3, trouxemos o percurso metodológico construído para conduzir nossas investigações. Esta pesquisa não reivindica o rótulo de uma investigação etnográfica, pois não intencionei me tornar uma observadora etnográfica (STREET, 2009), mas consideramos a perspectiva etnográfica para a geração dos registros ao longo do período de acompanhamento dos mestrandos e para a discussão dos dados selecionados a partir de uma base teórica dos NEL.

Do ponto de vista teórico-analítico, esta pesquisa se baseou no trabalho desenvolvido por Lillis (2008) ao elaborar a ideia de etnografia como “teorização profunda”, pois nos possibilitou compreendermos a distinção entre etnografia como método, como metodologia e como teorização profunda. Nossa opção pelo uso da etnografia como teorização profunda retoma a base em sua origem na Antropologia, ressaltando a não separação entre língua e cultura, entre texto e contexto. Nesse enquadramento, não existe linguagem sem contexto. A dicotomia entre texto e contexto na pesquisa sobre escrita acadêmica se origina das abordagens majoritariamente linguísticas sobre a escrita e do poder que tem essa tradição. Sob nosso entendimento, a perspectiva de condução desta pesquisa e de nossas análises se aproxima em seus aspectos teóricos do que é proposto pelos Novos Estudos do Letramento, considerando os letramentos como práticas situadas socioculturalmente, pois nos permite olhar para os registros em meio a outros elementos do contexto político no qual estão inseridos.

No mesmo capítulo, explicitamos nosso desafio para desenvolver esta pesquisa no período pandêmico com o conseqüente isolamento social. A ideia inicial de acompanhar os sujeitos em suas trajetórias foi abortada pela paralisação das aulas presenciais, já que meu objetivo era acompanhar as aulas, as orientações, os Exames de Qualificação e Defesa, as conversas entre os alunos pelos corredores, as visitas à biblioteca e demais atividades nas quais os sujeitos desta pesquisa pudessem se inserir. Após o estabelecimento do Ensino Remoto Emergencial na UFMG, as aulas e demais atividades foram retomadas no formato virtual. Assim, a alternativa metodológica que encontramos foi direcionada a partir da ideia proposta por Hine (2000), autora considerada a principal responsável pela popularização do termo “etnografia virtual” ou “netnografia”, esta utilizada inicialmente durante os anos de 1990, sendo relacionada ao *marketing* e às comunidades de consumo *online*.

Considerando a classificação exposta por Hine (2000) quanto ao grau de inserção que o pesquisador assume na pesquisa, adotei o formato *insider*, prática que diz respeito à proximidade do pesquisador com seus interlocutores, de maneira que a autora entende que os instrumentos usados na coleta de dados, como entrevistas, relatos, questionários, por exemplo, precisam ser elaborados e realizados com bastante atenção por parte do pesquisador, que deve manter um olhar crítico e tentar se manter afastado do objeto, com rigor ao sistematizar os dados coletados e descrições. Ao *insider* a observação é participante e há interação entre pesquisador e sujeito. Inicialmente, minha expectativa era me manter no grau de inserção *lurke*, no qual o pesquisador interfere o mínimo possível nas práticas observadas, mantendo-se como observador sem nenhum tipo de interação e/ou interferência nas práticas dos sujeitos.

No entanto, criou-se uma proximidade entre mim e os mestrados, os quais se sentiram à vontade para, por exemplo, pedirem sugestão de referência bibliográfica, esclarecer alguma dúvida acerca de normas da ABNT, solicitar que eu fizesse leitura de alguns textos e emitisse minha opinião. Essas solicitações dos mestrados apontam para um grau maior de proximidade entre mim e eles, o que me conduziu a me considerar uma pesquisadora *insider* pelo maior grau de interação com os sujeitos.

Outro desafio foi a necessidade de buscar me posicionar como pesquisadora e me afastar das vivências acadêmicas como aluna egressa do mestrado profissional. Sem a intenção ingênua de perseguir uma neutralidade na pesquisa, procurei lançar meu olhar investigativo sobre as práticas letradas dos mestrados, no intuito de conhecer o emaranhado de poder e ideologias que permeiam essas práticas.

