



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Gisele Brandão Machado de Oliveira

**PERCURSOS DOS JOVENS DE ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO E
PROFISSIONAL NO PROGRAMA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA JÚNIOR DA
UFMG**

Belo Horizonte
2013

Gisele Brandão Machado de Oliveira

**PERCURSOS DE JOVENS DE ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO E
PROFISSIONAL NO PROGRAMA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA JÚNIOR DA
UFMG**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas.

Orientador: Prof. Dr. Rogério Cunha Campos

Belo Horizonte

2013

370.19098 Oliveira, Gisele Brandão Machado de
O48p Percursos de jovens de escolas públicas de ensino médio e profissional no
2013 no Programa de Iniciação Científica Júnior da UFMG [manuscrito] / Gisele
Brandão Machado de Oliveira. – 2013.
270 f. : il.
Orientador: Rogério Cunha Campos.
Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de
Educação.

1. Educação - Teses. 2. Ensino médio profissional – Teses. 3. Identidade –
Teses. 4. Iniciação Científica - Teses. 5. Socialização – Teses. I Campos,
Rogério Cunha II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de
Educação III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Reginaldo César Vital dos Santos
CRB6/2165

Não entendo. Isto é tão vasto que ultrapassa qualquer entender. Entender é sempre limitado. Mas não entender pode não ter fronteiras. Sinto que sou muito mais completa quando não entendo. Não entender, do modo como falo, é um dom. Não entender, mas não como um simples de espírito. O bom é ser inteligente e não entender. É uma benção estranha, como ter loucura sem ser doída. É um desinteresse manso, é uma doçura de burrice. Só que de vez em quando vem a inquietação: quero entender um pouco. Não demais: mas pelo menos entender que não entendo.

Clarice Lispector

Com afeto dedico este trabalho às pessoas que compartilharam comigo suas histórias, que ao me autorizarem a reinterpretá-las aqui me auxiliaram a (re)significar uma parte importante da minha trajetória profissional e de vida pessoal.

Dedico ao Coltec, à UFMG e à todas à outras escolas que participaram do Provoc na UFMG para que não percam de vista a história desse programa.

Aos meus amores Paulinho, Lucas, Luísa, mãe Ester, irmã Jaqueline e sobrinho Pedro Henrique pela compreensão às minhas ausências e apoio incondicional às minhas escolhas.

AGRADECIMENTOS

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...).

Em nenhum momento estive só, até porque pela minha natureza egóica não saberia ir a nenhum lugar nessa condição. Sendo, assim, me sinto realizada de neste momento poder expressar a minha gratidão a todas as pessoas que encontrei durante os anos de atuação no Provoc na UFMG e nas trajetórias para realização desta tese.

Agradeço a todos os estudantes, pesquisadores orientadores, coorientadores, coordenadores locais, diretores das escolas, estagiários do Provoc na UFMG que atuaram nesse programa no período em que estive a frente dele. Por meio destas pessoas pude desenvolver um olhar mais humano acerca do processo educativo e da diversidade das escolas e das pessoas.

Pela sólida amizade construída no trabalho cúmplice na coordenação no Provoc na UFMG, minha eterna gratidão a Paulo de Oliveira e a Delba Barros.

À generosidade de Rogério Cunha Campos, meu orientador, em me acolher no Programa de Pós Graduação da FaE/UFMG e em se disponibilizar aos diálogos comigo.

À amiga e colega Rogata Soares Del Gáudio pela leitura sensível, pelas intervenções críticas e pelo apoio que me foram fundamentais nos momentos finais desta escrita.

Pela confiança depositada em mim para implementar e conduzir o Provoc na UFMG sou grata aos Diretores do Coltec e aos Pró-Reitores de Pesquisa da UFMG do período de 1998 a 2011.

Agradeço à disponibilidade dos especialistas Dr. Isaac Roitman, Dr^a. Virgínia Schall, Dr^a. Maria José Braga Viana, Dr^a. Silvânia do Nascimento, Dr^a. Ângela Dalben, Dr. Miguel Mahfoud, Dr^a. Eloisa Helena Santos que prontamente se dispuseram a analisar e dialogar acerca desse trabalho, dando-me a chance do crescimento intelectual e crítico.

Aos colegas do Coltec pelo incentivo para que eu concretizasse este trabalho, em especial à Fabíola de Oliveira Lima e aos colegas do Setor de Biologia – Alexandre Benvindo, Carmen Martins Maria De Caro, Lúcia Porto de Paula e Rosilene Siray Bicalho.

Aos novos amigos Andréa Albuquerque Adour da Camara, Cintia Fontes e Paulo Mariano pela rica convivência no percurso de doutoramento.

Aos graduandos Carol, Tiago, Luciana e Juliana pelas leituras, diálogos e auxílio na organização deste documento.

À Luciana Silva pela gentileza na elaboração do *abstract* que compõe este trabalho.

RESUMO

O Programa de Iniciação Científica Júnior da Universidade Federal de Minas Gerais, conhecido como Provoc na UFMG, foi desenvolvido de 1998 a 2011 e visou integrar estudantes da educação básica e profissional da rede pública de ensino (instâncias Federal e Estadual) a grupos de pesquisa da Universidade. Pelo programa passaram mais de 500 jovens (entre 15 e 18 anos) e 300 pesquisadores. Tal abrangência levou para o âmbito da UFMG sujeitos de diferentes grupos sociais, possibilitando o encontro entre estudantes de nível médio, nível médio profissional, graduandos, pós-graduandos e pesquisadores das diferentes áreas do conhecimento da Universidade. Por meio dos princípios metodológicos da história oral, resgatamos o que os estudantes, pesquisadores orientadores e coordenadores locais das escolas vinculadas participantes - no período de 2007 a 2009 - retiveram na memória referente às expectativas e experiências antes, durante e depois da passagem pelo Provoc na UFMG. Objetivamos analisar os percursos de socialização e sociabilidade de estudantes de ensino médio e profissional que participaram desse programa no período citado. Buscamos mais especificamente compreender o que esses estudantes enunciam acerca das expectativas de futuro antes de ingressarem no Provoc na UFMG, das experiências vivenciadas, dos aspectos motivadores para aprendizagem nos ambientes de pesquisa e dos impactos sociais, intelectuais e afetivos decorrentes das interações nesse programa. Utilizamos como referenciais teóricos de análise as categorias socialização e sociabilidade para compreender as experiências dos estudantes junto ao grupo de pesquisa. Reconstruímos as *trajetórias subjetivas* dos estudantes entrevistados e analisamos os conteúdos dos relatos, conforme propõe Dubar (1998; 2005). Temos a expectativa de que os dados gerados nesta pesquisa auxiliem em reflexões, avaliações e no aprimoramento de programas de natureza semelhante no interior da UFMG, na interação com as escolas vinculadas e em outras entidades que também desenvolvem propostas de Iniciação Científica destinadas aos jovens da educação básica e profissional.

PALAVRAS-CHAVES: Iniciação Científica Júnior, Ensino Médio, Ensino Profissional, socialização, sociabilidade, motivação, identidade, jovem.

ABSTRACT

The Scientific Initiation Scholarship Program for high school students at the Federal University of Minas Gerais (UFMG), known as Provoç na UFMG and developed from 1998 up to 2011, aimed the integration of high school students from federal and state public schools and research programs at UFMG. More than 500 students and 300 researchers were part of this program. Such coverage brought young people from different social groups into the realm of the university, enabling the encounter between high school students, middle level professional and undergraduate students, graduate students and researchers from different fields of knowledge at UFMG. Through the methodological principles of oral history we could rescue what students, researchers-counselors and coordinators of the participant schools from 2007 to 2009 retained in their memory regarding their expectations and experiences before, during and after the Provoç na UFMG experience at UFMG. We aimed to analyze the paths of socialization and sociability of the high school students who participated in the program, during the mentioned period. More specifically, we have sought to understand the motivations and expectations for the future before entering the program, the experiences, the motivated for learning in research environments and the social, intellectual and emotional impacts resulting from the interactions in this program. We used the sociability and socialization categories as theoretical references of analysis to understand the experiences of students together with the research group. We reconstructed the subjective trajectories of the interviewed students and we analyze the contents of the reports as proposed by Dubar (1998; 2005). We expect that the data which was generated in this study can contribute to reflections, reviews and improvement of similar programs at UFMG as well as to interaction with schools and other related entities which also develop proposals for initiation scientific research for young people in high school students and professional education.

KEY WORDS: Scientific Initiation Scholarship Program; high school; professional teaching; socialization; sociabilty; motivation; identity; young people

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

FIGURA 1 – Estrutura organizacional do Provoc na UFMG - 2000 a 2011	62
FIGURA 2 – Teia de aprendizagem de Narciso: dimensões autodeclaradas como mobilizadoras para a ação e aprendizagem no Provoc na UFMG	118
FIGURA 3 – Teia de aprendizagem de Orquídea: dimensões autodeclaradas como mobilizadoras para a ação e aprendizagem no Provoc na UFMG	137
FIGURA 4 – Teia de aprendizagem de Íris: dimensões autodeclaradas como mobilizadoras para a ação e aprendizagem no Provoc na UFMG	150
FIGURA 5 – Teia de aprendizagem de Papoula: dimensões autodeclaradas como mobilizadoras para a ação e aprendizagem no Provoc na UFMG	172
FIGURA 6 – Círculo de reconhecimento de pesquisadores e orientadores participantes do Provoc na UFMG - 2007 a 2009	178
FIGURA 7 – Teia de interações dos atos de pertencimento e atos de atribuições dos estudantes entrevistados participantes do Provoc na UFMG - 2007 a 2009	206
GRÁFICO 1 – Padrão de Desempenho da Proficiência em Língua Portuguesa dos estudantes do 3º ano de ensino médio no ano de 2009 da Escola 1	70
GRÁFICO 2 – Padrão de Desempenho da Proficiência em Língua Portuguesa dos estudantes do 3º ano de ensino médio no ano de 2009 da Escola 2	71
GRÁFICO 3 – Padrão de Desempenho da Proficiência em Língua Portuguesa dos estudantes do 3º ano de ensino médio no ano de 2009 da Escola 3	72
GRÁFICO 4 – Padrão de Desempenho da Proficiência em Matemática dos estudantes do 3º ano de ensino médio no ano de 2009 da Escola 1	74
GRÁFICO 5 – Padrão de Desempenho da Proficiência em Matemática dos estudantes do 3º ano de ensino médio no ano de 2009 da Escola 2	75
GRÁFICO 6 – Padrão de Desempenho da Proficiência em Matemática dos estudantes do 3º ano de ensino médio no ano de 2009 da Escola 3	76
GRÁFICO 7 – Percentual de estudantes das diferentes escolas participantes do Provoc na UFMG - 2007 a 2009 - que responderam o questionário online	79
GRÁFICO 8 – Percentual de meninas e meninos participantes do Provoc na UFMG - 2007 a 2009 - das diferentes redes de ensino que responderam o questionário online	80
GRÁFICO 9 – Índice de perfil étnico declarado pelos participantes do Provoc UFMG - 2007 a 2009 - das diferentes redes de ensino que responderam o questionário online	81

GRÁFICO 10 – Índice de estudantes participantes do Provoc na UFMG - 2007 a 2009 - que desenvolveram a pesquisa em parceria com estudante da mesma escola, de outra escola ou sozinho	82
GRÁFICO 11 – Formas de finalização no Provoc na UFMG dos estudantes participantes - 2007 a 2009 - que responderam o questionário online	83
GRÁFICO 12 – Índice de estudantes que participaram do Provoc na UFMG - 2007 a 2009 - das diferentes redes de ensino que declararam estar no Ensino Superior	84
GRÁFICO 13 – Índice de estudantes que participaram do Provoc na UFMG - 2007 a 2009 - das diferentes redes de ensino que declararam continuidade em atividades de pesquisa	85
GRÁFICO 14 – Índice das faixas de renda mensal familiar dos estudantes das diferentes redes de ensino participantes do Provoc na UFMG - 2007 a 2009	86
GRÁFICO 15 – Relação entre a renda familiar mensal e a escolaridade dos pais dos estudantes participantes do Provoc na UFMG de 2007 a 2009	87
GRÁFICO 16 – Relação entre renda familiar e fonte de informação acessada pelos estudantes da rede federal participantes do Provoc na UFMG de 2007 a 2009	88
GRÁFICO 17 – Relação entre renda familiar e fonte de informação acessada pelos estudantes da rede estadual participantes do Provoc na UFMG de 2007 a 2009	88

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Identificação dos Estudantes entrevistados	21
QUADRO 2 – Identificação dos Pesquisadores Orientadores entrevistados	23
QUADRO 3 – Identificação dos Pesquisadores Orientadores citados pelos estudantes entrevistados	24
QUADRO 4 – Identificação da Coordenadora Local entrevistada	24
QUADRO 5 – Categorias e Fatores da Motivação para Aprendizagem – organização por autores (Fonte: GODOI; FREITAS; CARVALHO, 2011)	42
QUADRO 6 – Categorias e Fatores da Motivação para Aprendizagem Organizacional – Síntese dos Fatores (Fonte: GODOI; FREITAS; CARVALHO, 2011)	43
QUADRO 7 – Número de estudantes matriculados em 2007 que concluíram em 2009 o ensino médio nas escolas da rede estadual participantes do Provoc na UFMG - 2007 a 2009	77
QUADRO 8 – Índice de aprovação, reprovação e abandono de estudantes do ensino médio das escolas da rede estadual participantes do Provoc na UFMG - 2007 a 2009	77
QUADRO 9 – Síntese das dimensões autodeclaradas pelos estudantes como mobilizadoras para ação e aprendizagem no Provoc na UFMG	210
QUADRO 10 – Síntese dos principais resultados da pesquisa	214

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPAD - Associação Nacional Política e Administração da Educação
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BIC - Júnior - Bolsas de Iniciação Científica Júnior
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CINDE - Corporación De Investigaciones Para El Desarrollo
CMBH - Colégio Militar de Belo Horizonte
CNPq - Conselho Nacional de Pesquisa
CNPq/MCT - Conselho Nacional de Pesquisa do Ministério da Ciência e Tecnologia
CONEP – Conselho Nacional de Ética em Pesquisa
COEP/UFMG - Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais
COLTEC/ Coltec - Colégio Técnico da UFMG
COLTEC/UFMG - Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais
CPqRR - Centro de Pesquisa René Rachou
DEMEC/UFMG - Departamento de Mecânica da Universidade Federal de Minas Gerais
E.E - Escolas Estaduais
EBAP- Escola de Educação Básica e Profissional
EJA - Educação de Jovens e Adultos
ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio
FaE - Faculdade de Educação
FaE/UFMG - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
FAFICH - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
FAPEMIG - Fundação de Apoio a Pesquisa do Estado de Minas Gerais
FAPs - Fundações de Apoio à Pesquisa
FIOCRUZ - Fundação Oswaldo Cruz
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEP- Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa na UFMG
HEMOMINAS - Fundação Centro de Hematologia e Hemoterapia de Minas Gerais
IAD - Diálogo Interamericano
IC - Iniciação Científica
IC-Jr ou IC/Júnior - Bolsas de Iniciação Científica Júnior
IC-Jr/FAPs - Programa de Iniciação Científica Júnior das Fundações de Apoio à Pesquisa

IMPA - Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada;
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
LIP - Levantamento de Interesses Profissionais
MCT - Ministério da Ciência e Tecnologia
MEC - Ministério da Educação
MICITI - Mostra Nacional de Iniciação Científica e Tecnológica Interdisciplinar.
OBM - Olimpíada Brasileira de Matemática
OBMEP - Olimpíada Brasileira de Matemática nas Escolas Públicas
PARAMEC/UFMG - Projeto de Tecnologia Assistiva para Educação Especial do Departamento de Mecânica da Universidade Federal de Minas Gerais
PCN - Parâmetros Curriculares Nacional
PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBIC-EM - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para Ensino Médio
PIBITI - Programa Institucional de Bolsas Iniciação Tecnológica e de Inovação
PIBIC-Af - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica; - Ações Afirmativas
PIC-OBMEP - Programa de Iniciação Científica em parceria com a Olimpíada Brasileira de Matemática nas Escolas Públicas
PICME - Programa de Iniciação Científica de Matemática nas Escolas
PREAL - Programa de Promoción de la Reforma Educativa en America Latina
PROUNI- Programa Universidade para todos
PROVOC - Programa de Vocação Científica
Provoc na UFMG - Programa de Iniciação Científica Júnior na UFMG
PRPq - Pró Reitoria de Pesquisa
RMBH - Região Metropolitana de Belo Horizonte
SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência;
SEE/MG - Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
SIMAVE - Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM/RS - Universidade Federal de Santa Maria do estado do Rio Grande do Sul
UNB - Universidade de Brasília
UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas
UNIVALE - Universidade do Vale do Itajaí

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: os percursos que me trouxeram até aqui...	13
CAPÍTULO 1 – METODOLOGIA, APORTES TEÓRICOS E CARACTERIZAÇÃO GERAL DOS SUJEITOS DA PESQUISA	19
1.1 A metodologia de pesquisa e a análise de dados	19
1.2 Por que escolhemos as flores para nomear os estudantes e pássaros para nomear os pesquisadores e a coordenadora local?	32
1.3 Constituição das configurações identitárias de jovens	33
1.4 Os ambientes de pesquisa e fatores motivacionais	39
CAPÍTULO 2 – OS LUGARES INSTITUCIONAIS: INICIAÇÃO CIENTÍFICA E ESCOLAS DE NÍVEL MÉDIO	51
2.1 Breve histórico da Iniciação Científica no Brasil	51
2.2 O Provoc na UFMG	56
2.3 As escolas participantes do Provoc na UFMG: breve caracterização	67
CAPÍTULO 3 – ESTUDANTES PROVOCADOS: PERCURSOS E REFLEXÕES NO PROVOC NA UFMG	90
3.1 Os percursos de Narciso	97
3.2 Os percursos de Orquídea	119
3.3 Os percursos de Íris	138
3.4 Os percursos de Papoula	151
CAPÍTULO 4 – PESQUISADORES PROVOCANTES E COORDENADORES EXPECTADORES: OUTROS ATORES NAS CENAS DO PROVOC NA UFMG	173
4.1 Os “provocantes”: a percepção dos pesquisadores sobre o Provoc na UFMG	173
4.2 - Os coordenadores expectadores: parceiros essenciais do Provoc na UFMG	190
CONSIDERAÇÕES FINAIS	202
REFERÊNCIAS	216
OUTROS DOCUMENTOS CONSULTADOS	228
APÊNDICES	237
ANEXOS	264

INTRODUÇÃO

Os percursos que me trouxeram até aqui

Ingressei no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - FaE/UFMG em março de 2009 e, na época, o projeto apresentado à seleção chamava-se *Contribuições das relações interpessoais em ambientes de pesquisa para o processo de humanização dos jovens e o estabelecimento da interação entre a universidade e escolas públicas de educação Básica e Profissional*.

Esse projeto, ao longo do meu percurso de formação no doutorado, foi sendo reconfigurado e transformado, sendo hoje quase outra pesquisa. Os encontros/desencontros, as dificuldades, as leituras, os contatos com as pessoas e meu próprio amadurecimento levaram à construção da presente pesquisa, assim como à elaboração deste texto.

Até o momento da seleção, grande parte do referencial teórico que tinha construído acerca do Programa de Vocação Científica da UFMG - Provoc na UFMG ocorreu frente à minha vivência na sua coordenação. Atuei por 16 anos nesse programa, convicta da defesa incondicional de seus princípios, confiante na sua sustentabilidade no interior e fora da universidade.

Desde 1996 atuando simultaneamente como professora efetiva de Biologia do Colégio Técnico da UFMG, como coordenadora desse programa e como orientadora de estudantes de nível médio e da graduação em projetos de ensino, pesquisa e extensão, estive convencida dos benefícios dessa experiência para os estudantes que dele participavam. Especialmente, considerava que a institucionalização da proposta se balizava no fato de ela estar vinculada a uma Pró-Reitoria da UFMG, ter escolas oficialmente integradas e receber apoio de instituições de fomento de reconhecimento nacional (Conselho Nacional de Pesquisa - CNPq e Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais - Fapemig).

Estar à frente desse programa sempre foi um dos maiores motivadores para a minha atuação profissional no Colégio Técnico da UFMG - Coltec e na UFMG, uma vez que atribuí amplo sentido e sustentei, por longo tempo, como sendo um dos principais papéis que poderia desenvolver junto a instituição.

A partir das diversificadas demandas do trabalho no Provoc na UFMG, reconfigurei minhas ideias, desejos, condutas e concepções, reconfigurei-me. Em resposta aos novos contextos em que me inseri, de repente me percebi nos objetivos de:

- imergir em outras leituras (da área biológica, formação científica e educação em saúde pública – áreas em que me formei e atuava - para campos mais específicos da sociologia e psicologia da educação);
- ampliar o convívio com pessoas que se identificavam com os princípios desse programa;
- redirecionar minhas ações pedagógicas para atividades mais instigadoras junto aos estudantes, em resposta às reflexões e desconfortos constantes com a minha prática docente;
- ser mais complacente com as diferentes formas de pensar, atuar e reagir dos jovens;
- desenvolver novos olhares acerca da dinâmica e dos desafios da escola pública de nível médio, por meio dos vínculos de amizade sustentados ao longo do tempo, especialmente com alguns dos coordenadores locais das escolas estaduais;
- envolver-me na elaboração e desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão que trouxessem recursos, apoiassem ações para sustentabilidade do programa e dessem visibilidade a ele, dentro e fora da UFMG;
- vivenciar, reproduzir, compreender e me incomodar com as burocracias, regras, valores e limitações institucionais (Coltec e demais escolas envolvidas, Pró-Reitoria de Pesquisa-PRPq, CNPq e Fapemig), frente às demandas específicas do programa;
- ser indicada a contribuir com entidades como Ministério da Educação-MEC, Fapemig e Secretarias de Estado da Educação (SEE/MG e de outros Estados), no compartilhamento da experiência, bem como na construção de propostas políticas que visavam estimular a implementação de programas de Iniciação Científica no nível médio em outras instituições de ensino superior e de pesquisa.

Os desafios e contribuições de cada atividade vivenciada na pós-graduação me fizeram retornar às questões do projeto original e perceber que as construí com um olhar de unicidade da relação de um determinado jovem com um pesquisador. Frequentemente me via pensando e refletindo acerca das atuações dos estudantes e grupos de pesquisa, como se os determinantes das suas ações fossem respostas a um contexto específico ou a uma única esfera de atividade - o momento das experiências junto aos grupos de pesquisa.

Era premente migrar, especialmente na escrita, da visão homogeneizadora acerca do ser humano - um “ser” coerente e unificado - para a de um “ser” plural e, assim, reconstruir os instrumentos de coleta, as categorias de análise e as formas de análise de dados, da pesquisa, de modo a dar conta dessas novas concepções.

Considero terem sido fundamentais para chegar até aqui as atividades no doutorado, que me permitiram o encontro com novos campos teóricos e, a partir destes, reinterpretar os já visitados. Foi também importante ter me mantido, simultaneamente, atuando de 2009 a 2011 na coordenação do Provoc na UFMG e na orientação de quatro estudantes da rede estadual em projetos de IC-Júnior. Essas práticas me permitiram aproximar, como orientadora, dos estudantes da escola estadual e, assim, colocar-me no “lugar” dos pesquisadores orientadores.

E, por fim, o meu desligamento da coordenação em julho de 2011 me conduziu a um olhar mais crítico acerca das posturas assumidas pelas instituições envolvidas - escolas vinculadas e UFMG - ao longo dos anos, e ao desejo de buscar compreender as ações desenvolvidas, considerando o contexto histórico e as peculiaridades dessas instituições.

Muitos autores foram consultados no decorrer da minha formação no doutorado, referenciados no final deste trabalho: certamente, uns me influenciaram mais que os outros especialmente nos aspectos que destaco a seguir.

A maneira institucional como a universidade e o Coltec, como entidades coordenadoras, respondiam às demandas do Provoc na UFMG, e como as escolas vinculadas atuavam ou se percebiam no “direito e condição de participar” provavelmente reflete o contexto sócio-histórico da relação da universidade com as escolas médias. Nesse sentido, foram especialmente significativas as leituras de Boaventura Souza Santos (2004) - *A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*; de Eliana Marta Teixeira Lopes (2008) - *As Origens da Educação Pública: a instrução na Revolução Burguesa do século XVIII* e de Nora Krawczyk (2009) - *O ensino médio no Brasil*.

As expectativas no início e as atitudes recíprocas durante a trajetória dos estudantes com os integrantes do grupo de pesquisa possivelmente são produtos dos múltiplos processos socializadores já vivenciados frente ao contexto sócio-histórico cultural, especialmente a experiência, com o saber científico, de cada um dos integrantes do programa.

Nesses campos, as leituras de Bernard Lahire (1997 e 2002) – *Sucesso Escolar nos Meios Populares - As razões do improvável* e *O Homem Plural: determinantes da ação*, respectivamente, foram fundamentais para que eu sáísse da visão de unicidade e passasse a compreender com mais clareza a ideia desse autor, de que a apreensão do singular nos força a ver a pluralidade, uma vez que o singular é necessariamente plural. E as leituras dos textos de Juarell Dayrell (2003, 2007 e 2008), Danilo Martuccelli (2006a e 2006b), Maria das Graças Setton (2002, 2005, 2008), e Marília Pontes Sposito (2002, 2009) me auxiliaram a ampliar minhas concepções acerca do jovem.

Frente ao exposto, muitas questões surgem, tais como: o que motivou a permanência dos estudantes de nível médio entrevistados nos ambientes de pesquisa? Quais aspectos pessoais foram apontados pelos pesquisadores como facilitadores para que estudantes de ensino médio/profissional atuassem no ambiente de pesquisa? Quais dimensões foram mobilizadas nos estudantes durante o percurso de socialização e sociabilidade junto ao programa e ao grupo de pesquisa? A experiência vivenciada no programa influenciou nos percursos escolar e/ou profissional após conclusão do ensino médio/profissional? Quais fatores sociais emergiram dos relatos dos estudantes?

O **objetivo geral** desta pesquisa é, portanto, analisar os percursos de socialização e sociabilidade de estudantes de ensino médio e profissional que participaram do Provoc na UFMG no período de 2007 a 2009. Buscamos mais **especificamente** compreender o que esses estudantes enunciam acerca dos seguintes aspectos:

- as expectativas de futuro antes de ingressarem no Provoc na UFMG;
- as experiências vivenciadas e os aspectos motivadores para aprendizagem junto ao grupo de pesquisa;
- os impactos sociais, intelectuais e afetivos decorrentes das experiências nesse programa.

Antes de iniciar a escrita deste trabalho, muitos textos foram lidos e me inspiraram na formatação desta tese. Na verdade, buscava alcançar a melhor forma de apresentá-la ao leitor, de atender as expectativas da instituição e de me conduzir por um caminho prazeroso de descrição do meu percurso e reflexões neste trabalho. Certamente,

[...]o fato de eu escrever um texto com prazer não assegura o prazer do outro. Nem por isso reduz a importância da pessoa do outro na produção, leitura e análise das ideias colocadas, pois o outro é a razão de ser da construção realizada (BARTHES,1987).

Buscando, assim, ser coerente comigo mesma sem perder de vista o meu comprometimento com o leitor e com o que pressupõe a instituição (o programa de doutorado FAE/UFMG) é que defino a forma de como dialogar por meio desta tese. Certamente os rumos desse diálogo serão norteados pelo lugar social, cultural, político que hoje ocupo e que foi construído frente à consciência e às incoerências da minha trajetória profissional e pessoal com os diferentes sujeitos e áreas de saber.

Os meus percursos inevitavelmente interferem na composição dos meus discursos e no compromisso sociopolítico que assumo, especialmente no campo da educação básica profissional, principal espaço das minhas atuações como educadora e pesquisadora.

Este trabalho encontra-se estruturado em quatro capítulos e nas considerações finais. No capítulo 1, “Metodologia, aportes teóricos e caracterização geral dos sujeitos da pesquisa” procuramos explicitar os procedimentos de coleta e análise dos dados, à luz do referencial teórico que me levou à construção de categorias que possibilitaram analisar os diferentes percursos dos estudantes entrevistados.

No capítulo 2, “Os Lugares Institucionais: Iniciação Científica e Escolas de Nível Médio”, buscamos explicitar alguns aspectos da política nacional de Iniciação Científica e da Iniciação Científica Júnior no Brasil, historicizar a criação e o crescimento do programa no âmbito da UFMG, bem como caracterizar brevemente e genericamente as escolas e os estudantes da educação básica, especialmente aqueles diretamente relacionados à pesquisa.

No capítulo 3, “Estudantes provocados: percursos e reflexões no Provo na UFMG”, busco evidenciar os percursos de quatro estudantes, todos hoje cursando o ensino superior. Apresento suas dificuldades, suas percepções, os ganhos por eles mesmos destacados, à luz do referencial teórico que considera questões relacionadas à construção identitária, socialização/sociabilidade e motivação.

No capítulo 4, “Pesquisadores provocantes e coordenadores expectadores: outros atores nas cenas do Provo na UFMG”, procuro dar voz aos professores pesquisadores e a uma coordenadora local, a partir de suas impressões, expectativas e experiências na relação com os estudantes de nível médio que atuaram no programa.

Nas considerações finais, procuro evidenciar as confluências entre os motivadores desses diversos sujeitos da pesquisa, as teias de aprendizagens e as relações que possibilitaram reconfigurações identitárias aos quatro estudantes entrevistados que participaram do Provo na UFMG.

Por ser uma tese no campo da pesquisa qualitativa não fazemos generalizações e apresentamos os percursos dos sujeitos que se dispuseram a dialogar conosco e serem parceiros na busca por tentar compreender um processo do e para o qual eu fui e ainda sou um sujeito expectador, envolvido, provocado e provocante.

Ele estava diante de mim, embora ainda o visse como uma sombra. Sentia a cabeça anuviada, como se tivesse acordado depois de ter bebido muito. Creio ter murmurado alguma coisa com dificuldade, como se naquele momento estivesse falando pela primeira vez: “*Posco reposco flagito* regem o infinito futuro? *Cujus regio ejus religio...* é a paz de Augusta ou a defenestração de Praga?” e depois: “Neblina também no trecho apenínico de Autosole, entre Roncobilaccio e Barberino Del Mugello...” Sorriu-me com compreensão: “Mas agora abra bem os olhos e tente olhar ao redor. Sabe onde estamos?” Agora eu o via melhor, usava um jaleco – como se diz? – *branco*. Girei o olhar e consegui mover a cabeça também: o quarto era sóbrio e limpo, uns poucos móveis de metal e cores claras, eu estava na cama, com um tubo enfiado no braço. Da janela, entre as venezianas abaixadas, passava uma lâmina de sol, *primavera em torno brilha no ar e pelos campos exulta*. Sussurrei: “Estamos... em um hospital e o senhor... o senhor é um médico. Eu estive mal?” “Sim, esteve, depois eu lhe conto. Mas agora recuperou a consciência. Coragem. Sou o doutor Gratarolo. Desculpe se lhe faço tantas perguntas. Quantos dedos estou lhe mostrando?” Isso é uma mão e esses são dedos. São quatro. São quatro?” “Certo. E quanto é seis vezes seis?” “Trinta e seis, é obvio.” Os pensamentos ribombavam na minha cabeça mas vinham quase sozinhos. “A soma das áreas dos quadrados... construídos sobre os catetos... é igual à área do quadrado construído sobre a hipotenusa.” “Parabéns. Acho que é o teorema de Pitágoras, mas no liceu eu tirava seis em matemática...” “Pitágoras de Samos. Os elementos de Euclides. A desesperada solidão das paralelas que nunca se encontram.” “Parece que sua memória está em ótimo estado. A propósito, e o senhor, como se chama?” Pois foi aí que eu hesitei. E no entanto estava na ponta da língua.

ECO, Umberto. *A misteriosa chama da Rainha Loana – romance ilustrado*. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Record. 2005. pp. 11-12.

CAPÍTULO 1- METODOLOGIA, APORTES TEÓRICOS E CARACTERIZAÇÃO GERAL DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Apresentamos neste capítulo os procedimentos metodológicos de coleta e análise dos dados. Explicamos a escolha dos nomes que atribuímos aos estudantes, aos pesquisadores orientadores e ao coordenador local. Apresentamos uma breve revisão teórica, de modo a compreender o processo de autoidentificação de jovens, bem como os fatores motivacionais dos processos de aprendizagem junto aos grupos de pesquisa.

1.1 – A metodologia de pesquisa e a análise dos dados

Para a execução deste projeto, optamos por uma abordagem qualitativa, posto que desejamos compreender os processos de socialização e sociabilidade de estudantes egressos do ProvoC na UFMG junto a alguns grupos de pesquisa da Universidade, sem a intenção de proceder a generalizações. A abordagem qualitativa nos pareceu a mais adequada, uma vez que nos propiciou nos aproximarmos das lembranças, emoções e percepções dos entrevistados. Acreditamos que ao considerar essas dimensões, percorremos um caminho que nos permitiu compreender tanto os aspectos objetivos como, também, os subjetivos, que influenciaram os diferentes modos de agir e de inter-relacionar dos sujeitos desta pesquisa durante sua participação no programa.

Realizamos uma pesquisa-piloto por meio da qual procedemos ao levantamento do perfil socioeconômico, cultural e da trajetória escolar/profissional dos estudantes¹ participantes do programa entre 2007 e 2009.

Por meio de questionário eletrônico – online- encaminhado via e-mail pessoal, contatamos 152 estudantes que participaram do programa nesse período. A mensagem enviada a eles explicava sobre a pesquisa, apresentava o termo de consentimento livre e esclarecido e tinha, como anexo, o link do questionário eletrônico estruturado contendo 22 questões (Apêndice A). O e-mail foi enviado duas vezes, em um intervalo de sete dias, tendo

¹ O grupo de estudantes de 2007 a 2009 pertenciam às seguintes escolas Federais: Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais - Coltec/UFMG, Colégio Militar de Belo Horizonte e às seguintes Escolas Estaduais: EE Affonso Neves, EE Agnelo Corrêa Viana, EE. Anita Brina Brandão, EE Caminho a Luz, EE. Djanira Rodrigues de Oliveira, EE. Donato Wernek de Freitas, EE. Governador Milton Campos, EE. Inês Geralda de Oliveira, EE. Juscelino K. de Oliveira e EE. Francisco Brant.

sido estabelecido um prazo de 15 dias para o retorno após cada envio. Consideramos que 100% dos 152 estudantes do grupo que participou do programa entre 2007 e 2009 foram contatados, uma vez que não recebemos nenhuma mensagem de e-mail errado ou inexistente.

Obtivemos desse grupo o retorno de 21,7% (n=33) questionários preenchidos, o que consideramos significativo frente aos dados de estudos que avaliam o uso de questionários eletrônicos em pesquisas científicas (via email pessoal ou questionário disponibilizado em link de uma página da internet). Vasconcelos e Guedes,² em uma revisão de pesquisas nessa direção apontam que em média a taxa de retorno para questionários via email varia entre 8% a 26%.

Desse grupo de 33 questionários respondidos, contatamos e entrevistamos os quatro estudantes (nomeados de forma fictícia neste trabalho como Narciso, Orquídea, Íris e Papoula), que se mostraram disponíveis e dispostos a participar da presente pesquisa no período previsto para a coleta dos dados – entre maio e julho de 2012. Dentre esse grupo de quatro estudantes entrevistados, três eram oriundos de escolas da rede estadual de ensino (Escolas 1, 2 e 3), e um da rede federal (Escola 4). No quadro 1 apresentamos a identificação de cada estudante entrevistado, destacando os respectivos nomes fictícios que adotamos nesta tese, a escola de origem, local, data e tempo gasto na entrevista.

² VASCONCELOS, L.; GUEDES, L. F. A. *E-Surveys: Vantagens e Limitações dos Questionários Eletrônicos via Internet no Contexto da Pesquisa Científica*. (Data de publicação não especificada). Disponível em <http://www.ead.fea.usp.br/Semead/10semead/sistema/resultado/trabalhosPDF/420.pdf>. Acesso em: 05 de dez. 2012.

Quadro 1- Identificação dos Estudantes entrevistados

FLOR	ESTUDANTE COLABORADOR	ESCOLA DE NÍVEL MÉDIO DE ORIGEM	LOCAL DA ENTREVISTA	DATA E TEMPO DE ENTREVISTA
	NARCISO	1	UFMG/Coltec	11/07/2012 - 55'16''
	ORQUÍDEA	4	UFMG/Coltec	16/07/2012 - 69'37''
	IRIS	2	UFMG/Coltec	17/07/2012 - 48'06''
	PAPOULA	3	UFMG/Coltec	17/07/2012 - 61'55''

Fonte: Elaborado por OLIVEIRAGisele Brandão Machado de Oliveira

Em relação aos quatro estudantes entrevistados, após a transcrição das entrevistas, sentimos a necessidade de refinar algumas informações e, para isso, encaminhamos, para o e-mail pessoal de cada um, um questionário aberto contendo dezessete questões relativas aos membros da família. (Apêndice B).

A escolha desse grupo de colaboradores se justifica pelo fato de que, em 2007, houve a duplicação do número de bolsas BIC-Júnior, cedidas pela FAPEMIG³ para a UFMG. Frente a isso, o programa passa a abranger, além do Coltec e Colégio Militar de BH, mais dez escolas da rede estadual⁴.

³ Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais.

⁴ As escolas estaduais participantes do Provoc na UFMG no período 2007-2009 foram: EE Affonso Neves, EE Agnelo Corrêa Viana, EE. Anita Brina Brandão, EE Caminho a Luz, EE. Djanira Rodrigues de Oliveira, EE. Donato Werneck de Freitas, EE. Governador Milton Campos, EE. Inês Geralda de Oliveira, EE. Juscelino K. de Oliveira e EE. Francisco Brant.

No período considerado, o programa contava com 43 pesquisadores, todos professores ou estudantes de pós-graduação da UFMG. Em um primeiro contato via email pessoal, a maioria, ao ser contatada, mostrou-se disponível em participar da pesquisa. Porém, num segundo contato⁵, conseguimos agendar a entrevista com sete pesquisadores, nomeados de forma fictícia nesta pesquisa como Beija-Flor, Coruja Buraqueira, Pica-Pau do Campo, Quero-Quero, Saíra Sete Cores, Sanhaço de Encontro Amarelo, Tiriba de Testa Vermelha –

Apresentamos no quadro 2 a identificação de cada pesquisador orientador entrevistado, destacando os respectivos nomes fictícios que adotamos nesta tese, o local, data e tempo gasto na entrevista.

Desse grupo de pesquisadores orientadores entrevistados, encontramos docentes lotados em diferentes Unidades Acadêmicas da UFMG, como Escola de Engenharia, Faculdade de Farmácia, Escola de Enfermagem, Instituto de Ciências Exatas – Química - Faculdade de Letras e Coltec. Desse grupo, um dos pesquisadores entrevistados foi orientador de um dos estudantes entrevistados.

Vale ressaltar que fizemos uma única entrevista com cada um dos estudantes e pesquisadores, conforme especificamos nos quadros 1 e 2.

⁵ Tivemos dificuldade em contatar pesquisadores e estudantes em 2012, sobretudo em decorrência da greve da UFMG ocorrida nesse ano.

Quadro 2- Identificação dos Pesquisadores Orientadores entrevistados

PÁSSARO	PESQUISADOR COLABORADOR	FORMA DE ATUAÇÃO NO PROVOC NA UFMG	GRANDE ÁREA DE ATUAÇÃO DO PESQUISADOR	LOCAL DA ENTREVISTA	DATA E TEMPO DE ENTREVISTA
	BEIJA-FLOR	Orientadora	Ciências da Saúde - Farmácia	Sala da Professora Pesquisadora na Escola de Farmácia da UFMG	16/07/2012 - 33'36''
	CORUJA BURQUEIRA	Orientadora	Linguística, Letras e Artes - Letras	Sala da Professora Pesquisadora na Escola de Letras da UFMG	12/07/2012 - 54'33''
	PICA PAU DO CAMPO	Orientador	Ciências Exatas e da Terra - Química	Sala do Professor Pesquisador no Departamento de Química da UFMG	13/07/2012 - 35'22''
	QUERO QUERO	Orientador	Engenharias - Engenharia Mecânica	Sala do Professor Pesquisador na Escola de Engenharia da UFMG	12/07/2012 - 58'15''
	SÁIRA SETE CORES	Orientadora	Ciências da Saúde - Farmácia	Sala da Professora Pesquisadora na Escola de Farmácia da UFMG	16/07/2012 - 78'17''
	SANHAÇO DE ENCONTRO AMARELO	Coorientadora	Linguística, Letras e Artes - Letras	Corredor da Faculdade de Letras da UFMG	17/07/2012 - 79'33''
	TIRIBA DE TESTA VERMELHA	Orientadora	Ciências da Saúde - Enfermagem	Ambiente de Pesquisa da Professora Pesquisadora na Escola de Enfermagem da UFMG	12/07/2012 - 96'27''

Fonte: Elaborado por Gisele Brandão Machado de Oliveira

Além desses pesquisadores entrevistados, utilizamos nomes de pássaros para denominar também de forma fictícia os pesquisadores orientadores que foram citados pelos estudantes nas entrevistas, a saber, pesquisadores Tucano de Bico Verde, Cardeal, Saíra Sete Cores e Gralha Azul. No quadro 3 apresentamos a identificação de Pesquisadores orientadores que não entrevistamos nesta tese, porém, cujos nomes foram citados em algum momento pelos estudantes entrevistados. Destacamos os nomes fictícios que adotamos nesta tese e a grande área de pesquisa destes pesquisadores.

Quadro 3- Identificação dos Pesquisadores Orientadores citados pelos estudantes entrevistados

PÁSSARO	PESQUISADOR ORIENTADOR CITADO NA ENTREVISTA DO ESTUDANTE	GRANDE ÁREA DE ATUAÇÃO DO PESQUISADOR
	CARDEAL	Ciências Agrárias - Veterinária
	GRALHA AZUL	Ciências Sociais Aplicadas - Administração
	TUCANO BICO VERDE	Ciências Sociais Aplicadas - Direito

Fonte: Elaborado por Gisele Brandão Machado de Oliveira

O contato com os coordenadores locais se fez via e-mail e via telefone das escolas existentes no banco de dados do Provoc na UFMG. Contatamos, portanto, os coordenadores locais de 10 escolas que participaram do Provoc na UFMG entre 2007 e 2009. Obtivemos retorno de três coordenadores locais desse grupo. Porém, entrevistamos a coordenadora local que estava com disponibilidade em nos atender no período de coleta de dados para qual denominamos nesta pesquisa de forma fictícia como Cuco. No quadro 4 apresentamos de forma detalhada o local, a data e o tempo gasto nas duas entrevistas feitas com a coordenadora local.

Quadro 4 - Identificação da Coordenadora Local entrevistada

PÁSSARO	COORDENADORA LOCAL DE ESCOLA VINCULADA AO PROVOC NA UFMG	ESCOLA NA QUAL TRABALHA	PRIMEIRA ENTREVISTA		SEGUNDA ENTREVISTA	
			LOCAL	DATA E TEMPO	LOCAL	DATA E TEMPO
	CUCO	3	Sala de Professores da Escola 3	11/05/2012 - 62'18"	Sala de Professores da Escola 3	18/05/2012 - 99'28"

Fonte - Elaborado por Gisele Brandão Machado de Oliveira

A nossa amostra final foi composta, portanto, por quatro estudantes, sendo que três haviam concluído o processo – considerando que, perante o programa, é aquele estudante que entrega o relatório final de pesquisa -, e um foi desistente – aquele que não entrega relatório final de pesquisa. Entrevistamos também sete pesquisadores orientadores, sendo um destes pesquisador coorientador⁶ e uma professora coordenadora local do programa⁷. Ademais, consideramos para a composição da amostra especificamente a disponibilidade dos sujeitos – estudantes, pesquisadores e coordenadores locais – em participar da pesquisa, em especial, concedendo-nos a entrevista. Nos procedimentos de coleta de dados com os entrevistados utilizamos os princípios da História Oral propostos por Alberti, 2005.

A utilização da História Oral nesta pesquisa relaciona-se à possibilidade de construir conhecimentos sobre processos, tempos, sujeitos e instituições. Precisamente neste caso, a intenção era compreender os processos vivenciados por estudantes que participaram no Provoc na UFMG no período entre 2007 e 2009, recorrendo à memória desses sujeitos como fonte principal para a análise.

Entendemos, de acordo com Göran Therborn (1991; 1996), que os sujeitos são simultaneamente submetidos e qualificados em processos sociais, na e pela sociedade; simultaneamente, reforçam e/ou questionam determinadas ordens sociais a partir da participação/experiências nesses processos. Assim, sua constituição identitária pode ser relacionada aos tempos e lugares onde nasceram e viveram/vivem, bem como pelas diversas experiências, socializações e sociabilidades aos quais e pelos quais se submetem/qualificam. Embora o autor discuta especificamente esse processo de submissão/qualificação pela e a partir das ideologias, apropriamo-nos de suas formulações na medida em que vêm ao encontro de nossas próprias concepções acerca da construção dos processos identitários dos estudantes entrevistados. Assim, de acordo com Therborn,

Uma pessoa age, vive sua personalidade como um sujeito, em diferentes formas de subjetividade que jamais chegam a exauri-la. Sob certas condições, as duas podem mesmo entrar em tensão ou conflito. As formas da subjetividade humana são constituídas pelas interseções do psíquico e do social e podem ser vistas como os aspectos mais exteriores, mais conscientes e socialmente mais mutáveis dos indivíduos. (THERBORN, 1996, p. 60).

⁶ Geralmente estudantes de pós-graduação – mestrado ou doutorado – membros dos grupos de pesquisa nos quais os estudantes haviam se inserido.

⁷ Coordenadores locais são professores das escolas parceiras que coordenam localmente – nas escolas – o programa. Portanto, são mediadores entre a escola e a coordenação do Provoc na UFMG e os estudantes. São também corresponsáveis pela seleção e acompanhamento dos estudantes nas escolas. Também nesse caso, foram entrevistados os coordenadores locais que se dispuseram a participar da pesquisa, nos concedendo entrevista.

Enquanto metodologia, a História Oral procura construir, de modo premeditado – portanto, com intencionalidades – o conhecimento sobre processos e sujeitos -, de modo interdisciplinar, tendo a memória como fonte principal dos dados e das análises, produzindo conjuntamente as fontes que utiliza, bem como suas análises e interpretações. A memória, nesse caso, é considerada como fundamental na transmissão/produção/interpretação de experiências, elas mesmas consolidadas ao longo de diferentes temporalidades. (DELGADO, 2006, p. 17).

Segundo Alberti, a

entrevista de história oral – seu registro gravado e transcrito – documenta uma versão do passado. Isso pressupõe que essa versão e a comparação entre diferentes versões tenham passado a ser relevantes para estudos na área das ciências humanas. (ALBERTI, 2005, p. 19).

Assim, é possível recuperar aspectos, percepções, análises e compreensões que não seriam encontradas em documentos de outra natureza.

Consideramos que esse procedimento possui riquezas, como a constante possibilidade de avaliação e reavaliação do material produzido pelo pesquisador. Entretanto, temos também consciência de que exigiu de nós um cuidado especial ao montar o roteiro de entrevistas, assim como um respeito absoluto às falas dos colaboradores – estudantes, pesquisadores e coordenadora local. Procuramos, desse modo, manter a fidedignidade em relação ao depoimento dado e à sua transcrição, como orienta Alberti (2005).

Na busca pela compreensão do que surge nos relatos dos entrevistados, em especial dos estudantes, enquanto aspectos identitários e sociais, organizamos as etapas da pesquisa com base em:

- A definição do grupo a ser entrevistado, constituído por três estudantes da escola média do Estado e um estudante de escola técnica federal; seis pesquisadores orientadores e um coorientador; um coordenador local;
- A elaboração de uma carta de cessão das entrevistas, assinada pelos depoentes, assim como a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C);
- O preparo da entrevista ou depoimento, simultaneamente estabelecendo contatos preliminares com os entrevistados;
- Realização de entrevistas com os estudantes, pesquisadores orientadores e coordenadora local que se dispuseram a participar da investigação seguindo o roteiro que preparado para nortear as entrevistas (Apêndice D);

- Transcrição das entrevistas;
- Conferência da fidedignidade das entrevistas;
- Análise dos depoimentos.

As entrevistas foram analisadas considerando:

- O percurso escolar/acadêmico dos estudantes antes e após a participação no Provoc na UFMG;
- Os motivadores para a participação no programa;
- Os processos de socialização e sociabilidade junto ao grupo de pesquisa, a construção de conhecimentos, o contato com a universidade;
- As experiências vivenciadas pelo estudante junto ao grupo de pesquisa que indicaram os percursos para uma (re)configuração identitária, a socialização e sociabilidade;
- As sugestões e avaliações dos entrevistados acerca da interação entre universidade e escola com base na sua vivência no programa.

Todas as etapas da pesquisa foram realizadas mediante autorização dos participantes a partir da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

As entrevistas com os estudantes foram presenciais, individuais e seguiram uma mesma condução do diálogo. As agendas de local e data foram feitas segundo a melhor conveniência para cada estudante que aceitou colaborar na pesquisa. Do mesmo modo, as entrevistas com os pesquisadores orientadores e a coordenadora local foram realizadas nos locais e horários que eles nos disponibilizaram.

Fizemos o convite a cada estudante para o resgate da memória do período de participação no programa com uma alocução única, no início da entrevista, semelhante a que apresentamos a seguir:

Então Narciso, de novo obrigada por você participar dessa pesquisa, é muito importante pra mim sua fala, sua história você compartilhar comigo. Fique bem à vontade, nós vamos conversar aqui como se você tivesse me contando uma história. Pra facilitar a sua lembrança vou te pedir pra você pensar em uma linha do tempo, como se a gente tivesse num período antes de você ter entrado nesse programa, você lembrar um pouco lá da escola média, como você lembra, como era a sua participação, a sua relação lá na escola, como que você se via em relação ao conhecimento, as coisas da escola e como você teve notícia desse programa, o que te motivou a participar dele na época. E depois nós vamos pra segunda etapa dessa linha do tempo que é o momento que você veio pra cá pra participar, o quê que você lembra, quais foram as principais dificuldades, o que você lembra que foi pra você facilitador no programa, como você foi encarando. Aquilo que você lembra de mais significativo que você se recorda do processo, do tempo que você passou aqui. E depois você falar um pouquinho pra mim desse seu momento atual, você saiu do programa o quê aconteceu com você, como você tá hoje desde aquele

momento, tá bom? Então você entrou no programa em qual período mesmo?
(Pesquisadora Gisele Brandão).⁸

Da mesma forma, procedemos para a entrevista com cada pesquisador. Na alocação inicial e única solicitamos que buscasse na memória o que o motivou a incorporar-se ao programa, o que se lembrava do percurso de cada um dos estudantes que orientou no período de 2007 a 2009 e, depois, o que gostaria de opinar a respeito de como percebe um programa da natureza dentro de uma universidade, quais são os desafios.

Então [Quero Quero] mais uma vez obrigada por colaborar nesse meu trabalho e eu escolhi exatamente aqueles pesquisadores e estudantes que estiveram presente nesse período de 2007-2009, pela que questão de que foi nessa época que houve o maior incentivo institucionalizado do governo, do Estado junto com o CNPQ pra ampliar o número de bolsas e isso trouxe um maior número de escolas participantes dentro do programa, tanto da rede do Estado tanto também do número de estudantes do Colégio Técnico e do Colégio Militar. E eu pensei pra gente facilitar esse resgate da memória que a gente pensasse numa linha do tempo, que você tentasse buscar na memória pra esse nosso diálogo o antes de você entrar no programa, como que você lembra que você ficou sabendo desse programa, o que te motivou a incorporar junto a seu trabalho de pesquisa, de desenvolvimento aqui nessa universidade, nessa sua unidade, jovens de ensino médio profissional, o que te chamou a atenção a entrar num programa como esse que a princípio não existia na universidade voltado pra estudantes nesse nível de ensino. E depois a gente avançar um pouquinho mais nesse tempo já você assumindo a orientação desses jovens mais especificamente. Você pode ficar bem a vontade pra lembrar como já passaram alguns anos a gente lembra mais de um, de outro, não tem problema. Ai queria que você falasse um pouquinho como você percebeu o percurso de cada um deles separado e depois algumas questões que você possa opinar a respeito de como você percebe um programa dessa natureza dentro de uma universidade, quais são os desafios, o quê que é importante a gente levar em consideração pra poder discutir num trabalho como esse que eu espero que traga subsídios pra que as instituições que desenvolvem projetos dessa natureza possam depois potencializá-los. (Pesquisadora Gisele Brandão)⁹.

O encontro com a coordenadora local ocorreu na escola 3, na qual ainda trabalha e em dois dias diferentes. No primeiro dia solicitamos que falasse como ela, como coordenadora local, lembrava-se da sua participação e da entrada da escola. A alocação neste momento foi:

Então [Cuco], mais uma vez obrigada por se dispor. vô dividir essa conversa em dois momentos então, né? em função do tempo que ocê tem aí disponível e:: pra me organizar um pouco nessa informação o objetivo dessa minha pesquisa como eu já falei um pouquinho pro cê é trazer, resgatar através da história oral das pessoas que tiveram uma participação mais intensa dentro do programa no período especialmente de 2007 a 2009. Então a gente trazer na lembrança esse período tá? Apesar que ele se mistura um pouco né? Mais pra frente... mas a gente tentar trazer é:: pra esse período de participação que foi um período marcante assim de um início mais institucional mesmo, com maior adesão das escolas e resgatar

⁸ Entrevista gravada com estudante Narciso no Coltec/UFMG, dia 11 de jul. de 2012.

⁹ Entrevista gravada na sala do orientador Quero Quero na Escola de Engenharia da UFMG, dia 12 de jul. de 2012.

através da sua fala como coordenadora local dos estudantes e dos pesquisadores essa história de como que foi participar de um programa dessa natureza né? oferecido pela UFMG é:: nos aspectos tanto do antes né? como que foi entrar no programa, as expectativas que se tinha pra ele, o durante e como se vê depois desse período de participação. É:: então em função do seu tempo acho que hoje a gente podia começar em relação a escola em si tá? como você se lembra dessa participação e dessa entrada da escola e nos nossos próximos encontros a gente fala um pouquinho como você se lembra dessa participação dos estudantes, cê acha que assim fica bom? (Pesquisadora Gisele Brandão).¹⁰

E no segundo momento, que ocorreu sete dias após o primeiro, solicitamos à coordenadora Cuco para resgatar do que ela se lembrava sobre o percurso dos estudantes da escola que participaram de 2007 a 2009 e que foram acompanhados por ela. Neste momento a nossa alocação foi:

Então [Cuco], obrigada por me receber pela segunda vez aqui, nós vamos só retomar um pouquinho o propósito desse encontro, a gente já falou na primeira vez, mas agora a gente foca na lembrança da trajetória, no percurso desses cinco estudantes que participaram de 2007 a 2009. A gente tentar resgatar um pouco como é que cê percebeu a participação deles, como que foi. E aí pra gente também ajudar a memória vamo falando de cada um, cê acha que assim é melhor? Não tem problema se de vez em quando você lembrar de uma situação, de uma coisa mais importante que envolveram todos ou parcialmente, mas pra gente ir tentando resgatar essa trajetória mais individual, cê acha que dá? (Pesquisadora Gisele Brandão)¹¹.

Assumimos, nos demais momentos do encontro, o papel de ouvintes, imbuindo-nos na história pessoal para apreender ao máximo a emoção do que estava sendo dito. Nossas intervenções no diálogo foram poucas, somente no intuito de solicitar detalhes de fatos relatados por vezes não compreendidos.

Mediante esta condução metodológica, os estudantes enunciaram espontaneamente os elementos mais significativos de suas trajetórias, que foram agrupados frente ao referencial teórico de Dubar (1998a,b,c), como:

- *traços identitários* – contextos da família, especialmente instrução de pai, mãe e irmãos e condição socioeconômica; dos amigos do grupo social frequentado (especialmente da escola e do bairro); do local onde moram; da escola básica;
- aspectos *biográficos* – as percepções de si mesmo como estudante; percepções de si mesmo como pessoa e os múltiplos pertencimentos, ou seja, os diferentes espaços que frequentava simultaneamente quando participava do Provo na UFMG;

¹⁰ Entrevista gravada com a Cuco na Escola 3, dia 11 de maio de 2012.

¹¹ Entrevista gravada com a Cuco na Escola 3, dia 18 de maio de 2012.

- aspectos *relacionais para si* – os aspectos mais destacados da interação com as pessoas do grupo de pesquisa; o espelhamento¹² nos pesquisadores/mestres; a introjeção do “discurso competente¹³”, ou seja, o que se referem da apropriação da linguagem científica; as deferências às categorias pesquisador e universidade; a percepção de como o outro o vê e, por fim, o status que percebe ter alcançado frente à família, aos professores, à escola média, aos amigos do bairro, aos colegas de trabalho etc.;
- aspectos *culturais* - as práticas de socialização mais validadas; os ganhos percebidos; percepção da relação da Universidade e Educação Básica; os processos de dissociabilidade, o que estamos considerando aqui como os relatos referentes ao afastamento do convívio social com amigos, familiares, pelo ganho de conhecimento intelectual acadêmico.

Por meio do resgate da memória, entramos em contato com fenômenos sociais destacados pelos estudantes quando estes falam de seus percursos de vida escolar, familiar e no programa, que também analisamos neste trabalho.

Com esses quatro aspectos em mente, reconstruímos *os percursos subjetivos* dos entrevistados, conforme propõe Dubar (1998a,b), a saber, os enredos obtidos pelas entrevistas biográficas foram traduzidos em texto. Em seguida, organizamos os trechos de cada enunciado que dizem respeito aos fatores sociais mais amplos e aos mais diversos campos da prática social em particular - familiar, escolar, relacional no programa e futuro profissional.

O interesse em destacar tais aspectos respalda-se na abordagem trazida por Lahire (2002) de que os aspectos influenciadores da ação de um sujeito estão intrinsecamente relacionados à formação dos hábitos e ocorrem em diferentes momentos de sua vida, compreendidos por esse autor como um período de socialização “primário” e outro “secundário”.

O período “primário” é aquele do seio familiar, em que a criança incorpora os seus primeiros hábitos e princípios socializadores devido à forte dependência socioafetiva com a

¹² Espelhamento aqui é entendido como tendo o outro, nesse caso, os orientadores, como referência de comportamento.

¹³ Discurso competente, nesse caso, refere-se à acepção de Marilena Chauí ao fato de que “não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância. O discurso competente confunde-se, pois com a linguagem institucionalmente permitida ou autorizada, isto é, com um discurso no qual os interlocutores já foram previamente reconhecidos como tendo o direito de falar e ouvir, no qual os lugares e as circunstâncias já foram predeterminados para que seja permitido falar e ouvir e, enfim, no qual o conteúdo e a forma já foram autorizados segundo os cânones da esfera de sua própria competência. (CHAUÍ, 1982, p.7).

constelação¹⁴ familiar. Já o período denominado “secundário” diz respeito aos processos de socialização vivenciados na escola, trabalho, grupo de amigos, dentre outros que, “mesmo realizadas em condições socioafetivas diferentes, podem questionar profundamente e fazer competição com o *monopólio familiar* na socialização da criança e do adolescente” (LAHIRE, 2002, p. 32-33, grifos do autor).

Por fim, elaboramos o resumo da argumentação que foi delineado a partir das diversas análises de cada relato. Neste encontramos um ou mais enredos nos quais identificamos, a partir dos referenciais bibliográficos consultados (especialmente DUBAR, 1997; 1998a,b,c; 2005; LAHIRE, 1997; 2002; GODÓI; FREITAS; CARVALHO, 2011), os possíveis aspectos influenciadores dos modos de agir e reagir frente aos diferentes estímulos recebidos nos diversos contextos socializadores e de sociabilidade vivenciados antes, durante e após a participação no Provoc na UFMG.

Dialogando com o referencial teórico escolhido, analisamos os aspectos que mais nos chamaram a atenção nos relatos dos estudantes entrevistados, a saber:

- a configuração familiar; os amigos da escola; os amigos do bairro;
- a experiência escolar e a experiência no Provoc na UFMG;
- os motivadores da aprendizagem no programa/no ambiente de pesquisa;
- a incorporação do método científico e suas práticas;
- o processo de qualificação dos sujeitos, de acordo com Therborn (1991;1996);
- os distanciamentos evocados (entre escola básica e academia; linguístico; dissociabilidade);
- a influência do Provoc na UFMG para a construção dos futuros projetos profissionais dos estudantes entrevistados;
- as relações identificadas pelos estudantes entre a universidade e a escola básica.

As produções textuais que fizemos das trajetórias dos quatro estudantes entrevistados seguem essa categorização. Para a produção textual da história do estudante entrevistado, tomamos como base tanto as entrevistas, quanto os dados obtidos por meio dos questionários enviados por e-mail (Apêndices A e B), bem como os registros contidos nos arquivos do programa.

Ao final de cada relato de percurso, organizamos em uma teia os principais aspectos das dimensões social, afetiva, cognitiva e familiar para cada estudante, que possivelmente

¹⁴ O termo *constelação* é usado aqui no sentido de “grupo de pessoas que para nós representa muito sob o aspecto afetivo”. (FERREIRA, 1985, p.370).

foram mobilizadores da aprendizagem dos processos de sociabilidade e socialização, a partir da experiência do Provoc na UFMG.

1.2 - Por que escolhemos as flores para nomear os estudantes e pássaros para nomear os pesquisadores e a coordenadora local?

Decidimos homenagear os estudantes com nomes de flores, não somente pela admiração pessoal que temos por eles-estudantes, elas-flores, mas, também, por perceber que, ao compartilharem conosco suas trajetórias de vida, apresentavam-nos seus traços identitários efêmeros, cíclicos, sensivelmente marcados por uma multiplicidade de percursos nos quais os diferentes encontros incitaram-lhes a refugar a “sorte”, a desejar novos caminhos, a submeter-se a novas ordens, a refulgir em outros espaços, a desabrochar potencialidades, a transformar-se.

Fazendo uma analogia com o conceito biológico de flor esta, também, é um ser temporário, cíclico, composto por folhas modificadas - quer estrutural quer funcionalmente -, que guarda em si sementes sensíveis dependentes de um agente polinizador para transportá-las a um substrato propício no qual possam germinar, transformar-se em outro ser - os frutos que mais à frente geram novas flores. A flor é a estrutura vegetal que **define o grupo** de maior diversidade evolutiva entre as plantas - as angiospermas - assim, é reconhecida pelos botânicos como essencial para o êxito evolutivo desse grupo.

Para os pesquisadores orientadores e para a coordenadora local, atribuímos nomes de aves, também pela admiração que temos pelo incansável desejo que possuem de alcançar altos voos. Escolhemos, dentre as milhares de espécies brasileiras, aquelas que na natureza exercem, de alguma forma, o importante papel de polinização das plantas, ou seja, na disposição em buscar o néctar, têm a chance de descobrir e disseminar as mais belas flores.

1.3 - Constituição das configurações identitárias de jovens

Para compreender o processo de autoidentificação dos estudantes antes, durante e depois das vivências no Provoc na UFMG, recorreremos a diferentes autores¹⁵, cujos estudos se pautam nos campos da sociologia e psicologia social, mais especificamente nas Teorias da Ação.

Identificamos nesses autores um aporte teórico que nos auxiliou na interpretação das narrativas dos entrevistados quanto às formas de se relacionarem e responderem aos processos de socialização e sociabilidade, especialmente na escola e no trabalho.

Consideramos, no escopo deste texto, que o ambiente de pesquisa é um espaço no qual o estudante do Provoc na UFMG submete-se às regras, valores, práticas, e organização próprias desse ambiente. Assim, mesmo que temporariamente, submete-se aos processos de *sujeição-qualificação* (THERBORN, 1991; 1996) próprios desse ambiente específico de trabalho.

Trazemos mais especificamente para esta tese alguns dos conceitos, discussões e argumentos apresentados por Claude Dubar (1997; 1998a,b,c; 2005) e por Stuart Hall (2004; 2006), por suas contribuições em estudos acerca das influências dos processos de socialização nas constituições identitárias sociais e profissionais. Recorreremos a Bernard Lahire (1997; 2002) por sua interlocução crítica com a teoria do “habitus” de Pierre Bourdieu (1989; 1998), a partir da qual o autor interpreta os processos socializadores na escola, trazendo a sua concepção de “homem plural” (LAHIRE, 2002), dentro de uma visão mais contemporânea das teorias da ação.

Acerca do conceito de identidade, Stuart Hall (2004)¹⁶ afirma que, no campo das ciências sociais, esta perpassa por três concepções a saber: a iluminista, a sociológica e a pós-moderna. Na concepção iluminista, o indivíduo era considerado unificado, com capacidade de razão, consciência e ação. A identidade constituía o núcleo essencial desse indivíduo e era considerada como um centro interior adquirido ao nascer e que permanecia o mesmo essencialmente – autossuficiente ou idêntico a ele – ao longo da existência.

A perspectiva sociológica da identidade do sujeito surge, segundo Hall (2004), com o advento do mundo moderno. Nesta concepção, aquele núcleo interior, o “eu” real,

¹⁵ ABRAMO (1994), CHARLOT (2000), DAYRELL (2003a,b; 2007; 2008), DUBAR (1997; 1998; 2005); HALL (2004), LAHIRE (1997; 2002), MARTUCCELLI (2002; 2006a; 2006b), PAIS (1993), SETTON (2005; 2008; 2009), SPOSITO (1996; 2002); THERBORN (1991;1996) e WEISS (2009).

¹⁶ HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 9.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

permanece, entretanto não é mais concebido nem como autossuficiente e nem como autônomo. A identidade nessa perspectiva se (re)constrói na relação com outras pessoas e, assim, garantem os valores, sentidos e símbolos – a cultura – do mundo.

O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é, mas este é formado e modificado por um diálogo contínuo com os mundos culturais exteriores e as identidades que esses mundos oferecem. [...] A identidade, então, costura [...] o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis. (HALL, 2004, p. 11- 12).

Na perspectiva pós-moderna, a identidade do sujeito é concebida como “móvel, fragmentada, definida historicamente” (Hall 2004, p.12) e se (re)configura por meio dos múltiplos pertencimentos e contextos vivenciados pelos sujeito. Para Hall,

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2004, p.13).

O apanhado conceitual de Claude Dubar (1998; 2005)¹⁷ vai ao encontro do que afirma Hall (2004; 2006). Esse autor também considera que o sujeito sociológico é aquele em que a identidade é construída a partir da autopercepção e das interações com outras pessoas que compartilham a cultura, um processo de constante dinamismo que promove novos traços identitários de acordo com a complexidade do mundo em que vivem.

Dubar (2005) aponta ainda que os indivíduos apresentam configurações identitárias que são resultantes dos múltiplos processos de socializações e sociabilidade. Essas configurações são construções complexas, mutáveis, inacabadas, compostas por três elementos: identidade biográfica, identidade relacional e esfera do trabalho, uma vez que o indivíduo, sendo autor da história, é também influenciado pelo contexto social.

É por meio dos processos identitários que as crenças e as práticas dos membros de uma sociedade contribuem para conceber novas categorias, modificar as antigas e reconfigurar permanentemente os próprios quadros de socialização. (Dubar, 1998).

Na história enunciada por cada estudante identificamos que, ao mesmo tempo em que ele nos apresentava sua *experiência originária* no programa, revelava-nos, também, autodefinições de si mesmo (identidade biográfica), construídas pelas experiências vividas

¹⁷ A publicação de 1998 da obra **La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles** de Claude Dubar é da editora parisiense Armand Colin, já a versão de 2005 é uma tradução em português de Andréa Stahel M. da Silva da editora paulista Martins Fontes.

antes da participação no programa e que ele percebe reconstruir frente às múltiplas relações sociais experimentadas durante a participação no Provoc na UFMG. Comprendemos ser esta uma expressão do processo identitário relacional referido por Dubar (2005).

A autoimagem apresentada pelos estudantes é por nós compreendida como sendo “atos de pertencimento ou expressões da identidade social real” desses sujeitos e que, para Claude Dubar (2005), é constituída de atributos pessoais, ou seja, a maneira como o sujeito se vê e como percebe o seu relacionamento com os outros.

Esta identidade, segundo Dubar (2005), subdivide-se em duas partes: “biográfica e relacional para si”. A biográfica se refere à identidade do ser, ou seja, quem o sujeito se percebe ser. A relacional diz respeito à maneira como esse mesmo sujeito percebe a sua interação no ambiente social e como considera que as pessoas o percebem. Já as alusões atribuídas ao estudante pelo pesquisador, no processo relacional no programa, consideramos aqui serem “atos de atribuição ou expressões da identidade social virtual”.

Seria então, por meio das trajetórias sociais e na articulação de dois processos heterogêneos, o processo relacional e o processo biográfico, que os sujeitos vão construindo e reconstruindo a identidade e seus projetos de vida. (DUBAR, 2006).

Para Dubar (2005), a articulação entre o processo relacional e biográfico é marcada pela contradição em que o sujeito, de um lado, vê-se entre o reconhecimento e a reprodução - relações de semelhança com o grupo sociocultural de referência, e o conflito e a construção - e, de outro, relações de diferença com o grupo sociocultural de referência.

Na concepção sociológica de outros autores como, Pizzorno (1986), Tajfel (1978;1982), Ésther (2007), Brito (2004), Brito, *et. al.* (2008), a identidade é algo de valia construída na linha do tempo pelo indivíduo por processos por vezes inconscientes a partir da infância, e que é reelaborada sucessivamente por toda a vida por meio dos juízos dos outros quanto às suas autodefinições. (HALL, 2006, p. 39).

Já o processo biográfico ou pessoal se constrói na relação de identidade do sujeito consigo mesmo - na relação de diferença com o outro -, que coloca o indivíduo num processo de identificação com suas próprias expectativas e idealizações, gerando o autoconhecimento, ou seja, o que “eu acho que sou ou devo ser” e o que “eu acho que devo fazer”.

No campo da psicologia social, Henri Tajfel (1978) relaciona o conceito de identidade social ao autoconceito e traz a concepção de que, no plano individual, a identidade provém do sentido atribuído pelo indivíduo à sua interação com grupos socialmente diversos no decorrer de sua trajetória de vida. Nessa concepção o autor afirma que “o significado específico de cada um desses grupos de referência para um indivíduo varia conforme a importância relativa

das experiências de interação para a construção ou afirmação da autopercepção.” (TAJFEL, 1978, p.50).

Segundo Mische (1997, p. 138), alguns pesquisadores de movimentos sociais como Wellman e Berkowitz (1988); White (1992); Emirbayer e Goodwin (1994) têm incorporado a ideia de análise de redes (*network analysis*), dando ênfase ao caráter relacional de identidades, baseando-se em redes sociais. Esses trabalhos, segundo a autora, representam avanços significativos na compreensão do caráter múltiplo e interativo de identidades, entretanto,

ainda sofrem de uma visão substancialista e determinista, vendo identidade como algo pré-existente nas relações sociais, objeto dos “apelos” dos mobilizadores e assim, não conseguem focalizar o processo fluido e contingente da formação de identidades na interação dinâmica entre o momento do ciclo de vida do sujeito, a participação no movimento e as mudanças históricas da época. Para resgatar esse aspecto, é necessário um conceito de identidade como focalizador de projetos, dando direção às ações além de definição aos grupos. (MICHE, 1997, p. 139).

Mische afirma que a noção de identidade em si coloca uma série de desafios impostos pelos diferentes campos teóricos, que buscam se apropriar do conceito para explicar os sujeitos e suas ações. Segundo a autora, “a palavra identidade é inseparável da ideia de permanência, assim, o problema principal é como reconciliar as pressuposições estáticas, categóricas e substancialistas da palavra com uma visão dinâmica, processual e interativa”. (MISCHE, 1997, p.138).

Os jovens, na ocasião em que ingressaram no programa, eram adolescentes com idades entre 14 e 16 anos. Esses jovens de diferentes raças, sexos, gêneros, cultura familiar, crenças religiosas eram também oriundos de diferentes instituições escolares – a rede estadual (ensino médio) e a rede federal (ensino profissional de nível médio) - que, mesmo estando na categoria de escolas públicas, apresentam peculiaridades que as diferem tanto pela abordagem educativa que praticam, quanto pelo público que as frequenta.

A fase de vida em que se encontravam, e ainda se encontram, é um momento do ciclo da vida que lhes confere, frente a um contexto de múltiplas transformações socioculturais com as quais nos deparamos atualmente, uma “condição juvenil que expressa mutações profundas nos processos de socialização, seus espaços e tempos. (DAYRELL 2007, p. 3-7).

A expressão “condição juvenil” cunhada por Dayrell traz a ideia de que os jovens são sujeitos sociais que estão em uma etapa da vida que lhes confere uma maneira própria de ser perante a sociedade, na qual se inserem, e recriam suas identidades a partir das circunstâncias do lugar social que ocupam, de como vivenciam as trajetórias pessoais e as oportunidades que lhes vão surgindo. Atrelado a isso está, também, o modo como cada sociedade se relaciona

com esta etapa da vida, a juventude, e vai lhes “constituindo, conferindo sentido frente às representações sociais que constroem dentro da dimensão histórico-geracional”. (DAYRELL, 2007).

Essa visão da “condição juvenil” (Dayrell, 2007) vai ao encontro do que Bernard Charlot aponta acerca do que seria um sujeito social,

Um ser humano aberto a um mundo que possui uma historicidade; é portador de desejos e é movido por eles, além de estar em relação com os outros seres humanos que também são sujeitos. Sua essência originária não está dentro dele mesmo, mas sim fora, em uma posição excêntrica, no mundo das relações sociais. (CHARLOT, 2000, p.33).

O reconhecimento de que as relações sociais se estabelecem em diferentes espaços socializadores como família, escola, rua, redes virtuais, dentre outros, é consenso entre os pesquisadores do campo. Entretanto, é na Sociologia da Educação que a família e a escola se mantiveram em destaque como instituições de socialização, por transmitirem às gerações presentes e futuras valores, normas, comportamentos e conhecimentos considerados necessários para a vida em sociedade.

A sociabilidade é uma dimensão da condição juvenil fruto dos processos de socialização dos jovens, que se desenvolve entre os pares especialmente nos espaços de lazer, escola e trabalho. “Nestes espaços os jovens buscam responder às suas necessidades de comunicação, solidariedade, democracia, autonomia, trocas afetivas e, principalmente, constroem identidades.” (Dayrell, 2007, p. 5).

Weiss, frente à rápida revisão feita a partir dos conceitos Simmel e Maffesoli, diz que sociabilidade ou socialidade se refere aos processos sociais comunitários gerados a partir do prazer de estar junto com os pares identificados. Já a socialização corresponderia à integração social do indivíduo de índole mais normativa, por meio da qual os atores compartilham seus valores, suas orientações de condutas com seus contemporâneos mantendo, assim, a ordem social. (SIMMEL; MAFFESOLI apud WEISS, 2009, p.4).

Em uma revisão das principais teorias da socialização feita por Setton (2005), a autora argumenta que frente à Sociologia da Experiência¹⁸ autores como Lahire, Dubet, Berthelot e Martucelli apontam haver uma intrínseca relação entre os processos de socialização, a experiência e a construção de identidades.

¹⁸ Este ramo da sociologia incita a que se considere cada indivíduo como um ator, sujeito capaz de dominar, conscientemente, sua relação com o mundo sem se reduzir aos seus papéis, nem aos seus interesses. O ator é obrigado a combinar lógicas de ação diferentes e é a dinâmica gerada por essa atividade que constitui a subjetividade do ator e sua reflexividade. (SETTON, 2005, p. 344).

Frente às concepções de Dubet (1998) e Lahire (1997; 2002), as experiências socializadoras na família, na escola, com os amigos e no trabalho são heterogêneas. Nesses contextos o indivíduo está exposto a um estoque de esquemas de ação não homogêneos, não unificados, e conseqüentemente às práticas heterogêneas, que variam segundo o contexto social que será levado a valorizar. Assim, Lahire (2002) destaca que ele vive “simultânea e sucessivamente em contextos sociais diferenciados e, não equivalentes, o que lhe confere o caráter de um *ator plural*, produto de experiências de socialização em contextos sociais múltiplos”. (LAHIRE apud SETTON, 2005, p.344).

Associando com aspectos apontados por Lahire (2002) acerca dos determinantes da ação de um sujeito, não é apenas o atributo ou a posição social que determina a identidade, mas, também, são as experiências e orientações coletivas dentro de um dado contexto concreto que criam o potencial para formas diferenciadas de reconhecimento, interação, ação.

Da natureza dos contextos que somos levados a atravessar depende o grau de inibição ou de recalque de uma parte mais ou menos importante de nossa identidade, ou seja, “reserva de competências, de habilidades, de saberes, de conhecimentos, de maneiras de dizer e de fazer de que somos portadores”. (LAHIRE, 2002, p. 59-60). Isso implica dizer que, em qualquer momento, muitas dimensões de relações - junto com laços ou identidades possíveis - podem ser desarticuladas, não reconhecidas e, por isso, ser relativamente invisíveis no plano de interações sociais.

A partir do contato com esses campos teóricos, passamos a olhar a biografia dos estudantes como expressões de trajetórias de vida que conduziram a (re)configurações identitárias, provavelmente influenciadoras das ações junto ao grupo de pesquisa.

Ao analisarmos as entrevistas produzidas dos relatos dos estudantes, percebemos que eles fazem breve referência à configuração familiar - especialmente acerca da instrução de pai, mãe e irmãos e condição socioeconômica -, ao local onde moram, aos amigos do grupo social frequentado (especialmente da escola e do bairro), quando se autoidentificam.

Ao se referirem às principais dificuldades enfrentadas durante a participação no programa, aos modos de agir junto ao grupo de pesquisa, ao ambiente de trabalho e escolar (universidade) que ocupam hoje, as principais imputações¹⁹ são atribuídas ao contexto da escola básica (fundamental e média) e às práticas e relações vivenciadas com os pesquisadores no programa.

¹⁹ A expressão *imputações* usada neste momento está no sentido do verbo imputar de *atribuir a alguém, a alguma coisa, a responsabilidade de*. [...]. (FERREIRA, 1985, p.750).

1.4 - Os ambientes de pesquisa e fatores motivacionais

Concebemos neste trabalho os ambientes de pesquisa como um contexto recíproco de ensino e de aprendizagens que mobilizam dimensões afetivas, cognitivas e sociais nos envolvidos. Provavelmente, para a maioria dos estudantes entrevistados e, para os demais estudantes que já atuaram no Provoc na UFMG, frequentar um ambiente de pesquisa não era algo vislumbrado no plano imediato de sua vida, e foi percorrido pela primeira vez.

Em coerência com o que demarcamos desde o início de nosso trabalho, buscamos compreender os relatos de cada sujeito considerando a sua pluralidade. Assim, recorreremos a campos teóricos da Psicologia Social e Sociologia da Educação por serem estes, na nossa interpretação, os que mais inter-relacionam as dimensões de sujeito como um todo (afetivo, cognitivo e social) quando buscam interpretar seus enunciados acerca de suas trajetórias de vida.

No campo da Psicologia Social, a motivação tem sido considerada como um processo psicológico no qual ocorre uma interação entre as características de personalidade e as condições ambientais percebidas pelo indivíduo. Em um trabalho de revisão bibliográfica neste campo Godói; Freitas; Carvalho (2011) diz haver uma conformidade entre estudiosos da motivação na aprendizagem de considerar que existe uma correlação direta entre as expectativas, a valorização atribuída pelo (e ao) sujeito para a manutenção do estímulo e o alcance de metas positivas pessoais e institucionais. (GODÓI; FREITAS; CARVALHO, 2011, p. 32).

A motivação tem sido estudada também em associação com as metas de realização, as atribuições de causalidade, em termos de motivações intrínseca ou extrínseca e de autoeficácia. (LOCATELLI; BZUNECK e GUIMARÃES, 2007, p. 268).

Tais autores destacam que a motivação pode ser alterada mediante tanto fatores intrínsecos - como os aspectos identitários e biográficos -, quanto mediante fatores extrínsecos, como a natureza das relações interpessoais e o contexto social, ou seja, as formas de organização, a identificação com a cultura local, bem como as mudanças no ou do ambiente de aprendizagem: uma perspectiva sociocognitiva. Esta se baseia na concepção de que os indivíduos são socialmente formados, e que a aprendizagem no trabalho ocorre quando há a significação pessoal -, uma vez que toda experiência é essencialmente individual, a reconstrução e a reorganização coletiva da experiência. (GODÓI; FREITAS; CARVALHO, 2011, p. 32).

Godói, Freitas e Carvalho (2011) afirmam que há um envolvimento intrínseco entre os processos cognitivos (percepções, pensamentos e sistemas de crenças), afetivos (sentimentos e emoções) e pulsionais (ideias e processos inconscientes), uma vez que a aprendizagem é um processo contínuo de descoberta e construção de significados com base na informação, na experiência e na mediação social. Bem como destacam que a relação entre afeto, cognição e motivação não é de simples interpretação, nem unidirecional, tampouco consensual segundo as teorias motivacionais consultadas. GODÓI; FREITAS; CARVALHO, 2011, p. 32-33).

O termo *cognição* é reservado para designar aqueles processos que mediam a aquisição e as representações do conhecimento sobre o mundo. Esse processo tem relação representativa com o mundo dos objetos e fatos. O processo emocional avalia o significado pessoal desses objetos e fatos; o processo motivacional relaciona-se com o mundo de uma forma ativa e associa-se às condições objetivas do organismo em seu esforço para produzir mudanças nos desejos e no ambiente. Assim, o comportamento humano, principalmente incluindo a situação de aprendizagem, envolve, de alguma forma, a combinação de três aspectos: cognição, afetividade e conação (motivação e volição). (KUHL apud GODÓI; FREITAS; CARVALHO, 2011, p. 33).

O termo *conação* designa justamente um domínio localizado entre o afetivo e o cognitivo conforme apresentam Sknow e Jackson (1994), que vem preencher as lacunas da reflexão sobre os fatores dinâmicos, não estritamente cognitivos ou afetivos ligados à ação. Nessa concepção mais ampla acerca do comportamento, Carré (1998) afirma que “a motivação aparece como um domínio independente e exterior ao afeto e à cognição.” (SNOW e JACKSON; CARRÉ apud GODÓI; FREITAS; CARVALHO, 2011, p.33).

Outra descrição referente à dualidade entre afeto e cognição na aprendizagem é apresentado por Polanyi, que afirma serem “as paixões intelectuais como componentes tácitos da ciência”. (POLANYI apud GODÓI; FREITAS; CARVALHO, 2011, p.36).

Considerando a abordagem sociocognitiva dos autores que consultamos, percebemos que a motivação para a aprendizagem não é algo intrínseco do indivíduo; está, também, diretamente relacionada à *cultura da organização* (GODÓI; FREITAS; CARVALHO, 2011, p. 40) e às formas de interação social. Estabelecendo uma correlação entre essa perspectiva apontada por Godói e outros (2011) para com o ambiente de pesquisa frequentado pelos jovens que participaram do Provoc na UFMG, observamos a multiplicidade de fatores que estiveram envolvidos nessa experiência para que houvesse a aprendizagem dos estudantes.

Os aspectos influenciadores para a motivação da aprendizagem neste ambiente, além dos intrínsecos, seriam a natureza das atividades, as formas de envolvimento com outras

pessoas - incluindo os orientadores e demais colegas de trabalho, a organização do ambiente, os recursos disponibilizados - e a clareza dos objetivos – aonde chegar.

Godói; Freitas; Carvalho (2011) além de apresentar uma vasta revisão bibliográfica das teorias motivacionais e de aprendizagem expõem também dois quadros síntese elaborados por ela, nos quais agrupa as dimensões afetiva, cognitiva e social apontadas em trabalhos de pesquisa de diferentes autores. Incorporamos aqui esses quadros (5 e 6), uma vez que nos serviram como referência em muitos momentos da nossa interpretação.

**Quadro 5 – Categorias e Fatores da Motivação para Aprendizagem –
Organização por autores**

**CATEGORIAS E FATORES DA MOTIVAÇÃO PARA
APRENDIZAGEM – ORGANIZAÇÃO POR AUTORES**

CATEGORIAS AUTORES	AFETIVA	COGNITIVA	SOCIAL
Moreno (1998)	desafio autonomia	diversidade	afiliação participação reconhecimento
Tapia (1998)	autonomia autoestima	experiências de competência domínio do conhecimento	aceitação pessoal
Carré (1998)	gosto pessoal alegria de crescer amor pelo conhecimento curiosidade	conhecimentos habilidades atitudes autodesenvolvimento	participação prazer de estar com outros
Salonen et al. (1998)	defesa do eu	orientação para a aprendizagem	dependência social
Wigfield (1997)	curiosidade	diversidade desenvolvimento cognitivo percepção de eficácia envolvimento com a aprendizagem	condescendência reconhecimento
McInerney (1991)	autoconfiança autoestima poder	comportamento para o objetivo envolvimento na aprendizagem percepção dos valores da educação	afiliação reconhecimento suporte e encorajamento da família influência do líder influência dos colegas influência da instituição acadêmica
Patrick (1997)	autonomia autoestima	competência objetivos pessoais percepção de eficácia percepção do valor da aprendizagem	
McCombs (1997)	curiosidade	crenças de competência e eficácia percepção do valor da aprendizagem orientação para objetivos	
Vollmeyer e Rheinberg (2000)	confiança desafio	domínio do conhecimento interesse pela aprendizagem	medo da incompetência
Jacobs e Newstead (2000)	respostas emocionais à aprendizagem	crenças sobre habilidades crenças e objetivos sobre a aprendizagem	
Wentzel (1998)		objetivos de conhecimento objetivos de desempenho interesse na aprendizagem	coesão familiar percepção do pares percepção do líder afiliação interesse na instituição objetivos sociais objetivos de responsabilidade
Nuttin (1980)	desejo de autonomia preservação do eu desejo de conhecimento e informação e exploração das situações		

Fonte: GODÓI; FREITAS; CARVALHO, 2011, p.45.

Quadro 6 – Categorias e Fatores da Motivação para a Aprendizagem Organizacional – Síntese dos Fatores

CATEGORIAS E FATORES DA MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL – SÍNTESE DOS FATORES		
CATEGORIA AFETIVA	CATEGORIA COGNITIVA	CATEGORIA SOCIAL
<ul style="list-style-type: none"> • autoestima • autoconfiança • preservação do eu • desejo de autonomia • desejo de desenvolvimento • desafio • curiosidade • amor pelo conhecimento • desejo de exploração das situações • envolvimento emocional com a aprendizagem • desejo de poder 	<ul style="list-style-type: none"> • experiência de competência • objetivos de desempenho • domínio do conhecimento • desenvolvimento de habilidades • desenvolvimento de atitudes • percepção do valor da aprendizagem • objetivos pessoais • diversidade da aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> • afiliação • participação • reconhecimento • aceitação pessoal • prazer de estar com outros • condescendência • suporte familiar • percepção dos pares • percepção do líder • influência da instituição na aprendizagem • medo da incompetência

Fonte: GODÓI; FREITAS; CARVALHO, 2011, p.45.

O desejo de compreender minimamente como o ambiente de pesquisa se constituiu em um espaço de aprendizagem para os estudantes entrevistados levou-nos ainda a estudar as teorias da “aprendizagem situada, informal e incidental” apresentadas por Antonello (2007) e que nos pareceram um possível modelo explicativo para o processo de aprendizagem junto ao grupo de pesquisa.

Numa aprendizagem *situada*, segundo Antonello (2007), o conhecimento ocorre com base em uma interação social, na qual os aprendizes ficam envolvidos em comunidades de prática que portam certas convicções e definem comportamentos a serem adquiridos. Para a autora, no princípio não há, por parte do indivíduo, uma reflexão consciente - por isto esta aprendizagem pode ser também considerada *incidental* - em relação à construção do conhecimento. Este acontece de modo não deliberado ou intencional, sendo produto de uma atividade desenvolvida em determinado contexto social e cultural. (ANTONELLO, 2007, p. 151).

Os processos de aprendizagem, segundo Antonello (2007), em ambientes de trabalho dessa natureza já foram descritos por Brown e Duguid (1992) como “teias de participação”; como “comunidades de prática” por Wenger e Lave (1998), e como “comunidades de saber” por Boland e Tenkasi (1995). (BROWN e DUGUID; WENGER e LAVE; BOLAND e TENKASI apud ANTONELLO, 2007).

Antonello, também apresenta que,

Para Lankard (2000), aprende-se em contextos que refletem como o conhecimento será devidamente usado em situações da vida real. A estratégia está baseada na premissa de que conhecimento não é independente, mas fundamentalmente situado, sendo em parte um produto da atividade, contexto e cultura nos quais é desenvolvido. (LANKARD; BROWN e DUGUID apud ANTONELLO, 2007, p.151).

Quanto à aprendizagem *informal*, Antonello (2007) apresenta duas definições. Uma se refere a de Livingstone (1999), que sugere que esta aprendizagem acontece quando o estudante se envolve em alguma atividade fora dos currículos que constituem cursos e programas educacionais, e que ele se percebe em algum momento com um novo entendimento, conhecimento ou habilidade. A outra é apresentada por Watkins e Marsick (1992) em que a aprendizagem informal e a incidental “podem ocorrer a partir de uma experiência formalmente estruturada, com base em atividades específicas para este fim.” (ANTONELLO, 2007, p.152). Para esses autores a aprendizagem informal, planejada ou não, exige que o indivíduo tenha consciência em algum grau de que está aprendendo. Entretanto, Antonello destaca que na abordagem das questões de identificação e avaliação da aprendizagem informal é crucial não esquecer a sua natureza contextual. Segundo a autora

quando adquiridas em ambientes sociais e concretos, as competências são em grande parte os resultados da participação em Comunidades de Prática. Esta perspectiva implica em valorizar não apenas o lado relacional (o papel do indivíduo dentro de um grupo social), mas também a qualidade da aprendizagem. Aprender, em termos individuais, significa adquirir competências de desempenho por envolvimento num processo contínuo de aprendizagem. Como tal, a aprendizagem não é apenas reprodução, mas também reformulação e renovação do conhecimento ou das competências. (ANTONELLO, 2007, p. 153).

A autora apresenta uma multiplicidade de fatores em que uma aprendizagem *incidental* - aquela não intencional ou não planejada - pode ocorrer tanto no ambiente escolar, quanto no trabalho.

Estudos citados por essa autora demonstram que esta natureza de aprendizagem ocorre de diferentes formas: quando o sujeito se envolve em atividades de observação, repetição, interação social e resolução de problema, bem como quando assiste a um *expert* ou dialoga com colegas. (ROGERS apud ANTONELLO, 2007, p.153). Outra possibilidade está relacionada à compreensão de significados implícitos em sala de aula, de políticas ou expectativas no local de trabalho. (LEROUX e LAFLEUR apud ANTONELLO, op. cit.). Quando o sujeito se depara com erros, suposições, convicções e atribuições (CSEH;

WATKINS e MARSICK apud ANTONELLO, 2007, p.153), e, por fim, quando se vê forçado a aceitar ou adaptar-se às situações. (ENGLISH apud ANTONELLO, op. cit.).

Seria então a aprendizagem incidental uma transação espontânea na realização de tarefas que, por uma “descoberta ao acaso”, pode resultar em competência melhorada, mudança de atitudes, incremento de habilidades interpessoais, autoconfiança e autoconsciência. (ANTONELLO, 2007, p. 152).

A dificuldade desse tipo de aprendizagem, segundo Antonello (2007), está no âmbito da sua avaliação, uma vez que ela acontece de maneira não planejada e inconsciente, em que a execução da atividade é o mais importante; não tem o intuito *a priori* de um aprendizado específico, este e outros ocorrem por um “acaso” durante a execução da tarefa.

A competência do indivíduo se desenvolve na medida em que ele atribui significado às atividades desenvolvidas, propiciando mudanças em seu modo de agir, “o conhecimento é construído e, ao mesmo tempo, incorporado às atitudes, manifestando-se por meio de ações e práticas no trabalho.” A competência é aquela

que ocorre em função da capacidade de mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes (recursos de competência) pelo indivíduo frente a uma situação, atividade, contexto e cultura no qual ocorre ou se situa. Trata-se da capacidade do indivíduo de pensar e agir dentro de um ambiente particular, supondo a capacidade de aprender e de se adaptar a diferentes situações, a partir da interação com outras pessoas. (ANTONELLO, 2007, p. 154).

Desse modo, de acordo com a autora, as competências do sujeito são desenvolvidas, portanto, a partir dos seguintes aspectos:

(a) conexão existente entre a competência e a ação - a competência permite o agir e é ela que adapta este agir. Ela não existe por si, independentemente da atividade, do problema a resolver, do uso que dela é feito; (b) contextualidade: a competência está vinculada a uma dada situação profissional e corresponde, consequentemente, a um contexto; (c) as categorias constitutivas da competência: competência é constituída pela mobilização de recursos de competências: conhecimentos, habilidades e atitudes (Le Boterf, 1999); (d) a competência adiciona valor às atividades da organização e valor social ao indivíduo: à organização em termos de desempenho e ao indivíduo na forma de auto-realização, sentimento ou experiência pessoal de ser competente. [...] (e) interação e rede do trabalho: as competências se desenvolvem por interação entre as pessoas, no ambiente de trabalho, formal ou informalmente. A noção de construção de competência inclui a interação do indivíduo com seu grupo profissional, grupos sociais do ambiente que vive. Considera-se também acesso a banco de dados livros, manuais, dentre outros; (f) as práticas de trabalho: a competência pode ser compreendida com base nas práticas organizacionais focalizando sua análise no enriquecimento de experiências e vivências. (ANTONELLO, 2007, p. 154).

Dentro dos objetivos a que se propõe esta pesquisa, estivemos também interessados em compreender os aspectos motivadores na perspectiva sociológica apresentada por Bernard Lahire (2002) no seu livro *Homem Plural: determinantes da ação*, quando discute o papel e o poder do contexto para ativar (poder positivo do contexto) ou desativar (poder negativo do contexto) motivações e ações nos sujeitos. Acerca disso, Lahire aponta que

As situações sociais (das mais formais e institucionais às mais informais) nas quais vivemos constituem verdadeiros ativadores de resumos de experiências incorporadas que são nossos esquemas de ação (no sentido amplo do termo) ou nossos hábitos e que dependemos, assim, fortemente desses contextos sociais (institucionais ou não institucionais) que “tiram” de nós certas experiências e deixam outras em estágio de gestação e vigília. Mudar de contexto [...] é mudar as forças que agem sobre nós. (LAHIRE, 2002, p.59).

Ainda nesta dimensão, o autor afirma que, dependendo de como as forças deste contexto agem no sujeito, por exemplo, exigindo além do que ele pode dar, faculta a ele fazer diferentes escolhas para viver/conviver o menos mal possível, tais como “continua no mesmo contexto e se adapta minimamente; muda de contexto para fugir; ou transforma radicalmente - *reforma ou revolução* - o contexto para torná-lo suportável.” (LAHIRE, 2002, p. 59-60). Frente a isso, buscamos referenciais que nos ajudassem a pensar nas influências dos contextos escolares nas escolhas para o futuro profissional dos jovens

A revisão feita sobre as teorias de escolhas aponta que a escola não é descrita como um dos fatores preponderantes nas opções profissionais, podendo ser vista como parte de fatores sociais mais amplos, ou como um determinante que não exige um estudo específico, já que são raros os trabalhos nessa área.

Jean Guichard (1995) apresenta, no seu livro *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*, as diferentes explicações de autores que trabalham em campos teóricos da vocação profissional que abordam os modos pelos quais os adolescentes constroem os seus planos de carreira futura. O autor apresenta reflexão acerca de uma controversa literatura, que trata do papel social da escola para a construção dos projetos profissionais dos jovens. Esse autor discute o papel da escola do ponto de vista da literatura por ele citada, mas também deixa clara a sua posição de que a construção de projetos futuros dos jovens são influenciados, também, por outras experiências vividas na família e em outros espaços sociais.

A escola seria, então, mais uma das experiências que, segundo o autor, o contexto e as formas de interação podem *poderosamente* influenciar na construção de sua própria imagem e na representação de seu futuro. Essa concepção de Guichard (1995) vai fortemente ao

encontro do que nos apresenta Bernard Lahire (1997), cujo campo teórico elegemos para nos orientar na maioria das nossas reflexões.

Conforme Guichard (1995), o insucesso escolar socialmente está associado à identidade de "pessoa sem qualidade." Os jovens que abandonam a escola, ou que são abandonados por ela antes de completarem a escolaridade, ou que a completam após várias experiências de insucesso, podem se constituir identitariamente (autopercepção) como pessoas sem habilidades ou, mesmo, não conceberem as profissões em termos de qualificações pessoais. Ou seja, o futuro para esses jovens pode ser reduzido a nada mais do que uma sucessão de postos de trabalho mais ou menos bons.

Em geral, esse grupo é constituído por pessoas ligadas às classes operárias, em que os pais possuem pouca escolaridade, e cuja possibilidade de ascensão social via educação é remota. Há ainda, neste grupo, grande desvalorização do aprendizado escolar, que está associado a um conhecimento pouco prático, que não oferece ferramentas para o cotidiano, enquanto as situações de trabalho são as que agregam significados. (GUICHARD, 1995, p. 159).

No caso desse grupo, Guichard (1995) levanta a dificuldade de criar projetos de futuro, sendo que as pessoas ficam presas ao presente, o sujeito precisa dar conta de resolver o imediato, "afinal, o prato de comida deve ser ganho".

Outra característica desse grupo, segundo o autor, é o sentimento de falta de autoqualificação. As pessoas não se reconhecem como sendo portadoras de competências, e tendem a se representar como destituídas de traços identitários importantes e relevantes para se perceberem com habilidades – baixa autoestima.