Por isso, nas subseções do capítulo 3, apresentamos nosso *background* de pesquisa - o mestrado profissional em educação – PROMESTRE, da FaE/UFMG, implementado em 2013 nesta instituição que já apresentava larga experiência na formação de docentes e demais profissionais da educação com cursos de pós-graduação *lato sensu*. Seguimos explorando as entrevistas que realizei com os coordenadores e ex-coordenadores do PROMESTRE, para que pudéssemos compreender como o corpo gestor concebe as práticas de letramento do mestrado profissional, bem como o tensionamento entre o MA e o MP vem sendo tratado ao longo de uma década de implementação do curso. Sob o ponto de vista dos coordenadores, o tensionamento entre ambos os cursos foi mais intenso na implantação do curso. Com o passar dos anos, o mestrado profissional foi ganhando credibilidade no campo acadêmico, sem perder sua essência de promover a formação do profissional visando contribuir para a produtividade no mercado de trabalho. No entanto, de acordo com os ex-coordenadores, a vinculação da docência com a pesquisa ainda não está estabelecida quando se pensa no tipo de pesquisa que esse profissional deve experimentar no mestrado, considerando que os diferentes tipos de pesquisa têm características próprias e, assim, demandam metodologias próprias. Podemos inferir, baseados nessas avaliações, que, para maior clareza na construção do *ethos* institucional do mestrado profissional, será necessário ampliar as discussões entre as instituições acerca de como a pesquisa acadêmica se coloca nos cursos profissionais, mantendo o rigor acadêmico e o viés de formação profissional.

Na realização das entrevistas, os coordenadores do curso sugeriram que eu entrevistasse os professores representantes das linhas de pesquisa. Aceitamos a sugestão e realizei entrevistas com onze professores representantes das diferentes linhas de pesquisa. Confirmamos nas entrevistas a variedade de pesquisas que são desenvolvidas no mestrado

profissional. Perguntei aos professores como cada linha de pesquisa concebe a relação entre a Dissertação e o Produto Educacional, no sentido de sua produção escrita: são produzidos paralelamente? Produz-se um e depois o outro? O Produto Educacional é considerado parte da Dissertação ou um anexo? Pude perceber que não há uma unidade acerca desse entendimento (e não sabemos se há necessidade dessa unificação). As repostas dadas mostram que as linhas estão orientadas a partir de três entendimentos: i) a Dissertação é produzida primeiro e só depois é elaborado o Produto Educacional mantendo-se uma relação de integração/complementaridade entre eles; ii) a Dissertação e o Produto são produzidos paralelamente mantendo uma integração entre eles; iii) o Produto Educacional é um anexo da Dissertação. Trata-se de uma discussão de extrema importância para os letramentos acadêmicos, uma vez que mostra como a constituição de um gênero está atrelada a uma projeção de objetivos em uma prática situada que, por sua vez, está condicionada por questões políticas e ideológicas.

No citado capítulo, seguimos apresentando os sujeitos da pesquisa, traçamos um perfil do grupo considerando o gênero, a idade e profissão. O grupo de dezesseis estudantes foi formado por 12 mulheres e 4 homens, com idade média de 45 anos. Os mestrandos apontaram que, em suas pesquisas, precisaram se adequar ao contexto de pandemia, especialmente no que se refere à metodologia, já que a maioria das pesquisas teve como sujeitos alunos ou professores da Educação Básica e, com o isolamento social, esse contato ficou impossibilitado. Alguns mestrandos relataram ainda sobre o comprometimento nos estudos devido às condições de isolamento. Expressaram sentimentos de tristeza, desânimo, dificuldade de concentração nos estudos, além de dificuldades para se adaptarem ao formato de aulas virtuais, indicando se sentirem mais “cansados na frente das telas”. Outro ponto enfatizado pelo grupo diz respeito ao contato com colegas e professores, dizendo que sentiram falta das conversas presenciais e que tinham expectativas sobre essa convivência no ambiente acadêmico. Por outro lado, apontaram que as aulas virtuais proporcionaram comodidade por não precisarem se deslocar até à Universidade e gerando economia financeira.