Essa falta de percepção de competências é descrita também por outro autor, Richard Sennett, em um estudo realizado com trabalhadores de baixa qualificação. Segundo o autor, a sensação de quem trabalha em profissões nas quais se exige baixa qualificação é de desprovimento de qualidades pessoais que possam ser minimamente valorizadas, o que provoca a falta de identidade com um grupo profissional. Esses são os verdadeiros profissionais flexíveis, não os que possuem diversas qualificações, mas os que não têm nenhuma, e a escola, como aponta Guichard, (1995) é um dos locais onde esse sujeito é forjado. (GUICHARD, 1995, p. 179)

Guichard acrescenta ainda que as representações das profissões são empobrecidas, há falta de informações concretas e de capacidade para o sujeito conseguir representar-se nas ocupações:

Ocorre como se, de um modo geral, aqueles que têm sofrido um fracasso escolar não podem conceber-se como sujeitos providos de capacidades, como o que se revelam incapazes de representar as profissões como tais. Então, não se percebem como portadores de uma identidade profissional, como possuidores de um capital em saberes e saber fazer. Não estabelecem uma vinculação entre as qualidades e as competências da pessoa e o exercício de uma função profissional. (GUICHARD, 1995, p. 180).

Em contrapartida, o êxito escolar seria um demarcador de águas, que determina quem ascende a um nível educacional/ocupacional superior, e quem está restrito a outro nível. Ainda segundo Guichard (1995), o desempenho escolar é central no desenvolvimento do autoconceito, daí a limitação às possibilidades de ascensão estar marcada no sujeito.

Para aqueles que têm sucesso na escola, de acordo com o autor, as visões do futuro são geralmente ilimitadas, uma vez que na maioria dos casos estudados por ele se pautam em intenções acadêmicas. A imagem que o jovem constrói de si mesmo se centra fortemente nas competências desenvolvidas (ou que percebe desenvolver), que são reforçadas por meio das qualificações dadas pela escola. Bem como, também, influencia na visão de futuro a natureza da escola (se profissionalizante ou não), e a organização escolar, cuja estrutura se constitui em um modelo atual de níveis, classes, estágios e hierarquia na grade curricular de áreas disciplinares e de conteúdos considerados prioritários. Nessa concepção, o autor parece concordar com o que Dubar (2005) aponta acerca das construções identitárias social virtual.

Guichard (1995) indica que, em relação à qualificação para a ascensão educacional, para o grupo que, ao contrário dos que foram excluídos do processo educacional, prossegue no sistema escolar e torna-se diplomado, as formas de representar a educação, o trabalho e o futuro são distintas das formas dos excluídos. Um dos fatores importantes que estão envolvidos nesse processo para esse grupo é a hierarquia das profissões. Há ocupações que são socialmente mais valorizadas, que possibilitam ao sujeito ascender a determinado grupo social. Segundo o autor, as qualidades individuais abrem ao sujeito as possibilidades de inserção no processo de educação e trabalho.

Quanto à organização escolar e estruturação das representações de futuro, Guichard (1995) argumenta que a experiência escolar é fundamental para a construção das representações de futuro dos jovens e na criação de seus projetos profissionais. Para falar sobre a determinação da escola nos projetos profissionais, Guichard constrói três hipóteses. A primeira delas, mais geral:

Se baseia no postulado de que a escolarização se orienta a gerar um determinado *habitus*. Esse *habitus* constitui uma certa integração de um conjunto de esquemas dos que formam parte representações do eu, das formações e das profissões. Dito de

outro modo: pode ser que a experiência escolar estimule a gênese de sistemas de características pertinentes (traços) para categorizar as informações relativas a esses âmbitos, com o qual o jovem se vê levado a formar um determinado tipo de intenções sobre seu futuro; essas intenções podem tomar a forma de uma completa ausência de perspectiva temporal e de projetos. (GUICHARD, 1995, p. 143).

Para Guichard (1995), a escola - a despeito da influência da família e outros contextos sociais para a construção de projetos futuros dos jovens -, é “central na formação de um *habitus*” que leva o sujeito a representar-se, construir uma representação pessoal, a partir da relação com a instituição escolar, que daria ao sujeito um lugar no mundo. Porém, esse autor alerta que, embora a escola tenha uma papel de destaque, não é a única instituição na qual o sujeito se insere e que gerará representações sobre si próprio.

Nessa concepção o jovem, portanto, levaria as experiências de sua vida escolar demarcadas em seus traços de personalidade, em suas escolhas, na forma como se representa, como enxerga as profissões. O jovem seria, então, a estrutura da organização escolar viva, como sugere Guichard (1995). Assim, o cenário da construção das representações de futuro dos jovens é a instituição educacional. Para Gottfredson (1981) (GOTTFREDSON apud GUICHARD, 1995, p.11), o autoconceito é central para a compreensão do desenvolvimento dos projetos profissionais, sendo que alguns aspectos são fundamentais para se entender a construção dessas escolhas: gênero, classe social, inteligência, interesses vocacionais, competências e valores.

Oriundos desse processo de formação, as profissões são avaliadas pelos jovens principalmente pelo seu grau de prestígio social. Assim, estes selecionam e priorizam estudar o que consideram necessário para alcançar a profissão almejada. Para Guichard, “os determinantes sociais se apresentam, a maior parte das vezes, sob a forma muito geral de influência”. (GUICHARD, 1995, p. 112).

Ainda de acordo com esse autor, existe um mapa cognitivo comum das profissões que é organizado em função do seu grau de prestígio e em função de essas serem socialmente classificadas como masculinas ou femininas. Estes seriam os dois fatores centrais para a definição de projetos profissionais. Para Gottfredson (1981), portanto, as pessoas definiriam suas escolhas considerando a relação entre o prestígio e o grau de masculinidade/feminilidade atribuído às profissões. Conforme sua origem social, grupo étnico e/ou sexo, um estudante poderia procurar uma profissão com maior ou menor prestígio, e também, variando com relação à masculinidade/feminilidade Mas o central é que o sujeito ocupa um determinado espaço dentro desse mapa, o qual não pode ser transcendido. (GOTTFREDSON apud GUICHARD, 1995, p.112.)

Deve-se considerar, ainda, a influência que os professores exercem sobre as possíveis escolhas e os projetos profissionais de seus estudantes. Paa e Mcwhiter (2000) afirmam que a influência para homens e mulheres é basicamente a mesma, com o destaque para o papel das professoras, amigas e mãe para as mulheres. (PAA e MCWHITER apud GUICHARD, 1995, p. 6).

A escola é, portanto, um espaço privilegiado para a construção da identidade dos sujeitos que dela participam, e um dos aspectos centrais do desenvolvimento desta identidade refere-se à construção do que Fonseca (1994), chama de *projetos profissionais*, que surgem em oposição à escolha que antes era realizada dentro do ambiente familiar:

Só faz sentido falar na construção de projetos individuais a partir do momento em que se verifica a transferência da atividade produtiva para o exterior da esfera doméstica e a família se vê desapropriada de um direito secular: a escolha da carreira e da profissão dos filhos...Se, até a Revolução Industrial, o ofício era aprendido junto dos pais ou de vizinhos e a própria aprendizagem era concebida como uma relação familiar o trabalho assalariado e a socialização crescente da função educativa retira aos pais grande parte do controle que exerciam e leva-os a admitir que cabe aos filhos escolher o seu futuro e definir o tipo de vida (profissional e extraprofissional) que desejam para si mesmos. (FONSECA apud GUICHARD, 1995, p. 8).

Guichard (1995), todavia, atenta ainda para o fato de que a construção do sujeito não se dá apenas na escola, embora a considere um local importante onde as características do sujeito são desenhadas, junto de outros espaços sociais e levando-se em consideração motivações subjetivas, novamente indo ao encontro do que aponta também Lahire (2005).

Com base na definição das categorias, no referencial teórico e nos próprios depoimentos, interpretamos os significados apreendidos a partir das falas dos entrevistados, especialmente aquelas referentes às vivências dentro do programa. Ressaltamos que as identidades dos entrevistados, das instituições às quais pertencem e todos os dados obtidos com a pesquisa foram resguardados sob a minha responsabilidade e do meu orientador.

As ações de campo desse projeto somente tiveram início após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG – COEP/UFMG, aprovado em 14 de junho de 2011 e cujo Parecer nº. ETIC 0641.0.203.000-10 está no Anexo A. Esse Comitê segue os critérios do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP (2000).

CAPÍTULO 2 – OS LUGARES INSTITUCIONAIS: INICIAÇÃO CIENTÍFICA E ESCOLAS DE NÍVEL MÉDIO

Neste capítulo, apresentamos um breve panorama da Iniciação Científica no Brasil, em especial, no segmento que estudamos mais amiúde, a Iniciação Científica Júnior na Universidade Federal de Minas Gerais – Provoc na UFMG. Também apresentamos dados gerais das escolas que participaram do programa no período entre 2007 e 2009.

Ressaltamos que o resgate da história do Provoc na UFMG foi elaborado tendo como base nossa experiência à frente desse programa, no período compreendido entre 1998 e 2011, quando nos desligamos de sua coordenação.

2.1 – Breve histórico da Iniciação Científica no Brasil

O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq foi criado em 1951 com o intuito de institucionalizar as ações de incentivo e fomento à pesquisa no Brasil. Assim, teve início o financiamento da atividade de Iniciação Científica - IC, por meio da concessão de bolsas de fomento à pesquisa na graduação, “embora já existisse na prática e de forma incipiente a atividade de pesquisa com alunos ajudantes nos anos 40 e 50.” (BARIANI, apud MASSI; QUEIROZ, 2010, p.174).

A Lei da Reforma Universitária de 1968 (Art. 2º, da Lei n. 5.540, de 28/11/1968) respaldou o financiamento das atividades de IC, determinando o princípio da

indissociabilidade ensino-pesquisa como norma disciplinadora do ensino superior. Mais tarde essa associação foi incorporada na Constituição de 1988 e, conseqüentemente, na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394, de 20/12/1996). (MALDONADO, apud MASSI; QUEIROZ, 2010, p. 175).

As décadas de 70 e 80 foram consideradas períodos importantes para a “instalação e fortalecimento da pesquisa e da pós-graduação”, conforme afirma Marcuschi (1996), citado por Massi e Queiroz (2010, p. 175). Entretanto, a década de 1990 foi a que apresentou um crescimento significativo no número de bolsas, sendo considerada como a fase da “valorização” da IC (MARTINS; MARTINS apud MASSI; QUEIROZ, 2010, p.175).

O conceito de IC foi construído no interior das universidades brasileiras como uma atividade realizada durante a graduação, na qual o estudante insere-se no “jogo” da ciência e vivencia experiências vinculadas a um projeto de pesquisa, elaborado e desenvolvido sob a

orientação de um docente. (SIMÃO *et al.*, apud MASSI; QUEIROZ, 2012, p. 174).

Encontramos no site do Conselho Nacional de Pesquisa²⁰ - CNPq um breve relato do Programa de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, que

foi o primeiro programa institucional criado pelo CNPq para a Iniciação Científica. O Programa atende instituições de Ensino e/ou Pesquisa públicas e privadas. As cotas de Iniciação Científica são concedidas diretamente às Instituições por meio de Chamada Pública de propostas. A seleção dos projetos é feita pelas instituições. (CNPQ..., 2012)

Desde então, outros programas de bolsas foram criados na perspectiva de ampliar o estímulo à Iniciação Científica. As bolsas concedidas a estudantes do ensino superior, além do PIBIC, são:

o PIBITI – programa voltado para a Iniciação Tecnológica e de Inovação de estudantes de graduação; o PIBIC-Af - que concede bolsas de IC diretamente para as Instituições Públicas, participantes do PIBIC e que tenham implementado ações afirmativas para o ingresso no Ensino Superior e o PICME – que concede bolsas aos medalhistas da Olimpíada Brasileira de Matemática nas Escolas Públicas (OBMEP) ou da Olimpíada Brasileira de Matemática (OBM). (CNPQ..., loc.cit., 2012).

Segundo levantamento feito por Isaac Roitman,

“Cerca de 20.000 bolsas de iniciação científica são concedidas por Fundações Estaduais de Apoio/Amparo à Pesquisa (FAPs) ou pelas próprias instituições. Em adição, cerca de 27.000 estudantes participam do Programa (estudantes de IC voluntários), perfazendo um total de aproximadamente de 70.000 estudantes de graduação nos programas de Iniciação Científica. Em 2003 foi criado o Programa de Iniciação Científica Junior (IC Junior) para estudantes do ensino médio e profissional. Esse programa permite que um estudante na faixa de 15-18 anos possa frequentar um ambiente de pesquisa, desenvolvendo um projeto sob a orientação de um pesquisador orientador. Esse programa conta hoje com cerca de 8.000 bolsas que são concedidas pelo CNPq e administradas pelas FAPs. O CNPq criou também recentemente o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBIT) que conta atualmente com 3.000 bolsas”. (ROITMAN, 2011, p. 10-11)

Em anos mais recentes, o programa do CNPq passa a apoiar instituições de ensino superior e de pesquisa com bolsas destinadas a estudantes do ensino médio e fundamental, tais como: o programa Bolsas de Iniciação Científica – BIC - Júnior (atualmente nomeado de IC-Júnior); “o PIC-OBMEP [que] é o Programa de Iniciação Científica desenvolvido em parceria com o IMPA²¹ nos Ensinos Fundamental e Médio. As bolsas de IC-Júnior são

²⁰Maiores detalhes em: PROGRAMAS INSTITUCIONAIS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLOGIA. Cnpq.br. Disponível em: < <http://www.cnpq.br/web/guest/piict> .> Acesso em: 27 de set. de 2012.

²¹ IMPA: Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada.

concedidas aos premiados na Olimpíada Brasileira de Matemática nas Escolas Públicas (OBMEP).” (CNPQ..., 2012).

Em Minas Gerais, o BIC Júnior iniciou-se em 2004, com aproximadamente 150 bolsas que foram distribuídas entre as 14 instituições de ensino superior e de pesquisa que se dispuseram a participar.

Mais recentemente, foi lançado no final de 2009 o PIBIC-EM, “programa institucional de Iniciação Científica voltado para estudantes do Ensino Médio. As bolsas de IC-Jr são concedidas diretamente às Instituições. Somente poderão ser beneficiários os estudantes que estiverem cursando o Ensino Público.” (CNPQ..., loc.cit., 2012).

O Programa de Iniciação Científica Júnior - IC-Jr/FAPs, por meio do qual o Provoç na UFMG se vinculou em 2004, foi lançado pelo CNPq no final de 2003 em parceria com as Fundações de Apoio à Pesquisa - FAPs estaduais, sendo voltado exclusivamente para conceder bolsas a estudantes de nível médio das escolas públicas. Essa iniciativa objetivou estimular pesquisadores de ensino superior e de pesquisa a integrarem em seus projetos estudantes desse nível de ensino.

A Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais – FAPEMIG convocou, no final de 2003, uma comissão para elaborar as diretrizes de orientação e o edital do programa Bolsas de Iniciação Científica Júnior - BIC-Júnior no Estado. Na ocasião, como já coordenávamos desde 1998 o Programa de Vocação Científica na UFMG (Provoç na UFMG), colaboramos com essa comissão juntamente com a coordenadora do Programa de Vocação Científica do Centro de Pesquisas René Rachou- FIOCRUZ, na ocasião²².

Aproveitando o momento, muitos programas e projetos que objetivavam ou já desenvolviam ações visando à popularização da ciência e ao incentivo e valorização da formação científica na educação básica se consolidaram em diferentes Estados brasileiros. A comissão supracitada, em parceria com a Secretaria do Estado de Minas Gerais, colaborou para a implementação da iniciativa nesse Estado.

Dentro dos mesmos princípios de fortalecer a formação científica na educação básica, surge em 2007, por meio de ação articulada entre o Ministério da Educação -MEC e o Ministério da Ciência e Tecnologia - MCT, as diretrizes para o Programa de Incentivo e

²² Comissão foi composta pela Profa. Dra. Lyslei do Nascimento, na ocasião docente do Setor de Letras do Coltec e que, atualmente, está na Faculdade de Letras da UFMG, por mim - Gisele Brandão -, e a Profa, Dra. Virgínia Torres Schall do Centro de Pesquisas René Rachou – FIOCRUZ .

Valorização da Formação Científica na Educação Básica²³. Dentre as ações incluídas, a criação de fundos financeiros específicos para educação básica - FUNDEB, o apoio às feiras de ciência, a ampliação de museus e produtos de divulgação científica, o incentivo para programas de formação do professor-pesquisador, para a diversificação curricular e dos métodos de ensino, e a ampliação da CAPES para o ensino básico, a chamada CAPES do B. (ROITMAN, 2007a,b; 2011).

A reflexão sobre a formação científica na educação básica está relacionada a questões multifatoriais, que perpassam desde a qualidade e a infraestrutura das escolas, a valorização docente, a organização curricular, até a discussão e ações acerca das limitações pessoais do professor, geradas em consequência de seu processo de formação, que não o instrumentalizou para implementar práticas pedagógicas voltadas à compreensão mais crítica da ciência. Perpassa, desse modo, pela história e pela cultura da escolarização média no nosso país.

O marco referencial da implantação de políticas públicas voltadas para a educação básica no Brasil ocorre a partir da década de 1990, com a universalização do acesso ao ensino fundamental e a progressiva expansão e obrigatoriedade do ensino médio. A partir da institucionalização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9.394/96), o poder público assumiu a garantia da oferta gratuita do ensino médio como direito público, conforme Art. 2º da emenda 14/96, que dá nova redação aos incisos I e II do art. 208 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1996)²⁴.

Até os anos 1990, o ensino médio era um nível de escolarização pouco atendido pelas políticas públicas educacionais no Brasil. Essa posição política consolidou, historicamente na sociedade, o fato de essa modalidade de ensino ser considerada uma etapa exclusiva de passagem para o ensino superior, destinado à educação das camadas média e alta da sociedade brasileira. (GOUVÊA, 2009, p. 118-122).

Ampliar o acesso ao ensino médio vinha atender aos interesses das políticas governamentais vigentes na época, voltados à resolução da questão crônica dos altos índices de repetência e à evasão do ensino fundamental, que impediam a sua expansão. Visava também instituir uma reforma no sistema de ensino e currículos escolares sob

²³ O Programa de Incentivo e Valorização da Formação Científica na Educação Básica foi elaborado com a colaboração conjunta de representantes de várias entidades; a equipe de coordenadores do Provoc na UFMG foi convidada também a colaborar.

²⁴ Emenda Constitucional nº 14/96 modifica os art. 208 (item III) da Constituição Federal de 1988 nos seguintes termos: “I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II – progressiva universalização do ensino médio gratuito”. Fonte: BRASIL. Ementa Constitucional nº 14/96. Modifica os art. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ecn1496.pdf>> Acesso em 12 maio. 2010.

responsabilidade dos governos, de modo a garantir melhores índices avaliativos em nível nacional e internacional. Respondia, também, à demanda da sociedade por vagas no ensino médio público e gratuito, com base nos direitos outorgados pela Constituição de 1988. (GOUVÊA, loc.cit., 2009).

Outros fatores que influenciaram o aumento na demanda pelo ensino médio ocorrida no Brasil nos anos 1990 foram as mudanças nas características do mercado de trabalho, cada vez mais exigente em relação às credenciais educacionais. Isso fez com que, por exemplo, jovens e adultos que haviam abandonado os estudos retornassem à escola. (GOUVÊA, loc.cit., 2009).

O compromisso de universalização do ensino médio reafirmado pela nova LDB não mudou a contento a realidade brasileira quanto ao acesso, manutenção dos jovens nas escolas e qualidade da educação básica, mas convocou e orientou mudanças na sociedade, especialmente nas reformas nos sistemas de ensino e currículos nos vários níveis de ensino. (GOUVÊA, loc.cit., 2009).

Norteados pelo artigo 26 da nova LDB, que estabelece que os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada pelos demais conteúdos curriculares especificados nesta Lei e em cada sistema de ensino, especialistas contratados pelo Ministério da Educação elaboram, em 1999, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio - PCN.

Os PCNs apresentam dois eixos básicos para as reformas curriculares: 75% do currículo deveria cumprir uma Base Nacional Comum - composta pelas áreas de Linguagem, códigos e suas tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias -, de modo a garantir ao educando o desenvolvimento de “habilidades consideradas básicas, técnicas ou de gestão”. Os outros 25% do currículo deveriam conter uma Base Diversificada, voltada ao atendimento das características culturais, sociais e econômicas regionais e locais que pudessem gerar, nos jovens, “a capacidade de compreender e intervir na realidade”.. (BRASIL, 2000, p. 15-23) ²⁵.

De um ponto de vista mais amplo, as orientações dos PCNs apresentam princípios para uma educação geral que inclui a formação ética, a autonomia intelectual e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos de produção como competências desejáveis a serem desenvolvidas nos estudantes, por meio da educação básica. A reforma da

²⁵ BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. 2000. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em 16 de janeiro 2010.

educação brasileira da década de 1990, segundo Esteves,

parece querer reforçar um movimento equivalente ao da Ciência para todos que era um suplemento de divulgação científica do jornal carioca *A Manhã* que circulou entre 1948 e 1953. Este foi lançado três anos após o término da Segunda Guerra Mundial, quando, se iniciou um período importante para a institucionalização das ciências no Brasil, ligado ao momento nacional desenvolvimentista do pós-guerra. Ele foi marcado pela criação de várias instituições de pesquisa, que se tornariam relevantes para a ciência brasileira, pelo surgimento da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e das primeiras agências de fomento à pesquisa no Brasil, o que viria a caracterizar o início de políticas públicas, mesmo que incipientes, para a área da ciência. (ESTEVES; MASSARINI; MOREIRA, 2006, p.64).

Na medida em que a Ciência e a Tecnologia vão sendo reconhecidas pela sociedade como “essenciais” no desenvolvimento econômico, cultural e social, o ensino das ciências, em todos os níveis, foi também crescendo de importância, sendo objeto de inúmeros movimentos de transformação do ensino, podendo servir de ilustração para as tentativas e efeitos das reformas educacionais. Os estudantes, então, passam a estudar conteúdos científicos considerados pela escola “relevantes para sua vida”, no sentido de identificar os problemas e buscar suas soluções. (KRASILCHIK 2000, p. 87-89).

2.2 – O Provoc na UFMG

Em publicações anteriores, Oliveira, G.; Oliveira, P.; Barros; Schall (2009), já destacávamos como importante se pensar em uma formação científica na qual não se perca de vista o grande princípio da educação, que é a formação de homens, mulheres, jovens e crianças críticos, coletivos, políticos, plenamente responsáveis e participativos no enfrentamento de problemas sociais contemporâneos, como a exclusão social, a luta pelos direitos humanos e a conquista da melhoria da qualidade de vida.

Uma linguagem explícita acerca de competências e habilidades, relacionada com a inserção do aprendiz na vida social e no mundo do trabalho, passa, então, a ocupar um lugar de destaque nos discursos educacionais. Isto ocorre com o intuito de motivar as instituições escolares dos diferentes níveis a valorizar em suas propostas pedagógicas atividades de estágio, iniciação científica, trabalhos comunitários, trabalhos sociais, dentre outros, justificando que tais atividades são importantes para o desenvolvimento de competências para a vida em sociedade, as atividades produtivas e a experiência subjetiva. (OLIVEIRA, G.; OLIVEIRA, P.; BARROS; SCHALL, 2009, p.185).

Nesse princípio, é fundamental sempre retornar à velha pergunta: formação científica para quê, para qual sociedade? A reflexão sobre uma dimensão cidadã na condução das discussões sobre a ciência tende, segundo Moura,

A induzir comportamentos contraditórios que vão desde o reconhecimento de sua importância, com o conseqüente engajamento social, até a manifestação de certo espanto sobre o que a expressão abrigaria. De uma perspectiva ampla, não parece tácito que o debate sobre a ciência incorpore naturalmente a participação protagonista do cidadão em relação aos resultados do que se concebe como produto dos avanços do conhecimento. (MOURA, 2012, p. 19).

Dentro do mesmo princípio do Programa de Iniciação Científica para graduandos, o BIC-Júnior veio incentivar estudantes na faixa de 15-18 anos a frequentarem um ambiente de pesquisa, desenvolvendo um projeto sob a orientação de um pesquisador orientador.

A intenção de ampliar as oportunidades de participação de jovens da educação básica e profissional em Programas de Iniciação Científica vai ao encontro dos pressupostos contidos no documento “Declaração sobre Ciência e o Uso do Conhecimento Científico” - Unesco,1999-, que afirmava a necessidade de uma “educação científica, no sentido amplo, sem discriminação e englobando todos os níveis e modalidades, é um pré-requisito fundamental para a democracia e para assegurar-se o desenvolvimento sustentável.” (UNESCO, 2003, p.34)²⁶.

A implantação do Provoc na UFMG ocorreu em 1998, por meio da parceria entre o Coltec e o Centro de Pesquisas René Rachou da Fundação Oswaldo Cruz-CPqRR/FIOCRUZ-, atendendo a uma proposta de descentralização do Programa de Vocação Científica (PROVOC), desenvolvido desde 1986 na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, da Fundação Oswaldo Cruz do Rio de Janeiro. (SCHALL, 1998). Em 2000, firmou-se um convênio entre o Coltec e o CPqRR/FIOCRUZ, institucionalizando esse programa no âmbito da UFMG, o que o vinculava à Pró- Reitoria de Pesquisa. (OLIVEIRA, 2000).

O Provoc na UFMG²⁷ teve início com a participação de 12 estudantes do curso de Patologia Clínica do Coltec e 5 pesquisadores do Centro de Pesquisa René Rachou-FIOCRUZ-MG, em 1998, atuando em pesquisas na área de Biomédicas e de Saúde Pública. A

²⁶ Considerações contidas no preâmbulo 34 da publicação da UNESCO (2003), baseada na Conferência Mundial sobre Ciência em Santo Domingo e na Declaração sobre Ciências e a utilização do Conhecimento Científico gerada no encontro em Budapeste, ambas ocorridas em 1999. Fonte: UNESCO. **A Ciência para o século XX**: uma nova visão e uma base de ação. Budapeste e Santo Domingo, 2003. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/3046331/Ciencia-para-o-seculo-XXI-uma-nova-visao-e-base-de-acao-UNESCO>>. Acesso em 05 de out. 2009.

²⁷ Sigla do programa desde a sua implementação na UFMG, em 1998.

partir de 2000, foi gradativamente agregando pesquisadores das diferentes unidades da UFMG, o que permitiu a participação de estudantes com interesses em outros campos das ciências da natureza e nas áreas das ciências humanas, exatas, arte e cultura²⁸.

Em 2004, ao aderir ao Programa Nacional de Bolsas de Iniciação Científica Júnior - BIC Júnior do CNPq/FAPEMIG, o Provoc na UFMG ampliou suas vagas para os estudantes da rede estadual. Desde então, na UFMG, cerca de 500 estudantes e 300 pesquisadores participaram do programa (números referentes ao período de 1998 a 2011).

A partir de 2007 o programa, já instituído na UFMG desde 1998 – PROVOC na UFMG -, uma vez apoiado pela FAPEMIG/CNPq passa a ser nomeado institucionalmente de Programa de Iniciação Científica Júnior na UFMG – Provoc na UFMG, sigla que passamos a utilizar a partir deste momento, neste texto.

Desde 2007, participaram anualmente como bolsistas 134 estudantes de 12 escolas da rede pública de ensino, assim distribuídas: 10 da rede estadual (ocupando um total de 50 vagas) e 2 da rede federal (ocupando, juntas, 84 vagas). Para o período de 2009-2010 participaram 134 estudantes de 11 escolas da rede estadual e o Colégio Técnico da UFMG.

O Provoc na UFMG é um programa que se iniciou institucionalmente vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa. A coordenação central esteve a cargo de professores do Colégio Técnico da UFMG, com colaboradores (professores e estudantes monitores) do departamento de Psicologia da UFMG. Para o seu desenvolvimento, o programa contava com a participação de pesquisadores orientadores das diferentes unidades da Universidade, que orientavam os estudantes de ensino médio e profissional que, por sua vez, eram/são também acompanhados pelos coordenadores locais das suas escolas de origem. O apoio financeiro para as bolsas de pesquisa dos estudantes, desde 2004, era concedido pelo CNPq e FAPEMIG. A motivação para ampliar o alcance do programa para além do Colégio Técnico da UFMG surge com a experiência bem-sucedida com os estudantes do Coltec.

Elaboramos, então, o projeto de implantação do Provoc na UFMG e o apresentamos à Pró-Reitoria de Pesquisa (OLIVEIRA, 2000) tendo em vista uma maior institucionalização desse programa na Universidade. Tínhamos como objetivo principal implantar na UFMG uma Iniciação Científica voltada a estudantes de nível médio e profissional que colaborasse para a melhoria da base científica trabalhada nas escolas.

Com o passar do tempo, fomos percebendo o potencial que o programa tinha em apresentar aos jovens novas formas de se envolver com o conhecimento e promover uma

²⁸ Maiores detalhes acerca das ações do Provoc na UFMG e das pessoas envolvidas neste processo vide Apêndice E

maior interação entre a universidade e as escolas de educação básica e profissional. Reconhecemos que a prática da pesquisa pode ser um caminho possível para aprendizagens acerca do conhecimento científico, o trabalho com a pesquisa e a aproximação do jovem com o pesquisador.

Dentre os potenciais dessa estratégia, sempre nos pareciam relevantes as possibilidades dadas ao estudante de melhorar a apropriação dos conceitos científicos, de compreender como o pesquisador trabalha e, por consequência, como a ciência é produzida. Parece-nos relevante também a possibilidade oferecida a esses estudantes de desmistificar a ideia do conhecimento científico como algo pronto e inquestionável, de elevar a autoestima pessoal e a aprendizagem escolar, de se perceber como sujeito de potencial criativo, enfim, de vislumbrar um futuro possível na continuidade dos estudos e de frequentar o ambiente acadêmico.

Para o pesquisador, seria a oportunidade de conviver e aprender com adolescentes, de refletir acerca das próprias práticas docentes e das relações de trabalho que estabelece no ambiente de pesquisa e de atribuir relevância significativa ao papel que desempenha enquanto modelo de profissional. Possibilitaria, ainda, colaborar para que a Universidade promovesse parcerias ativas no domínio pedagógico e científico com as escolas públicas de nível médio.

Já para as instituições envolvidas seria um caminho para se estabelecer a real aproximação do mundo acadêmico com o mundo da escola de educação básica/profissional para, assim, potencializar eixos fundamentais da Universidade no campo educacional: produção e difusão de saber pedagógico, pesquisa educacional e formação de docentes para o exercício na escola pública.

O potencial estaria, também, em dar visibilidade ao pesquisador mineiro e ao seu compromisso em gerar conhecimentos acerca da realidade. Seria mais um caminho possível de aproximar a ciência da sociedade e levar aos jovens a noção de que nas universidades e institutos de pesquisa do Estado pessoas dedicam-se diariamente ao fazer científico e produzem importantes conhecimentos. Carlos Vogt e Polino (2003), ao realizarem uma ampla pesquisa nacional, revelaram que a população brasileira conhece mais os cientistas renomados do exterior do que os brasileiros.

A iniciativa de levar os estudantes da escola pública para dentro dos ambientes de pesquisa da UFMG seria então, a nosso ver, uma tentativa de maior aproximação com a rede básica de ensino que, segundo Boaventura Santos, por muito tempo se viu distante das universidades. (SANTOS, 2004, p.60).

Alguns trabalhos de pesquisa já realizados por nossa equipe, tais como Oliveira, G. e Silva (2001); Oliveira, G.; Silva e Lima (2002); Oliveira, G.; Oliveira, P.; Barros e Schall, (2009) e por outros pesquisadores como Schall (1998; 2000); Diniz e Schall (2000; 2003) e, Filipecki (2006) têm buscado compreender as contribuições de programas dessa natureza, de modo a elucidar como essas estratégias educativas podem oportunizar aos estudantes um maior, mais crítico e significativo domínio do conhecimento científico. Todavia, para a compreensão do que ocorre no campo das relações (institucionais ou intersubjetivas), quase nada foi publicado.

Uma primeira iniciativa da equipe do Provoc na UFMG nessa direção foi a realização de uma pesquisa²⁹, desenvolvida em parceria com a coordenação do Programa de Vocação Científica do Centro de Pesquisas René Rachou – FIOCRUZ, na qual buscamos, dentre outros objetivos, analisar alguns aspectos das relações interpessoais estabelecidas nos ambientes de pesquisa.

Com base nos dados revelados nas entrevistas com estudantes egressos (período entre 2006 e 2007) e pesquisadores orientadores, identificamos indicadores importantes, como a influência dos programas para a escolha profissional dos jovens envolvidos, a continuidade na carreira científica, a definição do tempo mínimo de dedicação do estudante para o alcance de resultados. Identificamos, especialmente, o papel relevante dos pesquisadores orientadores para a conclusão do processo e continuidade na área científica. (OLIVEIRA, G.; OLIVEIRA, P.; BARROS; SCHALL, 2009).

Verificamos que, mesmo após a participação no programa, a manifestação de interesse e a persistência em continuar em atividades acadêmicas e de pesquisa, para aqueles que tiveram essa oportunidade, parece estar intimamente associada ao fato de o processo de socialização junto ao grupo de pesquisa ter se estabelecido frente a relações interpessoais construtivas. Os maiores percentuais de egressos, que apreciaram como “ótimo” o acompanhamento do pesquisador-orientador, vieram dos que concluíram suas pesquisas (46 estudantes concluíram e 12 não concluíram - N=58). Entendemos que para alcançar esses percentuais, os estudantes sustentaram no tempo um elevado interesse pelas metas pessoais e, paralelamente, um grande empenho no estabelecimento e sustentação das relações interpessoais. (OLIVEIRA, G.; OLIVEIRA, P.; BARROS; SCHALL, 2009, p.205).

²⁹ No trabalho intitulado “Avaliação das contribuições do Programa de Iniciação Científica no Ensino Médio e Profissional enquanto estratégia de melhoria na formação de jovens em Minas Gerais” buscamos, também, identificar as contribuições do Provoc para a orientação profissional, o desenvolvimento do pensamento científico e crítico dos estudantes de escolas públicas, bem como a possível influência do programa no processo de inclusão social. (OLIVEIRA, G.; OLIVEIRA, P.; BARROS; SCHALL, 2009).

Os dados obtidos com a pesquisa realizada com os egressos do programa, que participaram nos anos de 2006 e 2007, impulsionaram-nos a buscar compreender melhor como ocorrem os processos de socialização dos estudantes. Notadamente a partir de 2004, jovens das escolas estaduais passaram a integrar o programa trabalhando, na maioria dos casos, junto a estudantes da rede federal em um mesmo grupo de pesquisa.

No final de 2007, o Provoc na UFMG, apoiado pela oferta de maior número de bolsas pela FAPEMIG, duplica o número de estudantes integrantes da rede estadual. A partir desse momento, amplia os registros em ambientes de pesquisa de alguns dos jovens selecionados, enquanto uns são estimulados a desenvolver potencialidades que surpreenderam e foram reconhecidas pelo próprio sujeito, pelo grupo de pesquisa, pela família e pela escola de origem, outros são pouco estimulados nas suas potencialidades. Algumas declarações em relatórios dos pesquisadores demonstra haver para alguns uma visão distanciada da realidade socioeducativa do estudante e a perspectiva de que o investimento em IC só tem sentido para sujeitos que darão retorno a instituição.

Os trechos abaixo, extraídos de relatórios³⁰ de pesquisadores orientadores, exemplificam, em parte, o que acabamos de ressaltar:

É porque quando você aprende alguns conceitos você começa a aplicar e começa a observar. Muda a maneira de observar. E também as experiências que eles começaram a montar, de percepção, tanto percepção auditiva quanto visual, elas provocam alguns questionamentos, e esses questionamentos aplicados ao dia a dia, eles vão transformando as pessoas. ... no caso da D. ela relatou alguns conflitos que teve em sala de aula em função da nova percepção dela, da maneira de trabalhar o conhecimento, de trabalhar em grupo. Isso tá mudando a relação dela nos grupos e até dentro do nosso grupo, isso é muito bacana. (Pesquisador-orientador do grupo de estudantes que participaram do programa entre 2006 e 2007).

O aluno do Provoc que vem para um laboratório requer uma adaptação à realidade da pesquisa, da qual ele não tem a menor noção, e isso requer que o pesquisador dedique pacientemente o seu tempo já ocupado pelos numerosos compromissos inerentes à realidade da pesquisa. Creio que o aluno já devesse vir com uma preparação inicial da sua escola. Depende de cada pesquisador a decisão de investir seu tempo na formação de um aluno que frequentemente não fica no laboratório após o Provoc para dar um retorno daquilo que lhe foi ensinado. (Relatório final de avaliação de um pesquisador orientador do período 2006 a 2007).

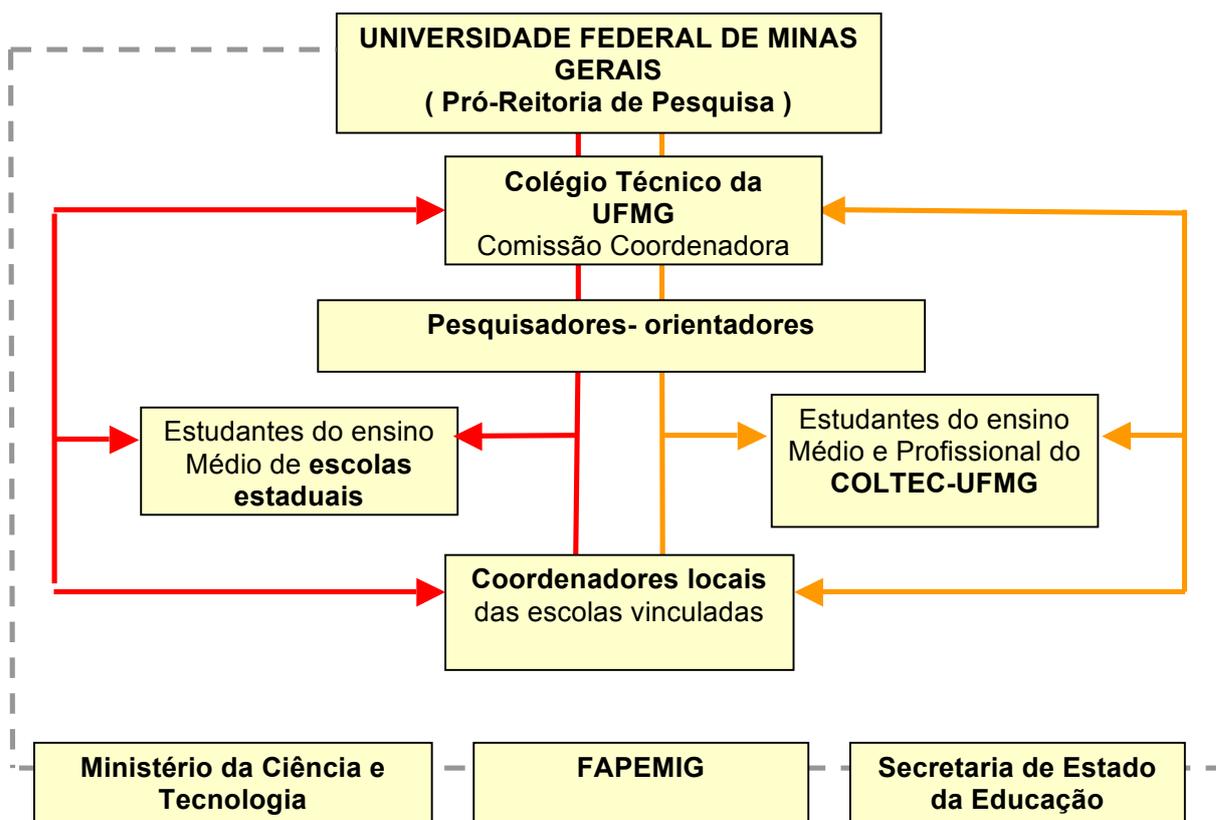
A **estratégia de ação** desenvolvida pelo programa consistia em promover uma Iniciação Científica que aproximasse os estudantes do Ensino Médio e Profissional do

³⁰ Disponíveis nos arquivos do programa no Colégio Técnico da UFMG.

cotidiano de pesquisadores das diferentes áreas do conhecimento, semelhante ao que ocorre no programa de Iniciação Científica na graduação.

A **Figura 1** apresenta um **organograma**, de modo a evidenciar a organização do programa e suas inter-relações institucionais.

Figura 1 - Estrutura organizacional do Provoc na UFMG – 2000 a 2011



Fonte - Elaborado por Gisele Brandão Machado de Oliveira

O convite às escolas se realizava a partir de encontros de divulgação promovidos pela coordenação do programa, diretamente nas escolas ou no Colégio Técnico da UFMG. Neste último caso, encaminhávamos uma carta-convite à direção das escolas mais próximas da UFMG, mediante a lista de escolas enviada pela Secretaria de Estado da Educação - SEE/MG.

A escolha do primeiro grupo das 10 escolas da rede estadual participantes ocorreu em 2004, e foi feita a partir da indicação da SEE/MG daquelas instituições mais próximas da UFMG.

Nos anos subsequentes, a coordenação do programa enviava uma carta de divulgação do programa, via correio e e-mail, às escolas do entorno da UFMG e para as que já participavam. Nessa carta era explicitado que as 10 primeiras escolas que manifestassem interesse, encaminhando a documentação solicitada, ingressariam no programa para o período de um ano, podendo este ser renovado a cada período de edição, desde que a escola se comprometesse a acompanhar os estudantes, participar das reuniões, atender às solicitações e demandas institucionais.

A coordenação definia um prazo de 30 dias para manifestação de interesse, e na comunicação enviada à direção da escola já estava explícito que a seleção das 10 escolas participantes para o período ocorreria diante da apresentação dos seguintes documentos:

- carta de manifestação de interesse e concordância da direção da escola com a indicação dos nomes de servidores que assumiriam a coordenação local;
- proposta de divulgação do programa dentro da escola;
- proposta de colaboração no processo de preseleção dos estudantes;
- plano de acompanhamento dos participantes no programa;
- informações acerca da estrutura, número de estudantes por série/turno e proposta pedagógica.

A seleção dos estudantes ocorria em parceria com a coordenação local da escola. Os estudantes com idade entre 15 e 17 anos, exclusivamente das redes pública estadual e federal de ensino, tomavam conhecimento do programa após participarem de encontros realizados anualmente em cada escola participante. Os interessados passavam por uma primeira seleção na escola, que encaminhava os nomes dos estudantes preselecionados, normalmente para o dobro do número de vagas reservadas a cada instituição. Essa etapa era feita pela coordenação local da escola, que se organizava da maneira que lhe conviesse.

A instituição tinha toda a responsabilidade e liberdade de proceder como melhor considerasse. A título de sugestão, a coordenação do programa sempre assumiu, frente aos coordenadores locais e diretores das escolas, sua posição de que não considerava como o mais adequado o uso do rendimento escolar (notas) como critério para seleção.

Acreditávamos - e ainda consideramos - que um processo de seleção nessa direção excluiria a possibilidade de participação de estudantes com potencial para as atividades junto ao grupo de pesquisa. Potencial que o modelo avaliativo da escola não permite observar. Apesar dessa nossa recomendação, não temos dados empíricos que nos permitam garantir que o processo ocorresse nessa direção. Acatávamos a lista encaminhada por cada escola e o

relato dos coordenadores e procedíamos à segunda etapa da seleção, que era também acompanhada pela coordenação local.

A cada ano, apoiados pelos instrumentos da psicologia, procedíamos à escolha dos estudantes, de modo a identificar a capacidade de observação, crítica, organização e coerência na escrita, inferir e descrever fatos que eram apresentados aos estudantes.

Atrelávamos a esse processo dinâmicas e instrumentos da área de vocação profissional que nos ajudavam a aproximar o interesse dos jovens das linhas de pesquisa dos pesquisadores que participavam de cada edição. Essa etapa era coordenada, em especial, pela Professora Delba Teixeira de Barros, do Departamento de Psicologia da FAFICH/UFMG, e pelo Professor Paulo de Oliveira, do Coltec, também coordenadores, conosco, do Provoc na UFMG.

Ambos utilizavam a experiência em estudos na área de vocação profissional e de psicomotricidade nas relações humanas, de modo a auxiliar o estudante a ser encaminhado para um grupo de pesquisa com maiores chances de boa interação frente ao que esse estudante imaginava ser a área de pesquisa.

Para a seleção dos estudantes de 2007 a 2009 adotamos, especialmente, um Inventário de Interesses, o Levantamento de Interesses Profissionais – LIP, desenvolvido por Del Nero (1984), que nos auxiliou no encaminhamento dos estudantes aos grupos de pesquisa.

De acordo com Super (1975), o método que se mostra mais produtivo para o reconhecimento dos interesses consiste no uso de inventários. Esse reconhecimento é possível a partir da idade de 14 ou 15 anos, quando os interesses começam a se cristalizar e tornam-se mais estáveis. (SUPER; BOHN JÚNIOR, apud OLIVEIRA, G.; OLIVEIRA, P., BARROS e SCHALL, 2009).

O ingresso dos pesquisadores orientadores ocorria via chamada de editais, lançados pela Pró-Reitoria de Pesquisa (Apêndice F). A comunicação com eles se fazia por e-mail e envio de carta-convite (Apêndice G) impressa encaminhada aos professores e diretores das unidades acadêmicas, para que nos auxiliassem na divulgação do Provoc na UFMG. Carta semelhante era enviada aos diretores das escolas de nível médio a serem convidadas a participar.

Apesar de o programa ter disponível 134 bolsas anualmente, o processo de integração dos professores sempre foi gradativo e exigia, além da divulgação via edital da PRPq, um contato mais pessoal da equipe de coordenação. Fazíamos o contato mais próximo via telefone ou visitas às unidades acadêmicas para que pudéssemos, em diálogo com os professores, garantir um maior número de novos pesquisadores para o programa. Contávamos

também, nesse processo de convencimento, com pesquisadores que já haviam participado do programa.

Percebíamos ser importante nossa conduta para garantir mais adeptos de pesquisadores, uma vez que o número de pesquisadores orientadores que se inscrevia em cada edital era determinante para definir o número de estudantes que participariam a cada ano. Assim, a equipe de coordenação do Provoc na UFMG mobilizava muito esforço para que todas as vagas fossem preenchidas, uma vez que ao apresentarmos o programa nas escolas, as expectativas dos estudantes eram muito grandes e o número de estudantes interessados, muito expressivo.

Outro aspecto que percebíamos como importante nesse contato pessoal era o fato de levar ao pesquisador, especialmente aos novatos, a confiança de que a equipe de coordenação estava disposta a apoiá-lo em qualquer dificuldade no processo de interação/adaptação do estudante do ensino médio à sua equipe de pesquisa. Sempre ouvíamos os pesquisadores dizerem que não sabiam o que fazer ou como conduzir um trabalho de pesquisa com estudantes de nível médio.

A dinâmica de participação do estudante consistia em se integrar a um ambiente de pesquisa, atuando em projetos sob a orientação de um pesquisador orientador por um período de um a dois anos, dedicando semanalmente a essa atividade o mínimo de oito horas. A seleção de 2007 a 2009 previa a participação por dois anos consecutivos.

Os primeiros seis meses se referiram à etapa de *adaptação* destinada, principalmente, à ambientação no grupo de pesquisa. O tempo restante, etapa *avançada*, destinava-se ao desenvolvimento de um projeto de pesquisa. Em ambas as etapas o estudante deveria ser orientado pelo pesquisador e/ou pelos demais membros do grupo.

Ao final de cada período de seis meses, os estudantes e orientadores eram estimulados a entregar um relatório parcial de avaliação do processo de interação e das atividades desenvolvidas. A coordenação enviava um modelo de relatório a ser preenchido, via e-mail, aos estudantes e pesquisadores, e via correio para os coordenadores locais. O modelo utilizado no período de 2007 a 2009 do relatório parcial dos estudantes está no Apêndice H, assim como o modelo do relatório final dos pesquisadores e dos estudantes está no Apêndice I.

A comunicação com as escolas e com os estudantes era sempre garantida por envio de material impresso, uma vez que muitos estudantes não tinham acesso à internet, realidade também percebida em algumas escolas.

Todo ano estudantes e orientadores participavam de um evento acadêmico organizado pela coordenação do programa, no qual tinham a oportunidade de divulgar os resultados e os processos vivenciados.

Desde a implantação do Provoc na UFMG até 2010, foram organizados nove eventos acadêmicos, sendo:

- ✓ seis de âmbito local – I, II, III, IV, V e VI Seminário do Provoc na UFMG;
- ✓ dois de âmbito estadual - I Mostra Científica e Tecnológica dos Programas de Iniciação Científica Júnior de Minas Gerais – Provoc Inovação 2006 e II Mostra Científica e Tecnológica dos Programas de Iniciação Científica Júnior de Minas Gerais - Provoc Inovação 2009;
- ✓ um de âmbito nacional, organizado em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina - III MICITI - Mostra Nacional de Iniciação Científica e Tecnológica Interdisciplinar.

Em todos os eventos, os estudantes e pesquisadores enviavam o registro de seu trabalho e o depoimento reflexivo acerca da experiência, dependendo de como era solicitado pela coordenação, a fim de compor uma publicação. As publicações consistiram em resumos, ou resumos expandidos, e artigos. Estes foram publicados em Cadernos de Resumos e em depoimentos referentes a cada evento.

Ao final de cada etapa de participação todos os estudantes, pesquisadores orientadores e coorientadores, bem como os coordenadores locais, recebiam certificados de participação no programa, em que havia a especificação do período, as horas de dedicação e a forma de participação. Assim como recebiam também certificação de cada evento do qual participavam. Os modelos dos certificados estão nos Apêndices J e K.

O processo de implementação e desenvolvimento do Provoc na UFMG, no âmbito da Universidade Federal de Minas Gerais, ocorreu com a participação de diferentes pessoas, que mobilizaram esforços em diversos momentos. Muitas outras ações foram desenvolvidas, não sendo possível transcrevê-las todas neste trabalho. Na intenção de registrar o percurso das equipes que coordenaram esse processo na UFMG, apresentamos no Apêndice E, conforme já relatamos, um resumo cronológico das principais ações e pessoas da instituição diretamente envolvidas no período de 1998 a 2011.

2.3 – As escolas participantes do Provoc na UFMG: breve caracterização

Apesar de não ser o foco da tese, parece-nos importante neste momento apresentar uma caracterização geral do contexto das escolas vinculadas ao Provoc na UFMG no período de 2007 a 2009, para que o leitor possa ter a dimensão da diversidade com a qual esse programa se deparou ao longo de sua história.

As informações acerca do contexto geral do Colégio Técnico da UFMG foram obtidas da página oficial da instituição³¹ e em consulta aos trabalhos de Braga (2011).

O Colégio Técnico da UFMG - Coltec foi criado em 1969, a partir de convênio celebrado entre o Conselho Britânico, a Universidade Federal de Minas Gerais, o Conselho Nacional de Pesquisa - CNPq e o Ministério da Educação e Cultura - MEC, com a finalidade de formar técnicos de nível médio para atender à demanda do mercado de trabalho brasileiro.

Tradicionalmente oferece o Ensino Profissional de nível médio, com cursos técnicos, de tempo integral, em Eletrônica, Informática, Instrumentação/Controle e Automação, Patologia Clínica e Química. Em 1998 o Coltec passou a oferecer o Ensino Médio, que perdurou até 2009. A partir de 2010, implantou-se na escola o Ensino Médio integrado aos cursos técnicos de nível médio, com duração de 4 (quatro) anos³².

Anualmente são ofertadas 110 vagas para os cursos técnicos, cujo acesso ocorre por meio de concurso público, e 70 vagas a serem preenchidas pelos estudantes oriundos da escola fundamental (CP). O processo de ingresso no Centro Pedagógico ocorre por meio de sorteio, geralmente no 1º ano do ensino fundamental 1. Ao concluírem o 9º ano do ensino fundamental, esses estudantes ingressam em um dos cursos técnicos oferecidos pelo Coltec, desde que assim o desejem e tenham sido aprovados no ensino fundamental.

O processo seletivo do Coltec considera a distribuição das vagas de acordo com a origem socioeconômica dos candidatos, verificada sobretudo a partir de 2007, de acordo com o tipo de escola por eles frequentada durante o ensino fundamental.

Desde 2010, os candidatos passaram a se inscrever no processo seletivo optando entre duas categorias: categoria I, para estudantes que cursaram no mínimo os quatro últimos anos escolares em escolas públicas; categoria II, para os demais candidatos.

Consideramos importante esclarecer que o número de vagas disponibilizadas para cada faixa é proporcional à quantidade de candidatos inscritos em cada uma. Desse modo, se

³¹ COLTEC. ufmg.br. Disponível em: www.coltec.ufmg.br. Acesso em 29 ago. de 2009.

³² Exceto para o curso de Análises Clínicas, integralizado em três anos.

houver maior número de inscrições para a categoria I, haverá maior destinação de vagas para essa categoria.

Outro aspecto que deve ser mencionado diz respeito ao fato de os alunos do Centro Pedagógico terem vagas garantidas no Coltec, desde que concluem o ensino fundamental. Aliás, desde 2007 essa situação foi formalmente legalizada com a constituição da Escola de Educação Básica e Profissional (EBAP), que agrega a escola de ensino fundamental - Centro Pedagógico (CP), o Teatro Universitário (TU) e o Coltec, unidade especial vinculada à Pró-Reitoria de Graduação. Assim, os estudantes que ingressam no Centro Pedagógico são automaticamente promovidos ao ensino técnico do Coltec, desde que concluído o ensino fundamental. (BRAGA, 2011). Por fim, a partir de 2012 observa-se também o estabelecimento de cotas no processo seletivo do Coltec.

Atendendo aos princípios de ser uma unidade acadêmica especial da universidade, a EBAP apresenta como objetivos ser um campo de experimentação para a formação de estudantes dos cursos de licenciatura no ensino superior; constituir-se em um local de produção teórica e metodológica sobre as questões referentes aos níveis de ensino básico e profissional; possibilitar efetiva interação no sentido de transformação dos sistemas de ensino básico e profissional.

Quanto às escolas da rede estadual³³ participantes no período de 2007 a 2009, elas são apresentadas nesta tese mediante os dados obtidos no site da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais - SEE/MG - e ao retorno que obtivemos em uma consulta feita à Diretoria de Informações Educacionais ligada à Superintendência de Avaliação da SEE/MG³⁴.

No site da SEE/MG coletamos dados referentes ao índice de desempenho da Proficiência em Língua Portuguesa e de Matemática medido pelo

Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE –, que é responsável pelo desenvolvimento de programas de avaliação integrados, e objetiva desenvolver programas de avaliação cujos resultados forneçam informações importantes para o planejamento de ações em todos os níveis do sistema de ensino. (MINAS GERAIS, 2012)³⁵

³³ As escolas estaduais participantes do ProvoC na UFMG no período 2007-2009 foram: EE Affonso Neves, EE Agnelo Corrêa Viana, EE Anita Brina Brandão, EE Caminho a Luz, EE Djanira Rodrigues de Oliveira, EE Donato Werneck de Freitas, EE Governador Milton Campos, EE Inês Geralda de Oliveira, EE Juscelino K. de Oliveira e EE Francisco Brant.

³⁴ Nos arquivos do programa não há dados sistematizados acerca das escolas e, em busca de dados disponíveis na internet, somente encontramos informes acerca da localização.

³⁵ MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Sistema mineiro de avaliação da educação pública**. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=421&Itemid=257>. Acesso em 07 nov. 2012.

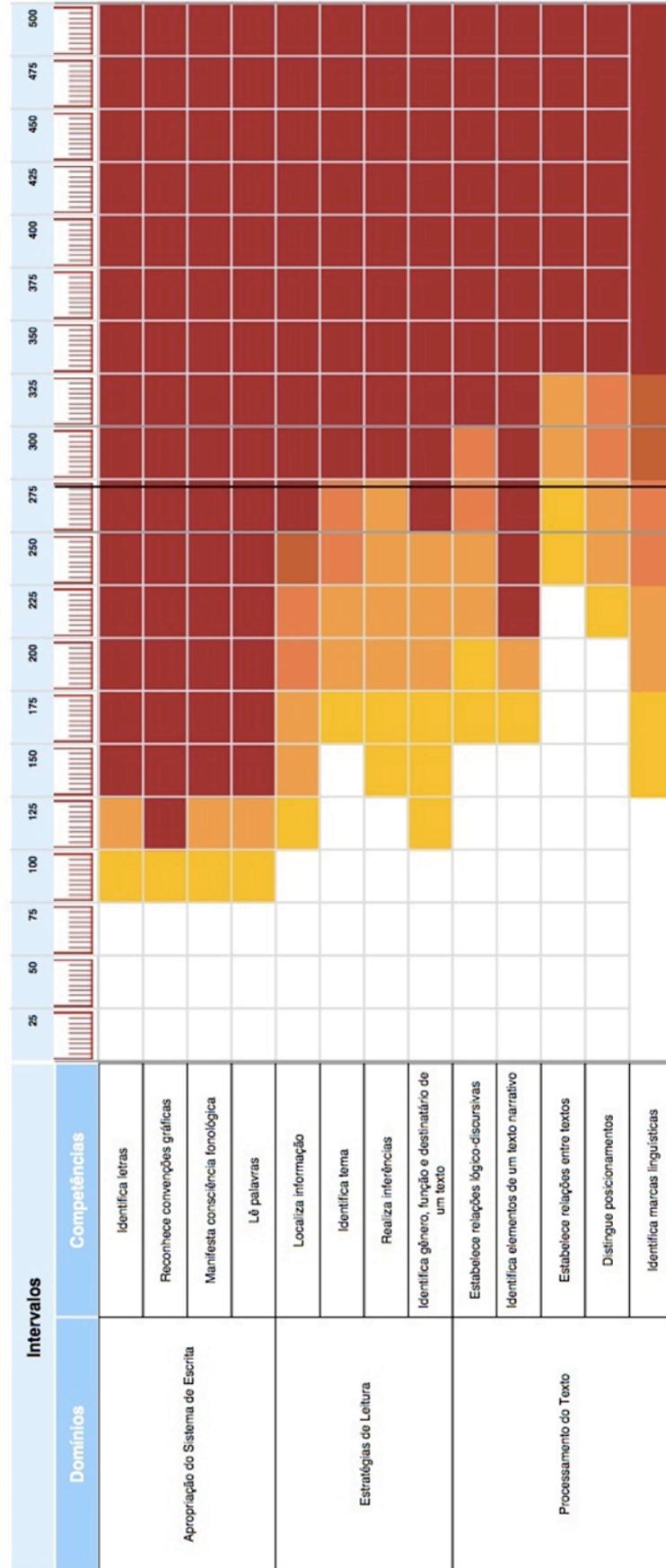
Os gráficos 1, 2 e 3 apresentam os Padrões de Desempenhos da Proficiência em Língua Portuguesa dos estudantes do terceiro ano do ensino médio no ano de 2009 das escolas 1, 2 e 3. Escolhemos esse ano por ter sido 2009 o ano de finalização do ensino médio para os estudantes entrevistados. Os critérios utilizados pela SEE/MG para análise dos dados de Proficiência em Língua Portuguesa estão no Anexo B.

Os resultados relativos à Proficiência em Língua Portuguesa demonstram semelhança no grau de habilidades e competências entre os estudantes das três escolas e evidenciam dificuldades linguísticas por parte desses estudantes, em especial aquelas relacionadas às estratégias de leitura, à identificação de temas e à realização de inferências. Há, segundo os critérios do SIMAVE, uma baixa proficiência dos estudantes em relação ao processamento do texto e ao estabelecimento das relações lógico discursivas, relações entre textos e distinção de posicionamentos.

Educação Básica

Escala de Proficiência de Língua Portuguesa

GRÁFICO 1 - Escala Padrao Língua Portuguesa - 3º ano EM - ESCOLA ESTADUAL NÚMERO 1



Padrões de Desempenho 3º ANO EM

Legenda:

A graduação de cores indica a complexidade da competência desenvolvida

Básico

Intermediário

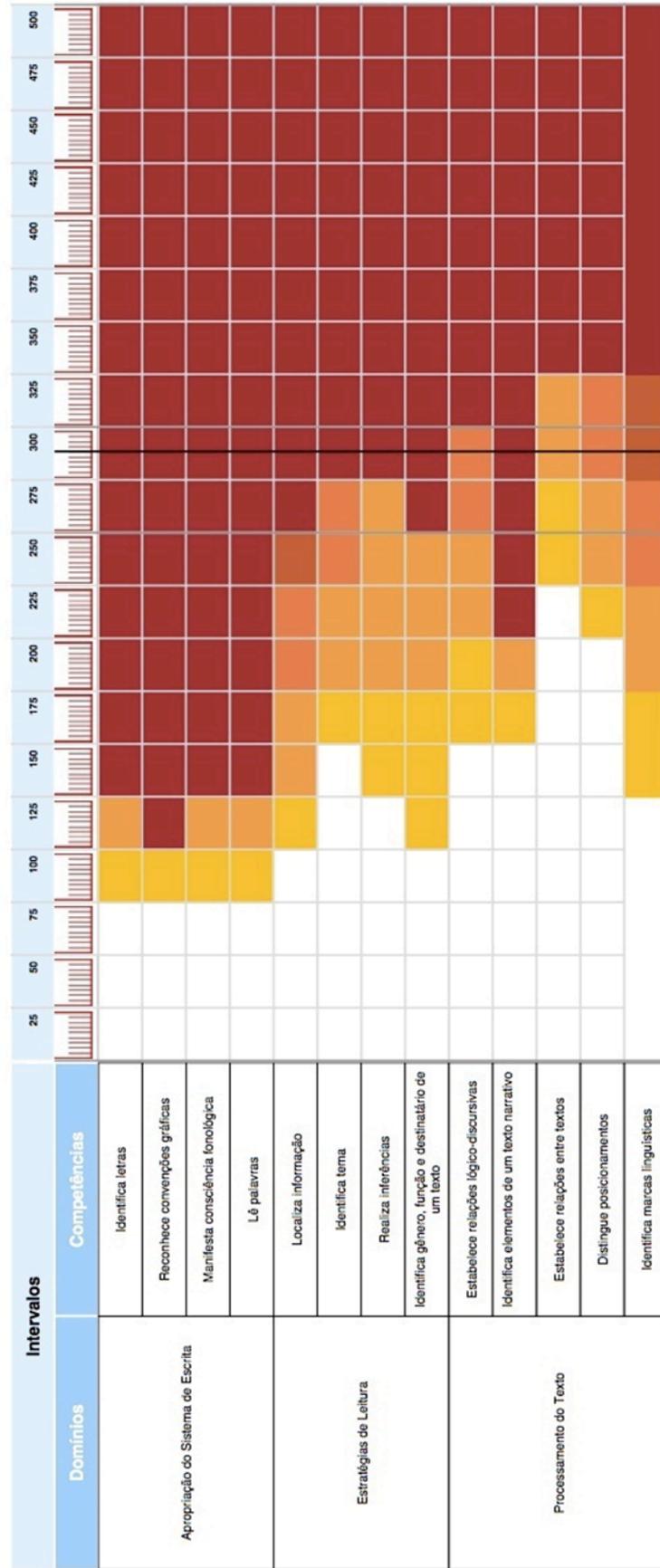
Recomendável

Fonte: MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Sistema mineiro de avaliação da educação pública-SIMAVE. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=421&Itemid=257>. Acesso em: 07 de jan. de 2013.

Educação Básica

Escala de Proficiência de Língua Portuguesa

GRÁFICO 2 - Escala Padrão Língua Portuguesa - 3º ano EM - ESCOLA ESTADUAL NÚMERO 2



Padrões de Desempenho 3º ANO EM

Legenda:



Básico

Intermediário

Recomendável

Fonte: MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Sistema mineiro de avaliação da educação pública - SIMAVE. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=421&Itemid=257> Acesso em: 07 de jan. de 2013.

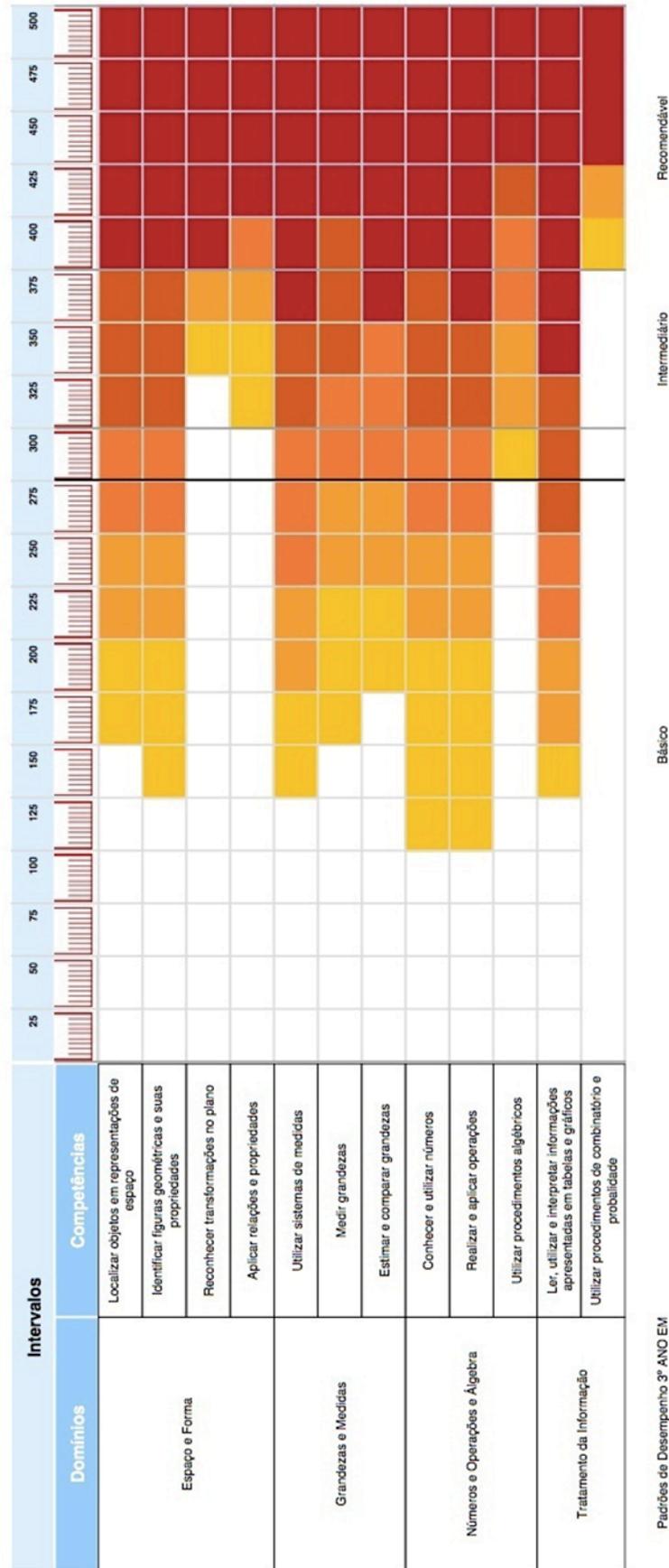
Os Padrões de Desempenhos da Proficiência em Matemática dos estudantes do terceiro ano de ensino médio das escolas 1, 2 e 3, no ano de 2009 estão demonstrados nos gráficos 4, 5 e 6. Os critérios utilizados pela SEE/MG para análise dos dados de Proficiência em Matemática estão no Anexo C.

Os dados relativos à Proficiência em Matemática também se apresentam muito semelhantes nas três escolas, indicando que grande parte dos estudantes não alcançou os níveis mínimos de proficiência requeridos ao final do ensino médio.

Educação Básica

Escala de Proficiência de Matemática.

GRÁFICO 4 - Escala Padrão Matemática - 3º ano EM - ESCOLA ESTADUAL NÚMERO 1



Padrões de Desempenho 3º ANO EM

Legenda:

 A graduação das cores indica a completude da competência desenvolvida.

Básico

Intermediário

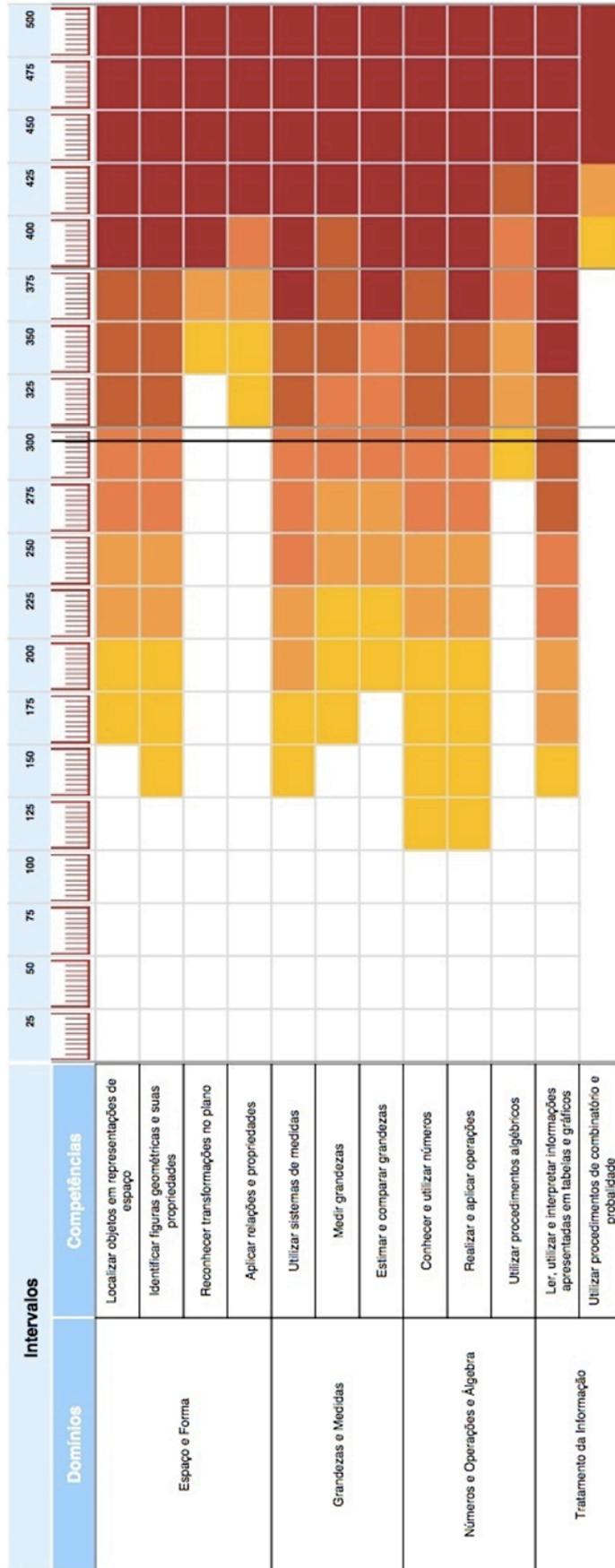
Recomendável

Fonte: MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Sistema mineiro de avaliação da educação pública - SIMAVE. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=421&Itemid=257>. Acesso em: 07 de jan. de 2013.

Educação Básica

Escala de Proficiência de Matemática.

GRÁFICO 5 - Escala Padrão Matemática - 3º ano EM - ESCOLA ESTADUAL NÚMERO 2



Padrões de Desempenho 3º ANO EM

Legenda:



A graduação de cores indica a complexidade da competência desenvolvida

Básico

Intermediário

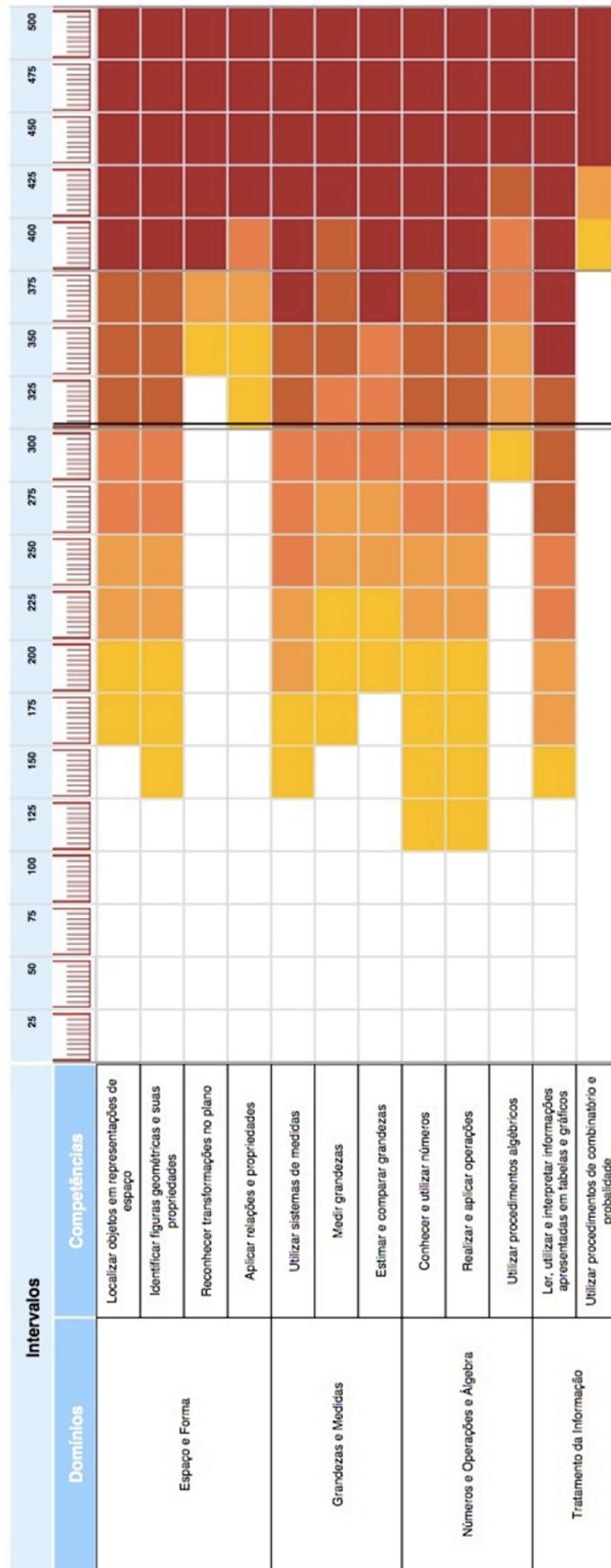
Recomendável

Fonte: MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação. Sistema mineiro de avaliação da educação pública- SIMAVE. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=421&Itemid=257> Acesso em: 07 de jan. de 2013.

Educação Básica

Escala de Proficiência de Matemática.

GRÁFICO 6 - Escala Padrão Matemática - 3º ano EM - ESCOLA ESTADUAL NÚMERO 3



Padrões de Desempenho 3º ANO EM

Básico

Intermediário

Recomendável

Legenda:



Fonte: MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação. Sistema mineiro de avaliação da educação pública - SIMAVE. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=421&Itemid=257>. Acesso em: 07 de jan. de 2013.

Obtivemos diretamente da Diretoria de Informações Educacionais dados referentes ao número de estudantes matriculados em 2007 que concluíram em 2009 o ensino médio nas escolas participantes do Provoc na UFMG no período de 2007 a 2009 - Quadro 7 -, bem como do percentual médio das taxas de aprovação, reprovação e abandono no Ensino Médio no período de 2007 a 2009 das escolas participantes do Provoc na UFMG. (Quadro 8).

QUADRO 7 – Número de estudantes matriculados em 2007 que concluíram em 2009 o ensino médio nas escolas da rede estadual participantes do Provoc na UFMG - 2007 a 2009.

ESCOLA DA REDE ESTADUAL	Número de estudantes MATRICULADOS na 1ª série em 2007	Número de estudantes CONCLUINTEs em 2009
EE ANITA BRINA BRANDÃO	115	121
EE CAMINHO A LUZ	312	144
EE DJANIRA RODRIGUES DE OLIVEIRA	443	224
EE DONATO WERNECK DE FREITAS	247	74
EE GOV. MILTON CAMPOS	1.365	777
EE JUSCELINO K DE OLIVEIRA	392	222
EE PROF AFFONSO NEVES	97	50
EE PROF AGNELO CORREIA VIANA	141	44
EE PROF FRANCISCO BRANT	383	203
EE PROFA INÊS GERALDA DE OLIVEIRA	128	82

Fonte: Dados da Diretoria de Informações Educacionais da SEE/MG obtidos por e-mail em 26 de jan. de 2013.

QUADRO 8 – Percentual de aprovação, reprovação e abandono de estudantes do ensino médio das escolas da rede estadual participantes do Provoc na UFMG - 2007 a 2009.

ESCOLA DA REDE ESTADUAL	Percentual (%) - Ensino Médio		Percentual (%) - Ensino Médio
	Aprovação	Reprovação	Abandono
EE ANITA BRINA BRANDAO	79,80	12,60	7,61
EE CAMINHO A LUZ	64,88	19,65	15,47
EE DJANIRA RODRIGUES DE OLIVEIRA	68,32	14,89	16,78
EE DONATO WERNECK DE FREITAS	57,20	16,71	26,08
EE GOV MILTON CAMPOS	69,43	23,96	6,62
EE JUSCELINO K DE OLIVEIRA	73,29	13,01	13,70
EE PROF AFFONSO NEVES	63,79	12,64	23,56
EE PROF AGNELO CORREIA VIANA	64,23	15,37	20,40
EE PROF FRANCISCO BRANT	68,43	17,58	14,00
EE PROFA INES GERALDA DE OLIVEIRA	71,72	9,46	18,82

Fonte: Dados da Diretoria de Informações Educacionais da SEE/MG obtidos por e-mail em 26 de janeiro de 2013.

Os dados dos altos índices de reprovação e abandono apresentados nos quadros acima dão indícios do grande desafio das escolas da rede estadual que enfrenta múltiplos fatores sociais que levam os jovens a desistir da escola.

Realizamos, entre janeiro e fevereiro de 2010, uma pesquisa-piloto com os egressos que participaram do Provoc na UFMG entre 2007 e 2009, no intuito de levantar alguns aspectos socioeconômicos e hábitos de cultura e lazer, tais como as condições familiares (sociais e econômicas) e os hábitos de cultura e lazer individuais. Procuramos também conhecer as possíveis interferências da participação no Provoc na UFMG para o estímulo à continuidade dos estudos e em atividades de pesquisa.

Encaminhamos, a todos os estudantes que participaram do programa no referido período (152 estudantes), um questionário on-line estruturado, contendo 22 questões (Apêndice A). Para os 152 questionários enviados, obtivemos um retorno de 21,7% (n=33) que consideramos significativo frente aos dados de estudos que avaliam o uso de questionários eletrônicos em pesquisas científicas conforme demonstra Vasconcelos e Guedes³⁶.

Apresentamos alguns resultados desses questionários, sem intenção de, neste momento, aprofundarmos-nos em sua análise, uma vez que eles se constituíram em um instrumento utilizado para selecionar os estudantes que entrevistamos³⁷. Além disso, embora os resultados obtidos apontem questões importantes sinalizadas em nossa publicação (SILVEIRA; SILVA; SANTOS; MATOS; OLIVEIRA, 2011)³⁸, não era esse o objetivo central desta tese.

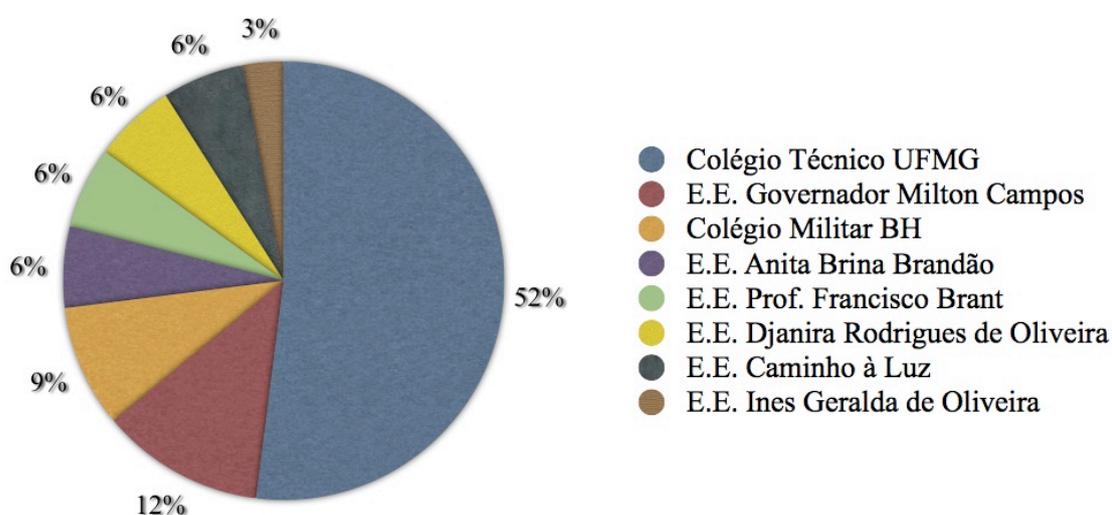
Os índices de retorno obtido dos estudantes de cada escola participante no Provoc na UFMG no período de 2007 a 2009 estão expostos no gráfico 7.

³⁶ Pesquisa publicada na web sem referência do ano de publicação. A citação completa encontra-se na Bibliografia.

³⁷ Reiteramos que os estudantes que entrevistamos participaram voluntariamente, tendo sido consultados se aceitariam nos receber. Porém, para chegarmos a esses estudantes, enviamos o questionário-piloto, contatando somente aqueles que nos deram retorno, dispondo-se a participar da entrevista.

³⁸ SILVEIRA, D. C. S.; SILVA, T. S.; SANTOS, V. S.; MATOS, V. B.; OLIVEIRA, G. B. M. de. "Perfil socioeconômico e hábitos de lazer e cultura de egressos do programa de Iniciação Científica Júnior – Provoc na UFMG". **XX Semana de Iniciação Científica da UFMG**, Belo Horizonte, 17 a 21 de outubro de 2011. As duas primeiras autoras deste trabalho (Daniela Silveira e Tatiane Silva) eram estudantes de ensino médio de escolas estaduais vinculadas ao Provoc na UFMG, bolsistas BIC-Júnior/FAPEMIG – 2009-2010. Foram coorientadas, respectivamente, pelas estudantes de Psicologia (Vanise Santos e Vanessa Matos) que, na ocasião, eram monitoras do programa sob minha orientação.

Gráfico 7 - Percentual de estudantes das diferentes escolas participantes do Provoc na UFMG - 2007 a 2009 - que responderam o questionário online (n= 33)

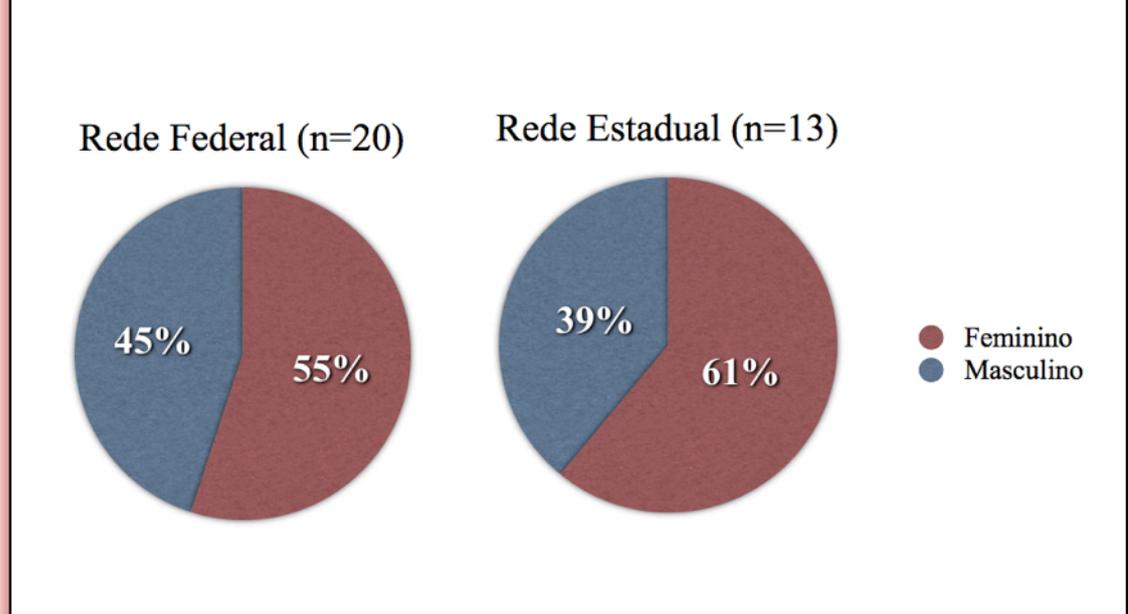


Fonte – SILVEIRA; SILVA; SANTOS; MATOS; OLIVEIRA, 2011.

Com base na análise das perguntas do **Bloco I**, relativas ao perfil de gênero, idade e condição racial declarada, percebemos que do grupo de estudantes da rede estadual (n=13), 46% (n=6) dos respondentes declararam estar com 19 anos, 38% (n=5) declararam estar com 18 anos e 8% (n=1) declararam estar com 17 e 21 anos. Quanto aos estudantes da rede federal (n=20), 40% (n=8) dos respondentes declararam estar com 19 anos, 30% (n=6) declararam estar com 18 anos e 15% (n=3) declararam estar com 17 e 20 anos.

No que se refere ao gênero, dos estudantes da rede federal (n=20), 55% são do sexo feminino e 45% do masculino. Já no grupo de estudantes da rede estadual (n=13), 61% declararam ser do sexo feminino e 39% do sexo masculino, conforme demonstramos no gráfico 8.

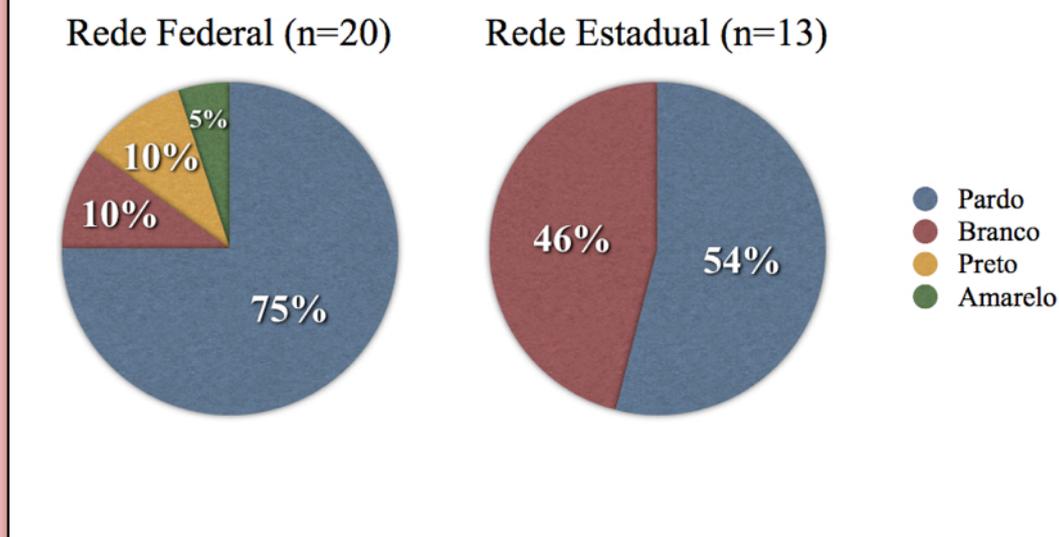
Gráfico 8 - Percentual de meninas e meninos participantes do Provoc na UFMG - 2007-2009 das diferentes redes de ensino que responderam o questionário online



Fonte – SILVEIRA; SILVA; SANTOS; MATOS; OLIVEIRA, 2011.

No que se refere à etnia declarada pelos estudantes da rede federal, 75% dos respondentes se declararam pardos (n=15). Para os declarantes como negros e brancos obtivemos o mesmo índice de retorno (10%, n=2) e somente 5% (n=1) se declarou amarelo. Entre os respondentes oriundos da rede estadual, 54% (n=7) se declararam pardos e 46% (n=6) brancos, não havendo nenhum declarante que se autoidentificou como amarelo e negro conforme demonstramos no gráfico 9.

Gráfico 9 - Índice de perfil étnico declarado pelos participantes do Provoc na UFMG - 2007 a 2009 - das diferentes redes de ensino que responderam o questionário online

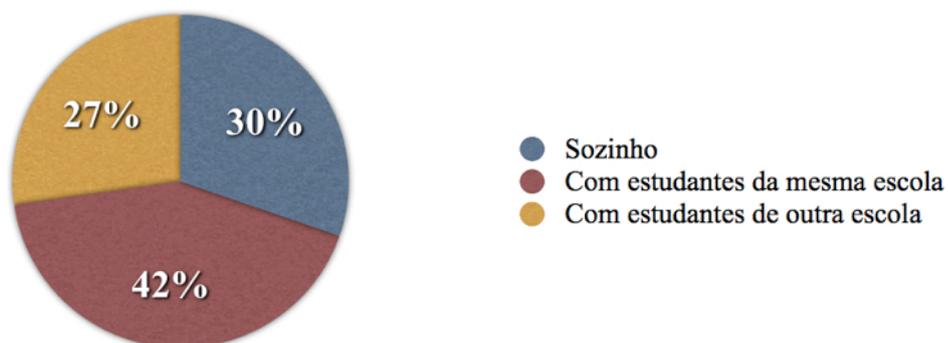


Fonte – SILVEIRA; SILVA; SANTOS; MATOS; OLIVEIRA, 2011.

Com as questões do **Bloco 2**, tivemos a intenção de verificar se o trabalho compartilhado com outro jovem de condição escolar próxima (mesma escola) influenciou ou não na forma como o estudante finalizou sua participação no programa, ou seja, concluiu plenamente a pesquisa, concluiu parcialmente a pesquisa ou desistiu da pesquisa.

Os dados obtidos demonstram que 30% (n=10) dos estudantes desenvolveram a sua pesquisa sozinhos, 42% (n=14) dos estudantes desenvolveram suas pesquisas em parceria com outro jovem de ensino médio/profissional da mesma escola e 27% (n=9) dos estudantes juntamente com estudante de outra escola, como demonstramos no gráfico 10.

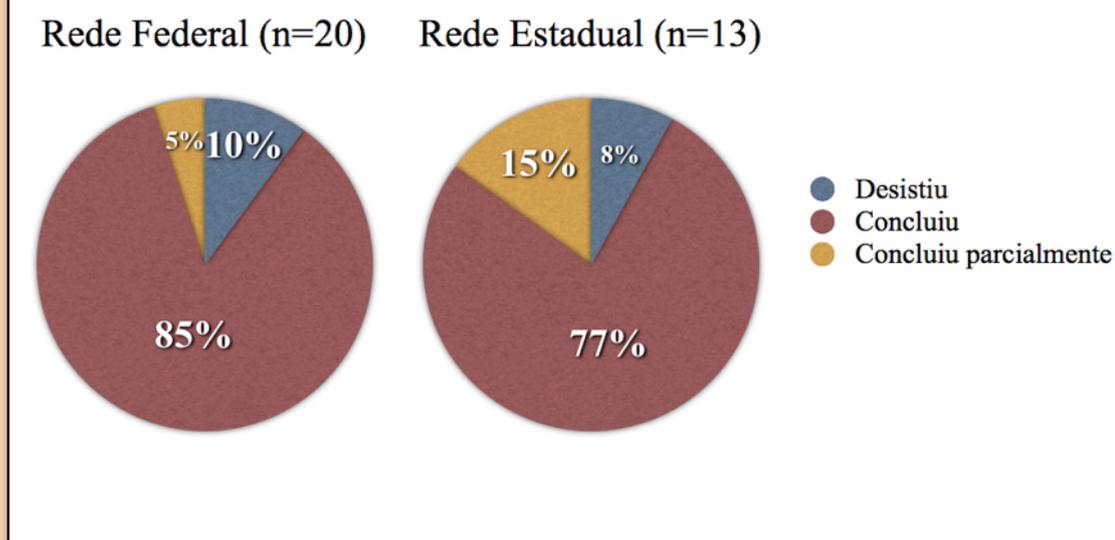
Gráfico 10 - Índice de estudantes participantes do Provoc na UFMG - 2007 a 2009 - que desenvolveram a pesquisa em parceria com estudante da mesma escola, de outra escola ou sozinho (n=33)



Fonte – SILVEIRA; SILVA; SANTOS; MATOS; OLIVEIRA, 2011.

Quanto à forma de finalização no programa, dos 13 estudantes da rede estadual que responderam ao questionário, 77% (n=10) declararam ter concluído plenamente, 15% parcialmente (n=2) e 8% (n=1) desistiu. Já no grupo dos 20 estudantes da rede federal, o índice de conclusão plena sobe para 85% (n=17), mas para as demais condições se mantém igual ao da rede estadual. No gráfico 11 demonstramos tais dados de forma agrupada.

Gráfico 11 - Formas de finalização no Provoc na UFMG dos estudantes participantes - 2007 a 2009 - que responderam o questionário online



Fonte – SILVEIRA; SILVA; SANTOS; MATOS; OLIVEIRA, 2011.

Aqui cabe esclarecer que os estudantes que declararam concluir parcialmente o programa justificaram marcar essa opção por não terem conseguido entregar o relatório final de pesquisa, o que necessariamente não significa que esses estudantes não tenham finalizado suas pesquisas.

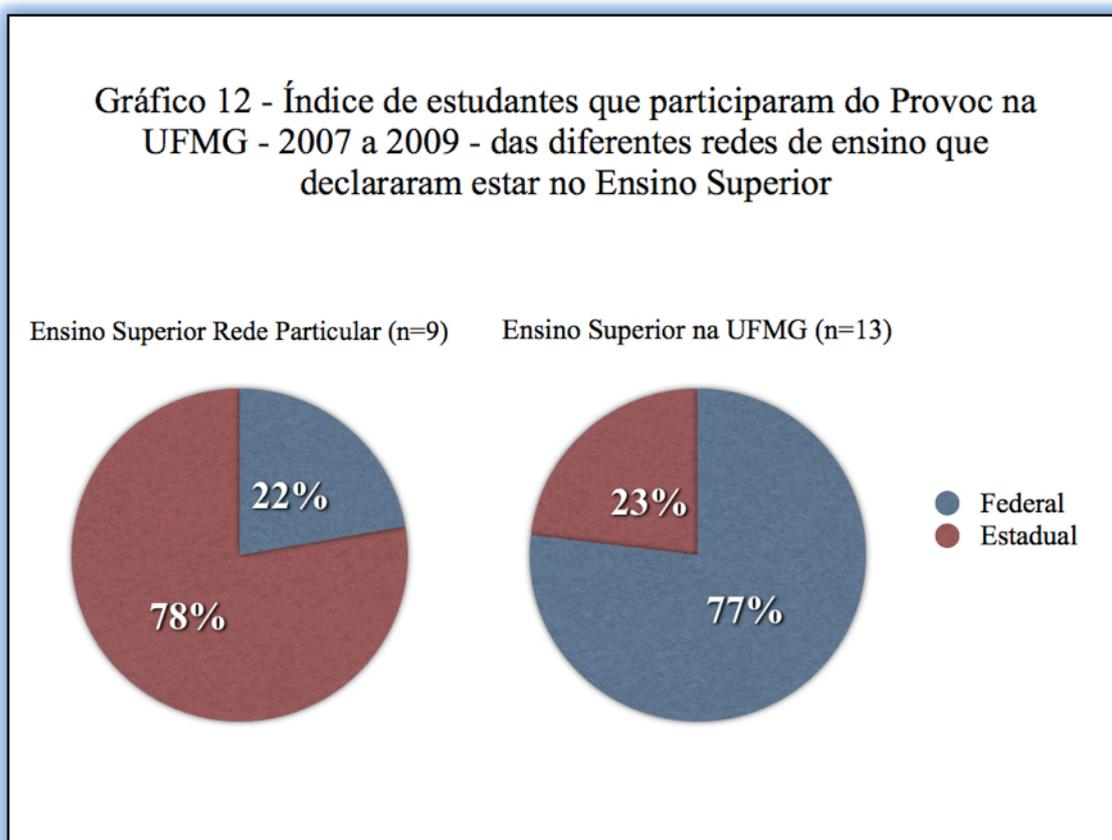
Dos estudantes respondentes da pesquisa, 3 disseram ter desistido da participação do programa, sendo 2 da rede federal e 1 da rede estadual. As principais alegações para a desistência se relacionam, respectivamente, a problemas familiares; falta de atividades atribuídas pelo grupo de pesquisa; dificuldade de deslocamento semanal para o campus da UFMG.

No **Bloco 3**, as questões tiveram a intenção de situar a condição atual do estudante quanto ao estado civil, se constituiu família ou não, qual a atual condição profissional e se continua a atuar em atividades de pesquisa.

Quanto ao estado civil, 97% (n=32) dos respondentes alegaram estar solteiros e 3% (n=1) casado, sendo que este era estudante da rede federal. Quanto à constituição de família, 100% dos respondentes disseram não ter filhos.

Os dados que mais nos chamaram a atenção referem-se à atual condição profissional dos egressos no Provoc na UFMG. Do total de respondentes (n=33), 79% (n=26) deram continuidade aos estudos de alguma forma.

Dos 22 jovens (66,7%) que declaram estar no ensino superior, 9 (34,6%) disseram estar em instituição particular. Destes, 2 da rede federal e 7 da rede estadual. Dentre os 13 (65,4%) estudantes que declararam ingressar em cursos de graduação da UFMG, 10 eram oriundos da rede federal e 3 da rede estadual. (Gráfico 12).



Fonte – SILVEIRA; SILVA; SANTOS; MATOS; OLIVEIRA, 2011.

Quanto à continuidade em atividades de pesquisa científica, dos 22 estudantes que declararam estar no ensino superior, 40,9% (n=9) afirmaram continuar em atividades de Pesquisa Científica, sendo que, destes, 5 são oriundos da rede federal e 2 da rede estadual. Os índices dessa continuidade apresentamos no gráfico 13.