No capítulo 4, apresentamos as etapas institucionais do mestrado profissional em educação, as quais dizem respeito ao percurso acadêmico do discente ao longo do curso. Acompanhando a trajetória acadêmica desses alunos durante o mestrado, consideramos três principais etapas para realização de nossas análises, a saber: o Processo de Seleção, o Exame de Qualificação e a Defesa da Dissertação/ Produto Final.

Quanto ao Processo de Seleção, nossas análises nos possibilitam afirmar que este é concebido de forma diferente pelos mestrandos. Alguns caracterizaram o Processo de Seleção como “tranquilo”, outros consideraram “chatinho” ou “difícil de entender”. Vale ressaltar que,



percebendo que o Edital se apresenta como um desafio para os candidatos ao mestrado profissional, desde 2018, os coordenadores fazem uma apresentação pública dos principais pontos do Edital, esclarecendo as dúvidas que aparecem ao longo dessa apresentação.

No conjunto de ações que implica a participação no Processo de Seleção, estão a escrita do Projeto de Pesquisa e do Produto Educacional, ambos apontados como os principais desafios dessa etapa, pois são gêneros textuais que não são comuns no dia a dia desses potenciais mestrados. Alguns relataram, ainda, que o Edital não deixa claro o que a linha de pesquisa e a instituição esperam como Produto Educacional. Do grupo que acompanhei, apenas uma discente relatou não ter tido dificuldades no Processo de Seleção, ressaltando, em pelo menos dois momentos, que ela atuou na iniciação científica, que concluiu a graduação e, logo em seguida, ingressou no mestrado, procurando demonstrar que, de certa forma, foi favorecida por ter familiaridade com uma lógica acadêmica que prioriza certos gêneros, com todas as suas expectativas estruturais e formais.

Outro aspecto indicado pelos mestrados como “difícil” foi o preenchimento do Currículo *Lattes*, com caráter obrigatório de acordo com o Edital, já que a formação acadêmica, experiência profissional em atividades educacionais e a produção técnico-científica em educação são critérios classificatórios. Cinco mestrados disseram que não possuíam Currículo *Lattes* até a participação no Processo de Seleção e que desconheciam que existia um currículo diferente do Currículo *Vitae*.

O Exame de Qualificação de mestrado pode ser compreendido como um fenômeno contextualizado local e remotamente, como uma prática estabelecida segundo as regras locais de uma instituição acadêmica, ao mesmo tempo, baseada em uma construção histórica que transpõe o local e se relaciona a práticas e contextos anteriores. Nessa etapa institucional, o lugar social e histórico ocupado pelos professores da banca, ao participarem do Exame de Qualificação, é o de quem demanda a responsabilidade de contribuir com o aprimoramento da pesquisa que está sendo examinada.

Os Exames de Qualificação que tive a oportunidade de acompanhar demonstram que havia uma preocupação do (a) orientador (a) e do (o) estudante em deixar clara para a banca a necessidade de diálogo com o mundo externo ao da pesquisa e diretamente relacionado com a formação do mestrado. O diálogo com os interlocutores das bancas criou claras expectativas nos mestrados sobre a possibilidade de terem a validação do caminho de pesquisa pelo qual optaram. Os Exames de Qualificação desencadearam assim, um (re)posicionamento social sobre as escolhas discursivas no movimento de (re)construção de sentidos para essa prática letrada. Nessa perspectiva, o lugar social e histórico do(a) mestrado(a), ao querer dialogar

com suas vivências profissionais, sinaliza que o diálogo deveria privilegiar seu lugar de pesquisador(a) que pode contar com interlocutores acadêmicos para o aprimorar sua pesquisa.

Esses apontamentos nos levam a considerar que, por um lado, em qualquer campo de investigação, os discursos jamais serão neutros, justamente porque partem de sujeitos que fazem escolhas baseadas em interesses, ideologias, valores e, por outro lado, posicionam-se socioculturalmente. Esse posicionamento dos mestrandos, ao apresentarem a versão preliminar da Dissertação e do Produto Educacional no Exame de Qualificação, indicou escolhas guiadas por processos dialógicos mantidos com os ambientes sociais e históricos que esses sujeitos ocupam dentro e fora da academia em um movimento que constitui processualmente a identidade desses sujeitos.

Os professores da banca, como interlocutores críticos, posicionaram-se verticalmente nas relações de poder ali existentes, embora nos três Exames de Qualificação que acompanhei, os questionamentos feitos aos mestrandos eram concebidos como pontos de reflexão no momento de retomada do trabalho e não como uma condição ao prosseguimento da pesquisa. No entanto, ao expor seu ponto de vista que incidiu sobre os modelos de habilidades e de socialização do discurso acadêmico como uma maneira de demonstrar conhecimento acadêmico, o Exame de Qualificação acabou exigindo respostas e atitudes de um sujeito familiarizado com os contextos e condições das práticas letradas acadêmicas e com seu lugar de pesquisador.

O diálogo estabelecido entre o(a) mestrando(a), o(a) orientador(a) e os professores da banca, entremeado por determinadas relações de poder ali existentes, convergiu para a reconfiguração dos significados dessa prática letrada à medida que, antes da qualificação, os(as) mestrandos(as) buscaram compreender o que seria ou não adequado no processo de construção de sentidos, levando em conta as interações sociais que se estabelecem dentro e fora da Universidade, com outros grupos sociais, com o seus pares, por exemplo.

Como dissemos no início de nossas considerações finais, não intentamos apontar caminhos para nortear as práticas de letramentos no contexto acadêmico. Entretanto, entendemos que esta pesquisa fornece indicadores sobre quais as expectativas dos estudantes do mestrado profissional e quais condições letradas esses alunos retornam para a Universidade, seja para uma realização pessoal, uma tentativa de aprimoramento profissional ou seja com o objetivo de ingressar na carreira acadêmica.

Com base na perspectiva dos letramentos acadêmicos que embasam esta pesquisa e nas relações de interação social entre os sujeitos, tendo em vista sua participação ativa em um mundo sociocultural tão diverso, explicitarei no início desta tese a necessidade de conhecer as

práticas de letramentos vivenciadas pelos estudantes no PROMESTRE, considerando que se constituem em um espaço privilegiado para sua formação profissional.

## REFERÊNCIAS

- AGAR, M. **Language shock: Understanding the culture of conversation**. New York: William Morrow, 1994.
- ANDERSON, A.B. et al., Literacy and schooling on the development threshold: some historical cases. In: ANDERSON, C.A.; BOWMAN, M. (Orgs.). **Education and economic development**. London: Frank Cass, 1966. p. 347-362. 1980.
- ANDRÉ, Marli. PRINCEPE, Lisandra. O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 63, p. 103-117, jan./mar. 2017.
- ASTASIOU, Lea das Graças Camargos, Ensinar, Aprender, Aprender e Processo de Ensino. In: Anastasiou, L. G. e Alves, L.P. (orgs.). **Processos de Ensino na Universidade: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville: Univille, 2003. p. 11-36.
- ATKINSON, Dwight; OKADA, Hanako; TALMY, Steven. Ethnography and discourse analysis. In: ATKINSON, Dwight *et. al.* (orgs.) **Bloomsbury companion to discourse analysis**. Columbus, Ohio State University Libraries, 2013, p.85-100.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.
- \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo, Martins Fontes, 4 ed., 2003 [1952-1953].
- BALBACHEVSKY, Elisabeth. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. In: BROCK. C.; SCHWARTZMAN, S. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
- BARATA, R. B. Programas de pós-graduação profissionais: por que precisamos deles? **International Journal of Business Marketing**, [S.l.], v. 5, n. 2, p. 30-34, set. 2020.
- BARROS, E. C.; VALENTIM, M. C.; MELO, M. A. A. O debate sobre o Mestrado Profissional na CAPES: trajetória e definições. **Revista Brasileira de Pós-graduação**, v. 2, n. 4, p. 124-138, jul. 2005. Disponível em: <Disponível em: <http://ojs.rbpg.CAPES.gov.br/index.php/rbpg/article/view/84> >. Acesso em: 12 ago. 2021.
- BARTON, D. **Literacy: an Introduction to the Ecology of Written Language**. London: Blackwell, 1994.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy Practices. In: BARTON, D; HAMILTON, M & IVANIC, R. (orgs.). **Situated literacies: reading and writing in context**. New York: Routledge, p. 7-15, 2000.
- BIDO, José Mateus. Educação e formação profissional no Brasil. **Revista Labor**, v. 2, n. 24, p. 327-349, 21 dez. 2020.