Gráfico 13 - Índice de estudantes que participaram do Provoc na UFMG - 2007 a 2009 - das diferentes redes de ensino que declararam continuidade em atividades de pesquisa (n=9)



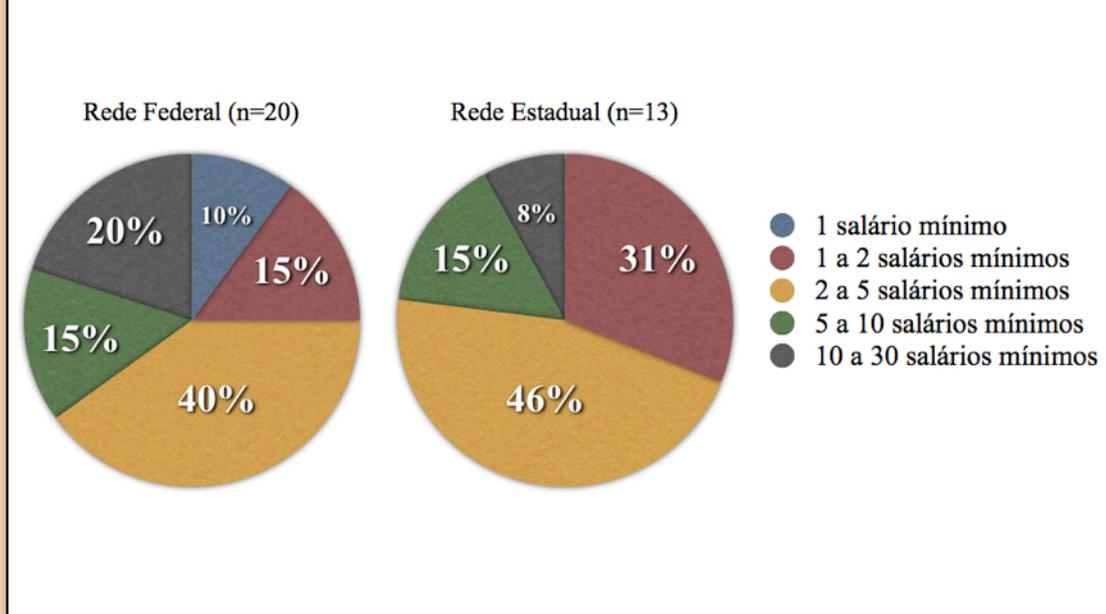
Fonte – SILVEIRA; SILVA; SANTOS; MATOS; OLIVEIRA, 2011.

No **Bloco 4**, as questões objetivaram traçar um perfil da condição econômica familiar dos estudantes do período entre 2007 e 2009 e relacioná-la ao grau de escolaridade dos pais. Para isso, perguntamos qual era o tipo de moradia do estudante, a renda mensal da família e o nível máximo de escolaridade dos pais na ocasião em que atuaram no programa.

Quanto ao tipo de moradia, dos respondentes (n=33), 26% declararam morar em residência própria, 6 em residência alugada e 1 declarou morar em habitação coletiva.

No que se refere à condição econômica da família, na ocasião em que responderam ao questionário, dos estudantes oriundos da rede federal de ensino (n=20), 8 declararam que a renda mensal da família estava entre dois e cinco salários mínimos; 2 um salário mínimo; 4 acima de dez salários; para as faixas situadas entre um e dois e de cinco a dez salários mínimos, obtivemos 3 respondentes cada. No grupo oriundo da rede estadual (n=13), a faixa de dois a cinco salários mínimos foi declarada por 6 estudantes; 1 acima entre dez salários; 4 para a faixa de um a dois salários e 3 para cinco a dez. Esses dados apresentamos agrupados no gráfico 14.

Gráfico 14 - Índice das faixas de renda mensal familiar dos estudantes das diferentes redes de ensino participantes do Provoc na UFMG - 2007 a 2009



Fonte – SILVEIRA; SILVA; SANTOS; MATOS; OLIVEIRA, 2011.

No gráfico 15 apresentamos o cruzamento dos dados obtidos da renda mensal da família com a escolaridade dos pais. Em geral, verificamos que quanto maior o nível escolar dos pais, maior a renda mensal da família.

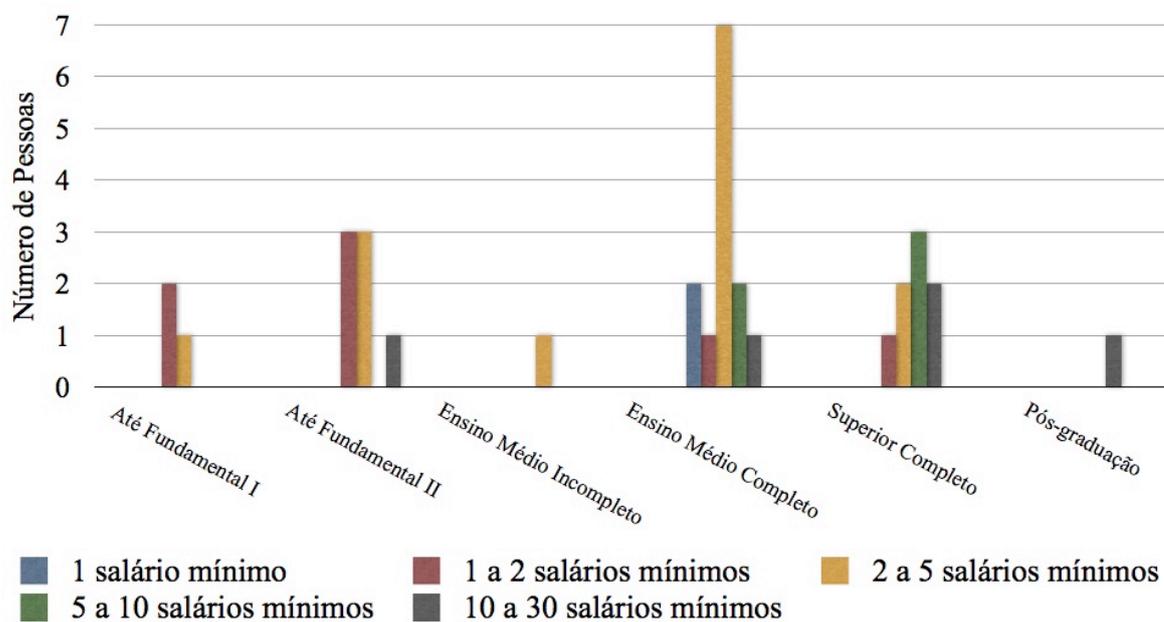
A faixa de 2 a 5 salários mínimos foi a de maior índice entre os pais que possuíam até educação básica incompleta, ou seja, até ensino fundamental I.

No grupo de 7 estudantes que declararam que seus pais possuem formação escolar até o ensino fundamental II (antiga nomenclatura para o período de 5ª a 8ª série), três declararam que variava entre 1 a 2 salários mínimos, três entre 2 a 5 e um estudante declarou ser de 1 salário mínimo a renda familiar.

No grupo de 13 estudantes que declararam que seus pais possuem até o ensino médio completo (n=13), a maior renda familiar variava entre 2 e 5 salários mínimos (54%). Essa mesma faixa salarial foi declarada por 100% dos estudantes que disseram ter os pais com ensino médio incompleto (n=1).

A renda familiar sobe para 5 a 10 salários mínimos para a maioria (38%) dos estudantes cujos pais tinham ensino superior completo (n=8), e para 10 a 30 salários em 100% dos jovens cujos pais têm pós-graduação (n=1).

Gráfico 15 - Relação entre a renda familiar mensal e a escolaridade dos pais dos estudantes participantes do Provoc na UFMG de 2007 a 2009

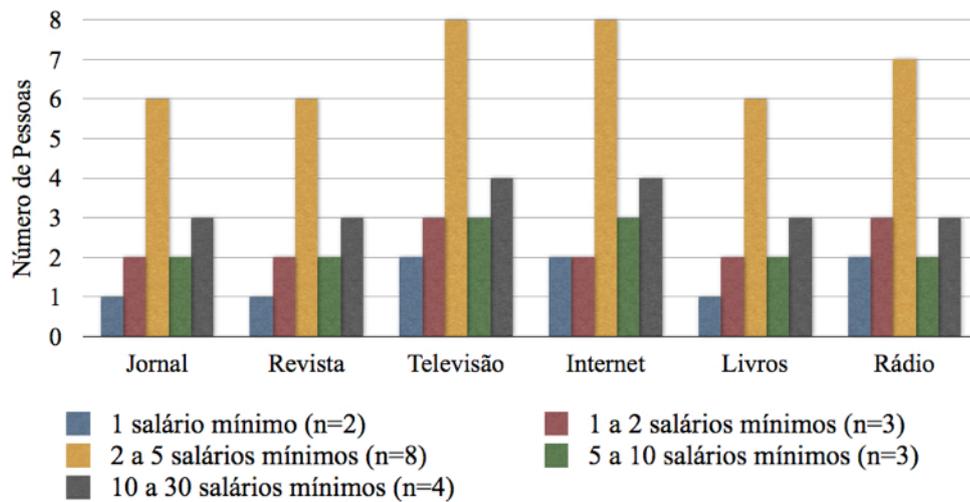


Fonte – SILVEIRA; SILVA; SANTOS; MATOS; OLIVEIRA, 2011.

Outra característica que consideramos importante nas respostas desses estudantes referia-se à frequência e ao acesso aos meios de informação e hábitos de lazer e cultura **(Bloco 5)**.

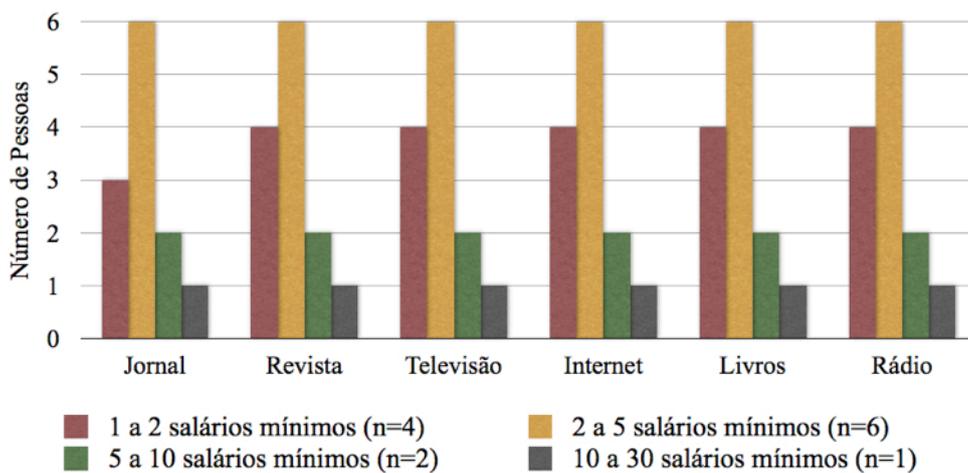
Procedemos, também, ao cruzamento dos dados obtidos da renda familiar e à frequência com que os estudantes acessavam diferentes meios de busca de informações. Os resultados referentes aos estudantes da rede federal apresentamos no gráfico 16 e os da rede estadual no gráfico 17. Na questão 20 do questionário online a que se referem os dados dos gráfico 16 e 17, os estudantes tinham a possibilidade de assinalar mais de uma opção.

Gráfico 16 - Relação entre renda familiar e fonte de informação acessada pelos estudantes da **rede federal** participantes do Provoc na UFMG - 2007 a 2009 (n=20)



Fonte – SILVEIRA; SILVA; SANTOS; MATOS; OLIVEIRA, 2011.

Gráfico 17 - Relação entre renda familiar e fonte de informação acessada pelos estudantes da **rede estadual** participantes do Provoc na UFMG - 2007 a 2009 (n=13)



Fonte – SILVEIRA; SILVA; SANTOS; MATOS; OLIVEIRA, 2011.

A questão 21 do questionário online perguntou acerca dos hábitos de lazer e cultura, nesta, também os respondentes poderiam assinalar mais de uma opção. A análise bruta dos dados demonstram que 85% dos estudantes que responderam ao questionário da rede estadual (n=13) e 60% da rede federal (n=20) assinalaram que frequentam shoppings pelo menos uma vez por mês. Em geral, esse é o espaço mais frequentado por ambos os grupos.

Dentre os estudantes da rede estadual que responderam à pesquisa (n=13), 61,5% assinalaram nunca ter frequentado um teatro, 30,8% declararam que nunca foram a museus e 23,1% nunca foram ao cinema. Na análise do grupo da rede federal (n=20), 50% dos entrevistados declararam nunca terem frequentado museu, assim como 35% nunca foram ao teatro.

Os resultados que obtivemos com essa nossa publicação nos auxiliaram nas escolhas e contatos com os estudantes entrevistados, bem como nos induziram a um desejo ainda maior de resgatar os percursos e as reflexões acerca da experiência no Provoc na UFMG, aspectos que tratamos no próximo capítulo deste trabalho.

CAPÍTULO 3 – Estudantes provocados: percursos e reflexões no Provoc na UFMG

Nesta pesquisa visamos resgatar, tomando como base princípios metodológicos da história oral, o que os estudantes, pesquisadores orientadores e a coordenadora local entrevistados retiveram na memória³⁹ do vivido, considerando as expectativas e experiências obtidas antes, durante e depois da passagem pelo Provoc na UFMG.

Por meio da produção e análises das entrevistas, e frente à vivência na coordenação do programa, identificamos que a hierarquia das relações entre os participantes define não somente os papéis diante da instituição proponente (no caso a UFMG), mas também estabelece as formas de interação entre pesquisadores e estudantes e as formas de participação dos coordenadores locais.

Fazendo uma analogia com o próprio nome original do programa - Provoc na UFMG -, percebemos que o papel fortemente assumido pelos pesquisadores perante seus orientandos é o de *provocador* que :

[Do latim. *Prövocātor, öris*]. 1. Aquele que desafia, estimula, faz despertar. 2. Que induz a irritação, à exasperação, à cólera. 3. Que provoca desejo. persuade. 4. Que promove, facilita, torna fácil. 5. Que ocasiona, produz, gera, é causa ou motivo de [...]. (FERREIRA, 1997, p. 940).

Quanto aos estudantes, estando sob a orientação de seus mestres, cabe-lhes o papel de *provocado*, um adjetivo que, se considerado somente pelo viés gramatical, está em particípio passado, sendo usado nos tempos verbais compostos e na voz passiva. Do latim, *Prövocātus*, [a, um, part. de provoco] que significa: 1. Provocado; desafiado. 2. Excitado; estimulado. 3. Deferido; concedido. (VALLE, 2004, p. 647).

No contexto deste trabalho objetivamos, mais à frente, relacionar esse adjetivo às formas de socialização e sociabilidade dos jovens.

E em relação aos coordenadores locais, cabe-lhes a condição de expectadores, especialmente aos que aceitaram assumir este papel nas escolas estaduais, pela própria estrutura organizacional representada no organograma do Provoc na UFMG, apresentado no capítulo 2, e pela maneira como as escolas e os coordenadores locais foram convidados a

³⁹ Memória é entendida aqui como “uma evocação do passado. É a capacidade humana de reter e guardar o tempo que se foi, salvando-o da perda total.” (CHAUI apud DELGADO, 2006, p.38). Para Delgado, “a memória é a base construtora de identidades e solidificadora de consciências individuais e coletivas. É elemento constitutivo ao autorreconhecimento como pessoa e/ou como membro de uma comunidade pública, como uma nação, ou privada, como uma família.” (DELGADO, 2006, p.38).

participar. O sentido de *expectadores* apresentado em Ferreira é: “[Do latim *expectātor*]. Variação: expectante. 1. Aquele que tem ou que está na expectativa – S.f. Esperança fundada em supostos direitos, probabilidades ou promessas. 2. Que olha de longe; espera observando”[...]. (FERREIRA, 1997, p. 451)

Para incitar o percurso dos entrevistados no programa, nas entrevistas os estudantes e pesquisadores foram convidados a buscar suas lembranças, como se estivessem em uma linha do tempo: do que se lembravam **antes** de entrar no Provoc, **durante** o período de participação e como estão **hoje** a partir dessas experiências.

O que o passado tem a ver com a ação no presente?

Ao analisarmos os relatos dos entrevistados acerca da experiência no Provoc na UFMG, percebemos que ao compartilharem suas vivências, eles falavam de forma entrelaçada do presente, do passado e do futuro.

Buscamos fundamentos para explicar esse fato no campo teórico, deparando-nos com autores do segmento da psicologia social e fenomenologia da percepção, como Merleau-Ponty (1999); Marques (2012); Mahfoud (2012); Gaspar e Mahfoud (2006), bem como da sociologia, como Claude Dubar (1998; 2005), e em especial as referências apontadas por Bernard Lahire (1997; 2002).

Tais fontes bibliográficas remeteram-nos ao sentimento de que cada entrevistado compartilhava conosco parte de uma “experiência elementar” conforme apresenta Mahfoud (2012), ou mesmo uma “experiência originária ou campo de presença”, como caracteriza Merleau-Ponty (1999).

O conceito de *experiência elementar* é apresentado por Miguel Mahfoud⁴⁰ (2012) como sendo o *ímpeto original* que está na base de todo gesto, contato ou posicionamento humano. Segundo o autor, é por meio desse ímpeto que a pessoa pode reconhecer suas exigências fundamentais como, por exemplo, de felicidade e de justiça e, também, suas evidências fundamentais, como a da própria existência e a de uma realidade que a transcende, especialmente nos relacionamentos em que há um cuidado com o ser do outro. É, portanto,

o ímpeto original com o qual o ser humano se lança na realidade procurando identificar-se com ela por meio da realização de um projeto que imprima à própria

⁴⁰ *Experiência elementar*, conforme apresenta Mahfoud é um termo que foi primeiramente cunhado por Luigi Giussani (2009). No livro *Experiência elementar em psicologia: aprendendo a reconhecer*, de Miguel Mahfoud (2012), encontra-se maiores fundamentos acerca da origem e aplicações desse conceito.

realidade a imagem ideal que o estimula interiormente. (GASPAR & MAHFOUD, 2006, p.8).

A ideia de “campo de presença” que, também, utilizamos neste trabalho, é a que está presente no livro *Phenomenologie de la perception* de Merleau-Ponty (1999), cuja obra foi analisada por Marques (2012).

Marques faz uma revisão geral do campo teórico das obras de Merleau-Ponty, dialogando com clássicos como Henry Bergson⁴¹ e outros. Essa revisão apresenta as ampliações já publicadas por diferentes autores e os conflitos existentes entre as correntes clássicas e as mais contemporâneas da relação existente entre tempo, subjetividade e intencionalidade proposta por Merleau-Ponty (1999), na qual surge o conceito de campo de presença e experiência originária. (MARQUES, 2012, p.1 - 6).

As descrições fenomenológicas para Merleau-Ponty só adquirem sentido por meio da análise do tempo, que não deve ser definido como uma sucessão de instantes, pois isso seria ofuscar a especificidade do passado e do futuro. Nessa concepção, o autor diz que o

tempo não é um processo real, uma sucessão efetiva que eu me limitaria a registrar. Ele nasce de minha relação com as coisas. Nas próprias coisas nasce o porvir e o passado está em uma espécie de preexistência e de sobrevivências externas. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 551).

Nessa concepção de Merleau-Ponty (1999) “[...] não há tempo no mundo objetivo, ele é excessivamente pleno para que nele haja tempo.” (MERLEAU-PONTY apud MARQUES, 2012, p. 112)

O tempo, como descrito por Merleau-Ponty, é um “campo de presença”, ou seja, uma “experiência originária” que traz para o sujeito não apenas lembranças ou conjecturas de um fenômeno vivenciado, mas “sistemas de linhas ou redes intencionais - domínio da experiência originária do tempo que não há necessidade de uma síntese de integração através de um ato intelectual.” (MERLEAU-PONTY apud MARQUES, 2012, p. 115).

Nesse sentido, passado e o futuro são horizontes inerentes à experiência temporal do sujeito na qual ocorre a chamada “retenção”, ou seja, “o presente ainda conserva em suas

⁴¹ Na teoria de Bergson apresentada em suas publicações *Duração e Simultaneidade* (2006a) e *Memória e Vida* (2006b), a noção de tempo concebe-se como uma sucessão de acontecimentos que se desenvolvem ao longo da vida e que estão vinculados a uma memória, “consciência”. Essa memória pode fazer com que um fenômeno dure no sujeito, organizando o antes e o depois, alterando, desse modo, o presente. Na concepção de tempo trazida por Bergson o passado, o presente e o futuro se entrecruzam, deixando de ser pensados em sua linearidade. Ele trata o passado como um antigo presente e ao mesmo tempo como passado reconstituído pelo presente.

mãos o passado imediato, sem pô-lo como objeto, e, como esse retém da mesma maneira o passado imediato que o precedeu, o tempo escoado é inteiramente retomado e apreendido no presente.” (MARQUES, 2012, p.113).

Quanto à identificação entre o tempo e o sujeito, para Merleau-Ponty “o tempo é alguém, a subjetividade não está no tempo porque ela assume ou vive o tempo e se confunde com a coesão de uma vida.” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 566).

Acerca da “presença do passado na ação presente”⁴², Bernard Lahire expõe que a questão do peso relativo das experiências passadas e da situação presente para explicar as ações está “fundamentalmente ligada à questão da pluralidade interna do ator que se correlaciona à pluralidade das lógicas de ação nas quais o ator foi e é levado a se inscrever.” (LAHIRE, 2002, p. 47).

Em síntese, o que os autores supracitados trazem de contribuição para o campo desta pesquisa é que, para compreendermos a ação de cada colaborador entrevistado e as descrições fenomenológicas relatadas por eles, é preciso remeter as dimensões específicas do passado (experiências vividas, passado incorporado) e do futuro à subjetividade, considerando plenamente o sujeito presente (presente contextual), uma vez que ao falar da experiência vivida no programa, cada estudante, pesquisador orientador e coordenador local estão falando de um conjunto de reações significativas, vividas concretamente, que conferem sentidos a si mesmo e de pertença no mundo presente e nas projeções de futuro.

O que apresentamos aqui?

Apresentamos parte da história individual dos quatro estudantes egressos entrevistados, reconstruída em formato de texto. Na produção textual de cada história, apresentamos e analisamos os aspectos mais relevantes retidos na memória de cada um e que se referem aos percursos de socialização e sociabilidade vivenciados nos seguintes contextos sociais – família, escola básica e grupo de pesquisa da UFMG. Consideramos que o experimentado nesses espaços conduz a uma (re)constituição identitária e, por conseguinte, à ação, à motivação para a aprendizagem no ambiente de pesquisa, bem como às perspectivas de futuro.

⁴² No capítulo ATO 1 - Cena 2: os determinantes da ação, tópico *Presença do passado, presente da ação*, no livro *Homem plural: determinantes da ação*, o autor tece reflexões críticas acerca dos limitantes das correntes unicistas da *Teoria da ação* e do *ator* oriundas da psicologia, neuropsicologia, psicanálise e sociologia, para explicar o mundo social. (LAHIRE, 2002, p. 46-48).

Reiteramos que o objetivo da produção das entrevistas foi compreender as expectativas e motivações para a entrada no programa, os processos de socialização e sociabilidade decorrentes das interações na UFMG e os impactos nas trajetórias escolar e profissional dos estudantes entrevistados.

Frente a esses objetivos e com base nos aportes teóricos dos autores consultados, buscamos compreender cada história como expressão pessoal de “campo de presença”, ou seja, evidência de uma intencionalidade inscrita no tempo, no sentido de uma *experiência originária* (MERLEAU-PONTY, 1999) ou *experiência elementar* (MAHAFOUD, 2012) heterogênea, construída numa pluralidade de contextos.

O ato de compreender nos exigiu um esforço pessoal para nos descolarmos de nós mesmos e nos colocarmos no lugar do entrevistado, considerando a subjetividade de cada um, para entender que cada enunciado expressava um “campo de presença” (MERLEAU-PONTY, 1999), que é também “plural” (LAHIRE, 2002).

Possivelmente, cada entrevistado nos relatou parte do que de fato ocorreu, do que se sentiu mais à vontade, do que desejou, da maneira como ele compreendeu, do que interpretou do processo. Somada a incompletude das informações existe também a nossa limitação pessoal em compreender e interpretar aquilo que nos é narrado, uma vez que temos *experiências* diferentes e, mesmo que de forma inconsciente, já pré-selecionamos o que desejávamos ouvir.

Partimos do pressuposto de que as trajetórias sociais de vida - familiar, escolar e em outros contextos - são heterogêneas e apresentam um peso significativo na (re)configuração identitária dos estudantes participantes do Provoc na UFMG e, conseqüentemente, nas atitudes assumidas junto ao grupo de pesquisa e para as perspectivas pessoais de futuro.

As produções textuais que fizemos sobre as trajetórias dos quatro estudantes entrevistados seguem a categorização apresentada na metodologia no capítulo 1. Assim, dentre os vários fenômenos sociais que emergiram das falas desses estudantes consideramos mais relevante destacar o que disseram acerca dos seguintes aspectos: a configuração familiar, os amigos da escola, os amigos do bairro; a experiência escolar e a experiência no Provoc na UFMG; os motivadores para a aprendizagem no programa/no ambiente de pesquisa; a incorporação do método científico e as práticas desenvolvidas; o processo de sujeição/qualificação; os distanciamentos mais evocados; a influência da participação no programa para a construção dos futuros projetos profissionais e as percepções acerca das relações entre a universidade e a escola básica.

Para a produção textual da história do estudante entrevistado tomamos como base tanto as entrevistas, quanto os dados obtidos por meio do questionário enviado por e-mail, bem como os registros contidos nos arquivos do programa. Na medida em que se fez necessário, retomamos alguns dos aportes teóricos para iluminar os relatos e os processos dos estudantes entrevistados.

Apresentamos, a seguir, alguns aspectos dos aspectos pessoal e os percursos de socialização e sociabilidade dos quatro estudantes colaboradores desta pesquisa: o Narciso, a Orquídea, o Papoula e a Íris⁴³.

⁴³ Os nomes atribuídos aos estudantes são fictícios, bem como todos os outros sujeitos citados pelos estudantes. Os nomes de pessoas foram modificados. As instituições escolares citadas pelos estudantes que não a UFMG foram referidas com números e letras. Pretendemos, desse modo, resguardar a identidade das pessoas e instituições referidas em respeito ao compromisso ético assumido com os colaboradores no momento da entrevista.

Passemos, então, às histórias das flores...

Afinal a vida é feita de ciclos, como as estações do ano, sem as flores não existirão os frutos e se não houver frutos, valeu a beleza das flores; se não houver flores, valeu a sombra das folhas; se não houver folhas, valeu a intenção da semente. (HENFIL)



3.1. Os percursos de *Narciso*⁴⁴

*Conta-se que essa flor, tão rara nos dias de hoje, espalhava-se por todos os jardins. As pessoas que nascem sob o signo do Narciso destacam-se por sua habilidade em se comunicar, pela simpatia e pelo jogo de cintura que lhes permite sair-se bem nas mais diversas situações. São pacientes e, quando necessário, agem com uma boa dose de ousadia, o que lhes garante sucesso em vários empreendimentos.*⁴⁵

Narciso é um rapaz nascido em 7 de junho de 1991 em uma constelação⁴⁶ familiar composta pelo pai - Sr. Joaquim, pela mãe - Sra. Ester, e seus três filhos: o Robson com 28 anos, o Reinaldo com 27 anos e ele, hoje com 21 anos. A família, pelo modo como ele se refere, parece ter uma configuração estável⁴⁷, na qual os papéis exercidos pelas figuras paterna e materna quanto à ordem doméstica parecem estar bem definidos.

As trajetórias de escolarização (grau de instrução), bem como a natureza da profissão em exercício dos membros diretos da família mostram-se heterogêneas. Tanto os avós paternos quanto maternos são agricultores rurais não escolarizados⁴⁸.

O pai possui até o ensino fundamental completo, está aposentado e atua em um comércio próprio; a mãe também estudou até concluir o ensino fundamental e trabalha cuidando do lar; o irmão mais velho (Robson) formou-se até o ensino médio e trabalha como promotor de vendas; Reinaldo (irmão do meio) concluiu, no final do ano de 2012, o ensino superior em Marketing, e trabalha como supervisor de Merchandising em uma empresa.

Narciso cursava, na época da entrevista, o segundo ano do curso de Aquicultura na UFMG, e atuava como bolsista do Programa de Iniciação Científica da graduação na mesma

⁴⁴ Todos os nomes citados são fictícios, conforme referido em nota de rodapé da página 95 desse documento.

⁴⁵ As epígrafes utilizadas na introdução dos diferentes percursos de nossas flores são meramente ilustrativas. Utilizamos esse recurso com interesse de dar leveza ao texto, sendo que não há, de nossa parte, nenhuma identificação com possíveis aspectos da personalidade dos colaboradores. Textos retirados na íntegra do Portal Angels.com. HORÓSCOPO DAS FLORES. Portal Angels.com Disponível em: <http://www.portalangels.com/horoscopo/horoscopos-diversos/horoscopo-das-flores.html>. Acesso em 03 set. 2012.

⁴⁶ O termo constelação é usado aqui no sentido de “grupo de pessoas que para nós representa muito sob o aspecto afetivo”. (FERREIRA, 1985, p.370).

⁴⁷ Termo usado no sentido de haver uma coesão na família, ou seja, os filhos mantêm entre si e entre os pais relações sociais frequentes e duráveis, dando-lhes a confiança de que podem contar sempre com o apoio moral e afetivo parental.

⁴⁸ Na questão do questionário referente à escolaridade dos membros da família, Narciso somente declara que os avós paternos e maternos *não possuem escolaridade*.

área do seu curso e sob orientação do mesmo pesquisador que o orientou no Provoc na UFMG.

Narciso e os irmãos moram junto aos pais, que imigraram de Diamantina, interior de Minas Gerais. Todos sempre estiveram sob a tutela do pai, que é o provedor da família e que auferia atualmente uma renda média de sete salários mínimos⁴⁹.

Uma possível disposição cultural da família de Narciso refere-se à atribuição à figura paterna de modos mais rígidos de educação, que parece ocorrer em resposta a uma transmissão intergeracional. Percebemos isso quando Narciso refere-se aos princípios educativos do avô, que ele identifica nas atitudes do pai.

A lembrança que ele tem do avô paterno é de uma pessoa “*muito rígida, que se tivesse que bater batia, se tivesse que chamar a atenção, chamava.*” O pai, segundo ele, criou-o e aos irmãos da mesma maneira como fora criado, ao que ele faz deferência positiva quando diz agradecer muito ao pai o tipo de educação recebida, pois considera que se não tivesse recebido correções⁵⁰ *tão firmes*, poderia ter se “*perdido no mundo e hoje ter parado de estudar; estar hoje no mundo das drogas, da bebida, da pichação, até mesmo ser pai*”. Condições em que, como ele enuncia, estão hoje alguns dos meninos da sua idade que cresceram e estudaram com ele.

Os amigos que eu tinha do ensino fundamental, da minha sala, se tiver cinco estudando é muito o resto tudo se perdeu no mundo. [...] Meus pais são pessoas do interior, meu pai e minha mãe são de Diamantina. E, meu pai criou a gente meio que da maneira que o pai dele criou ele. Meu vô era uma pessoa muito rígida, se tivesse que bater, batia, se tivesse que chamar a atenção chamava, e hoje em dia acho que os pais passam muito a mão na cabeça dos filhos “ah não precisa disso, não precisa de bater”, e eu agradeço muito meu pai ter me corrigido, porque se não fosse essas coisas levando tão firme com a gente, quem sabe a gente não poderia tá desse lado (se referindo às drogas, bebidas etc.)? E vejo hoje o que meus colegas passaram e tão passando ainda. [...]. (Estudante Narciso).⁵¹

No núcleo familiar de Narciso o diálogo parece ocorrer com mais liberdade com a mãe do que com o pai. Segundo ele, a mãe é a pessoa com quem compartilhava suas angústias, conflitos e conquistas na época em que participava do Provoc na UFMG.

Minha mãe era a pessoa para qual eu contava tudo que se passava comigo, meus planos, minhas conquistas, o que eu sonhava, qual seria os meus objetivos, enfim...

⁴⁹ Em resposta à questão do questionário que indagava acerca da renda familiar no período de 2007 a 2009, Narciso declarou que, nessa época, a renda média da família era de cinco salários mínimos.

⁵⁰ No momento da entrevista, tivemos a impressão de que Narciso aludia à imposição de limites se referindo às *correções firmes* que recebeu do pai.

⁵¹ Entrevista gravada no Coltec/UFMG no dia 11 de jul. 2012. Os demais trechos referentes ao estudante Narciso provem todos dessa mesma entrevista.

tudo o que acontecia comigo eu falava para ela, principalmente o que acontecia no Provoc porque era uma experiência nova na minha vida, que me fez crescer muito como pessoa. (Estudante Narciso, em questionário).⁵²

Atualmente, a mãe ainda se mantém como uma referência para as trocas de confidências, mas ele declara ter ampliado a sua rede de diálogo com os irmãos e amigos da universidade.

Hoje em dia dialogo com bastante pessoas sobre meus planos e minha vida universitária, entre essas pessoas estão minha mãe, meus irmãos e amigos de sala de aula. (Estudante Narciso, em questionário).

Nos momentos em que se refere ao local onde mora, Narciso o identifica como um *bairro pobre* e configura a região apresentando características dos amigos da escola e da rua. Segundo ele, são jovens que começaram a trabalhar cedo, apresentam pouco interesse ou recebem poucos estímulos da família para a continuidade dos estudos, e os que decidem enveredar por essa direção normalmente não são bem sucedidos e por fim *se perdem no mundo*, ou, na linguagem usada por Narciso, entram nas drogas, bebida ou arrumam filhos muito novos, um *percurso totalmente diferente* do dele.

[...] Feliz demais por ser um aluno de escola pública, de um bairro pobre, na minha rua não conheço ninguém que faz, ninguém que prestou vestibular e passou e tá estudando[referindo-se ao fato de ter sido aprovado no vestibular]. São poucos amigos meus que estudaram comigo que hoje estudam, são de contar nos dedos, principalmente os amigos que formou comigo no ensino fundamental e ensino médio. [...] A maioria tá trabalhando, outros arrumaram filhos muito novos, então, totalmente diferente o percurso. [...].Principalmente no bairro que eu moro os meninos da minha idade ou mais novo que eu, ninguém quer saber de nada, ninguém quer saber de estudar. (Estudante Narciso).

O pai tem um estabelecimento comercial, o qual ele tinha a responsabilidade diária de *olhar*, até antes de ingressar no programa. Isso, segundo ele, *tomava umas três horas diárias de um dos turnos do dia*. À noite ele estudava na escola de nível médio e *no resto do dia ficava à toa*. Essa responsabilidade junto ao pai, segundo Narciso, encerrou-se depois que passou a participar do Provoc na UFMG e entrou na universidade.

O estudante, em vários momentos de sua fala, demonstra haver uma disposição cultural no seio da família em atribuir forte valor moral em ser responsável com o trabalho e o estudo, ter respeito à autoridade, ser comportado, conformar-se às regras, ser esforçado e ser perseverante. Esses aspectos aparecem em vários momentos de sua fala, especialmente quando narra acerca das conquistas obtidas no âmbito familiar e pessoal.

⁵² Referimos ao questionário aberto apresentado no Apêndice B.

Identificamos exemplos disso nas partes do seu enunciado, em que ele faz referências ao esforço do pai para obter os bens materiais que a família possui hoje, na forma como retrata seu comportamento nos contextos escolares (anteriores e atual), em que ele se percebe bem-sucedido, bem como quando relata os reconhecimentos que conquistou pelo seu esforço e suas atitudes nos trabalhos desenvolvidos no programa e em outros lugares, questões que exemplificamos mais à frente.

Quanto ao esforço do pai, Narciso relata que o Sr. Joaquim saiu da *roça* aos 19 anos e veio trabalhar na cidade, em Belo Horizonte, onde, por meio de muita *luta e trabalhando igual doido*, conseguiu comprar duas casas: a que residem desde a infância e mais uma na mesma rua. A casa onde moram situa-se no bairro Mantiqueira, ambiente quase predominantemente comercial, localizado na região norte de Belo Horizonte.

Meu pai saiu da roça com dezenove anos, veio pra Belo Horizonte e começou a trabalhar igual doido aqui na cidade pra conseguir alguma coisa, conseguiu comprar duas casas, a casa que eu moro e uma outra casa lá perto de casa também que ele comprou, e foi na luta, então ele sempre incentivou a gente. E ele tinha uma coisa assim, não deixava minha mãe trabalhar também, porque assim - "eu trabalho, você cuida da educação dos meninos"- e isso ajudou muito porque por mais que minha mãe não trabalhasse ela ficava ali com a gente o tempo todo olhando, orientando a gente o que era certo e o que era errado, e as vezes meus colegas que, estão assim, não teve a presença da mãe ou do pai assim como eu tive. (Estudante Narciso).

No núcleo familiar percebemos haver indícios de um valor social do *estudo* no momento em que Narciso diz considerar *super importante* o incentivo e o apoio que recebe dos pais para a persistência nos estudos:

[...] super importante, é igual meu pai falava "você tem que estudar, eu não tive a oportunidade de estudar, o que eu consegui aqui foi trabalhando muito [...]. Meu pai sempre falava comigo "corre atrás, você tá jovem, você tá tendo a oportunidade, corre atrás, continua, não para" e minha mãe também falava a mesma coisa. [...]. (Estudante Narciso).

Segundo ele, o pai sempre o incentivou e aos irmãos dizendo para *estudarem, não pararem, correrem atrás* e aproveitarem *as oportunidades que ele não teve*, bem como a mãe, cujo pai *não a deixava trabalhar para cuidar da educação* dos filhos, também incentivou sempre.

A breve referência que Narciso faz ao percurso escolar dos irmãos nos dá indícios de que, dentro de sua família, a transmissão das disposições culturais da perseverança nos estudos não foi linear - pais para filhos, irmãos mais velhos para irmãos mais novos. E essa

transmissão nem foi percebida da mesma maneira por todos os filhos, ou seja, no seio de sua família as respostas aos estímulos recebidos dos pais, no que se refere aos estudos, ocorreram de maneira heterogênea.

Narciso acredita que seu irmão *do meio* resolveu continuar os estudos por sua influência e que a motivação para isso ocorreu no momento em que disse com determinação ao irmão Reinaldo: *eu vou estudar, eu vou prestar vestibular*. No final de 2010, mesmo ano em que Narciso passou no vestibular da UFMG, o irmão começou a estudar Marketing na Faculdade Anhanguera⁵³. Narciso expressa considerar muito o esforço de Reinaldo que, segundo ele, mesmo tendo estudado e trabalhado simultaneamente em uma empresa, *chegou lá: já se forma no final deste ano (2012) e manifesta querer continuar os estudos de qualquer jeito, quer fazer mestrado*.

[...] *Tanto é que depois que, eu sou o caçula lá de casa tenho dois irmãos mais velhos, quando eu falei pro meu irmão “eu vou estudar, eu vou prestar vestibular”, ele falou “também vou estudar, também vou fazer vestibular”. No mesmo ano que eu passei aqui na UFMG ele começou a estudar na Anhanguera fazendo Marketing, a empresa que ele trabalhava cobrava um pouco e tá lá, vai formar agora no final do ano. E tá assim: “nó agora vou fazer meu mestrado e tal”, querendo estudar de qualquer jeito. Achei super bacana da parte dele. [...].* (Estudante Narciso).

O percurso de Robson (irmão mais velho) foi diferente: se formou no ensino médio, atualmente se prepara para casar e parece não ter perspectivas para retomada dos estudos, uma vez que se considera *velho demais* para continuar.

[...] *Agora meu irmão mais velho acha que já tá velho demais pra estudar e tal, formou no ensino médio e tudo, agora tá querendo casar, vai é casar agora.[...]. Cada um com uma coisa diferente do outro. [...].* (Estudante Narciso).

Narciso nos relata que toda a sua trajetória escolar, do ensino fundamental ao ensino superior, ocorreu em escolas públicas. Assim que se formou no fundamental, solicitou vaga na escola 1⁵⁴, e conseguiu se matricular somente no noturno, no qual concluiu o ensino médio.

Quanto à escola fundamental, Narciso não faz muitas referências, entretanto se lembra de ter tido professores que lhe diziam palavras de estímulo para fazer *o vestibular na UFMG*,

⁵³“Entidade privada de ensino superior situada em Belo Horizonte que oferece cursos de graduação nas modalidades presencial e a distancia”. Narciso não deixa clara a modalidade cursada pelo irmão. Segundo o site consultado, o curso “Superior de Tecnologia em Marketing habilita para tecnólogo”. Fonte: GRADUAÇÃO ANHANGUERA. Anhanguera.com. Disponível em: http://www.anhanguera.com/graduacao/localidades/bh_unidade_2.php. Acesso em 03 set. 2012.

⁵⁴ A escola número 1, como já explicado no capítulo 1, refere-se à escola estadual na qual Narciso cursou o nível médio.

uma conquista que para ele parecia impossível.

[...]. *E eu tinha alguns professores do meu ensino fundamental, da sexta, sétima, oitava série que falavam que eu ia passar no vestibular na UFMG, e eu falava assim “ah acho que não vou conseguir, porque é muito difícil”, eu ficava com receio, eles falavam “não você é inteligente, você corre atrás, você luta, você consegue”.*[...]. (Estudante Narciso).

Ingressou no ensino noturno da escola 1, levando consigo as condições peculiares de um estudante novato, acostumado ao contexto social de uma escola de ensino fundamental de turno diurno, na qual convivia com estudantes e amigos da sua faixa etária, para migrar para um contexto escolar completamente novo e desconhecido - uma escola de nível médio noturna, tendo apenas a companhia de poucos amigos e na qual passa a ter o convívio mais intenso com jovens e adultos trabalhadores.

Em nenhum momento Narciso relata intimidação frente às novas situações, ao contrário, diz conseguir fazer novos amigos, conversar com os professores, ter uma forma ordenada para os estudos e dar respostas positivas às expectativas da escola - *ser um bom aluno, fazer todas as atividades dadas pelos professores, prestar a atenção no professor, se sair bem nas provas.*

[...] *Lá [referindo-se à entrada na escola média] eu comecei a fazer novos amigos comecei a conversar com os professores, eu era um bom aluno, fazia as atividades todas que eles passam, ia bem nas provas. [...] No colégio eu era aquele aluno assim, o professor falava eu ficava escutando a matéria, eu ficava calado, e ali tudo que ele falava eu absorvi. Nunca fui um aluno de o professor depois de passar a matéria, sentar ficar lendo livro, pesquisando sobre aquela matéria. Eu era aquele aluno que prestava atenção e guardava. E quando chegava em data de prova eu fazia a prova com tudo que eu tinha tido na sala e ia bem nas provas. [...].* (Entrevista de Narciso).

O processo positivo de adaptação de Narciso à nova escola parece estar associado à manifestação, de sua parte, de um conjunto de hábitos (de ordem moral, material e afetiva) que estão em conformidade com o *ethos*⁵⁵ da escola.

Bernard Lahire (1997) aponta que a presença constante no núcleo familiar de ações socializadoras de “ordem moral” (como a moral do esforço, perseverança, bom comportamento, conformidade às regras), “afetiva” (como a docilidade, ter bons relacionamentos) e “material” (como a qualidade da apresentação e organização de tarefas) podem desempenhar um papel importante nas atitudes na escola e facilitar o “ofício de aluno no ambiente escolar uma vez que o tipo de *ethos*, de caráter que a escola exige objetivamente,

⁵⁵ Expressão utilizada no sentido de características de valor social e cultural para o contexto escolar.

podem ser parecidos com o *ethos* desenvolvido no seio familiar.” (LAHIRE, 1997, p. 25-26).

Provavelmente, as condutas de Narciso, em conformidade com o que espera a escola - bom comportamento, demonstração de respeito à autoridade do professor e boas notas -, garantiram-lhe boa visibilidade junto aos professores. Em relação a isso, ele faz referência especial ao professor de matemática, ao lembrar o fato deste tê-lo convidado a participar da pré-seleção para a entrada anual no Provoc na UFMG, bem como das palavras de incentivo que recebia dele para perseverar.

[...] E um professor meu chamado EC, ele ficou sabendo desse projeto Provoc aqui na UFMG e me fez o convite, chamando eu e mais três amigos meus da minha sala pra participar. Aí ele perguntou se eu trabalhava, se eu tinha disponibilidade durante o dia pra estudar, se eu tava livre. Eu falei com ele que eu tava, que eu só ajudava meu pai no comércio que ele tem e no resto do dia ficava a toa. Ele falou “beleza então quando surgir realmente o projeto eu te falo”. Passou um tempo, acho que teve reunião com os coordenadores e professores do colégio e ele veio me informar que realmente ia acontecer o Provoc, que era um Programa de Iniciação Científica Júnior na UFMG, me explicou como que era esse projeto e eu aceitei participar, conversei com meus pais, eles ficaram muito satisfeitos d’eu tá participando de um programa assim de iniciação científica. [...]. (Estudante Narciso).

A entrada no Provoc na UFMG foi em março de 2007, após vencer o processo de seleção final organizado pela coordenação do programa na UFMG e a pré-seleção na escola. Narciso nos leva a entender ter sido o professor de matemática seu maior incentivador para participar dos processos de seleção. Ele se lembra que entraram com ele mais quatro colegas de escola, sendo que somente um deles completou o programa como ele, e os outros dois não continuaram - um foi por desistência e o outro por *abandono do orientador*.

[...] E comecei, vim aqui na UFMG fiz uma prova, fiquei com medo, tinha umas questões de lógica, fiquei com medo de não passar mas acabei passando. Passou eu, a L {nome da colega}, o A {nome do colega}, o G {nome do colega} e o L {nome do colega}, só que por fim o único que terminou o Provoc fui eu. O G desistiu, o A o orientador dele abandonou ele e o L também terminou o primeiro Provoc, isso assim, o que eu lembro mais do projeto.[...]. (Estudante Narciso).

Sua primeira escolha de área do conhecimento, das linhas de pesquisa que foram oferecidas aos estudantes na seleção, foi para um projeto cujo nome lhe pareceu estar associado a uma área de doação de sangue junto ao Hemominas⁵⁶. Narciso deixa transparecer em sua fala que esta sua primeira escolha foi influenciada pela identificação do título do

⁵⁶ Hemominas é a Fundação Centro de Hematologia e Hemoterapia de Minas Gerais, vinculada à Secretaria de Estado da Saúde (SES). Fonte: FUNDAÇÃO HEMOMINAS. Hemominas.mg.gov.br. Disponível em <http://www.hemominas.mg.gov.br/hemominas/menu/aInstituicao/missao_valores.html>. Acesso em 20 de agosto de 2012.

projeto com as áreas disciplinares que mais gostava na escola.

Segundo ele, “*era um aluno que gostava de tudo um pouco, especialmente gostava muito de humanas e pouquinho de biológicas*”. Como o primeiro projeto de pesquisa escolhido oferecia poucas vagas para muitos estudantes interessados, foram-lhe apresentadas outras possíveis linhas de pesquisa e, dentre elas, uma que propunha o envolvimento no campo da *Aquacultura*. Resolveu arriscar-se nessa área, uma vez que gostava *muito de mexer com água* e tinha curiosidade de saber mais acerca disso, mesmo não entendendo bem o significado do nome - “*uai, gente o quê que é isso?*”

[...] *Bom eu era aquele aluno que gostava de tudo um pouco, eu gostava muito da parte de humanas e um, um pouco de biologia eu gostava. Aí eu vim pro Provoc, escolhi mexer na época com doação de sangue, acho que tinha esse projeto do Hemominas, só que tinha muita gente querendo ir aí eu fui encaminhado pra outro projeto. Aí eu olhei lá a respeito da Aquacultura, pensei “uai gente o quê que é isso?”, aí o nome água foi uma coisa que me interessou, porque eu gosto muito de mexer com água, saber o que é em geral.* [...] (Estudante Narciso).

Ao enunciar acerca do percurso no Provoc na UFMG, Narciso narra com empolgação cada etapa vivenciada. Expressões de autogratiificação aparecem entremeadas no relato detalhado acerca das novas relações sociais estabelecidas; da maneira sistematizada como foi orientado; dos novos lugares frequentados a convite do grupo de pesquisa e do programa; das práticas desenvolvidas; das deferências recebidas no novo grupo; dos incentivos recebidos pela família, das premiações institucionais recebidas; dos principais desafios enfrentados e dos conhecimentos e habilidades apropriados.

Narciso expressa ter sido acolhido em um clima de descontração e liberdade pelo orientador. Essa forma de acolhimento parece-nos ter permitido a ele se sentir à vontade para se expressar sem grandes constrangimentos e, inclusive, revelar algumas das defasagens de conteúdos básicos que já deveria ter apreendido e compreendido na escola média.

[...] *Aí eu fiquei interessado e comecei a participar, logo que eu entrei pro programa, meu orientador que era o Cardeal⁵⁷, perguntou o que eu sabia sobre a água, eu falei assim “água pra mim é H₂O”, brinquei com ele assim, ele [referindo-se ao orientador] - “não, ela tem bem mais parâmetros que simplesmente hidrogênio, oxigênio”- e começou a me falar que tinha oxigênio dissolvido na água, tinha pH, nitrito, nitrato, amônia.* [...] (Estudante Narciso).

Quanto ao processo de orientação, Narciso enuncia o prazer de ter estado com o grupo de pesquisa. Ele nos leva a entender que recebeu uma orientação temporalmente ordenada,

⁵⁷ Nome fictício do pesquisador orientador. Como explicado no Capítulo 1, utilizamos nomes de pássaros polinizadores para nos referir aos pesquisadores orientadores.

com a presença direta e constante, assumida tanto pelos pesquisadores líderes do grupo de pesquisa, quanto por estudantes de pós-graduação.