BIRDWHISTELL, R. Some discussion of ethnography, theory, and method. In: BROCKMAN, J. (org.). **About Bateson: Essays on Gregory Bateson**, New York: Dutton, pp. 103-144, 1977.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989, 150p.

\_\_\_\_\_. **Coisas Ditas**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990. 234 p.

\_\_\_\_\_. **Razões práticas: Sobre a teoria da ação**. 9 ed. Campinas: Papirus; 1996, 231p.

\_\_\_\_\_. **A economia das trocas simbólicas**. 5 ed. São Paulo: Perspectiva; 2004. 214p.

BRANDÃO, Marisa. Da Arte do Ofício à Ciência da Indústria: a conformação do capitalismo industrial no Brasil vista através da educação profissional. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 3, p. 17-30, set./dez. 1999.

BRASIL. **Decreto nº 1.606, de 29 de dezembro de 1906**. Cria uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio. Collecção das Leis da República dos Estados Unidos do Brazil, Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, v. 1, p. 114.1906.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escola de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Lex: Collecção das Leis da República dos Estados Unidos do Brazil - 1909**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1913. v. 2, p. 445-447.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937**. Dá nova organização ao Ministério da educação e Saúde Pública. Diário Oficial da União, Brasília, DF, v.1, 15 jan 1937.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 4.442, de 30 de junho de 1942**. Cria o Serviço de Documentação no Departamento de Administração, da Secretaria de Estado do Ministério das Relações Exteriores e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 jul 1942.

\_\_\_\_\_. Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Decreto nº 29.741/1951**. Cria e institui a CAPES. Brasília, DF, 1951.

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. **Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965**. Dispõe sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/1950-1969/L4759.htm#:~:text=LEI%20No%204.759%2C%20DE,Art. Acesso em: 15 dez. 2022.](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1950-1969/L4759.htm#:~:text=LEI%20No%204.759%2C%20DE,Art. Acesso em: 15 dez. 2022.)

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **A educação nas mensagens presidenciais (1890-1986)**. Brasília, v. 2, 1987.

\_\_\_\_\_. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 02 fev. 2021.](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 02 fev. 2021.)

\_\_\_\_\_. Planalto. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Aprova as Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 01 dez 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Estadual de Educação. Câmara de Educação Superior. **Portaria nº 556/1998**, de 05 de agosto de 1998. Dispõe o credenciamento das Instituições de Ensino Superior: condições, requisitos e procedimentos. Brasília, DF, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pces556\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pces556_98.pdf). Acesso em 27 fev. 2023.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Um novo modelo de educação tecnológica: concepção e diretrizes**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Brasília, DF, 2008.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, 26. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em 11 dez 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **GEOCAPES**. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em 11 jul 2020.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 1975-1979**. Brasília: CAPES, 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria Normativa n.º 017 de 29 de dezembro de 2009**. Brasília, DF, 2009.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **CAPES. Portaria CAPES nº 131, de 28 de junho de 2017**. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissionais ao regime do Ministério da Educação. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, n. 124, p. 17. 30 jun. 2017. Seção 1.

BEN-DAVID, Joseph. **Centers of Learning**: Britain, France, Germany. The Carnegie Commission on Higher Education, 1979.

BLOOME, David, *et al.* **On discourse analysis: Studies in language and literacy**. New York: Teachers College Press, 2009.

CABRAL, Thiago Luiz de Oliveira, *et. al.* A CAPES e suas sete décadas: trajetória da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. **Revista Brasileira de Pós-graduação-RBPG**, pp. 2358-2332. Brasília, v.16, n. 36, 2020.