Essa forma de acolhimento parece-nos ter gerado no estudante um sentimento de aceitação da sua pessoa no grupo. Narciso deixa transparecer, em vários momentos de seu relato, o prazer de ter estado tão próximo aos pesquisadores líderes do grupo de pesquisa e dos estudantes que o orientaram, bem como o interesse crescente pelos novos conhecimentos e práticas, fortemente influenciados por essas pessoas. O que o estudante expressa vai ao encontro da análise de Belmont (1993), segundo a qual, “quando os indivíduos convivem com líderes entusiasmados e aficcionados, sentem-se mais felizes e entusiasmados no ambiente de aprendizagem” (BELMONT apud GODÓI; FREITAS; CARVALHO, 2011, p. 42)⁵⁸.

A narrativa de Narciso acerca da forma como foi orientado demonstra que esta foi estruturada pelo seu orientador (Cardeal), a partir de um levantamento prévio por meio do qual, provavelmente, ele buscou averiguar o que Narciso compreendia acerca de conteúdos fundamentais para uma pesquisa em Aquacultura.

Narciso nos conta que, aos poucos, foi entrando em contato com bibliografias específicas, e que teve que se dedicar muito para se aprofundar nos conteúdos específicos da área, pois, semanalmente, tinha que sistematizar e dar retorno ao seu orientador dos estudos teóricos demandados por ele. Somente a partir dessa etapa ele foi direcionado para atuar junto aos demais membros do laboratório, começando a se envolver nas práticas mais específicas da área.

Parece que essa forma do pesquisador de socializá-lo no ambiente de pesquisa impactou positivamente no seu processo de sociabilidade junto aos demais membros do grupo, proporcionando-lhe sentimentos de autoconfiança, de capacidade e estímulo para aprender cada vez mais. Suas ações provavelmente foram influenciadas de forma simultânea por um conjunto diversificado de fatores que o conduziram para um processo positivo de sociabilidade.

Inferimos que houve mobilização de componentes afetivos e da estrutura cognitiva de Narciso, motivando-o para querer atuar e aprender junto a seus orientadores. Para essa inferência, partimos dos pressupostos da teoria da aprendizagem sociocognitivista⁵⁹ de que o

⁵⁸ Godói; Freitas; Carvalho (2011) apresentam os contrapontos de diferentes teorias da aprendizagem social e sociocognitiva, inclusive as comportamentalistas que atribuem uma relação direta entre o comportamento dos líderes e o engajamento dos indivíduos no cenário da aprendizagem. De acordo com a autora, o comportamento dos líderes influencia na percepção dos indivíduos e de suas interações com os eles.

⁵⁹ Os trabalhos de Antonello (2007) e Godói; Freitas; Carvalho (2011) apresentam uma vasta revisão teórica das diferentes teorias da aprendizagem e da teoria sociocognitiva ao tratarem das influências de fatores, afetivos,

conhecimento é relacional e estrutural⁶⁰, havendo na ação do sujeito, frente a um estímulo, uma “imbricação constitutiva entre a motivação afetiva e cognitiva em direção a um conhecimento que se constrói no social.” (GODÓI; FREITAS; CARVALHO, 2011, p. 48).

Na tentativa de compreender as ações de Narciso nesse movimento de sociabilidade junto a pessoas do novo contexto social, refletimos a partir do que nos apresenta Lahire (2002) acerca da “força do contexto social” para ativar as matrizes identitárias primária e secundária, também referidas por Dubar (1998; 2005).

Estando em um contexto favorável, Narciso traz à tona e mobiliza suas matrizes identitárias *de se esforçar, correr atrás, cumprir bem as tarefas, mostrar responsabilidade*. A mobilização ocorre, provavelmente, na intenção de corresponder bem às expectativas do seu orientador (a busca do reconhecimento do outro) e dar visibilidade ao pesquisador dos constructos pessoais positivos que ele já tem ciência que possui, por já ter experimentado situações de sucesso social ao colocá-los em ação em outros espaços sociais (a família e a escola).

Ao se autoperceber com defasagens de conhecimento básico, que como pressuposto ele já deveria ter apreendido na escola média, é provável que Narciso, sentindo-se desafiado, *corre atrás do prejuízo* e assume a postura de envolver-se com as novas leituras buscando apoio para compreendê-las.

Acreditamos que isso ocorre, especialmente, quando ele percebe que as leituras lhe serão fundamentais para explorar as novas situações oferecidas pelo seu orientador, bem como para ter acesso ao conhecimento social que o ambiente de pesquisa pode lhe oferecer (percepção do valor da aprendizagem e o que esta pode lhe oportunizar).

Sobre a percepção do estudante quanto a sua defasagem do ensino médio, interpretamos o fato como uma referência à falta de apropriação da linguagem culta - de aprender a falar e escrever “bem” o português – e de conceitos da química – quando entrou no programa, *achava que água era só H₂O e nada mais, não tinha ideia da existência dos outros parâmetros*. Este, segundo ele, foi um dos aspectos mais complicados que enfrentou no início,

cognitivos e sociais na motivação da aprendizagem organizacional e desenvolvimento de competências.

⁶⁰ Esta ideia é apresentada por Furth (1995) que, ao associar os princípios de Freud, Piaget e Vygotsky, considera haver uma fusão entre conhecimento e desejo no objeto concreto do conhecimento. Na perspectiva desse autor, “na relação do sujeito com o conhecimento existem aspectos afetivos da cognição e a presença subjacente de uma categoria cognitiva. O âmbito relacional, incorpora a categoria do social (relações interpessoais) como constitutiva da motivação para o conhecimento. Já o âmbito estrutural funde-se com as categorias pulsionais e afetivas para constituir os motivos que conduzem ao conhecimento”. (FURTH apud GODÓI; FREITAS; CARVALHO, 2011, p. 43).

uma vez que *nunca tinha aprendido tal conteúdo na escola e teve que ler muitos livros, discutir muito com o orientador para “aprender de qualquer jeito”*.

Narciso não deixa clara a forma como o conteúdo *Água* lhe foi apresentado na escola, mas expõe um problema concreto acerca de sua aprendizagem escolar, que pode estar relacionado ao distanciamento e à ruptura escolar com o senso prático linguístico (LAHIRE 2002, p.103-109). Ou seja, nesse caso específico de Narciso, o que ele parece nos demonstrar é que aprendeu a falar, a usar, a consumir água, provavelmente, primeiro na família. Ao ir para a escola, a água se transforma apenas em um símbolo (H_2O), e ele se apropria dessa nova linguagem sem necessariamente significar essa fórmula.

Sendo bem-sucedido nessa forma de envolvimento no grupo de pesquisa, Narciso provavelmente tem despertadas dimensões afetivas que lhe geram autoconfiança. Assim, ele passa a se expressar com mais liberdade, mostrando seus potenciais para atuar junto aos orientadores. Percebendo ser bem acolhido em um espaço de reciprocidade e confiança, ele se sente afiliado⁶¹ ao grupo. Este, então, ao reconhecê-lo, cria um ambiente favorável para a sua aprendizagem e passa a lhe oferecer possibilidades de vivenciar novas e diversificadas experiências.

Consideramos que a sociabilidade é um processo de reciprocidade. Assim, o percurso de Narciso junto ao programa certamente foi influenciado, também, pelas disposições individuais de cada pessoa com a qual ele se encontrou. Este trecho da narrativa de Narciso exemplifica o que acabamos de abordar.

[...] Ai ele [referindo-se ao orientado] me passou uma série de pesquisas, uma série de trabalhos pra ler, pra eu ter realmente uma noção do que era água e todos os parâmetros que envolvia nela. Eu comecei a estudar, toda semana eu tinha que entregar pra ele uma pesquisa que eu tinha feito, e foi assim até eu conseguir olhar todos os parâmetros que tinha na água. Ai ele falou assim - “agora vou te levar pra conhecer o laboratório”-, ele me levou no laboratório AQUA lá da escola de Veterinária, lá eu conheci o professor E [nome do chefe do laboratório] e o Paulo que era aluno de doutorado na época, lá eles também ficaram como orientadores meus juntamente com o S. que era meu coorientador. E começou a me ensinar [referindo-se ao coorientador S.] a medir oxigênio da água, temperatura, pH, nitrito, nitrato, amônia, e eu fazia esses parâmetros todos do laboratório, três vezes por semana (...) e as vezes quando o pessoal ia fazer biometria, que era tirar todos os peixes dos tanques, eu ajudava também, acabei interessando muito e queria aprender por ser um jovem que não sabia o que ele ia fazer quando formasse no ensino médio. Ai eu interessei muito, comecei a participar de tudo que fazia no laboratório, se tinha Congresso na Veterinária a respeito de Aquacultura eu ia assistir, os professores me convidavam, eu fiquei muito entusiasmado. E foi assim durante praticamente um ano e meio (...) Ia feliz porque tava gostando muito e tava aprendendo cada dia mais, crescendo um pouco e cada dia mais me identificando com essa área. Eles tavam com a ideia de criar o curso, em 2009 ia começar o

⁶¹ No sentido de pertencimento, ou seja, inscrito como membro no grupo.

curso de Aquacultura aqui na faculdade, porque antigamente a Aquacultura era uma subárea da Veterinária, era Veterinária que estudava essa parte de peixe, e como ia criar o curso eu fiquei muito satisfeito e pensei -“quando eu formar no ensino médio eu vou prestar vestibular pra Aquacultura”-. [...]. (Estudante Narciso

Bem integrado ao grupo, Narciso passa a se envolver com práticas específicas do laboratório, especialmente as que eram inerentes a sua pesquisa, que tinha por objetivo *avaliar a eficiência de um sistema de recirculação de água para experimentos em piscicultura*. Demonstrando haver se apropriado de uma linguagem científica específica da sua área, ele relata detalhes das práticas em que se envolveu; as formas como se envolveu com o método científico; as inferências que fez acerca dos dados coletados em sua pesquisa; os desafios que enfrentou trabalhando em uma pesquisa com seres vivos (a morte de peixes que estudava) e os artigos que auxiliou a publicar, ao ceder para outros colegas da equipe dados que havia coletado e sistematizado.

Narciso nos dá indícios de que junto ao grupo de pesquisa foi estimulado a explorar novas situações, participando em diversas experiências próprias da cultura local (ambiente de pesquisa, meio acadêmico). Tais vivências lhe permitiram não somente dominar e produzir conhecimentos, mas, também, compartilhá-los. A forma como se refere ao ambiente de trabalho nos passou a impressão de que ele atuou em um contexto de trabalho colaborativo, em que percebia que os colegas confiavam no seu trabalho e sentia satisfação em colaborar.

[...] Eu avaliei a qualidade da água no sistema de escoação. Eu olhava vários parâmetros e através dos parâmetros eu consegui a avaliação do oxigênio, temperatura durante o ano todo. E percebi, temperatura alta oxigênio mais baixo, aí chegava no meio do ano, temperatura baixa, oxigênio alto. E isso eu fui fazendo uns gráficos através disso, analisando, olhando amônia, nitrito, pH e fui fazendo esses gráficos pra eu ter uma noção como que realmente funcionava. [...]. [...] Aí todos os dias que eu analisava os parâmetros eu tinha uma planilha, anotava na planilha e passava pro computador. E através do computador eu tirava médias e fazia os gráficos mostrando como que tava a avaliação do sistema em sim em geral. Olhava a água que entrava, a que tava dentro do tanque, olhava a água antes do tanque e olhava a água depois que saía do tanque, aí eu tinha a diferença dela, de como tava o oxigênio antes no tanque e depois que saía do tanque, eu fiz isso basicamente meu Provoc todo. E fui em várias espécies diferentes, até ajudei em alguns artigos que o pessoal lá do laboratório publicou, por eu estar fazendo essa médias, igual, a gente conseguiu olhar que a tilápia é mais resistente a baixo oxigênio do que o surubim, já cheguei a pegar tanque lá de oxigênio 1,2 que é muito baixo, o melhor seria acima de três, e tava 1,2 e foi no tanque de tilápia, tava normal, os peixes estavam meio agitados mas continuava normal. Mas uma vez eu peguei o mesmo valor no tanque de surubim, e o surubins morreram, não foram resistentes. Aí eu ia ajudando o pessoal, “ ah Narciso você tem o dado de tal tanque?”, “eu tenho, tá ali anotado”, aí eu buscava, trazia pra eles, eles faziam o trabalho deles e colocavam lá. [...]. (Estudante Narciso).

A participação nos eventos acadêmicos durante o envolvimento no programa é outro aspecto que aparece com ênfase no enunciado de Narciso. Ele se refere com entusiasmo e orgulho ao fato de receber convite dos professores do grupo de pesquisa para participar de congressos dos quais eles (seus mestres) também participavam (sentimento de consideração pelo grupo, sentimento de pertencimento):

[...]. Ai eu interessei muito, comecei a participar de tudo que fazia no laboratório, se tinha Congresso na Veterinária a respeito de Aquacultura eu ia assistia, os professores me convidavam, eu fiquei muito entusiasmado [...]. (Estudante Narciso).

Ministrar uma palestra sobre o Provoc na UFMG para os colegas da escola, a convite da coordenadora local (na ocasião diretora da escola média), bem como apresentar seu trabalho em Feira de Ciências da escola. Fatos que conferiram a ele um sentimento de ampliação do reconhecimento social e deferência à sua pessoa da instituição e dos amigos da escola:

[...] ia entrar outra turma no Provoc, e ia ter até a participação de alguns alunos lá do colégio, aí a coordenadora Renata pediu pra gente dá uma palestra falando pros meninos o que que era o Provoc, o que a gente passava aqui dentro, tudo que acontecia aqui. Aí a gente falou pros alunos aqui do colégio, lembro que eram uns dez alunos na época, a gente comentou com ele que a gente tinha feito um artigo que ia participar da MICT [referindo-se à I Mostra Interdisciplinar de Ciência e Tecnologia] lá em Santa Catarina, e eles ficaram pensando “nossa será que quando eu entrar vai ter a mesma coisa que vocês passaram?”. Eu falei, com certeza vai ter, porque o Provoc é um projeto muito sério, eles procuram saber como tá o aluno, eles {referindo-se à coordenação do programa} me mandavam e-mail pra ver como que eu tava indo. [...].

[...] eu lembro depois que viajamos pra Santa Catarina e teve uma feira de ciências no colégio, aí eu peguei o banner que eu tinha e apresentei falando um pouco do curso, o que era, o que eu tinha feito, e falando um pouco do curso de Aquacultura em si, e cheguei a apresentar, eu e o Leonardo {referindo-se a outro estudante da escola participante do programa}. [...]. (Estudante Narciso).

Viajar acompanhado por professores e coordenadores da sua escola, seu orientador e outros jovens participantes do Provoc na UFMG, para apresentar seu trabalho de pesquisa na III Mostra Nacional de Ciência e Tecnologia Interdisciplinar – MICTI⁶² na Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC, superando o desafio de expor-se para avaliadores

⁶² Este evento ocorreu de 22 a 24 de abril de 2009, com intuito de reunir estudantes do Brasil que atuavam em programas de Iniciação Científica Júnior. Colaboramos na sua organização juntamente com os coordenadores regionais do evento do Colégio Agrícola de Camburiú da UFSC. Os apoios para a cobertura total dos gastos dos autores e seus acompanhantes oriundos da Fapemig, da Secretaria de Estado da Educação e da UFMG (Colégio Técnico e Pró-Reitoria de Pesquisa) foram cruciais para favorecer a participação dos estudantes de seis escolas (cinco do estado e mais do Coltec), que tiveram seus trabalhos selecionados. Os estudantes foram acompanhados pela coordenação do Provoc na UFMG, o coordenador local e um professor da sua escola e o pesquisador orientador ou coorientador. Dos 31 estudantes participantes, 22 tiveram seus trabalhos premiados (medalhas ouro (5), prata (4) e bronze (3) sendo, estes, 11 das escolas do estado e 11 do Coltec.

especialistas e ser surpreendido por estar entre os sete melhores trabalhos da mostra, recebendo, por isso, a medalha de *ouro* na categoria *recursos pesqueiros*. Mais feitos que conferiram a Narciso a confirmação pelo outro, de seu domínio de conhecimento, acentuando seu sentimento de autoeficiência e autogratificação, apesar do misto de medo e insegurança entremeando sua exposição na Mostra.

[...] Foi uma viagem que eu gostei muito, acabou sendo muito engraçada, fiz bastante amigos. Fui com um pouco de medo porque acabou indo eu e o Leonardo que eu não conhecia muito, porque eu estudava a noite e ele de manhã, foi a professora Renata que era coordenadora do turno da manhã e a Ane que nem era professora minha, era professora de outras turmas.. [...], logo no início do dia já veio uma mulher me avaliar, me perguntou e eu comecei a apresentar pra ela, eu lembro que eu tava de uma maneira espontânea, do nada eu comecei só a encolher, porque ela foi meio que crescendo pra cima de mim, e fui falando, falando, e ela começou a falar comigo que o marido dela era Engenheiro de Pesca, também mexia com essa área, que ele tinha projeto lá em Santa Catarina, e foi falando que também era muito bacana o projeto que eu tinha feito, e nisso eu fui conversando com ela um tempão, ela me avaliou. Meio que perdi a vergonha de falar pros avaliadores, passou um tempo veio outro avaliador apresentei pra ele também, ele era acho que Engenheiro Civil e mexia também com essa área, mexia com produção de tanques escavados. Aí conversei com ele um tempo, esse eu fiquei com medo porque ele me xingou um pouquinho, falou que eu tinha feito uns negócio meio errado, eu fiquei com medo. Aí, por fim veio o terceiro avaliador, ele veio, eu apresentei pra ele, e tal, e tinha uma questão lá que os sete melhores trabalhos ia apresentar pra todo mundo e os três melhores ganhava premiação se eu não to muito enganado. Eu lembro que no último dia, na sexta-feira, todos os avaliadores já tinha passado, já tinha o resultado e já tinham escolhido os sete melhores trabalhos.. [...] lembro que quando chegou o quinto [referindo-se ao anúncio dos trabalhos pré-selecionados para premiação] ela falou o meu, e eu fiquei meio surpreso, “uai o meu trabalho ficou entre os sete melhores?”, fiquei meio estranhando, sem acreditar ainda. [...] fui no outro ônibus desesperado - “nossa, Samuel, nosso trabalho ficou entre os sete melhores e tal”, [...]. O resultado saiu a noite, na premiação, aí foi muito bacana, ganhei até uma medalha como recursos pesqueiros, eu fiquei muito satisfeito, muito feliz. [...]. (Estudante Narciso).

A participação da sua escola na Mostra das Profissões⁶³ possibilitou a Narciso demonstrar aos colegas o domínio de novos conhecimentos, o que aumentou sua autoestima perante esse grupo, bem como acentuou o sentimento de orgulho pela trajetória desenvolvida junto ao grupo de pesquisa no Provoc na UFMG. Outro aspecto destacado por Narciso nesse evento foi o reconhecimento público acerca de seu domínio de conhecimento na área de Aquacultura, advindo de uma pessoa de um nível de escolaridade maior que a dele e que era a responsável pelo *stand* desse curso.

⁶³ A Mostra das Profissões era um evento organizado anualmente com o intuito de orientar futuros universitários em suas escolhas profissionais. No período em que era presencial (2004 a 2010), os estudantes de nível médio, juntamente com suas escolas, tinham a oportunidade de conhecer os diferentes cursos de graduação da UFMG, assistindo a palestras e visitando os *stands* organizados pelas diferentes unidades acadêmicas. “Há dois anos, essa Mostra passou a ser oferecida apenas em ambiente virtual”. Fonte: MOSTRA VIRTUAL DAS PROFISSÕES DIVULGA OPÇÕES DE CURSOS. Ufmg.br. Disponível em <<https://www.ufmg.br/online/arquivos/024907.shtml>>. Acesso em 19 dezembro de 2012.

[...] *Eu lembro que no ano de 2009 teve a Mostra de Profissões, aí o pessoal da Aquacultura tinha montado stand, eu fui lá mostrar pros meninos da minha sala “mexo com isso aqui”, tinha umas tilápias dentro do tanque e comecei a explicar pra eles, tinha até uma menina tava explicando, parou ficou me olhando “uai de onde você conhece isso tudo?”, aí eu expliquei pra ela que eu participei do Provoc, que eu ficava na laboratório de Aquacultura e acabei aprendendo bastante coisa da área, e ela “uai você tá melhor que eu pra ensinar o pessoal, pode continuar”, eu “não isso aqui é só pros meninos da minha sala pra eles terem noção do que que eu faço”, e assim foi, acabamos visitando outras coisas, ciências biológicas também que eu gostava muito, aí eu pensei “vou prestar pra Aquacultura já que to envolvido nessa área e to gostando muito, vou continuar”. [...]. (Estudante Narciso).*

Narciso faz poucas referências à participação da escola média junto ao programa e ao acompanhamento de seu processo. Quanto a isso ele se refere às professoras de Biologia e Química que, segundo ele, sempre lhe perguntavam acerca da sua participação no programa – “Aí, como foi lá hoje?”. O apoio da professora de Química também ocorreu quando precisou esclarecer dúvidas sobre algumas *fórmulas e reagentes* presentes em artigos que ele lia. Já com os colegas, ele diz que sempre era *zuado* - “E aí, você tava passando shampoo em peixe hoje e tal”. Ele respondia, também, com *zuação* – “*É, hoje eu dei um banho neles lá, tava fora da água, eu dei neles um banho*. Narciso também se lembra que, de vez em quando, ele *passava para eles* (os colegas) *o que estava aprendendo no programa*.

Inferimos que o pouco enunciado de Narciso acerca da participação da sua escola média pode estar relacionado a dois tipos de fatores sociais: o distanciamento institucional e o distanciamento gerado pela dissociabilidade de Narciso do contexto social escolar.

Para inferir acerca do distanciamento institucional (escola média e programa), tomamos como base principalmente a nossa experiência na coordenação do programa e o que percebíamos sobre as formas de interação entre as pessoas da UFMG - especialmente nós, da coordenação e pesquisadores orientadores -, e as pessoas da escola - professores, coordenadores local e diretoria. Consideramos que não houve mobilização conjunta para que as experiências dos estudantes retornassem de forma mais ampla e concreta para o interior das escolas.

Na nossa percepção, o distanciamento no campo institucional está relacionado à maneira como a direção da escola e as coordenações - do programa e local da escola - assumiram (ou tiveram condições de assumir) seus papéis. Na nossa interpretação, estivemos mais ocupados com as questões administrativas que garantiriam a sustentabilidade do programa, do que com a mobilização no sentido de identificar possíveis campos para um

trabalho conjunto, que resultasse em outras formas de aproximação entre escola de educação básica e academia.

Outro aspecto que supomos para o distanciamento institucional estaria situado no campo das dimensões intersubjetivas dos pesquisadores e dos professores, direção e coordenadores locais do Provoç na UFMG da escola que, por pertencerem a diferentes “círculos de reconhecimento” (PIZZORNO, 1986), não compartilham os mesmos símbolos e nem as mesmas dimensões de experiências comuns. Assim, seguem suas trajetórias, mantendo-se distantes, encontrando-se quase que exclusivamente por meio dos estudantes – o que, ao nosso ver, é um elo muito tênue.

Nessas formas das instituições se relacionarem, o conhecimento da maioria de seus membros acerca da realidade, tanto da escola quanto do ambiente de pesquisa, mantém-se distante, ou seja, fica apenas no imaginário das pessoas, exceto para o estudante que experiencia os dois espaços, assumindo, às vezes, o papel de mensageiro - aquele que leva e traz histórias.

Quanto à dissociabilidade, Narciso, ao incorporar uma nova postura, novas formas de linguagem (discurso competente da ciência⁶⁴) e um novo campo cognitivo, possivelmente passa a não identificar mais na comunidade escolar (professores, colegas e coordenação e outros) pessoas com as quais ele possa sustentar um diálogo. Para não romper com a rede social pela qual tem afeto, ele sustenta as brincadeiras dos colegas, bem como assume de vez em quando uma postura professoral, *passando* para os colegas o que está fazendo no laboratório (usando a linguagem científica incorporada). Nessa forma de ação, Narciso, provavelmente, mantém sua inserção no grupo, mas de outra forma – por admiração e respeito dos colegas e professores pelo tipo de conhecimento que passa a expressar –, ou seja, pelo fato de dominar, pelo menos em parte, o “discurso competente da ciência.” (CHAUÍ, 1982).

Ao se referir aos fatores que, na sua concepção, mais lhe auxiliaram a concluir bem o programa, superando desafios como, por exemplo, a distância entre a ciência da academia e o conhecimento científico oferecido e apreendido na escola média, Narciso expressa aspectos relacionados às suas posturas individuais; mobilização de dimensões afetivas e cognitivas

⁶⁴ Discurso competente da ciência, nesse caso, refere-se na acepção de Marilena Chauí (1982), ao fato de que “não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância. O discurso competente confunde-se, pois, com a linguagem institucionalmente permitida ou autorizada, isto é, com um discurso no qual os interlocutores já foram previamente reconhecidos como tendo o direito de falar e ouvir, no qual os lugares e as circunstâncias já foram predeterminados para que seja permitido falar e ouvir e, enfim, no qual o conteúdo e a forma já foram autorizados segundo os cânones da esfera de sua própria competência. (CHAUÍ, 1982, p.7).

influenciadas pela forma de interação com o pesquisador e à incorporação de novos hábitos de estudo e de ocupação de seu tempo livre.

[...]. *Nunca fui um aluno de o professor depois de passar a matéria, sentar ficar lendo livro, pesquisando sobre aquela matéria. [...] O Provoc me ensinou a pesquisar, a correr atrás, que nem tudo vai ser de mão beijada como os professores meio que davam no colégio. Aí eu comecei a pesquisar e nisso eu fui tendo uma grande força de vontade em querer aprender cada vez mais, como eu interessei muito pela área, eu comecei a pesquisar. Igual quando o A {nome do orientador} começou a me passar o que era pH, oxigênio dissolvido na água, temperatura, o quê que estava relacionado os três no ciclo da água, comecei igual doido a pesquisar, lendo livro, vendo algum artigo de revista, internet. Na época eu lembro que meu irmão tinha comprado um computador recentemente, eu chegava em casa ligava a internet, pesquisava, pesquisava, o dia todo, finais de semana ficava estudando, que era coisa que eu não tinha o hábito de fazer com as matérias normais do colégio, falava assim “ah isso é muito fácil, vou ficar perdendo tempo com isso não”, aí eu ficava jogando bola, fazendo qualquer outra coisa, mas não pegava pra estudar. [...]. (Estudante Narciso).*

Os anúncios dos novos hábitos de estudar e dos novos modos de se ocupar nas horas livres, expressos na citação anterior, remeteram-nos à interpretação de que Narciso se referia à incorporação de uma das formas de se envolver com o conhecimento muito semelhante ao *modus operandi* daqueles que visam a produtividade acadêmica - prática especialmente exercida por pesquisadores e, pelo que nos parece, já naturalizada nos ambientes acadêmicos e de pesquisa.

Narciso finalizou sua participação no Provoc na UFMG em junho de 2009, após dois anos e meio, uma vez que conseguiu renovação de sua bolsa de dois anos por mais seis meses. Mesmo não participando mais do programa, trabalhando em outro lugar, fez questão de manter o vínculo com as pessoas, pois às vezes passava no laboratório para ver os amigos, bem como, frequentemente, recebia *contatos do seu orientador, que ligava para saber como ele estava, se ia fazer vestibular, lhe mandava mensagens de natal e ano novo.*

[...] *Mesmo quando eu formei e não consegui passar no curso, eu trabalhando, as vezes eu passava no laboratório no AQUA, via o S., via o P., via o E., brincava, eu fiz muito amizade com eles. E quando eu voltei, quando eu passei no vestibular de novo, assim, o professor Cardeal já tinha me ligado antes, perguntando comé que eu tava, sempre me mandava mensagem no natal, ano novo, e ele me perguntou se eu ia prestar vestibular, falei que ia e tal, [...]. (Estudante Narciso).*

Na tentativa de buscar entender a ação de Narciso de sustentar os laços interpessoais construídos no laboratório, inferimos que essa iniciativa pode estar relacionada às diferentes aspirações do estudante, tais como manter-se em contato para não se distanciar das pessoas com as quais *se sentia amigo* e de um grupo do qual se sentia afiliado; manter-se em contato

para não ser esquecido por um grupo do qual não gostaria de ter se afastado e ao qual pretendia retornar.

Entendemos que possivelmente era de seu interesse estar em contato com pessoas que lhe mantinham vivo o estímulo de perseverar nos estudos e, por fim, manter-se conectado com pessoas desse grupo, com as quais conseguia manter um diálogo dentro do campo cognitivo que alcançou, uma vez que a experiência no programa pode ter levado a um processo de dissociabilidade com as pessoas do contexto social de origem (família e amigos do bairro).

A narrativa de Narciso não deixa claros seus motivos para desejar manter os vínculos com os novos amigos, o fato é que ele se mantém determinado a continuar em uma trajetória de estudos rumo ao ensino superior. Essa expectativa ele tinha antes de entrar no programa, mas não acreditava poder alcançar. Segundo ele, as experiências no Provoc na UFMG lhe *abriram a mente* e lhe levaram a acreditar que era possível alcançar o ensino superior. Ao se referir à sua perspectiva de continuar os estudos antes de entrar no Provoc na UFMG, Narciso diz:

[...] Eu tinha muito interesse que assim que eu formasse prestasse vestibular e passasse em alguma faculdade, só que eu sou de um bairro mais pobre e tinha aquele pensamento “quem estuda hoje em dia é só rico” e ficava com um pouco de receio. Só que através do Provoc eu abri minha mente de uma forma diferente de ver as coisas porque eu vi que uma faculdade não é somente pra pessoas que tem dinheiro, tem muitas pessoas mais pobres que também tão ali lutando, conseguindo um espaço. [...]. (Estudante Narciso).

Mesmo sendo reprovado na primeira tentativa no vestibular, não desistiu e determinou para si mesmo que “agora eu vou estudar e vou passar no final do ano no vestibular”. Desse modo, consegue alcançar o sucesso que almejava em uma colocação destacada - *décimo quarto lugar no curso*, o que ele expressa com autogratiificação - *fiquei muito satisfeito*.

[...] No início do ano de 2010 eu comecei a trabalhar e comecei a fazer cursinho preparatório, falei “agora eu vou estudar e vou passar no final do ano no vestibular”. Aí eu comecei a estudar desesperadamente, trabalhava durante o dia e a noite ia pro cursinho e isso foi o ano todo [...]. Consegui passar pra segunda etapa da UFMG pro curso de Aquacultura e quando chegou na segunda etapa também passei, passei na época em décimo quarto lugar no curso, fiquei muito satisfeito, tava trabalhando ainda quando passei, tirei férias do serviço aí eu comecei a estudar, comecei a estudar tava trabalhando ainda, aí eu falei assim “não, ou eu faço uma coisa ou faço outra”, acabei saindo do meu serviço. [...]. (Estudante Narciso).

Narciso relata que ao entrar no curso de Aquacultura, reencontrou seu orientador Cardeal, *na primeira aula do curso*, por quem foi recebido com brincadeiras: *ai quando eu passei, a primeira aula do curso foi com o professor Cardeal, e assim, a gente já brincava muito, tinha amizade, ai ele já chegou lá na sala me zuando, os meninos da minha sala tudo olhando, assim “uai, da onde ele conhece o professor já, primeiro dia de aula”*. Ele narra esse momento com certo orgulho, por já ter, no primeiro dia de aula, deixado explícitas para os novos colegas a intimidade e a amizade que tinha com seu mestre. Assim, reitera o ingresso em um lugar social almejado, a partir do reconhecimento que recebeu do orientador - a deferência do líder/modelo.

Continuou a alimentar os vínculos com o orientador e as pessoas do laboratório e, no início de 2012, ele nos contou que foi convidado pelo orientador Cardeal a integrar-se em outro projeto de pesquisa no mesmo laboratório. Narciso, mais uma vez, enuncia autogratificação - *fui rindo à toa; fiquei muito satisfeito, muito feliz mesmo de tá participando*.

Essa expressão de satisfação demonstra um autorreconhecimento de competência. Provavelmente, o convite do orientador para voltar ao laboratório como graduando - uma nova forma de pertencimento -, fortaleceu a sua percepção de que tem competências para estar em um ambiente de pesquisa.

Um outro aspecto que evidenciamos é que Narciso, ao exemplificar as deferências recebidas pelo orientador, usa expressões semelhantes àquelas que ele nos relatou que ouvia do pai, que também se assemelham às usadas pelos professores da escola e do supervisor do trabalho quando pediu “as contas”- *você nunca deu dor de cabeça, sempre fazia suas pesquisas normais, tranquilo, fazia certinho, então eu vou te chamar de novo pra participar comigo*. Tais referências nos parecem ser uma demonstração de reforço externo para manter um dos fortes atributos da sua constituição identitária primária - *cumpra deveres, bom estudante, bom trabalhador*.

Narciso demonstra gosto pessoal ao estar no curso de Aquacultura, expressa encantamento com as novas aprendizagens e agradece o fato de ter cursado, no início, disciplinas que lhe favoreceram melhorar a forma de escrever e falar o português, que segundo ele *errava muito*.

[...] *Acabei gostando muito, acabei aprendendo a falar o português que eu errava muito, tem algumas coisa que eu ainda falo meio errado, atrapalhado. Tive uma disciplina chamada produção de texto online onde a gente fazia redações e mandava e a professora corrigia mandava pra gente de novo e se tivesse algum*

erro a gente refazia e mandava pra ela, acabei aprendendo a escrever melhor. [...].
(Estudante Narciso).

Bem apropriado de linguagens científicas das áreas biológicas, ele explica com detalhes as atividades já feitas na graduação. Demonstra autogratificação ao falar das disciplinas que mais percebe terem aplicabilidade prática na sua futura profissão, tais como Microbiologia e Bromatologia. Outra que também disse ter gostado muito foi a Limnologia II, na qual o professor lhes passou o desafio de fazer um projeto na Lagoa da Pampulha (é provável que nesta haja o reconhecimento de uma ação com a qual já tinha familiaridade - fazer projeto de pesquisa).

Narciso tem como perspectiva se formar em 2015. Não tem certeza se fará mestrado ou doutorado - *está em dúvida* -, embora isso já esteja no seu horizonte.

Neste momento, parece-nos que há a evidência de um processo de qualificação do sujeito. Narciso, antes de participar do programa, não vislumbrava possibilidades de fazer curso superior, a despeito de desejar isso.

[...] Eu ainda to meio com dúvida do que eu quero fazer, se eu quero continuar estudando, se eu quero fazer meu mestrado, meu doutorado. Eu tenho um pouco de dúvida, e a parte que eu acho mais interessante no curso que é o processamento de pescado e a qualidade da água. Por eu ter participado no meu Provoc basicamente na qualidade da água no sistema. [...]. (Estudante Narciso).

No momento da entrevista, Narciso mostra-se indeciso quanto ao que fará após a formatura na graduação – mestrado ou doutorado –, mas isso se anuncia no seu horizonte e mostra-se vinculado à pesquisa desenvolvida no Provoc na UFMG, uma vez que a experiência no programa lhe fez identificar-se mais com a área do curso de graduação relacionada com o que trabalhou junto ao grupo de pesquisa.

Por fim, Narciso apresenta sua sugestão para programas de natureza semelhante a do Provoc na UFMG. Ele acredita no potencial de programas dessa natureza para orientar jovens de camadas populares para uma trajetória mais positiva, como ocorreu com ele. Na sua opinião, *vale a pena ampliar para mais escolas*, pois tem a percepção de que, como o Provoc na UFMG *o fez crescer* pode, também, *auxiliar* outros jovens no estímulo aos estudos, bem como na escolha profissional.

[...] Eu acho que esse programa não deveria ser só pras escolas estaduais, deveria ser pra todos, mas, também olhá a disponibilidade de orientadores, né? Se tem condições de auxiliar esses vários alunos de outros colégios, porque me fez crescer muito, acho que pra qualquer aluno de ensino médio que não tem noção do que quer fazer quando formar, participar de um programa dessa grandeza é importante

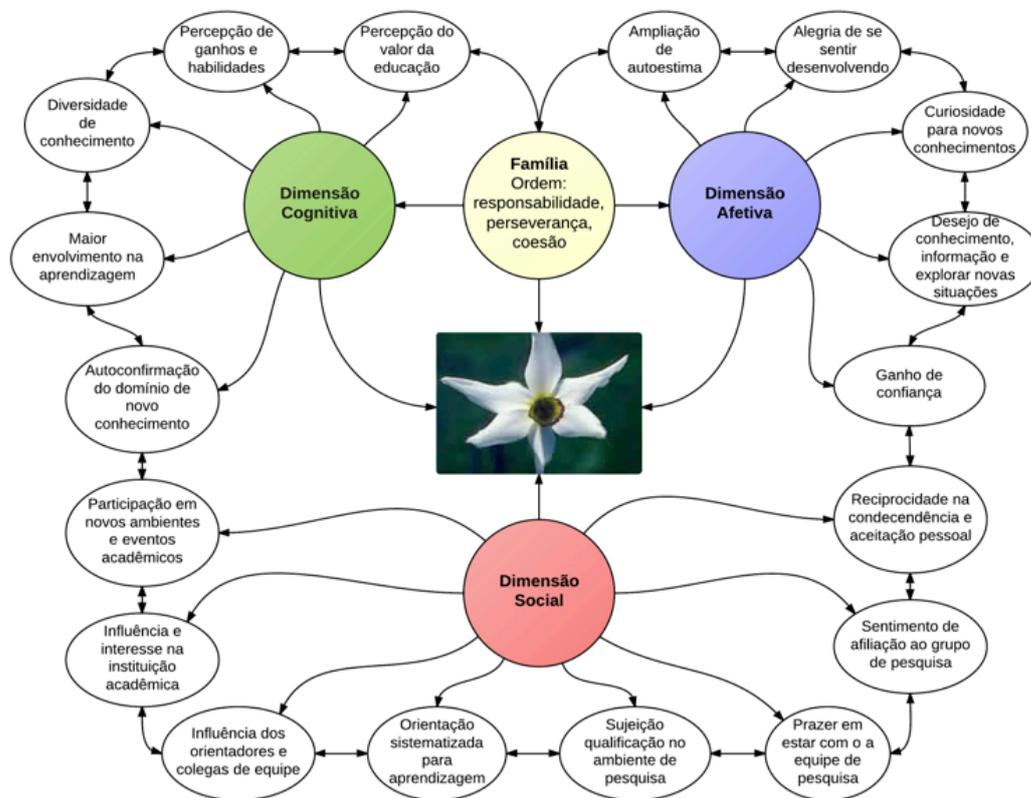
porque você acaba tendo noção, quando você formar - “nó essa área que eu estudei lá durante o Provoc me fez crescer, nó gostei muito dessa área vou prestar vestibular pra isso”. E o governo devia incentivar porque se você olhar hoje em dia é muito raro você pegar um jovem de quinze, dezesseis, dezessete anos estudando, hoje em dia os jovens querem saber de beber, se drogar, principalmente nos bairros mais pobres. É raro você vê um aluno querendo estudar, “vou estudar, vou destacar, vou correr atrás”. [...]. (Estudante Narciso).

Narciso expõe claramente perceber o crescimento pessoal e cognitivo auferido por meio de seu envolvimento com o grupo de pesquisa, bem como os impactos desse programa em sua opção profissional.

A despeito das dificuldades iniciais frente aos desafios e inseguranças, a presença constante dos orientadores trazendo-lhe diretrizes claras para o trabalho e o incentivando a frequentar outros espaços acadêmicos conferiram-lhe o sentimento de filiação/pertencimento. Interpretamos que tais aspectos, juntamente com atributos pessoais conferidos pela relação familiar (constituição identitária primária), mobilizaram-lhe diferentes dimensões afetivas, cognitivas e sociais que, de forma entrelaçada conforme demonstramos na figura 2 motivaram-lhe para aprendizagem no contexto de pesquisa⁶⁵.

⁶⁵ Conforme expomos no Capítulo 1, elaboramos todas as *Teias de aprendizagens* dos estudantes entrevistados utilizando as categorias motivacionais para aprendizagens apresentadas por Godói; Freitas; Carvalho, 2011, p.45.

Figura 2 - Teia de aprendizagens de Narciso: dimensões autodeclaradas como mobilizadoras para a ação e aprendizagem no Provoc na UFMG.



Fonte - Elaborado por OLIVEIRA, G. B. M., 2013 a partir dos dados empíricos da pesquisa e categorias motivacionais apresentadas por GODÓI; FREITAS; CARVALHO, 2011.

A linguagem científica e a dificuldade na escrita são distanciamentos que Narciso percebe haver entre o ensino da língua na escola básica e o que se necessita na acadêmica. Ele declarou que o seu processo de escolarização, especialmente para a aprendizagem da escrita e comunicação, usando o discurso competente, foi falho. Apesar das dificuldades, disse ter conseguido superá-las e se vê falando melhor, escrevendo melhor e compreendendo mais o que lê.

O ganho de novas competências conduziram-lhe a uma (re)constituição identitária que lhe dá mais atributos de reconhecimento no novo grupo social e de perseverar junto a este na academia. Por consequência, tal trajetória remete-lhe a um processo gradativo de dissociabilidade do contexto social de origem e de sociabilidade no ambiente universitário (da UFMG). Narciso anuncia distanciar em especial dos amigos do bairro e da escola média e uma maior identificação com a equipe de pesquisa e os novos amigos do seu curso na UFMG.



3.2 Os percursos da *Orquídea*

A Orquídea é uma planta que depende das outras para sobreviver, pois suas raízes não se prendem ao solo. Mesmo assim, ela consegue manter sua independência e é dotada de beleza exuberante. As pessoas que nascem sob o signo da Orquídea lutam para ser livres e para viver com independência e autonomia. Mas, para alcançarem seus objetivos, precisam perder o medo da solidão e não devem se preocupar tanto com as opiniões dos outros. Apreciam o luxo, o conforto e a harmonia. Podem enriquecer com um golpe de sorte e tendem a ser muito favorecidas pelo destino.

Orquídea é uma jovem nascida em 10 de julho de 1992. Seu núcleo familiar mais próximo são seus avós paternos, com os quais mora antes do período de participação no programa. Mais recentemente agregaram a esse núcleo uma tia e um primo. Todos eles vivem na mesma casa sob a tutela do avô que, economicamente falando, é o provedor e o chefe da família. Orquídea pouco ou quase nada fala sobre o lugar onde mora, o meio social que frequenta ou acerca dos amigos.

Quanto aos demais membros diretos de sua família – pai, mãe, irmãos e avós maternos -, Orquídea quase não faz referências, levando-nos a inferir que não convive diariamente com eles. Os avós paternos, em especial o avô, são sua maior referência, estando presentes em muitos momentos de sua fala. Orquídea possui dois irmãos mais novos, um por parte de mãe e outro por parte de pai, o caçula 12 anos mais novo que ela e o outro 6 anos mais novo.

Quanto à escolarização e profissão dos membros da família, o pai de Orquídea possui ensino superior completo, e atua como motoqueiro⁶⁶. Sua mãe tem mestrado e está estudando. Seus irmãos se encontram em idade escolar, o mais novo cursa o ensino fundamental e o outro cursa o ensino médio. Quanto aos avós paternos, o avô cursou até a 4ª série do ensino fundamental e hoje está aposentado; a avó possui ensino médio completo e se dedica às tarefas domésticas. A avó materna é costureira e também possui ensino médio completo. O avô materno é falecido e Orquídea não soube informar sua escolaridade.

Antes e durante a participação no Provoc, Orquídea trabalhava lecionando matemática, física e química para estudantes do ensino fundamental. Em 2010, Orquídea passou no vestibular da UFMG para cursar Engenharia Mecânica, e desde então faz estágio de 30 horas semanais, bem como, aos finais de semana, leciona gratuitamente para estudantes de escolas públicas que querem fazer cursinho pré-vestibular.

⁶⁶ Questões acerca da profissão dos membros da família foram respondidas no questionário enviado por e-mail. Orquídea ao responder acerca da profissão do pai responde que ele é *motoqueiro*. Não ficou claro para nós se é a profissão do pai.

A renda média familiar no período do programa era de três salários mínimos. A partir do momento em que passou a estagiar, o valor elevou-se para sete salários. Segundo a estudante, sua renda é igual a do avô, entretanto, sempre foi este que arcou e ainda se responsabiliza por todas as *despesas da casa*.

Quando se refere à forma de criação de seus avós, Orquídea diz que desde pequena foi conduzida para que tivesse independência em relação aos estudos. Ela diz que a avó, ao perceber *que ela tomou gosto*, deixou-a solta. Provavelmente, a atitude da avó em não lhe cobrar tanto as tarefas da escola com o avançar da sua idade veio em decorrência de já não conseguir mais acompanhar, pelo baixo grau de escolaridade, as tarefas escolares, que ficam mais complexas com o avançar das séries. Independentemente dos motivos da avó, o que percebemos na fala de Orquídea é que essa atitude trouxe-lhe o sentimento de que a avó confiava nela, na sua capacidade de realizar bem as tarefas sozinha, de ser *independente*. Atributo que provavelmente se esforça para manter, uma vez que não quer decepcionar a avó, que é um ente de dimensão afetiva forte.

[...] *eu era mais independente, porque quando eu era bem pequenininha, todo mundo olhava se eu tinha feito para casa essas coisas, aí minha vó falou que depois que eu fiquei um pouco mais velha ela percebeu que eu tomei gosto então ela me deixou*. [...] (Estudante Orquídea).⁶⁷

É possível identificar que a ordem familiar está mais forte na dimensão afetiva sustentada pelas atitudes dos avós. Orquídea, em seu relato, enuncia haver por parte dos avós atitudes que expressam um misto de querer dar-lhe independência, mas ao mesmo tempo querer *mantê-la debaixo das asas*. Percebemos isso quando relata a reação do avô ao saber que ela poderia viajar para fora do país, caso fosse vencedora de um concurso do qual estava participando.

[...] *Meu vó ficou triste, porque meu vó quer ver todo mundo debaixo da asa dele, quando eu fui pra Paris, ele comentou com a minha vó ele não comentou comigo, “mas a Orquídea podia perder”. Aí minha vó não falou nada comigo não, aí depois que eu ganhei ela falou assim “aqui seu vó tava falando aqui que você podia perder”, eu to assim “porque vó?” ela “não porque agora você vai viajar muito, cê vai trabalhar, cê não vai parar em casa, que não sei o quê”, minha vó tá nem aí mais, ela acha que tinha que ir mesmo “a gente cria filho pros outros não é pra gente não”. Ela até brinca com meu vó quando ele falou umas coisas dessas e meu vó fica querendo a gente debaixo da asa dele o tempo inteiro*. [...] (Estudante Orquídea).

⁶⁷ Entrevista gravada no Coltec/UFMG no dia 16 de jul. 2012. Os demais trechos referentes a estudante Orquídea foram todos produzidos a partir da mesma entrevista.

Apesar de sempre fazer deferências positivas aos avós paternos - que parecem ser, no núcleo familiar, as referências afetivas e morais mais fortes -, ela diz que não se sente muito à vontade para compartilhar com eles as questões pessoais, escolares e projetos futuros. Essas questões, no período em que estava participando do Provoc na UFMG, eram compartilhadas apenas com uma amiga. Hoje ela está namorando e diz ser o namorado a pessoa com quem se sente mais à vontade para conversar sobre as questões pessoais e perspectivas de futuro.

Durante a entrevista, Orquídea relatou ser uma pessoa estudiosa, compromissada e muita *curiosa*, com muita vontade de querer aprender, *fazer diversas coisas ao mesmo tempo*. Faz questão de se autoidentificar como uma pessoa *muito esforçada*, que traça seus objetivos e *corre atrás*, gosta de realizar tarefas com objetivos bem claros, *saber onde vai chegar* – atributos de pessoa independente, que se sente mais autônoma. Sempre teve o hábito de leitura, desde criança, primeiro por imposição do pai e depois por *tomar gosto*.

[...] *lia desde criança. Na verdade quando eu era pequena eu não gostava não mas meu pai obrigava, aí depois que meu pai parou de me obrigar eu passei a gostar.* [...] [...] *Eu sou curiosa, então eu queria saber o quê que ia acontecer e eu gosto de fazer milhares de coisas ao mesmo tempo, então era interessante porque eu tinha que fazer alguma coisa hoje e outra coisa amanhã, pra mim eu queria fazer tudo junto, mesmo não tendo tempo e não sendo humanamente possível, mas era bom, porque mesmo com muita coisa eu dava um jeito de fazer tudo.*[...].
(Estudante Orquídea).

Não foi possível identificar os fatores que influenciaram Orquídea a fazer curso superior e se isso tem alguma relação com a escolaridade dos pais. Consideramos que o fato de ela ter cursado o nível médio em um contexto de escola técnica, dentro do campus da UFMG, talvez tenha influenciado sua forma de lidar com os estudos, suas ações, e sido uma motivação para continuar sua trajetória escolar, mas não podemos reduzir a análise apenas a esse fato.

Consideramos importante o que Lahire (2002) propõe, ou seja, uma análise do ator considerando o passado incorporado, as experiências vividas, sem, contudo, ignorar o ator presente, já que se trata de um ator plural:

[...] a questão do peso relativo das experiências passadas e da situação presente para explicar as ações está fundamentalmente ligada à questão da pluralidade interna do ator, também, ela correlativa à pluralidade das lógicas de ação nas quais o ator foi e é levado a se inscrever. (LAHIRE, 2002, p. 47).