CAMPELLO, Ana Margarida. “Cefetização” das Escolas Técnicas Federais: Projetos em disputa, nos anos 1970 e nos anos 1990. **Educação Tecnológica**, Belo Horizonte, v.12, n.1, pp. 26-35, 2007.

CANALLI, Heloisa Helena Barbosa. **Trabalho e Educação**: o papel da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará como certificadora da qualificação profissional na Amazônia paraense. Dissertação de Mestrado: Universidade Federal do Pará. Disponível em:

[https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UFPA\\_b2b00ca0dd215e21ed1116bb0004a260](https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UFPA_b2b00ca0dd215e21ed1116bb0004a260). Acesso em 15 out. 2022.

CAPES oferece doze mestrados profissionais a professores. CAPES, Disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/capes-oferece-doze-mestrados-profissionais-a-professores>, 2022. Acesso em: 15 dez 2022.

COOMBS, Philip Hall. **A crise mundial da educação: uma análise de sistemas**. São Paulo: Perspectiva, 1976.

CUNHA, Luís Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: Ed. Unesp; Brasília: Flacso, 2000a.

\_\_\_\_\_. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Ed. Unesp; Brasília: Flacso, 2000b.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (coord.). Tradução de José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez Editora. Brasília: Unesco, 1998.

DINIZ, M. **Os donos do saber: profissões e monopólios profissionais**. Rio de Janeiro: Revan, 2001.

EGGS, E. Ethos aristotélico, convicção e pragmática moderna. In: AMOSSY, R. (Org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2005.

EDWARDS, D., POTTER, J. **Discursive psychology**. London: Sage, 1992.

ELLIOTT, Philip. **The sociology of the professions**. Macmillan. Vancouver, 1972.

ENGELS, Friederich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: BoitempHYPERLINK "C:\\Users\\AppData\\Roaming\\Microsoft\\Downloads\\1978-2010"../Downloads/1978-2010". Acesso em 10 dez. 2022.

EVERTSON, C.; GREEN, Judith. L. Observation as inquiry and method. In: WITTRUCK, M. (org.). **The third handbook for research on teaching**. New York: Macmillan, p. 162-213, 1986.

FAIRCLOUGH, Norman. **Language and Power**. London: Longman, 1989.

FAURE, E. **Aprender a ser**. Lisboa: Portugal, 1972.

FONSECA, Celso Suckow. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica, v. 1, 1961.

FIALHO, Nádia Hage; HETKOWSKI, Tânia Maria. Mestrados Profissionais em Educação: novas perspectivas. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 63, p. 19-34, jan./mar. 2017.

FISCHER, Adriana. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. 2007. 341f. TESE de Doutorado - Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2007.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Tipografia da Escola Técnica Nacional, 1961.

FREIDSON, Eliot. **Renascimento do profissionalismo: teoria, profecia e política**. Tradução de Celso Mauro Paciornik. São Paulo: Edusp, Coleção Clássicos, n. 12, 1988.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline. (Org.). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 25-41.

GEE, James Paul. **The social mind: Language, ideology, and social practice**. New York: Bergin & Garvey, 1992.

\_\_\_\_\_. **Social linguistics and literacies: ideology in Discourses**. 2ed. London/ Philadelphia: The Farmer Press, 1996.

\_\_\_\_\_. **Social linguistics and literacies**. Ideology in Discourses. 2.ed. London/Philadelphia: The Farmer Press, 1999.

\_\_\_\_\_. Identity as an Analytic Lens for Research in Education. **Review of Research in Education**, vol. 25, pp. 99–125, 2000.

\_\_\_\_\_. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. **Journal of adolescent & adult literacy**, v.8, n. 44, p. 714-725, 2001.

\_\_\_\_\_. Literacy and education. **Language and Education**, v. 30, n 6, pp. 570–571, 2014.