Nem sempre o contexto institucional vivido pelo ator ou as experiências incorporadas terão relação direta com seus atos. São muitas as variáveis a serem consideradas ao analisar um desvio ou um fato desencadeador de determinada ação: “podem ser condições importantes ou insignificantes segundo os contextos específicos da vida social que estão em condição ou não de influenciar” (STRAUSS apud LAHIRE, 2002, p. 53).

Experiências dentro de vários locais sociais criam as oportunidades e barreiras, esperanças e frustrações, que levam os jovens a experimentar diferentes futuros possíveis, com mais ou menos receptividade às identidades e projetos preconcebidos que são oferecidos pela sociedade. Muitas vezes, as soluções encontradas implicam em uma fusão de múltiplos “projetos-em-formação”, cristalizados numa dada identidade social. Assim, as identidades funcionam mais como “prismas do que como fronteiras, oferecendo possibilidades para a fusão de projetos pessoais e coletivos que atravessam círculos e redes sociais”. (MISCHE, 1997, p.140)

Orquídea cursou o ensino fundamental em uma escola pública na cidade de Contagem⁶⁸. Em 2007, entrou para a escola 4 para fazer o curso profissional de nível médio. No início relata ter tido dificuldade em se adaptar a essa escola que, segundo ela, apresentava uma realidade completamente diferente de sua antiga escola de ensino fundamental. Porém, as dificuldades foram apenas no início, com o tempo, ela *achou mais tranquilo*.

A autoimagem de Orquídea é de determinação, de pessoa que sabe o que quer, que procura os meios e se esforça para conquistar seus objetivos. Quando entrou na escola 4, tinha convicção de que queria fazer o curso técnico de Química e, tendo conhecimento de que era um dos cursos técnicos da escola mais difíceis de se ingressar⁶⁹, não quis participar do Provo na UFMG naquele ano, concentrando-se nos estudos para *garantir que conseguiria o curso técnico* que almejava.

[...] eu queria Química, sabia que eu queria técnico desde o início. Ai eu sei que no primeiro ano teve a seleção do Provo mas, eu não quis participar porque como eu queria técnico em Química e todo mundo falava que era o mais difícil de entrar, então eu não queria gastar tempo com outras coisas eu queria técnico. Porque como era por nota então eu queria garantir que eu conseguiria o técnico que eu queria. [...]. (Estudante Orquídea).

⁶⁸ Município da Região Metropolitana de Belo Horizonte.

⁶⁹ Em 2007 na escola 4 os estudantes que ingressavam no primeiro ano do ensino médio faziam suas escolhas do curso profissional a partir do segundo ano. Nos cursos mais concorridos, a exemplo do curso de Química, a distribuição das vagas entre os interessados era realizada de acordo com a média global do primeiro ano. Atualmente, a escolha já se faz no momento da inscrição para a seleção.

Em 2008, já fazendo o curso técnico em Química, Orquídea decidiu participar do programa, pois desejava ter noção sobre outras áreas do conhecimento, o que poderia ajudá-la na escolha do curso para o qual prestaria vestibular, pois, ainda que gostasse muito do curso de Química, esta não era a área desejada para sua vida profissional, *não queria ser técnica para sempre*. Além da ajuda na escolha profissional, Orquídea desejava participar do programa para aprender como pesquisar algo que, segundo ela, não fosse *prático*. Aqui nos parece que ela se refere às atividades mais experimentais, próprias do seu curso profissional.

Sua escolha em participar do programa parece-nos que foi mobilizada primeiro por um imaginário, provavelmente construído socialmente. Não temos dados empíricos para respaldar nossa percepção, entretanto, na nossa opinião, a imagem mais divulgada em livros didáticos é a do pesquisador como um cientista sempre muito produtivo, que está sempre experimentando, criando o tempo todo e que trabalha em laboratório. Caso mantenha tal imaginário, é possível que Orquídea tenha se visto na possibilidade de se envolver em um contexto no qual pudesse aguçar, sustentar sua natureza curiosa, fazer *milhares de coisas* ao mesmo tempo. Atuar em pesquisa, na sua concepção, seria interessante porque *teria que fazer alguma coisa hoje e outra coisa amanhã* [...], e se via na condição de assumir isso, uma vez que sempre dava um jeito de fazer tudo, mesmo com muitas tarefas a cumprir.

[...]. *Eu sou curiosa, então eu queria saber o quê que ia acontecer e eu gosto de fazer milhares de coisas ao mesmo tempo, então era interessante porque eu tinha que fazer alguma coisa hoje e outra coisa amanhã, pra mim eu queria fazer tudo junto, mesmo não tendo tempo e não sendo humanamente possível, mas era bom, porque mesmo com muita coisa eu dava um jeito de fazer tudo.* [...]. (Estudante Orquídea).

Orquídea também demonstra interesse em ganho de conhecimento que possibilitaria a ela conhecer coisas novas em áreas do conhecimento (mobilização de dimensão cognitiva) e participar de outros espaços que lhe permitiriam fazer algo diferente, sair da rotina diária das aulas (mobilização de dimensão social).

[...] *Eu gosto dessa história de pesquisa porque não é um trabalho normal, cê faz uma coisa diferente a cada dia, geralmente em trabalhos normais cê faz a mesma coisa todo dia e isso me entedia, então pra mim a pesquisa é ate interessante porque cê tem um ponto que cê tem que chegar num objetivo, mas pra chegar lá cê faz um monte de coisa, um monte de coisa diferente então, isso deixa as coisas menos monótonas.* [...]. (Estudante Orquídea).

O que esse trecho da entrevistada pode também expressar é uma característica da juventude, conforme destaca Erikson (1968) e outros autores citados por Mische (1997). A

juventude é um período sensível na formação de identidades. É um momento do ciclo de vida em que os jovens buscam experimentar várias expressões públicas, procurando reconhecimento no meio de diversos “círculos” (ou redes): família, colegas, escola, trabalho, atividades de lazer e, às vezes, atividade política. Durante esse período de experimentação, eles estabelecem compromissos (ainda provisórios) com laços sociais e significados coletivos, que terão um impacto crítico nas suas opções ao longo da vida. (ERIKSON apud MISCHÉ, 1997).

A experiência no programa não ocorreu da forma como Orquídea esperava, pois quando fez a escolha pela linha de pesquisa da qual gostaria de participar, achou que fosse trabalhar em área mais voltada à administração; portanto, fez a opção pela pesquisa achando que se tratava de algo ligado à área gerencial de uma empresa. Contudo, ao conhecer o projeto com o qual iria trabalhar, tomou conhecimento de que seria algo voltado para o Marketing.

Orquídea diz que no momento em que fez a escolha no Provoc na UFMG, os campos de pesquisa eram muito abertos, e não *tinha como ter noção* do que realmente se tratavam. Escolheu uma pesquisa relacionada à área de administração porque *queria trabalhar com alguma coisa relacionada a business*, aprender como era pesquisar algo que, na sua opinião, *não fosse prático*. Porém, a pesquisa em que ela se integrou era relacionada à área de Marketing, e por isso não gostou muito, optando por outra área quando fez a escolha do curso para o vestibular.

[...]. Foi, foi em 2008 e já tinha um monte de gente nessa aula que participava aí eu fiz a seleção pra entrar. Porque eu queria ver, queria ter noção de outras áreas de conhecimento, porque naquele momento eu já tava fazendo técnico em Química, eu sabia que eu gostava de Química mas não queria isso pra minha vida profissional, eu não queria ser técnica pra sempre. Então, queria ver outras áreas de conhecimento pra me ajudar a escolher a faculdade que eu ia fazer. Aí eu escolhi a área de administração porque eu tava pensando em Administração ou Engenharia de Produção que é bem business, mas aí eu trabalhei com Marketing e eu não gostei nem um pouco da área, aí eu preferi ir pra outra área. [...] É porque eu queria ver como que era, como que funcionava e como que era pesquisar também algo que não fosse prático, pesquisar uma coisa mais teórica. [...] Eu achei que fosse trabalhar mais com a área gerencial de uma empresa, analisar mais uma área gerencial e eu analisei muito mais o marketing da empresa, aí eu não gostei muito, talvez gostasse mais se fosse gerencial. É porque o nome também na hora de escolher lá era muito aberto, então saber qual que era é muito difícil, talvez se fosse mais específico, porque lá a gente via um campo de pesquisa e quando a gente chegou, era eu mais duas, o professor abriu uma linha de pesquisa pra gente, pra gente não entrar em nenhuma linha de pesquisa, que já tava no meio. [...]. (Estudante Orquídea).

A pesquisa foi feita juntamente com mais duas estudantes de ensino médio, uma também da escola 4 e outra de uma escola estadual. No início, o pesquisador se apresentou,

mostrou o laboratório, apresentou os campos de pesquisa da sua equipe e explicou a proposta que ele tinha para a pesquisa dos estudantes do ensino médio, bem como procurou saber a opinião das estudantes. Na oportunidade, o orientador lhes apresentou a estudante de doutorado que iria coorientá-las na sua ausência, uma vez que frente aos muitos compromissos, não poderia estar presente em todos os encontros.

[...] *O professor se apresentou, apresentou o laboratório, apresentou os campos de pesquisa dele e falou qual que era a proposta que ele tinha pra gente na pesquisa, e perguntou “o quê que cês acham e tal”, só que a gente não sabia direito, então a gente “tá bom, tá ótimo”. Ele apresentou a aluna de doutorado que ia ajudar a gente, e aí ele marcava uma vez por semana ou duas pra gente ir lá conversar com ele e mostra o quê que a gente tinha conseguido ou pra ele ou pra aluna do doutorado dele. Os dois ajudavam bastante a gente porque ele viajava bastante, mas quando ele não tava a aluna do doutorado dele tava sempre lá pra ajudar. [...].* (Estudante Orquídea).

No trabalho do qual Orquídea participou, ela fez pesquisa de campo com coleta de dados para o levantamento, junto às empresas, para a *formação de preços*. Apesar de não ser exatamente a área na qual gostaria de pesquisar, ela se sentiu motivada durante o processo, relatando que a maneira como o orientador esclareceu as etapas da pesquisa e seus objetivos foi de extrema importância para que ela se mantivesse envolvida e motivada com o projeto.

[...] *A gente fez um estudo de referência sobre formação de preços, aí a gente ia pras entrevistas nas empresas do setor que a gente tinha escolhido a de auto peças, e fazia as entrevistas de acordo com um questionário que a gente tinha preparado antes. A gente ficou quatro, cinco meses só preparando questionário. [...] É. Aí a gente ia para entrevista, gravava a entrevista depois tinha que ficar escutando e digitando a entrevista transcrevendo e depois a gente analisava o resultado. Mas na parte de analisar o resultado o professor ajudava mais a gente, que era mais difícil. [...] Percebia porque ele deixava bem claro pra gente. Acho que as duas ou três primeiras semanas foi só montando cronograma pra saber exatamente aonde que a gente tava e aonde a gente queria chegar. E acho pra mim que isso é muito importante porque chegar num lugar, eu posso tá trabalhando horrores mas sem saber o quê que é eu to fazendo eu vou desanimar e parar de trabalhar. Porque eu sou muito assim, se eu sei onde eu quero chegar eu vou, se eu não sei eu paro, eu enrolo, eu não vou. [...] eu tava gostando, eu me senti importante em algum momento. Eu achava que aquilo ali poderia ser útil pra alguém em algum momento. [...].* (Estudante Orquídea).

O sentimento de se ver *importante*, provavelmente ocorreu após a estudante se perceber integrada a uma equipe que tem *status* institucional⁷⁰. Assim, o reconhecimento institucional a fez se sentir importante. Quanto ao motivo de se sentir útil, este pode ter sido em resposta ao convívio com pessoas aficionadas com o que fazem, que acreditam na

⁷⁰ O grupo de pesquisa junto o qual Orquídea atuou é um dos grupos de referência na UFMG em trabalhos de Marketing Empresarial.

importância e utilidade social da pesquisa, que produzem e socializam esse sentimento entre os membros da equipe. Conviver nesse ambiente pode ter induzido a estudante a respostas emocionais quanto à aprendizagem, por incorporar as crenças do grupo e passar a considerar que a pesquisa que realizava tinha uma utilidade. Dessa maneira, passa a interessar-se pela aprendizagem pelo desejo de fazer algo útil no campo social.

Os motivos ligados à aprendizagem social, tais como identificação com líderes e outras pessoas, comunicação e cooperação com colegas e inter-relação no grupo, podem, segundo Godói (2012), tornar-se poderosos motivos de aprendizagem.

Orquídea se percebe como uma jovem objetiva, que gosta de realizar tarefas com objetivos bem claros e de saber aonde vai chegar assim. Ela ressalta como foi importante aprender a trabalhar em equipe durante o programa. Esses aspectos, segundo ela, foram significativos para que se mantivesse motivada com a pesquisa.

Os encontros no grupo de pesquisa eram semanais e ocorriam com mais frequência com a coorientadora, com a qual Orquídea relata que tinha maior liberdade⁷¹ para se expressar, embora enfatize que o orientador sempre se mostrou aberto, dando total liberdade para que as estudantes se manifestassem.

O pesquisador orientador, bem como a coorientanda (estudante de doutorado), auxiliavam bastante na análise dos dados colhidos. Algumas tarefas da pesquisa eram divididas entre as estudantes, e outras eram feitas individualmente, entregues ao orientador que, em reunião de equipe, discutia as conclusões de cada orientanda.

[...] A gente dividiu o trabalho, para transcrever cada uma transcrevia uma entrevista, porque não adianta ficarem três escutando, geralmente só pra fazer a entrevista mesmo que iam as três. Porque aí as três conseguiam pegar mais coisas do que se fosse só uma. Mas pra transcrever, pra analisar, a gente fazia e mandava pro professor, o professor lia e fazia uma reunião com a gente pra ver o quê que cada uma tinha feito de diferente, pra ver “eu não concordo com isso, não concordo com isso, isso e isso. [...].

As vezes a gente apresentava os resultados parciais da nossa pesquisa pra ele e pra todos os outros do laboratório. Ele falava que era um meio de todo mundo no laboratório saber o que todo mundo tava fazendo e isso talvez podia um ajudar o outro na pesquisa. Isso era bacana, pra gente não tanto, porque a gente meio que são obedecia o que ele falava, e ele sabia todos os ramos de pesquisa, agora pros outros, pros alunos de mestrado, doutorado dele direto alguém falava “nossa isso pode me ajudar em tal ponto da minha pesquisa, nossa não tinha achado isso, isso é bacana”. Acho que se um dia eu coordenar um laboratório eu vou fazer algo parecido. [...].

É quando ele marcava, ele costumava marcar com a gente toda semana, mas ele não tava lá toda semana, com ele a gente devia encontrar umas duas, três vezes no

⁷¹ Consideramos que possivelmente isso ocorre em função da maior proximidade da idade com a coorientadora e pela figura de “poder” que o pesquisador, como líder do grupo, representava para as estudantes.

mês, com as outras a gente encontrava umas oito vezes no mês., duas vezes na semana mais ou menos. [...].(Estudante Orquídea).

A forma de orientação organizada, sistematizada, com encontros coletivos específicos para socializar as produções da equipe e a presença constante de uma das pessoas de referência para a orientação (o orientador ou coorientador) parecem ter sido importantes para que Orquídea se comprometesse no trabalho, mesmo não sendo sua área preferida. Ela reconhece essa forma de coordenar uma equipe como positiva e demonstra admiração ao pesquisador orientador, evidenciando certo espelhamento quando enuncia *acho que se um dia eu coordenar um laboratório eu vou fazer algo parecido*.

Belmont (1993) afirma que o comportamento dos líderes influencia na percepção dos indivíduos de suas interações com eles. “Quando os líderes se envolvem pouco as pessoas perdem envolvimento, bem como experienciam líderes menos consistentes e mais coercitivos. Na convivência com líderes entusiasmados e aficionados as pessoas se mostram mais satisfeitas e entusiasmadas para a aprendizagem no ambiente de trabalho”. (BELMONT apud GODÓI, 2011, p. 42).

Durante o processo de participação no programa, o mais difícil para Orquídea foi aprender a escrever de forma científica, mesmo estando, na ocasião, em uma escola na qual convivesse com a cobrança de elaborar relatórios de aulas práticas. Ela afirma ter sentido dificuldades em escrever e fazer citações da forma como se exige na escrita científica, bem como relata que o orientador se mostrava disponível, na medida do possível, a ajudá-la nesse sentido e na pesquisa de referências. Para Orquídea, a abertura para o diálogo propiciada pelos orientadores foi também um fator importante para o seu desenvolvimento no programa.

[...] Aprender a escrever, escrever para mim foi o mais difícil. Escrever de forma científica. [...] Por mais que aqui {referindo-se a escola} a gente fazia relatório, essas coisas, é totalmente diferente de fazer relatório e fazer uma artigo, cê tem que ficar citando as coisas, citar de forma correta, fazer essas citações pra mim era impossível.[...].

O professor me ajudava muito. Toda vez eu falava “professor eu quero escrever isso, isso e isso”, aí eu escrevi pra ele e ele ia lendo comigo e falando “oh isso aqui tá em primeira pessoa, isso aqui não pode, essa citação tá errada”, ele pedia sempre pra quando eu fazia citação levar o nome do livro, do autor, o ano etc, tudo certinho, ele olhava e falava “essa citação tá errada, essa citação é assim” aí eu fui aprendendo. [...].

A conversa, eles sempre falam tudo que tava acontecendo, se tinha algo que não tava andando, certo, se tinha algo devagar demais ou rápido demais, o professor ou a menina do doutorado falava “pera aí, não tá certo, tem que fazer de outro jeito”. Esses toques deles era muito importante. [...].(Estudante Orquídea).

Orquídea destaca em sua fala perceber que a aluna da escola estadual apresentava maior dificuldade com a escrita do que ela e a outra colega A. (nome da colega), que eram da

mesma escola (escola 4), para escrever os artigos. Na sua percepção, a dificuldade dela e da A. era em saber escrever cientificamente, enquanto que para a outra colega da escola estadual a dificuldade era, além de escrever, *colocar no papel seu raciocínio*. O que Orquídea nos mostra vai ao encontro do que Lahire (2002) apresenta acerca da ruptura com o senso prático linguístico gerado nas crianças, quando entra em contato com o ensino da língua na escola que não lhe permite manter conexões lógicas com a linguagem apreendida nos outros contextos sociais.

O autor expõe suas críticas e afirma que de todos os grandes universos socializadores, é no universo escolar que se opera de modo mais durável a ruptura com o senso prático linguístico (LAHIRE, 2002). Ainda que essa socialização prolongada no ambiente escolar não permita que os estudantes se tornem gramáticos, linguistas etc., ela será exigida ao longo de sua vida, ou seja, ao redigir um texto será necessário um mínimo de conhecimento linguístico-gramatical. A escola é o lugar de “ensino da língua”, expressão que deve ser entendida como

uma atividade específica que consiste em fazer as crianças entrarem num universo linguístico estruturado: com letras, palavras, frases, textos, regras de composição de palavras, regras gramaticais, regras ortográficas, regras de textos (narrativos, descritivos, argumentativos...) etc. (LAHIRE, 2002, p.103).

Orquídea nos relata que a colega A. lhe falava acerca da escola em que estudava e de como não a considerava uma boa instituição. Entretanto, Orquídea acredita que essa dificuldade na escrita não é problema só da escola, em sua opinião também se relaciona a *pessoa querer ler*.

[...] Falava, parece que a escola não é boa escola mas também não era tão ruim escola igual as outras escolas públicas. Mas aí eu não sei, eu não acho que isso seja da escola, claro a escola pode não ajudar, pode não atrapalhar, mas acho que vai muito da pessoa ler.[...]. Eu acho que talvez a da outra escola tivesse mais dificuldade do que eu ou da A {nome da estudante} que era daqui em escrever, isso ela tinha mais dificuldade, ainda mais que a gente. A gente tinha dificuldades de escrever de forma científica, ela tinha dificuldade de conseguir escrever o que ela pensava. [...] (estudante Orquídea).

Certamente essa opinião de Orquídea reflete a sua familiaridade com a leitura, oriunda de uma trajetória provavelmente mais positiva do que a da colega A. Aqui consideramos ser relevante fazer uma breve reflexão acerca dessa visão de Orquídea frente ao problema tão complexo que é a objetivação da escrita.

O problema da objetivação da escrita dos saberes não é apenas uma questão do *esforço pessoal* (certamente uma dimensão pessoal importante), como se refere Orquídea, está

também associado a uma série de transformações conjuntas no sujeito, relacionadas às formas como se envolveu e ainda se envolve com a linguagem, que, por sua vez, é influenciada pela forma como a família lida com a cultura escrita ou pela forma como a escola lhe oferece um ensino da língua.

Na educação básica, a criança entra em contato com um universo linguístico estruturado: letras, palavras, frases, regras ortográficas, gramaticais, de composições de textos etc., nada comparável com as “trocas languageiras da vida social sempre particulares”, bem como nada próximo à interiorização de esquemas de “interação verbal ou de funções sociais da palavra pelo exemplo e pela prática, por ouvir ou dizer”. Um processo de objetivação da linguagem que leva a criança a “uma transformação ontológica radical”. (LAHIRE, 2002, p.103).

Lahire (1997) aponta que o modo de produção de saberes a partir do conhecimento (saber objetivado *versus* saber incorporado; relação reflexiva com a linguagem *versus* relação prática com a linguagem), o modo de aprendizagem (forma escolar *versus mimesis*⁷²) e a forma de regulação das atividades na família ou escola (regras e normas explícitas *versus* regularidade prática dos *habitus*) são fatores históricos que estão plenamente imbricados. Nessa direção o autor traz mais reflexões críticas acerca da forma escolar da aprendizagem da escrita afirmando que

A escola, lugar específico separado das outras práticas sociais, está ligada à existência de saberes objetivados; a “pedagogização” das relações sociais de aprendizagem é indissociável da constituição de saberes escritos formalizados, saberes objetivos, delimitados, codificados, que dizem respeito tanto ao que é ensino quanto à maneira de ensinar; tanto às práticas dos alunos quanto às dos professores. A forma escolar de aprendizagem opõe-se, portanto, ao mesmo tempo, à mimesis que opera através e na prática, sem nenhum recurso à escrita, e à aprendizagem do ler-escrever não-sistematizado, não-formalizado, não-durável. (LAHIRE, 1997, p. 42).

Retomando o percurso de Orquídea, ao final da pesquisa ela nos relata que já *estava um pouco cansada*. O fato de estar no último ano do ensino médio e fazendo cursinho pré-vestibular à noite a deixava muito exausta, assim *dormia durante todas as aulas*, porque chegava em casa muito tarde e no outro dia de manhã tinha aula logo cedo. Orquídea enuncia uma rotina diária muito pesada que muitos estudantes assumem no último ano do ensino médio, especialmente aqueles que desejam, veem-se com a obrigação ou se sentem

⁷² Lahire se reporta à crítica de Platão e Aristóteles à *mimesis* dos poetas orais ao trazer sua posição de que “falar bem” não é suficiente para ser um “bom aluno” (LAHIRE, 2002, p.104). A presença do termo *mimesis* em seu texto parece-nos estar no sentido do uso da linguagem como verossimilhança ou uma imitação da maneira de falar enquanto forma de representação do mundo.

pressionados a passar no vestibular a qualquer preço. Nessa convicção se envolvem em três turnos de estudos, o que pode levar a processos de estresse, depressão e mesmo isolamento social.

No terceiro ano eu parei de viver pra passar no vestibular. Eu fiz cursinho na segunda metade do ano. Na primeira metade do ano eu só ficava aqui mas as escola já tava puxada demais. Aí na segunda metade do ano eu só fiz cursinho, dormia durante todas as aulas porque eu chegava em casa meia noite.. (Estudante orquídea)

Orquídea se define no início do projeto com uma postura proativa e ao final com uma postura mais passiva, assim como as demais estudantes que participaram junto com ela da pesquisa.

[...] acho que elas também se sentiam motivadas. As vezes eu acho que lá pro final não tanto, mais pro final, talvez tava mais cansada, não sei. Porque quando a gente terminou eu tava no terceiro ano, eu não tava fazendo cursinho porque eu terminei no primeiro semestre mas tinha uma das meninas que era da escola estadual que já tava fazendo cursinho, então ela quase não ia nas reuniões mais porque ela sempre tava ocupada, ou tava cansada ou tava no cursinho, alguma coisa assim, aí nunca podia ir mais por final.. (Estudante Orquídea).

São poucas as referências que Orquídea faz em relação à participação da sua escola de nível médio junto ao programa (escola 4). Ao ser questionada sobre o que deveria ser implementado em programas semelhantes ao Provoc na UFMG, para melhoria do desenvolvimento de ações dessa natureza juntamente com a escola média, Orquídea sugere a participação de professores da própria escola como orientadores ou coorientadores, grupos de estudo ou monitoria e maior integração entre a universidade e a escola por meio de encontros e seminários.

[...]. Grupos de estudo, monitoria. [...] Talvez um professor perto poderia ajudar mas também poderia atrapalhar, porque era mais um professor, mais tempo pra conciliar. Porque querendo ou não, meus professores até falam - “a gente dá conta”, mas não dá conta de fazer tudo, então tem professor que pega sem dar conta {entendemos se referir a orientação}, então é pior, acaba atrapalhando. [...]. (Estudante Orquídea).

Orquídea destaca que devido às deficiências de ensino em sua vida escolar, atualmente possui certas dificuldades nas matérias acadêmicas. Segundo ela, sua vida acadêmica seria mais fácil se tivesse adquirido determinados conhecimentos em sua fase escolar de nível básico (fundamental e médio).

[...].*Eu tinha uma base boa, mas na minha sala tinha gente com base bem mais forte só que, eu tava até conversando com meu namorado esses dias é que a gente constatou que a nossa base de primeira a oitava foi muito ruim, então mesmo tendo estudado em escolas boas de nível médio, elas ainda não conseguiram suprir tudo que a gente faltou de primeira a oitava. Eu acho que a minha base de primeiro a oitava, pra mim faltou muito, principalmente nas minhas áreas de conhecimento, matemática, física e química. [...].*

Não porque aqui {referindo-se à escola 4.} um monte de professor tinha que segurar a mão por causa dos outros alunos, os professores seguravam pra não ir tão rápido por causa dos outros alunos, então, isso eu não tive dificuldade. A questão não é que eu tenho dificuldade na matéria, eu demoro mais pra fazer. Então, se eu fizesse algo muito rápido pra fazer a matéria nova da faculdade seria mais fácil. Eu pego a base e faço rápido aí a matéria nova é só um problema. Agora eu tenho ficar pensando na base, trigonometria, geometria, essas coisas e que não vai tão facilmente pra mim. E aqui {novamente referindo-se à escola 4.} eu acho que não tive tanta geometria, trigonometria, física, eletromagnetismo eu quase não tive aqui.

[...] *eletromagnetismo pra mim é o mais puxado, eu não tenho o básico. Que pra mim é um básico de ensino médio, eu não tenho. [...].* (Estudante Orquídea).

Ao apontar em quais aspectos a participação no programa contribuiu para sua vida acadêmica, Orquídea destaca ter aprendido acerca da *construção científica*, a escrever um artigo científico, a trabalhar em grupo, coisa que para ela era extremamente difícil antes, e sobre os ritos e valores bem peculiares do *modus operandi* da comunidade científica. Bem como aprendeu a ter o hábito de estudar e aprender sozinha a matéria dada pelo professor, sem depender de uma indicação de livro ou explicação do conteúdo, o que provavelmente reforçou seu constructo identitário de ser independente.

[...] *Eu aprendi muito sobre construção científica, escrever artigos, escrever teses essas coisas. Aprendi muito a sentar e começar a ler referência que era um saco mas é necessário. Então foi um aprendizado, até trabalhar em grupo, trabalhar com horários diferentes, porque tinham duas que estudavam aqui e uma que estudava em outra escola e morava longe, ela morava no Padre Eustáquio que não é perto daqui, então acertar um horário pras três tarem junta, mas o professor, mais aluna do doutorado do professor que ajudava a gente. Então trabalhar em grupo foi uma das primeiras oportunidades que eu tive de trabalhar em grupo por opção, não aqui dentro do colégio. [...].*

Eu acho que esse negócio de pegar e estudar sozinha, aqui eu já comecei a ter que fazer isso. Ter que pegar e aprender a matéria sozinha, ter que procurar livro. Não ter referência nenhuma e falar “eu sei qual que é a matéria, então se vira e acha o livro, vai na internet e procura”, isso pra mim tem sido bastante útil. [...].

Ajuda hoje, eu preciso escrever, eu preciso escrever de forma científica e eu preciso trabalhar em grupo porque ninguém faz nada sozinho. [...].

É, eu trabalhei mais lá no Provoç do que eu tinha antes. Antes eu não curtia muito trabalhar em grupo não, porque querendo ou não tem um monte de problemas associados, você não consegue fazer o negócio sozinho, mas trabalhar em grupo tem um monte de picuinha que você tem que resolver, aí antes eu deixava as picuinhas ficarem maiores e falava - “não prefiro fazer sozinha, pode me dar que eu dou conta”. Tanto que no primeiro ano eu fiz quase todos os trabalhos de grupo sozinha. Só em informática que eu tinha que pedir ajuda porque eu não conseguia. [...]. (Estudante Orquídea).

Orquídea nos relata que ao final da pesquisa se envolveu com as demais colegas na escrita de um artigo, sob a supervisão do pesquisador orientador, que foi publicado em duas revistas científicas, ação que no contexto acadêmico tem valor social que ela parece reconhecer.

Outra atividade bem validada na academia é a visibilidade das produções científicas por meio de seminários, mostras, eventos.

Orquídea enuncia uma autogratisação da sua participação na III Mostra Nacional Interdisciplinar de Ciência e Tecnologia – MICTI⁷³ -, na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, na qual foi a única dos estudantes do seu grupo a apresentar o seu trabalho.

Ela percebe a sua participação como algo *muito* importante, uma vez que gosta de passar por avaliação, de ter consciência de que, *por opção*, tem alguém avaliando seu trabalho e seu conhecimento. Essa fala de Orquídea nos parece expressar um misto de desejo e hedonismo, um dos possíveis aspectos motivacionais intrínsecos para aprendizagem apontados em Godói (2011).

[...]. Pra mim foi bom porque falar com gente desconhecida sobre alguma coisa, eu estudei bastante pra ter mais consciência do que eu ia falar. Pra eu falar direitinho, não errar, não ficar nervosa essas coisas. E isso ajudou a aprender apresentar. [...] Eu apresentei pro professor aqui umas três semanas antes de ir. Porque teve a primeira vez que foi adiado, então eu já tinha preparado a apresentação antes com o professor aí quando foi de novo eu fui apresentar pro professor de novo. [...].

[...]. Pois é eu achei que ia ficar mais nervosa do que realmente eu fiquei, mas pra mim foi importante por causa disso, aprender que eu tava sendo julgada por alguém e eu to fazendo o meu melhor, pode ser que não seja o melhor pra eles mas eu to fazendo meu melhor. Eu fui lá, eu estudei e apresentei o que eu tinha de conhecimento, o que eu adquiri estudando, pesquisando e com ajuda. Então pra mim foi muito importante isso, ter consciência de que alguém tá me avaliando e que to lá por opção, se eu não quisesse eu não precisava tá alguém me avaliando, mas eu optei por ir pra alguém me avaliar, então eu tinha que saber lidar com aquilo. [...].(Estudante Orquídea).

Herzberg (1987) aponta que o fator desafio associado a uma motivação para aprendizagem parece estar associado à natureza do trabalho em si. Já para McClelland (1992), está relacionado a uma perspectiva hedonista, ou seja, ao prazer intrínseco que o indivíduo experimenta ao realizar algo difícil, aumentando o conceito de si próprio (o sentido trazido por esse autor foi considerado como contendo mais elementos afetivo-emocionais do que cognitivos). Da mesma forma, o fator autonomia está relacionado ao desejo de autonomia, sendo por isso enquadrado na categoria pulsional. (GODÓI: 2011, p. 46).

⁷³ Evento já explicitado quando descrevemos o percurso do estudante Narciso.

Em março de 2009, Orquídea finaliza sua participação no Provoc na UFMG e ao final do mesmo ano conclui o ensino médio, tendo sido aprovada no vestibular da UFMG para o curso de Engenharia Mecânica.

[...] Em 2010, entrei direto. Inicialmente eu fiz Engenharia Mecânica porque eu sabia que eu não queria Química, porque eu gosto de Química só acho que não dá pra trabalhar com Química porque eu vou ganhar mal. Eu não queria mais a área de gerenciais pela experiência que eu tive e também porque eu vi que o mercado tava difícil. Eu gostei do que eu fiz, só que conversando com as meninas lá que tavam fazendo mestrado, doutorado e etc, tava todo mundo fazendo mestrado, doutorado e isso me deixava encucada, por quê que ninguém sai pra trabalhar? [...]. (Estudante Orquídea).

No início do curso de Engenharia, Orquídea fez estágio em Química para completar sua formação técnica. O estágio foi na própria universidade, devido a uma parceria entre a UFMG e a empresa que a contratou. Era uma empresa de criação de cogumelos, onde Orquídea trabalhava no setor de pesquisa e desenvolvimento. O estágio teve duração de oito meses, depois Orquídea foi contratada e trabalhou por mais um ano e dois meses na empresa.

Como seu chefe era também professor da universidade, Orquídea tinha um horário de trabalho bem flexível, que lhe permitia simultaneamente se dedicar aos estudos. O trabalho era todo desenvolvido em laboratórios, juntamente com estudantes da pós-graduação. Assim, não vivenciava diretamente o ambiente da empresa, que tinha a sede em Santa Luzia. Orquídea diz que a experiência no programa em nada ajudou nesse estágio, apenas a sua formação técnica foi suficiente.

Ao final dos dois anos e meio, Orquídea diz que *cansou de ser técnica*, pediu demissão e procurou uma iniciação científica na área de engenharia dentro da UFMG. A escolha de retornar à iniciação científica não foi algo totalmente voluntário ou por um desejo explícito de voltar a se envolver com a pesquisa. O motivador foi a busca por um estágio profissional, mas a universidade não permite esse tipo de estágio antes do sexto período do curso.

[...]. Aí eu fiquei cansada de ser técnica, pedi demissão e vim procurar alguma coisa pra poder fazer aqui na Federal porque eu não posso fazer estágio porque a UFMG não deixa antes do sexto período completo, o que eu acho um absurdo. [...]. Na verdade eu não quis continuar não, tenho que continuar porque eu não posso fazer estágio fora. Assim que puder fazer estágio fora eu vou fazer estágio fora, porque eu acho que pra mim, nesse momento, é muito importante ter vivência de mercado do que vivência científica. Porque pelo menos conversando com quem recruta gente, faz seleção etc, a parte da pesquisa nem é tão importante assim. É importante assim- não tinha nada pra fazer, ficou quieto, ficou parado lá só na faculdade-, mas se tinha outra opção é bem melhor ir pro mercado de trabalho, ir pra uma empresa. [...]. (Estudante Orquídea).

Orquídea disse estar participando de pesquisa e diz gostar do que faz, entretanto, destacou que como o trabalho que desenvolve no laboratório é com motores de combustão, trabalha muito com Química, então não se sente tão empolgada, ela diz que se sentiria melhor se fosse um trabalho mais voltado para mecânica e tecnologia. Ademais, acha que se estivesse trabalhando em uma empresa, poderia adquirir com mais eficiência um conhecimento prático, e que a universidade, ao prezar em excesso o conhecimento acadêmico, *acaba pecando por falta de conhecimento prático.*

[...] Só que eu sinto falta disso, acho que UFMG principalmente, ela preza muito pelo conhecimento acadêmico e acho que ela acaba pecando por conhecimento prático [...] mas acho que indo pra empresa eu aprendo muito dos conhecimentos que eu tenho acadêmicos, o conhecimento teórico eu aprendo a colocar isso mais na prática. Aqui ainda fica muito no campo teórico. [...]. (Estudante Orquídea).

No ano de 2010, Orquídea desenvolveu juntamente com um ex-colega da sua escola 4 um projeto para participar de um concurso realizado por empresa de engenharia. Para a participação no concurso era pré-requisito ser estudante de graduação ou pós-graduação em Engenharia ou *Business* e os interessados deveriam formar duplas, um homem e uma mulher, e desenvolver algum projeto na área de sustentabilidade ambiental.

Orquídea e o colega projetaram um prédio autossustentável. Na entrevista ela nos conta que para elaborar o projeto buscou se informar acerca dos valores e foco da empresa patrocinadora do evento “*fui e vi o quê que a Schneider trabalhava onde campo de atuação era forte, que era mais edifício, prédio, hospital, coisas grandes*” e que tais informações seriam úteis para o projeto “*falei - “então tá, vamos fazer o seguinte, vamos pegar o seu negócio e aplicar no prédio”*”. Talvez Orquídea não tenha percebido, mas mobilizou uma estratégia muito comum da área de Marketing Empresarial para chamar a atenção de sua clientela – estudar bem seus clientes e criar produtos que lhe são irresistíveis. É provável que a experiência no Provoc na UFMG nessa área lhe conferiu essa habilidade. O projeto foi o vencedor do concurso: ambos os estudantes foram para Paris na França, na etapa final, e receberam uma premiação internacional.

[...] É ele já tava fazendo Engenharia de Produção na PUC. Aí ele me chamou pra participar, ele tinha ideia de uma das coisas, eu fui e vi o quê que a Schneider⁷⁴ trabalhava onde campo de atuação era forte, que era mais edifício, prédio, hospital, coisas grandes. Falei - “então tá, vamos fazer o seguinte, vamos pegar o

⁷⁴ Schneider Electric é uma multinacional especialista em gestão e eficiência energética. HOME. SCHNEIDER-ELECTRIC. <<http://www.schneider-electric.com/site/home/index.cfm/br/>>. Acesso em 12 set. de 2012.

seu negócio e aplicar no prédio.” [...] [...]. Na verdade o concurso era uma proposta que deixasse a cidade mais verde. E a nossa proposta foi um prédio verde. Um prédio que ele gera cem por cento da energia que ele usa, que economiza sessenta e cinco por cento de água, que trata o esgoto, e acho que isso foi relevante pra gente ganhar, porque a gente apelou pra sentimentos, porque só doze por cento do esgoto brasileiro é tratado, e trinta por cento da mortalidade brasileira é correlacionada com esgoto não tratado, o que é muita coisa. Então se um prédio tratar seu esgoto a gente consegue reduzir a mortalidade brasileira, imagina um prédio que reduz a mortalidade brasileira? [...]. Ele tinha tido ideia de um dos sistemas, porque a gente apresentou o projeto com oito sistemas, aí ele tinha tido a ideia de um dos sistemas. O que eu falei pra ele é pra gente colocar esse sistema em um prédio, e aí a gente conversando foi aumentando a quantidade de sistemas, pesquisando e tal e integrando tudo. Aí fomos passando das fases, fomos pra Paris e ganhamos. [...] (Estudante Orquídea).

Quanto ao papel da universidade em relação a um programa de iniciação científica que envolve estudantes do ensino médio, Orquídea é da opinião de que a instituição tem problemas demais e que a responsabilidade por estudantes deste nível tem que ser do governo, mas em ações que visam reforçar o ensino fundamental e médio para propiciar uma base melhor para todos que querem fazer um curso superior.

[...]. Eu acho que é mais do governo do que da Universidade. Não sei assim, eu acho que a Universidade hoje já tem problema demais, e falta verba demais pra ter que transferir verba pra ensino médio. Acho que é papel muito mais do governo pegar verba e distribuir pro ensino médio e ensino fundamental. Acho que seria melhor reforçar o ensino fundamental porque dá uma base melhor pra todo mundo do que pegar da Universidade, eu realmente acho que não é papel da Universidade. [...] Aí eu acho que sim, porque a pessoa vai entrando na Universidade com uma base melhor, aí vai ser mais fácil pra Universidade na hora de receber os novos alunos [...] (Estudante Orquídea).

Em relação ao seu futuro no curso de Engenharia, Orquídea afirmou que, apesar da vontade de fazer uma pós-graduação, a prioridade para ela, no momento, era se inserir no mercado de trabalho.

[...]. Assim eu tenho vontade de fazer mestrado, doutorado mas eu tenho vontade primeiro de sair e trabalhar. Eu não quero chegar e estudar mais vinte anos não. Eu quero sair, trabalhar, depois eu volto. [...] (Estudante Orquídea).

Desde que saiu do Provoc na UFMG não manteve contato com o orientador nem com as outras estudantes que participaram com ela do programa. Quando passou no vestibular, o orientador lhe mandou um e-mail parabenizando-a e esse foi o último contato que tiveram. Quanto às outras colegas, Orquídea as mantém como amigas no *Facebook*, mas não sabe dizer ao certo se elas continuam estudando.

[...]. *Tenho as duas no Facebook, eu acho que a A. [nome da estudante colega no programa] tá estudando e a M. [nome da estudante colega no programa] acho que ela só tá trabalhando. Eu lembro que ela queria fazer medicina e eu lembro que até ano passado ela não tinha passado. Ai eu não sei se ela continua estudando pra tentar ou se ela meio que desistiu. [...] A A. queria fazer Engenharia Química, ou Química pura, não sei. Eu acho que ela tá em alguma Universidade, só não tenho certeza em qual área mas tenho quase certeza que ela tá em alguma Universidade. [...]. Nunca mais conversei com ele, contato depois com o professor Galha Azul [nome fictício do orientador]. Na verdade ele me mandou um e-mail quando eu passei no vestibular me parabenizando por ter passado no vestibular. [...].* (Estudante Orquídea).

Ao longo de toda a entrevista com Orquídea a percebemos bastante determinada em suas convicções, o que quer, aonde deseja chegar. Provavelmente por já possuir constructos biográficos configurados nas relações familiares, nas quais sempre se viu tendo que assumir e decidir com mais independência acerca dos desafios que suas trajetórias lhe impunham.

A participação no Provoç na UFMG parece ter sido para a estudante mais uma experiência dentre as muitas experimentadas ou que ainda deseja experimentar.

Quanto às relações interpessoais no ambiente de pesquisa, Orquídea nos deu a impressão de que foram estritamente profissionais, bem focadas para objetivos claros e sempre com a presença de um dos orientadores.

Ela relata de forma bem objetiva cada etapa do método científico com o qual se envolveu – coleta de dados por entrevista, transcrição, sistematização, levantamento bibliográfico por meio de leitura de artigos e teses, produção de resenhas para publicação de artigos da equipe, dentre outros. Parece-nos ter sido a orientação dentro de relações profissionais bem focadas para o objetivo. Os orientadores estavam sempre por perto e prontos para lhe orientarem para o trabalho. A estudante não faz nenhuma referência a nada que tenha ocorrido além de uma orientação bem focada, sistematizada. O que ela considera ser bem positivo e até expressa querer ser como o orientador, se um dia for liderar uma equipe.

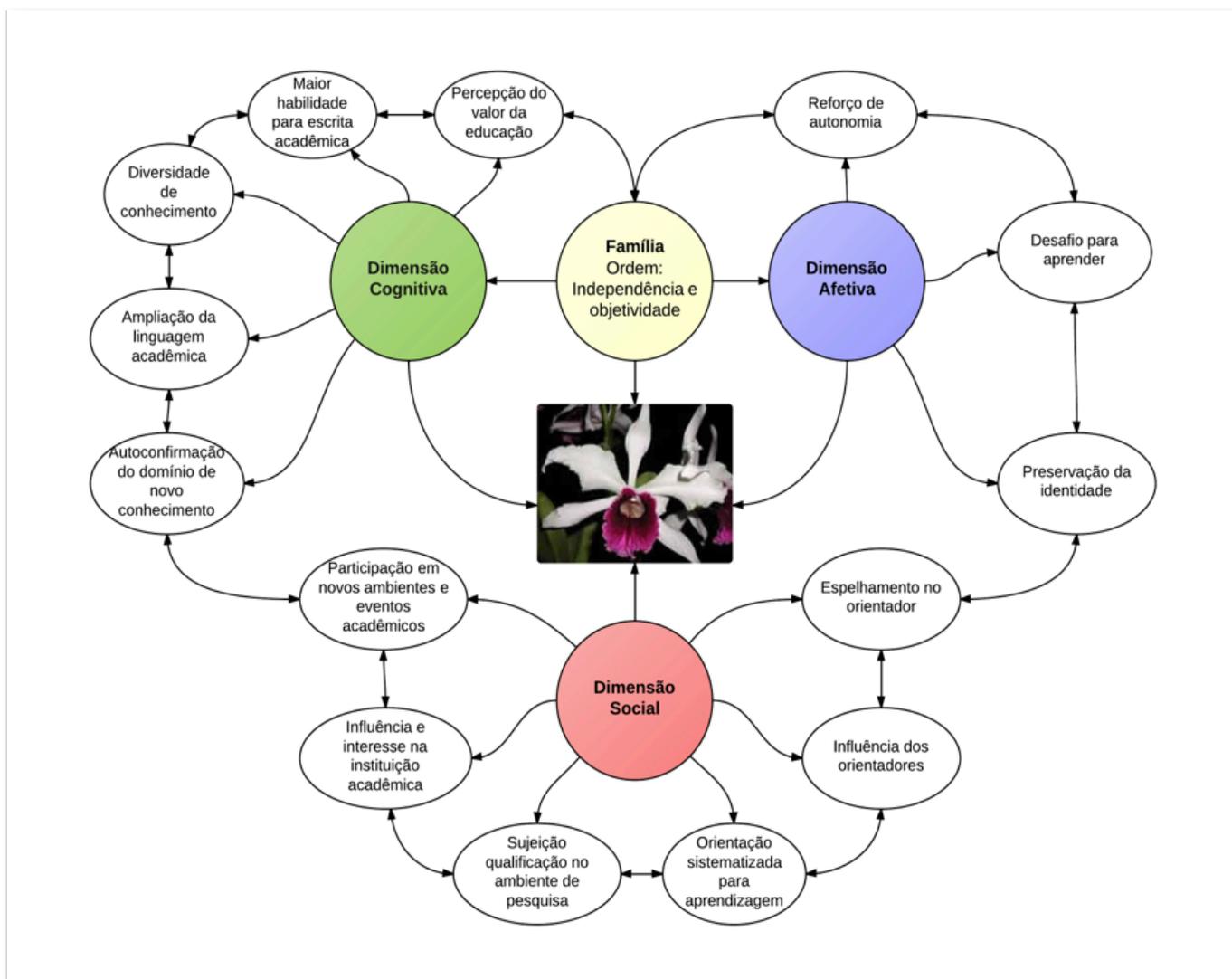
Orquídeas expressa sua concepção de que a universidade deve se dedicar mais à pesquisa e, ao mesmo tempo, avaliou a necessidade de melhorias na qualidade da escola básica, especialmente no ensino fundamental, atribuindo essa responsabilidade essencialmente ao Estado.

A linguagem acadêmica, também foi, assim como apontado por Narciso, uma das dificuldades observadas por Orquídea como aspecto de distanciamento entre o que se aprende na escola básica e o que se consegue aplicar na academia. Especialmente ao lidar com artigos ela se viu sem a competência de ler, interpretar vários textos e organizar as ideias para uma escrita coerente, mesmo tendo a experiência na escola de produção de relatórios de prática.

Orquídea enuncia ter tomado consciência de que também teve uma escolarização que não lhe habilitou para os códigos e linguagens da academia - “o ensino objetivado da linguagem e a ruptura escolar com o senso prático linguístico”. (LAHIRE, 2002, p. 103-112).

A partir de seus enunciados, entrelaçamos as dimensões que percebemos que a estudante mobilizou no processo vivenciado no contexto do ambiente de pesquisa e elaboramos a sua teia de aprendizagens (Figura 3).

Figura 3- Teia de aprendizagens de Orquídea: dimensões autodeclaradas como mobilizadoras para a ação e aprendizagem no Provoc na UFMG.



Fonte - Elaborado por OLIVEIRA, G. B. M., 2013 a partir dos dados empíricos da pesquisa e categorias motivacionais apresentadas por GODÓI; FREITAS; CARVALHO, 2011.

A *teia de aprendizagens* de Orquídea expressa que a estudante mobilizou mais dimensões cognitivas e sociais do que afetivas na relação com o grupo de pesquisa.



3.3 Os percursos de Íris

Essa flor é símbolo do trabalho e da dedicação. As pessoas nascidas sob a influência do signo da Íris tendem a ser esforçadas e podem se sair muito bem em cargos de liderança, pois sabem exercer o poder sem resvalar para o autoritarismo. Dotadas de uma intuição apurada e de uma inteligência aguda são capazes de captar as verdades que se ocultam muito além das aparências. Persuasivas, quase sempre convencem os outros a fazerem exatamente aquilo que elas querem. Embora pareçam acessíveis e extrovertidas sabem guardar muito bem os próprios sentimentos e desejos. Têm horror a conflitos e sempre optam pelo caminho do entendimento e da conciliação.

Íris nasceu no dia 15 de novembro de 1992, na periferia de Belo Horizonte. Sua configuração familiar é incomum, pois embora tenha sete irmãos, é a única filha do casal, possuindo três irmãos por parte de pai e outros quatro por parte de mãe. A jovem, no momento de sua entrada do Provoc na UFMG em 2007, já não residia com a sua família biológica e sim com a sua madrinha L. H. C⁷⁵, a quem chama de mãe.