GEE, James Paul; GREEN, Judith. Discourse Analysis, Learning, and Social Practice: A Methodological Study. **Review of Research in Education**, Vol. 23, pp. 119-169, 1998. Disponível em: <http://links.jstor.org/sici?sici=0091-732X%281998%2923%3C119%3ADALASP%3E2.0.CO%3B2-4>. Acesso em 16 out. 2022.

GEERTZ, C. **The Interpretation of Cultures**. New York: Basic Books, 1973.

GUMPERZ, J. J. **Language and social identity**. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1982.

\_\_\_\_\_. Contextualization and understanding. In. DURANTI, A.; GOODWIN, C. (orgs.). **Rethinking context: Language as an interactive phenomenon**. Cambridge, England: Cambridge University Press, p. 229-252, 1992.

GREEN, Judith.; BLOOME, David. **Ethnography and reading: Issues, approaches, criteria and findings**. Rochester, NY: National Reading Conference, p. 6-30, 1983.

\_\_\_\_\_. Ethnography and ethnographers of and in education: a situated perspective. In. FLOOD, J.; Brice Heath, S.; LAPP, D. (orgs.). **Research on teaching literacy through the communicative and visual arts**, New York: Macmillan, p. 181-202, 1997.



GREEN, J. L., HARKER, J. O. Gaining access to learning: Controversial, social, and cognitive demands of instructional conversation. In: WILKINSON, L. C. (org.). **Communicating in the classroom**. New York: Academic Pres, p. 183-222, 1992.

GUMPERZ, J. **Language and social identity**. Cambridge, Mass: Cambridge University, 1982.

HEATH, Shirley Brice. What No Bedtime Story Means: Narrative Skills at Home and School. **Language in Society**, vol. 11, no. 1, 1982.

HOUSSAYE, J. **Le Triangle Pédagogique**. Théorie et Pratique de l'Education Scolaire.vol. 1. Berne: Peter Lang, 1998.

\_\_\_\_\_. **Théorie et Pratiques de l'Education Scolaire: le triangle pédagogique**. 3 ed. Editions Peter Lang, 2000.

IVANIČ, Roz. **Writing and identity: the discorsal construction of identity in academic writing**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1998.

KLEIMAN, Ângela B. Introdução: o que é Letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela B. (org). **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado de letras, 1995.

KUNZE, Nadia Cuiabano. O surgimento da rede federal de educação nos primórdios do regime republicano no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 2, n. 2, 2009.

LARSON, Magali. Sarfatti. **The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis**. The University of California Press: Berkely and Los Angeles, 1977.

LEA, Mary.; STREET, Brian Vicent. Student writing in higher education: an academic literacies approach. In: *Studies in Higher Education*, Abingdon, Oxon, UK, v. 23, n. 2, p. 157-172, 1998.

LEFEBVRE, Henri. **O Marxismo**. São Paulo: Difel/Difusão Editorial. 1979.

LEMKE, J.L. **Talking Science. Language, Learning and Values**. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1990.

LILLIS, Theresa M. Ethnography as Method, Methodology, and "Deep Theorizing": Closing the Gap Between Text and Context in Academic Writing Research. **Written Communication**, p. 25-353, 2008. Disponível em: <http://wex.sagepub.com/cgi/content/abstract/25/3/353>. Acesso em 10 jan 2021.

LIMA FILHO, Domingos Leite. Universidade tecnológica e redefinição da institucionalidade da educação profissional: concepções e práticas em disputa. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: Desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p.141-158.

LORENZET, Deloíze. **Expansão e democratização da educação superior brasileira: a oferta de Licenciaturas nos Institutos Federais no estado do Rio Grande do Sul.** 288p. Universidade teoria e prática. UFRGS, Porto Alegre, 2017.

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

MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.

MARTINS, Antônio Carlos Pereira. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira** [online]. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/acb/a/8jQH56v8cDtWGZ8yZdYjHHQ/>. Acesso em 16 nov. 2022.

MONTAGNER, Miguel Ângelo. Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana, **Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, nº 17, jan./jun. 2007, p. 240-264.

MORAES, C. S. V. O que há de novo na educação profissional no Brasil. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 8, p. 13–45, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9183>. Acesso em: 16 nov. 2022.

MORAES, C. S. V. O que há de novo na educação profissional no Brasil. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 8, p. 13–45, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9183>. Acesso em: 27 maio. 2023.

NEGRET, Fernando. A identidade e a importância dos mestrados profissionais no Brasil e algumas considerações para sua avaliação. **Revista Meta**, Avaliação. v.1, n 2, 2009.

OLIVEIRA, Bernardo Jéfferson; ZAINDAN, Samira. A produção de conhecimento aplicado como foco dos mestrados profissionais. In: Guimarães, Selva; Gonçalves, Wenceslau (orgs.). **Mestrado profissional: implicações para a educação básica.** Campinas, Alínea, pp 41-57. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em 8 ago 2022.

RBPG, R. Programa de Flexibilização do Modelo de Pós- Graduação Senso Estrito em Nível de Mestrado – 1995. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 2, n. 4, 11. Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/86>. Acesso em: 16 nov. 2022.

SAMPAIO, Helena. **Evolução do Ensino Superior Brasileiro: 1808 -1990.** Documento de Trabalho. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 1991.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SEVERINO, A. J. O Mestrado Profissional: mais um equívoco na política nacional de pós-graduação. **Revista de Educação**, Campinas, n. 21, p. 9-16, nov. 2006.

SOARES, Magda. **Ler, verbo transitivo**. 2002. Disponível em: <http://tudosobreleitura.blogspot.com/2011/07/ler-verbo-transitivo.html> . Acesso em: 12. jan. 2023.

SPRADLEY, J. **Participant observation**. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1980.

SPINDLER, G.; SPINDLER, L. **Interpretive ethnography of education: At home and abroad**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1987.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. London: Cambridge University Press, 1984.

\_\_\_\_\_. (org.). Introduction: the new literacy Studies. In: STREET, B. **Cross Cultural Approaches to Literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

\_\_\_\_\_. Literacy and development: ethnographic perspectives on schooling and adult education. In: \_\_\_\_\_. (Ed.). **Literacy and Development: Ethnographic perspectives**. London and New York: Routledge, 2001.

\_\_\_\_\_. What's "New" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**. Teachers College, Columbia, University, 2003.

\_\_\_\_\_. "Hidden" Features of Academic Paper Writing. **Working Papers in Educational Linguistics**. UPenn, v. 24, pp. 1-17, 2009.

\_\_\_\_\_. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. (Org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010a.

\_\_\_\_\_. Dimensões "Escondidas" na Escrita de Artigos Acadêmicos. In: **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v. 28, n. 2, 541-567, jul./dez. 2010b.

\_\_\_\_\_. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PARKIN, F. **The Marxist Theory of Class: A Bourgeois Critique**. London: Tavistock, 1979.

PARSONS, Talcott. **The professions and social structures**. Social Forces. v. 17, n.4, 1939.

POTTER, Jonathan, *et al*, Discourse: num, verb or social practice? **Philosophical Psychology**, v. 3, n. 2, p. 189-204, 1990.

POTTER, Jonathan; WETHERELL, M. **Discourse and social psychology**. Londres: SAGE, 1997.

RIBEIRO, Renato Janine. O mestrado profissional na política atual da Capes. Renato Janine Ribeiro, **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 2 n. 4, p. 8-15, 2005.

RODRIGUES, Maria de Lurdes. **Sociologia das Profissões**. Portugal, Oeiras: Celta Editora, 2016.

TUSTING, K. *et al.* **The Routledge Handbook of Linguistic Ethnography**. 1 ed. London: Routledge, 2019.

VAN DIJK, Teun A. Critical Discourse Analysis. In. SCHIFFRIN, Deborah; TANNEN, Deborah; HAMILTON, Heidi E. (orgs.). **Handbook of discourse analysis**. v. 1. Disciplines of discourse. New York: Academic Press, 1985, p. 352-371.

WATSON-GECEO, K. A. Classroom ethnography. In. HORNBERGER, N. H.; CORSON, D. (orgs.). **Encyclopedia of Language and Education: Research Methods in Language and Education**, Norwell, MA and Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic Public, 1997.