Baseada na vaga menção feita à família biológica durante toda a entrevista, deduzimos que a relação de Íris com aquelas pessoas seria de distanciamento. Em nenhum momento da entrevista ela cita o nome dos pais ou dos irmãos biológicos. Por outro lado, como sugerem vários momentos da entrevista, e é confirmado pelo questionário escrito, no período da adolescência a madrinha era sua referência familiar básica, a pessoa com quem dividia suas principais questões pessoais, expectativas e vitórias. Foi por meio da madrinha que tomou conhecimento da existência do Provoc na UFMG:

Bom, quando eu tava no primeiro ano minha madrinha (era) secretária de lá [da escola de nível médio] falou assim: “olha tá tendo uma inscrição”. Comentou que a escola recebeu essa informação e a diretora comentou com ela. [...] E eu queria participar, foi essa a informação que eu recebi. Falei - “nó mãe, eu quero”, e quem que vai chamar? Eu não tinha, nunca fui uma aluna noventa, cem, sempre fui uma aluna setenta, oitenta no muito. Mas eu sempre tive muito compromisso com as minhas coisas, eu sempre tive dificuldade, mas compromisso eu sempre tive. Aí quando passei eu contei pra minha mãe, minha mãe ficou muito feliz. Eu chamo minha madrinha de mãe e ela viu assim: “pô ela vai tá fora da escola num ambiente diferente coisa assim, ela quer estudar”. [...]. (Estudante Íris).⁷⁶

Além de Íris, residiam na mesma casa as duas filhas biológicas de sua madrinha, das quais não obtivemos informações sobre a escolaridade. De sua família biológica, apenas o pai possui ensino médio completo, e é policial, a mesma profissão de seus três filhos. Enquanto

⁷⁵ Sigla que será utilizada para referir-se à madrinha de Íris.

⁷⁶ Entrevista gravada no Coltec/UFMG no dia 17 de jul. 2012. Os demais trechos de falas referentes a estudante Íris foram produzidos a partir da mesma entrevista.

que a mãe, que é dona de casa, não completou nem o ensino fundamental. Íris desconhece a profissão dos avós, mas soube informar, com exceção do avô paterno, que todos eram analfabetos.

A configuração cultural da família em relação aos valores atribuídos ao estudo parece ser baixa, com exceção da madrinha, pessoa a qual Íris se refere por ter lhe gerado o sentimento de que, por meio dos estudos, ela poderia ter melhores possibilidades na vida.

Na entrevista, talvez por equívoco, Íris contradiz a informação passada no questionário acerca da formação do pai. Contudo, relata o distanciamento social da família frente ao capital cultural e informacional, que, de acordo com ela, não a favoreceu no sentido de vislumbrar a possibilidade de frequentar um ensino técnico ou superior.

[...] Bom, como lá em casa nem meu pai nem minha mãe tem nem o ensino fundamental completo, e nenhum dos meus irmãos, então eu não sabia. Talvez se eu soubesse, até mesmo do COLTEC, eu teria feito a prova, mas na época eu não tinha noção, lá em casa era assim né? Minha mãe do lar e tal. [...]. (Estudante Íris).

Para Íris, a entrada no Provoc na UFMG significou a imersão em um mundo diferente do seu, algo que estava além de suas expectativas pessoais, bem como dos grupos sociais que frequentava até então, na escola e na família. Em diversos trechos, Íris demarca a grande distância entre as suas expectativas anteriores à experiência no programa e aquelas que elaborou após, as quais analisaremos mais à frente.

E aí quando cheguei no ensino médio eu não tinha noção nenhuma o quê que era pré-vestibular, o que era vestibular, o que era uma universidade, o quê que era uma faculdade, e quando entrei no primeiro ano do ensino médio meu desenvolvimento era sempre o mesmo, não era o melhor da turma mas me esforçava. (Estudante Íris).

Íris relembra com gratidão o papel da madrinha ao lhe incitar a participar do programa. Entretanto, sua participação somente foi possível mediante a desistência de um estudante, que possuía melhores rendimentos avaliativos do que ela. Assim, Íris associa à sorte a sua entrada no Provoc na UFMG.

E aí eu pedi a diretora, aí ela já escolheu os alunos que tinha a maior nota no primeiro ano que estudavam a noite, de manhã, e me enfiou no meio porque um menino desistiu. Um menino que tirava noventa e oito, cem. [...] E vim. Quando eu entrei aqui eu aprendi o quê que é uma faculdade, uma universidade, o compromisso, minhas notas melhoraram demais na escola, os meus colegas já começaram a me chamar de nerd porque eu só estudava. (Estudante Íris).

A mudança na relação com os colegas e com os estudos indica transformações decorrentes do contato com esse ambiente que ela, não por acaso, refere-se como “mundo exterior”. A participação no projeto foi, portanto, um divisor de águas para Íris.

Em sua narrativa, ela frequentemente se refere ao Provoc na UFMG e ao universo em que por ele se inseriu como “outro mundo”, pronunciando o nome da universidade quase sempre por inteiro, *Universidade Federal de Minas Gerais*. Talvez como medida para dimensionar a distância daquela nova realidade em face das expectativas mais plausíveis às pessoas de sua realidade social.

Eu ter saído de lá vindo pra cá, eu ficava três, quatro horas todos os dias, depois eu conversava com meus colegas eles ficavam assim boquiabertos porque meu mundo era outro. Meu mundo era pesquisa, meu mundo era falar de ensino superior, de graduação. Ai era tão amplo que eu não sabia se eu queria Farmácia, Medicina, Biologia até agora eu tô fazendo e pretendo ir, se eu não passar em Medicina igual agora eu tô fazendo Biologia, vou tentar Química, porque eu gosto, aprendi a gostar né? (Trechos da entrevista da estudante Íris).

A entrada no Provoc na UFMG ocorreu em um ambiente em que Íris se sentiu acolhida e considerada. Isso parece ter contribuído para uma boa relação que de imediato estabeleceu tanto com sua orientadora quanto com o coorientador.

Íris nos conta acerca do bom acolhimento por parte do grupo de pesquisa da Faculdade de Farmácia que, compreendendo suas limitações, teve paciência em seu processo de adaptação. O uso de termos menos científicos e mais próximos do seu nível de escolaridade no início da orientação parece-nos que levou à Íris a percepção de que a equipe a recebia com consideração. Um motivador de dimensão social – “suporte e encorajamento” conforme apresenta Godói (2011), importante para que Íris se sentisse em condições de aprender em um ambiente de pesquisa, cujos contextos de organização, formas de trabalho e de linguagens eram muito distantes de seus contextos originais.

Eles sabiam que eu era de uma escola publica que tava sendo inserida ali, então eu não tinha muito uma linguagem técnica né? Eu não entendia. E o professor R. e a professora Saira Sete Cores⁷⁷. eles falavam assim, a gente fazia a clonagem vegetal, era só pegar uma raspinha daquela célula que tava ali e passar por outro, depois aos poucos eles iam falando que tinha que esterilizar aquele vidro, que tinha que ser dentro de uma sala, chama uma capela de fluxo luminar [...]. (Estudante Íris).

Íris expõe ter sido importante a condução de seus orientadores, que primeiro lhe apresentaram a prática para, depois, introduzirem-na em campos teóricos mais específicos da

⁷⁷ O nome de pássaro utilizado para se referir a pesquisadora orientadora.

área de pesquisa à qual ela iria se dedicar, com plantas medicinais. Pela expressão da estudante, esse procedimento lhe concedeu significação e maior aproximação do teórico a partir da prática. Exemplo dessa percepção está neste trecho da narrativa de Íris: *dentro de um laboratório vendo aquilo ali, eles me mostrando eu podendo tocar naquele material, fez com que eu depois levasse pra casa alguns artigos sobre planta, desenvolvimento e conseguisse estudar.*

Para além da condescendência da equipe de pesquisa, contribuíram para o acolhimento da jovem algumas características pessoais constitutivas de sua identidade, sempre destacadas durante a entrevista, como o compromisso e a dedicação. Qualidades que naquele novo ambiente, marcado por práticas rígidas, encontraram raízes para sua fertilização e desenvolvimento, facilitando sua aceitação por parte do grupo.

O encantamento que Íris expressa pelas suas conquistas, pelas pessoas, pelo ambiente de pesquisa e por estar em uma universidade demonstra a mobilização na estudante de dimensões afetivas – gosto pessoal, alegria de crescer - e dimensões sociais, como prazer de estar com as pessoas do grupo, fator importante a se considerar nesse processo de aceitação e pertencimento, pois motivava a estudante.

Íris mobilizou muito esforço no sentido de dar visibilidade para o grupo de pesquisa, das características pessoais que ela considera positivas, tais como *esforço e dedicação*. Demonstrando ser dedicada, provavelmente sustentou o reconhecimento nas pessoas e sua aceitação naquele grupo.

[...] *Vinha todos os dias, a minha orientadora deixava todos os dias. Às vezes ela pagava meu lanche, descia com a gente lanchava depois voltava. Às vezes eu saía daqui sete horas da noite, nossa, era muito bom! (risos)*. (Estudante Íris).

Observam-se o envolvimento de Íris com as práticas científicas da área e o encantamento por estar no ambiente de pesquisa, aprender novos conhecimentos, e de certo modo, ser acolhida, protegida, cuidada – por exemplo, ao tomar um lanche oferecido e pago pela orientadora. A mobilização do afeto possivelmente potencializou em Íris o sentimento de gostar e se dedicar ao trabalho, mesmo quando saía do laboratório às *sete horas da noite*, ou seja, além do tempo normal de dedicação exigido pelo ProvoC na UFMG, que era de quatro horas semanais. Observa-se, desse modo, a motivação para a aprendizagem e a dedicação neste ambiente.

A atuação prática no laboratório estimulava a curiosidade de Íris, incitando-a buscar novos conhecimentos teóricos e o gosto pela aprendizagem. Íris mergulhava no dia a dia acadêmico e sentia-se cada vez mais integrada.

[...] Aí eu li artigo, palavra por palavra. Artigo era como se fosse uma revista de agroindústria, muitas eram até, também, e estudando trabalhando naquilo ali. A gente via por meio de cultura pro ágar aí segundo [...] aí tinha todos os ingredientes da receita ali, com o peso de cada um, então já tinha pronto era só pesar cada reagente, saber abrir o vidro, aí eles me ensinaram que o ácido tem que ser tratado em capela, e foi aos poucos. Até que eu fiquei aqui tanto tempo, dois anos e meio, que eu li artigo, eu li livros de botânica, eu saía de um laboratório pra outro junto com a professora e via outros materiais e os assuntos dos menino[s] de ensino superior. (Estudante Íris).

Essa integração lhe permitia frequentar diferentes espaços, sentindo-se orgulhosa por frequentá-los com a orientadora – a autogratificação pelo reconhecimento e pelo convite à participação.

Todavia, observa-se também que quanto mais se inseria no ambiente acadêmico, e se percebia se apropriando e compreendendo o conhecimento científico e sua linguagem, mais distanciada se mostrava de seus espaços sociais de origem, principalmente da escola.

[...] E pô eu chegava aqui [na universidade] falava da estrutura da planta pra eu poder clonar qual parte que eu queria, aí talo, raiz e chegava na sala de aula [da escola média] a professora ainda tava falando de xilema e floema, então já tava ultrapassada a sala de aula. E eu nem era uma aluna boa, não entendia nada com nada, o quê que era diploide, o quê que era aquilo pra mim? (Estudante Íris).

O contato com a universidade, local de produção do conhecimento, fez a estudante perceber algumas deficiências do ensino-aprendizagem na escola básica, sobretudo em função do distanciamento entre a teoria e a prática. Íris evidencia a importância de ter tido a oportunidade de pesquisar ainda no ensino médio, avaliando as inúmeras experiências e conhecimentos que, possivelmente, não teria tido a oportunidade de adquirir senão por aquela vivência.

[...] Porque a escola pública no geral, pelo o que eu vi, que eu tive a oportunidade de fazer estágio agora no superior, eles não tem laboratório de Química, se é que tem Química como eu não tive, e nem de Botânica. A noção de Biologia, de Química, de Português é muito restrita, é muito restrita. Se tivesse uma iniciação científica, se os próprios alunos fizessem estágio no laboratório na própria escola, poxa, que seja quarenta minutos no final da aula seria muito bom, melhor ainda foi aqui. (Estudante Íris).

Ainda no contexto da escola, outro aspecto em que o distanciamento é citado pela estudante reporta-se à sua relação com os colegas, em especial com aqueles que não tiveram a oportunidade de conhecer o “outro mundo”, mantendo-se, portanto, restritos às possibilidades oferecidas pelo universo escolar e sociocultural em que já estavam.

Poxa, eu sou uma [pessoa] muito diferente dos meus colegas que formaram comigo, porque o universo lá dentro da escola foi o mesmo, mas, só essa retirada que eu tive já expandiu o meu conhecimento e eles não tiveram isso, então muitos ficaram pra trás, nem mesmo o ensino superior, não tem ideia, acha que é difícil. [...] Lá na escola, os meninos perguntam - “e aí comê que tá lá na faculdade?” - eles nem perguntam - “e aí como vai seu curso de Biologia?”. Os meus colegas, eles ainda não sabem, formaram sem saber. Formaram sem saber Química. Aí eu nem converso, aprendi aqui que bobo é aquele que conversa em termos técnicos com aquele que num... você é inteligente se você sabe conversar em todos os ambientes né? cê conversa uma linguagem mais simples com quem é mais simples, pra haver comunicação, pra haver entendimento, aprendi isso aqui, não aprendi na escola não, e os meus amigos que formaram comigo também num tem noção ainda de faculdade não, acha que é muito distante, acha que a área da pesquisa é só pra quem é muito intelectual, e não é, é um desenvolvimento, cê tem que trabalhar nisso e aqui eu trabalhei nisso. (Estudante Íris).

O que Íris parece nos enunciar é um processo de dissociabilidade, ou seja, a imersão no ambiente de pesquisa lhe trouxe uma nova expressão linguística, novas aspirações, novos círculos de relacionamentos que lhe remeteram ao distanciamento das pessoas da comunidade escolar e dos amigos do bairro.

Íris anuncia com autogratificação o fato de ter participado do Provoc na UFMG, pois de acordo com ela, isso fez diferença entre sua trajetória e a dos demais colegas de escola que não tiveram a mesma oportunidade. Ela fala com certa nostalgia, *eles ficaram para trás*.

Íris se autoidentifica como uma pessoa *tímida pra conversar com os professores*, mantendo um comportamento de certa subserviência - *eu baixava a cabeça pra chegar perto deles* - durante a escola média. Mesmo nos dizendo que *até hoje é assim*, exhibe mudança de postura, e ganho de confiança ao desejar voltar à escola para lecionar: *eu tive a oportunidade de voltar na minha escola pra vê isso, eu queria fazer o estágio da faculdade lá*. (Estudante Íris).

Essa autoatribuição de *timidez* ou o fato de Íris nunca ter se visto como “*uma aluna cem por cento*”, pode ser interpretada como a expressão de um *habitus* de classe na concepção de Bourdieu (1989; 1998). Enquanto sistema de disposições e práticas interiorizadas e reforçadas a partir de representações no interior de um determinado grupo social, Íris, moradora de periferia, estudante de escola pública, membro de uma família cuja renda mensal é de um salário mínimo, autoidentifica-se como uma jovem carente. Em alguma medida, não

é surpreendente a sensação de inferioridade diante daqueles que lhe parecem estar em um mundo diferente, o que ela considerava *superior*.

Íris expressava, portanto, expectativas de vida relacionadas quase à invisibilidade social – *trabalhando em padaria* –, como pessoas que executam tarefas, embora fundamentais, pouco reconhecidas ou visíveis tais como garis e carteiros, entre outros⁷⁸. Sujeitos inseridos em práticas de “servir aos outros”, tal como coube à madrinha, amigos e outros de seu meio social. Por isso, os professores da escola, pesquisadores da universidade – entes desse outro mundo, o do conhecimento – mereciam por parte da menina a deferência relatada.

Entretanto, LAHIRE (2002), na sua concepção de “homem plural”, embora também considere o contexto tal como Bourdieu, compreende que múltiplos pertencimentos, assim como os modos pelos quais os contextos estão organizados, são capazes de desencadear nos sujeitos novas formas de ação, o que parece ter acontecido com Íris, que afirma se ver hoje *como outra pessoa, outras posturas*.

A experiência na universidade atribuiu à Iris instrumentos para compreender o mundo dos professores, assim como a oportunidade de olhá-los na condição de humanos que são. Percorrer o caminho que eles um dia fizeram, possibilitou que Íris ganhasse autoconfiança e se valorizasse, e conseguisse encará-los com mais segurança. [...] *a minha comunicação com os professores melhorou, pô, eles não são assim, não tão lá no céu, eles também são eternos estudantes que também precisam do outro*. (Estudante Íris). Dessa forma, enquanto assimilava costumes desse outro contexto, Íris rompia, em parte, a barreira do *habitus* comum ao seu universo social de origem.

No relato de seus dois anos e meio de Provoc na UFMG, alguns eventos ganham cores especiais na fala de Íris, permitindo-nos interpretá-los como pequenos ritos de passagem desse processo de entrada naquele “novo mundo”. Sem conseguir disfarçar o orgulho, Íris descreve sua autossatisfação em poder indicar artigos à professora de Biologia. Orgulho que a motivava ainda mais, que a fazia ficar “feito rato no laboratório”, buscando, pesquisando, e não decepcionando aqueles que a admiravam. Destacamos também o valor dado pela jovem à deferência recebida da diretora da escola.

⁷⁸ A esse respeito, ver: COSTA, Fernando B. *Homens invisíveis: relatos de uma humilhação social*. São Paulo: ed. Globo, 2008. e MIRANDA, Marcelo P. de. *Os significados do trabalho: possíveis articulações na atividade de carteiro na Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos*. Mestrado Profissional em Administração. (2007). Belo Horizonte: Fundação FEAD MINAS. 2007. 280 págs.

Quando eu entrei pra cá a diretora ficava perguntando - “e aí como foi lá? E aí como tá lá?”. Ai eu contava, ela ficava maravilhada. Parece que, em reunião com os professores, contava, a professora de Biologia ficava louca. Ai a D⁷⁹, ela perguntava se eu sabia de tal assunto se eu podia buscar o artigo pra ela aqui, e ai tem o portal da CAPES. Eu aprendi isso também, eu ficava igual rato no laboratório. Ai eu buscava, lia pra estudar sobre aquilo que ela tava querendo saber e passava pra ela. (Estudante Íris).

Nesse processo, Íris se qualificava e, simultaneamente, qualificava o processo no qual estava inserida, qual seja, participar de um programa de iniciação científica na universidade; lidar e se sentindo dominar a linguagem e o fazer científicos. O Provoc na UFMG foi importante processo de interpelação⁸⁰ para a estudante, que se sentiu autograticada, reconhecida, visível e valorizada no contexto social do grupo de pesquisa e da sua escola média.

Como se vencesse pequenas batalhas, seu sentimento de pertencimento era alimentado por ações que no meio acadêmico são naturalizadas. Desde a chance de possuir a carteirinha da biblioteca à oportunidade de assistir a uma defesa de mestrado, tudo é relatado por Íris como se recordasse pequenas conquistas.

E a carteirinha daqui da biblioteca? Nossa, ter feito a carteirinha daqui da biblioteca foi muito bom (risos). Ai o professor de Filosofia lá na sala indicava um livro, alguns meninos conseguiam comprar, eu pegava aqui (risos). Eu sempre tava estourando a cota de livro que podia levar. E meu coorientador, a carteirinha dele venceu, eu lembro que ele - “ah me empresta aí o livro tal”, emprestava, depois ele devolveia e foi tudo durante todo esse tempo assim. E quando ele terminou o mestrado eu fui assistir a dissertação, imagina um aluno de ensino médio vê a defesa de um aluno de mestrado, auxiliar um aluno de doutorado no laboratório, aprender e desenvolver raciocínio que vai além da sala de aula [...]. (Estudante Íris).

Avaliando a trajetória de Íris, percebemos a articulação de diversos fatores que contribuíram para o seu estímulo à aprendizagem e ao sucesso na interação no novo ambiente. Como afirma Setton (2009), “é o indivíduo que tem a capacidade de articular as múltiplas referências que lhe são propostas ao longo de sua trajetória” (SETTON, 2009, p.3). É possível percebermos essa articulação no relato de Íris.

A reunião de aspectos identitários primários, somados aos relacionais (convívio com a madrinha, nas escolas e no programa), aponta que Íris nos enunciou uma trajetória positiva de aprendizagens junto ao programa. Esta parece-nos que foi gradativa e incidental, mobilizada

⁷⁹ Abreviação usada para se referir ao nome da professora da escola média de Íris.

⁸⁰ Interpelação corresponde às alusões/chamamentos que se dirigem e mobilizam sujeitos. (THERBORN, 1991).

especialmente pela boa interação social com a equipe de pesquisa, o que lhe incitou, segundo ela, a mudar de posturas, ganhar autoconfiança, sentir-se com mais iniciativa.

A atividade no laboratório lhe exigiu esforço e compromisso, ao que ela buscou cumprir e demonstrar com afincos sua dedicação e compromisso à equipe.

[...] Na minha a vida aprendi que prova não avalia o aluno, eu nunca fui assim né? Nem sempre o aluno mais inteligente vai ser o mais compromissado e aqui exigia esse compromisso, tinha o período tal pra poder entregar relatório, tinha que mostrar desenvolvimento, o quê que tava trabalhando e meus orientadores cobravam porque as vezes eu tinha que deixar o laboratório pronto, arrumado pra outros estagiários, [...]. (Entrevista com Íris).

Outro aspecto que Íris destaca é o fato de se perceber pertencente ao grupo e com competência de explicar técnicas para um estudante de doutorado. Íris expressa-se acerca desse momento com um misto de espanto e autoencantamento, com o que alcançou de conhecimento e com o fato da equipe lhe atribuir a reponsabilidade de orientar um estudante de um nível de graduação bem acima do seu. Íris destaca, sempre com expressões de gratidão, que a experiência lhe motivou a continuar sua trajetória nos estudos.

[...] e eu percebia que eu estava ali, entrava um estagiário do doutorado, era o G⁸¹, e não tinha noção do laboratório e eu, poxa, eu tive a oportunidade de orientar lá, orientá-lo no laboratório sabe? De explicar pra ele aquele meio de cultura que eu usei, imagina um estudante de doutorado tá perguntando uma estudante de ensino médio de escola pública aqui dentro assim, por isso que hoje eu continuo a estudar. [...]. (Estudante Íris).

Parece-nos que Íris se identificou fortemente com seu coorientador. Ao lado de sua madrinha, ele é apontado no questionário como o principal interlocutor para suas questões pessoais na ocasião do programa. Ela o considera um amigo e uma referência importante em seu percurso de aprendizagem no ambiente de pesquisa e na continuidade de seus estudos. Segundo a estudante, ele a motivava ao compartilhar com ela seus exemplos de superação pessoal, o que ela entendia ser uma atitude de compreensão à sua realidade. Certamente, a identificação com uma pessoa que ela admirava e que teve uma trajetória de vida semelhante à sua lhe serviu de estímulo e até provável espelhamento de que um dia poderia ser como ele, ou seja, um mobilizador para permanecer em um caminho que percebia ser possível e positivo para seu crescimento pessoal.

⁸¹ Abreviação usada para se referir ao estudante de doutorado citado.

[...] Ai eu queria fazer pré-vestibular. Pré-vestibular por que meu coorientador me contou da história dele, que ele fez dois anos de cursinho e, depois, custou a passar no vestibular, e que, se ele conseguiu formar eu então... Logo ele que tomou bomba no ensino médio e tal, ele tava me contando as histórias dele. [...]. (Estudante Íris).

Atualmente, Íris cursa o terceiro período de Ciências Biológicas em uma faculdade particular e faz estágio em um centro de saúde da Prefeitura de Belo Horizonte. Após o Provoç na UFMG, Íris foi aprovada no vestibular de Medicina em Barbacena, mas não pôde cursar a graduação por falta de condições financeiras para manter-se distante da família. Além da Medicina, a jovem possui enorme encanto pela licenciatura, da qual fala sempre com satisfação.

Eu tô fazendo em um centro de saúde, chama Posso Ajudar, sou bolsista da Prefeitura, mas logo agora eu vou sair vou pra uma instituição de ensino particular e vou fazer estágio na área da educação, mas monitorando, ensinando Para Casa [dever de casa] pra alunos na área de Biologia, de Ciências, que eu acho que eu sei fazer de melhor. (risos). (Estudante Íris).

Além de seu coorientador, Íris ainda mantém contato com alguns de seus professores de ensino médio. Essas relações afetivas, assim como os ganhos profissionais e pessoais, são motivos de orgulho para a estudante, a escola e sua madrinha (a qual chama de mãe).

E hoje tenho contato com alguns professores meus lá que tô fazendo pós aqui, que às vezes me liga, sabe? Minha mãe [referindo-se a madrinha] ficou muito orgulhosa e a diretora ficou louca, toda vez que ela me vê ela cochicha com algum professor - “olha aquela aluna lá tal, fez iniciação científica na Federal” [...]. (Estudante Íris).

Por muitas vezes, Íris usa expressões como “imagina um aluno de ensino médio”, “mundo novo” e “meu universo” como se fosse um sonho sustentar essa relação mais próxima entre a escola pública do estado e os ambientes de pesquisa na universidade.

Íris, dentre os quatro estudantes entrevistados, é a única que faz referência à bolsa como insumo determinante para que ela pudesse permanecer no programa [...] *Aqui eu estudei não com tanta dificuldade porque tinha a bolsa. A bolsa foi - nossa! - porque eu não poderia sair da minha escola e vir pra cá sem a bolsa. [...]. (Estudante Íris).*

Outro aspecto social demonstrado no relato de Íris se reporta ao distanciamento da família em relação ao (des)conhecimento de programas e oportunidades de formação e continuidade de estudos em decorrência da condição sociocultural em que viviam – [...] *pais analfabetos; irmãos pouco escolarizados; falta de informação acerca da existência do Coltec; nem imaginava que podia frequentar ensino superior. [...]. (Estudante Íris).*

Quando incitada a sugerir algo a respeito do Provoc na UFMG, Íris não hesita em manifestar o desejo de ampliação dessa oportunidade. [...] *Ah essa dos alunos terem, poderem continuar tendo esse contato às vezes em maior frequência.* [...]. (Estudante Íris). Baseada em sua própria experiência de vida e em uma atividade de estágio que realizou em sua antiga escola média, quando já cursava Ciências Biológicas, Íris avalia o quanto é danosa a falta de oportunidades aos estudantes das escolas *públicas do estado*. Nem que seja a chance de saber da existência dessas possibilidades, ainda que distantes e difíceis.

[...] É... a escola também não recebe muitas visitas de pesquisa, porque eu fiz um trabalho da faculdade, como é licenciatura a gente tem que ir pra sala de aula apresentar o nosso trabalho, então eu escolhi a minha escola pra poder fazer isso. Os meninos gostaram tanto que ficaram comentando pra outras turmas, e os meninos perguntaram quando que as professoras iam voltar lá pra dá aula. Eu dei um tema sobre petróleo e, poxa, eles aprenderam muita coisa. [...] As meninas bonitinhas da faculdade indo lá, falando um monte de coisa interessante do dia a dia, eu falei do asfalto derivado do petróleo, batom derivado do petróleo, e eu acho que chamou a atenção deles igual a mim chamou atenção esse mundo externo ter feito aqui. Então, tá apresentando oportunidade pra eles que eles quase não têm essas oportunidades. [...] Os meninos precisam disso, se não vai continuar assim, escola pública não tem, e esses recursos tem aqui na faculdade, tem muito a oferecer. [...]. (Estudante Íris).

Por fim, Íris assinala a importância das experiências no Provoc na UFMG para a sua vida de maneira geral, insinuando que a experiência do programa abriu suas portas não somente para ingressar em uma universidade que nem vislumbrava, mas para se defrontar com nova cultura, com outras pessoas diferentes do seu contexto, o qual considera que não lhe traria muitas oportunidades. Na sua opinião, na medida em que a universidade apresenta aos jovens a possibilidade de vivenciar novos espaços, conviver com as pessoas da instituição e seus valores, o programa expande o leque de suas possibilidades, abrindo chances para o crescimento pessoal em outras frentes.

[...] Talvez igual pra mim, foi tão importante pra minha vida, pro meu caminho pra eu continuar fazendo o caminho certo, que se eu não tivesse aqui não sei onde eu estaria. Talvez trabalhando em uma padaria, não to desmerecendo trabalho nenhum, mas eu digo que o que eu faço eu sou muito feliz, eu estou muito feliz estudando, eu posso sentar numa mesa hoje com um advogado que eu vou saber lidar com essa situação porque eu sei que ele passou por uma graduação. O que é um advogado pra quem não tem ensino médio nem fundamental - é "Oh Doutor. Ele sabe de tudo", e não é assim. [...]. (Estudante Íris).

Ao afirmar *eu posso sentar numa mesa hoje com um advogado que eu vou saber lidar com essa situação porque eu sei que ele passou por uma graduação*, Íris expressa a aquisição de novas competências cognitivas. Porém, mais que isso, evidencia os ganhos afetivos e

sociais relacionados a uma postura corajosa e autoconfiante, associada à atribuição de valor social também à educação.

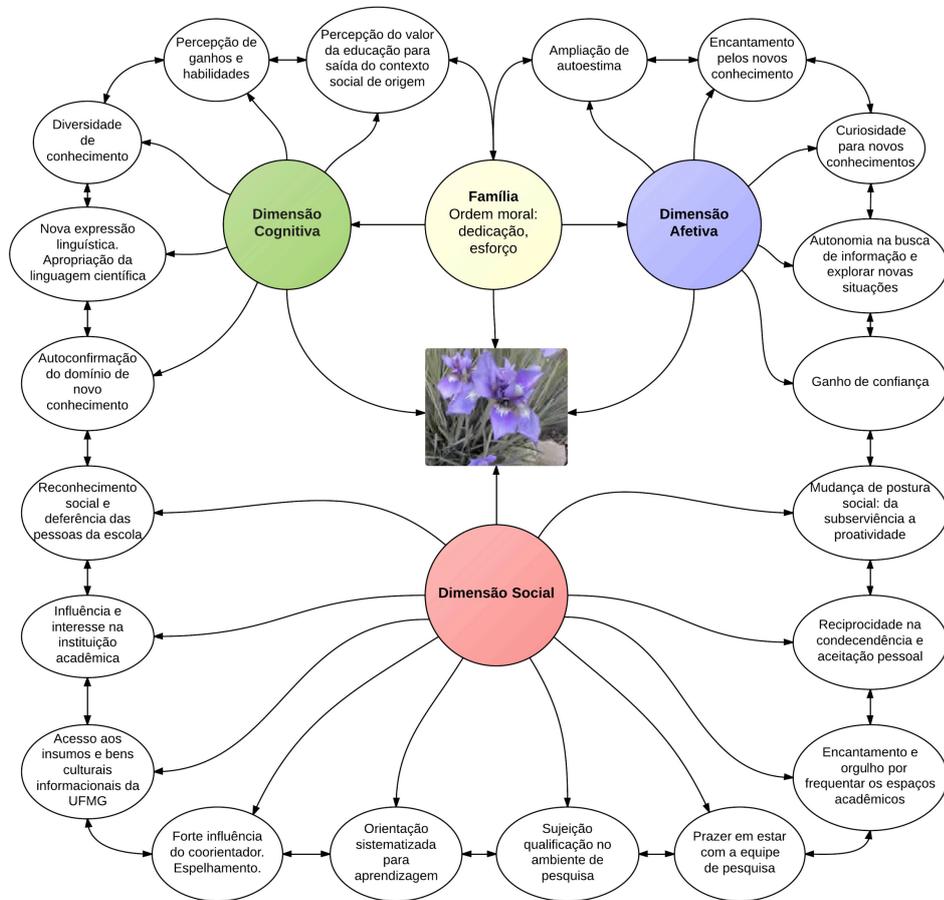
Ela se percebe capaz de manter um diálogo social com diferentes sujeitos graduados, qualquer que seja a graduação, porque saiu de uma condição de subordinação/invisibilidade, a partir da aquisição de novos códigos e linguagem, em especial aquela do reconhecimento social.

E talvez motivada por esse futuro de mais possibilidades, a jovem vai rompendo com a sensação de inferioridade que abrigava antes de sua experiência no Provoc na UFMG, quando mal conseguia se comunicar com aqueles que pertenciam ao desconhecido “outro mundo”. Hoje, quando esse mundo já se encontra desmistificado, já não tem mais essa de [...] “*Oh doutor. Ele sabe de tudo*”, e não é assim. [...]. (Estudante Íris).

Íris enuncia com “gratidão” a oportunidade de ter, por meio do programa, ampliado seu ciclo social, suas perspectivas de futuro escolar e profissional (desejar e autoconfirmar sua capacidade cognitiva de ingressar na Medicina, na pesquisa e de licenciatura), de ter convivido com pessoas que lhe auxiliaram a reconstruir em si uma autoimagem de mais confiança e autoestima positiva. Aspectos que antes de sua experiência no Provoc na UFMG, segundo ela pelo seu contexto social de origem, eram pouco vislumbrados em sua vida.

Íris expressa mobilizar muitas dimensões no seu percurso no Provoc na UFMG. Entrelaçar todos os aspectos sociais, afetivos e cognitivos enunciados pela estudante não foi tarefa fácil. Expomos em sua *teia de aprendizagens* os aspectos que consideramos que a estudante enunciou com mais ênfase (Figura 4).

Figura 4 - Teia de aprendizagens de Íris: dimensões autodeclaradas como mobilizadoras para a ação e aprendizagem no Provoc na UFMG.



Fonte - Elaborado por OLIVEIRA, G. B. M., 2013 a partir dos dados empíricos da pesquisa e categorias motivacionais apresentadas por GODÓI; FREITAS; CARVALHO, 2011.

O percurso de Íris demonstra, assim como a de Narciso, um entrelaçamento de diferentes dimensões sociais, afetivas e cognitivas que levaram a estudante a se perceber transformada, tendo *um outro mundo*.



3.4 Os percursos de **Papoula**

Essa flor de cores brilhantes é a fonte do extrato usado para preparar o ópio. As pessoas nascidas sob o signo da Papoula gostam de viver em ritmo de aventura. São otimistas, alegres e fazem questão de disseminar energia positiva e alto astral por onde quer que passem. Estão sempre em busca de novidades e não se lamentam quando algo dá errado, pois acreditam na importância de aprender com as experiências. Buscam, avidamente, os novos conhecimentos e colocam paixão em tudo que fazem. Tendem a exercer verdadeiro fascínio sobre o(a) companheiro(a), mas podem se comportar de um jeito bastante instável nos relacionamentos amorosos.

Papoula nasceu em 30 de março de 1991, assim, ele está hoje com 21 anos. Seu núcleo familiar de referência configura-se pela mãe e dois irmãos mais velhos, filhos da mesma mãe e pai - Gilvan, 28 anos e Carlos⁸², 24 anos. Possui mais quatro irmãos somente por parte de pai, com os quais não convive e sobre os quais não consegue, segundo ele, informar quase nada⁸³. Dos avós, convive apenas com a avó materna; com os demais não teve convivência, assim, também não sabe dar informações.

Na época em que participou do Provoc na UFMG, Papoula morava com a mãe, o irmão Carlos e a avó materna. O irmão mais velho casou-se cedo. Atualmente ele mora sozinho em Balneário Camburiú, em Santa Catarina, para onde se mudou logo que passou no vestibular.

Papoula diz que é de uma família *humilde que mora em um bairro pobre*. Na época em que participou do Provoc na UFMG, a mãe trabalhava como auxiliar de serviços gerais em uma empresa de transportes e recebia um salário mínimo. Ele e o irmão Carlos também trabalhavam, mas a mãe era a principal provedora da família. Segundo ele, hoje a situação se inverteu. A mãe está desempregada, pois teve que parar de trabalhar para cuidar da avó. Ele, como está morando em Camboriú, trabalha, e o que recebe é suficiente apenas para se sustentar. Assim, quem provém a casa é o irmão Carlos, que segundo Papoula, tem uma renda mensal de dois salários mínimos.

Papoula faz poucas referências ao pai, dando-nos a impressão de que há um distanciamento entre ambos. Ele nos contou na entrevista que hoje o pai está aposentado, mas tinha um salão de beleza, sem fazer nenhuma referência de contribuição do pai para as

⁸² Todos os nomes de pessoas citadas são fictícios.

⁸³ Conforme descrito na metodologia, encaminhamos por e-mail aos estudantes entrevistados um questionário para obtermos informações complementares acerca da família que não surgiram nas entrevistas. Papoula nos concedeu mais uma entrevista para responder às questões por telefone, uma vez que na ocasião, residia em Santa Catarina, Balneário de Camboriú, segundo ele, com acesso restrito à internet.

despesas familiares.

As experiências escolares do seio familiar são diversificadas. Papoula é o único que seguiu até o ensino superior o que, segundo ele, dá muito orgulho para a mãe. Sobre o irmão mais velho ele percebe como uma pessoa inteligente e que teve a oportunidade de estudar, *mas casou-se cedo, teve filho e preferiu cuidar da família*. Quanto ao irmão Carlos, ele narra como uma pessoa que surpreendeu *bastante*. Não esperava que ele fosse além do nono ano do ensino fundamental, pois tinha problemas de saúde e também de posturas quando estudava na *escola do bairro*. Ao ir para a *escola da cidade*, mudou de atitude.

Papoula reconhece o esforço do irmão para estudar e diz que Carlos conseguiu, mesmo trabalhando e estudando à noite, fazer cursos profissionalizantes, concluir no ano de 2012 o ensino médio, bem como pensar em entrar na faculdade. A mãe resolveu voltar a estudar e está cursando o sétimo ano do ensino fundamental II no programa de Educação de Jovens e Adultos – EJA. O pai tem fundamental completo, e acerca dos avós não sabe dizer, mas acha que provavelmente não estudaram.

[...] *Minha família de todos eu sou o primeiro a entrar numa faculdade, provavelmente o primeiro a receber um diploma na vida, então é uma família analfabeta, O meu irmão mais velho uma pessoa bastante inteligente, tinha a oportunidade de continuar seus estudos, mas casou cedo, teve filho, parou os estudos no segundo ano, escolheu criar a família dele. O meu irmão do meio teve mais dificuldade, mas superou as dificuldades dele, ele era gago, teve vários problemas de saúde, mas conseguiu superar e se formou no terceiro ano agora faz um ano, Ele a gente pensou que ia parar na oitava série, e não, surpreendeu a gente foi estudar no centro da cidade também, trabalhava e estudava a noite e conseguiu se formar no terceiro ano e olha que o grau de cobrança de escola do centro é totalmente diferente de escola do bairro. E ele tinha dificuldade em escola de bairro, muita dificuldade porque também brigava muito, conversava muito e não tinha atenção e quando ele foi pra escola do centro, não conhecia ninguém, começou a ter mais atenção e se deu muito bem, passou o terceiro ano, fez uns cursos de técnico administração, tá fazendo uns outros cursos técnicos e pretende entrar na faculdade, então de certa forma ele surpreendeu bastante. Mas minha mãe não, minha mãe ela tá fazendo EJA agora, continuando os estudos, ela sempre se orgulhou de ver o filho dela estudando, [...]. (Estudante Papoula)⁸⁴.*

Papoula se refere muito pouco ao pai, com o qual conviveu até os três anos de idade, enquanto os pais ainda eram casados. Aos 10 anos, a família morou *cinco meses* na casa do pai por força maior - *uma reforma da casa onde residia com a mãe cuja laje havia desmoronado*.

A figura materna parece ser a maior referência familiar (moral, afetiva e social) para Papoula. Segundo ele, a *mãe foi sempre uma grande amiga* e o seu *referencial de moral*,

⁸⁴ Entrevista gravada com Papoula no Colte/UFMG, dia 17 de jul. 2012, Os demais trechos de falas referentes ao estudante Papoula foram produzidos a partir da mesma entrevista.

consciência e ciência do mundo. Nos trechos em que se refere à mãe a aponta como a pessoa que lhe *cobra*, dá *conselhos*, que *confia* nele e que o apoia nas suas decisões. As expressões acerca da mãe são de admiração, orgulho e agradecimento ao esforço que ela fez para ele estudar, ir para a escola *do centro* para *expandir seus horizontes*. Por isso, sente que tem obrigação de *honrar o sacrifício* materno.

A mãe sempre o apoiou nos estudos e o incentivou a permanecer no Provoc na UFMG nos momentos em que desejou desistir. Sua narrativa, em muitos momentos, reforça o compromisso de Papoula em concluir o ensino superior, pois, segundo ele, *é um sonho de toda família vê-lo formar*, assim como ouvia sempre *se alguém aqui vai ser alguém na vida, é o Papoula.*”

[...] *Em relação a escola, como ela não teve condições de estudar, o sonho dela era aprender ela falou que agora ela é velha que a cabeça dela não pensa mais, aí hoje eu que falo “não mãe, vai sim, já tá lá, vai no EJA sim”, Hoje eu que faço o papel inverso, mas como quando ela era criança nunca teve condições de estudar ela incentiva muito. Eu me formar é uma vitória pra ela, é como se ela tivesse se formando, ela fica muito feliz, ela sempre deu força. A minha família assim, sempre o povo falou “se alguém aqui vai ser alguém na vida é o Papoula”, então tenho como uma responsabilidade pra mim, é um sonho de toda uma família. [...].* (Estudante Papoula).

Constatamos nesse trecho que a família de Papoula já atribuía valor social à educação, especialmente por parte da mãe, sua referência moral forte. Provavelmente, ela, sem ter condições de proporcionar aos filhos outras formas de investimento pedagógico para incentivá-los nos estudos, como por exemplo pagar um boa escola, discutir os conteúdos escolares ou mesmo acompanhar as tarefas diariamente, demonstra-lhes o seu sacrifício na expectativa de que os filhos, vendo seu esforço, esforcem-se também para chegar aonde ela gostaria de ter chegado, ou que tenham mais oportunidades de sair da condição sociocultural em que vivem.

Lahire (1997-) discute algumas modalidades de “investimento pedagógico da família” para ajudar, controlar ou incitar o interesse dos filhos pela escola. Segundo o autor, os efeitos sobre a escolaridade dos filhos podem variar segundo as formas de estímulo e as condições (econômicas, culturais e sociais) que a família possui para auxiliar os filhos a realizarem os objetivos que lhe são fixados. A demonstração do sacrifício dos pais, segundo Lahire, pode ser uma dessas formas de investimento familiar.

[...] *Eu sou de família pobre, sou de família humilde, minha mãe sempre trabalhou ganhando um salário mínimo e querendo ou não, na época [referindo-se ao período de 2007 a 2009] minha mãe recebia só um salário mínimo. Então, ela tinha que*

manter meu transporte daqui do bairro na região da Pampulha até chegar no 3⁸⁵ [nome da escola] que é no cento da cidade. Então, ela teve que tirar meu sustento, minha alimentação, meu transporte, então, ela conseguiu proporcionar pra mim essa experiência. Então eu cheguei lá com vontade de honrar todo esse esforço da minha mãe e expandir meus horizontes.[...]. Então, ela sempre confiou em mim, “é perigoso, mas eu sei que ele vai se dar bem lá na frente”. Então, ela nunca interferiu nisso, igual -“mãe quero estudar no centro”- ela se dispôs, ela ia andando a pé lá de casa até o trabalho dela, a gente mora no bairro São Francisco ela trabalhava na época na Viação Pássaro Verde atrás do Hospital Belo Horizonte, na Lagoinha, ela ia andando a pé lá de casa até na Lagoinha só pra me dar a passagem dela pra poder estudar. Linda, né? Muito linda a história dela. Então, ela sempre apoiou os estudos, sempre cobrou, e, o que eu sou também é por causa dela, graças a ela porque eu tenho que honrar essa mulher que ela é. [...]. (Estudante Papoula).

Papoula se percebe estar *seis passos* além da família e da comunidade do bairro no qual a família vive – o São Francisco. É um bairro situado na região Norte de Belo Horizonte, que ele avalia como sendo uma região de *periferia*, violenta, onde as famílias estão *desestruturadas e muitas das pessoas com as quais cresceu se envolvem cada vez mais com as drogas*.

Para Papoula, a família sempre foi sua referência afetiva. Fala dela com orgulho, e diz que é junto às *suas raízes que busca sua força e energia*. Entretanto, não vê na família e nem nas pessoas do bairro possibilidades para dialogar acerca de questões pessoais, compartilhar experiências, conquistas na escola ou mesmo suas perspectivas de futuro.

A justificativa que ele apresentou para esse distanciamento foi que considera que *as pessoas do bairro e a família estão no mesmo contexto* (entendemos que Papoula se refere ao contexto sociocultural) e que não *teriam condições de auxiliá-lo a avançar no pensamento*. Assim, ele disse que *por ser uma pessoa proativa, autônoma, sempre conseguiu resolver sozinho suas questões*.

Quanto às questões do Provoc na UFMG, a coordenadora local da escola era a pessoa a quem ele mais procurava quando tinha problemas no programa. Na ocasião da entrevista nos afirmou que, por estar morando em Santa Catarina, se sentia sozinho, dialogava mais consigo mesmo e buscava o que tem *lá atrás de bagagem* da sua vida para resolver suas questões.

[...]. Sou muito proativa⁸⁶, do meu núcleo familiar se juntasse todos eles eu estou 6 passos a frente deles, mas, sempre tive toda base de afeto. Assim, com este, né... o contexto na minha família, eles não tinham como me ajudar, a avançar no pensamento e aí eu resolvia sozinho. As pessoas de onde a gente mora, morando na

⁸⁵ Procuramos resguardar o nome das escolas.

⁸⁶ Papoula se autoidentifica como homossexual. Desse modo, a palavra “proativa”, assim como outras no feminino, reproduzem na íntegra a expressão do estudante.

periferia, são como a minha família não tinha nem jeito de dialogar, não tinha como, assim.. As questões pessoais eram difíceis de conversar pois estavam distantes, mas sempre convivi com pessoas mais velhas e meus amigos. As questões da escola não tinha referencia assim, dado ao meu contexto familiar e do bairro elas estavam no mesmo contexto, aí eu não falava nada. [...] Sempre tive proatividade, qualquer problema eu buscava as pessoas mais próximas. Sempre eu mesmo resolvia, prá coisas do Provoc, a Cuco e meu planos pensava comigo mesmo. [...] Hoje é complicado porque eu fiz uma escolha de estudar, de ficar longe da família e aqui [referindo-se a Balneário Camburiú onde estava quando conversamos ao telefone] ainda me sinto, ainda mais só e aí aqui eu recorro mais a mim mesmo. Busco o que tenho lá traz de bagagem da minha vida. [...]. (Estudante Papoula).

Nesse trecho da sua narrativa, Papoula nos dá a impressão de que percebe de forma consciente a ruptura cultural que teve com as pessoas do seu contexto social de origem. Ele também nós dá indícios de que seu processo de dissociabilidade com a família e as pessoas do bairro, do qual narra, foi em decorrência dos percursos de socialização que vivenciou em instituições escolares, cujos contextos sociais eram muito distintos da sua realidade.

Papoula, em vários momentos na sua fala, reforça que é *outra pessoa* e parece atribuir a responsabilidade de ter a configuração identitária da maneira como se percebe hoje – *amadurecido, centrado e com outra mente* - ao fato de ter, desde cedo, saído do contexto em que nasceu, tendo contado com o apoio e esforço da mãe.

[...] Uma mudança grandíssima, expandir os horizontes mesmo, é abrir a cabeça é ver uma nova possibilidade de vida de você como pessoa, lá eu tive que aprender a lidar com pessoas, lidar com outra cultura, me comportar de outra forma porque é diferente. [...]. (Estudante Papoula).

Ter tido a oportunidade de estudar em uma escola distante do bairro (no *centro*), vivenciar ainda muito jovem o ambiente da universidade por meio do Provoc na UFMG, bem como ter mudado para outra cidade para estudar em uma universidade do sul do país foram fatos que o inseriram em diferentes espaços sociais e *lhe transformaram como pessoa*, abriram sua *mente* e o levaram a refletir acerca da realidade em que nasceu e foi criado, com outros olhos.

[...] Quando eu entrei na Universidade foi isso, tô aqui aprendendo uma profissão pra poder ter uma vida melhor, era esse o pensamento quando entrei na Universidade, hoje eu vejo que o maior crescimento é pessoal, é minha mente, como minha mente hoje é outra mente, tanto que eu vim hoje pra fazer estágio e eu entro ali no meu local, onde eu nasci e vejo as pessoas com as quais eu cresci se envolvendo cada dia mais no meio das drogas, famílias desestruturadas e cê vê um pensamento humano vindo da parte da gente, porque antigamente pra mim era normal hoje eu vejo que não é normal, quando eu era criança era normal, ha dois, três anos era normal, hoje indo a Santa Catarina vendo outra cultura, outro povo, querendo ou não eu falo que é outro Brasil, ir pra Bahia e ir pra Santa Catarina é

um outro Brasil, é um outro mundo, então isso não é normal, você começa a criar um pensamento. [...]. (Estudante Papoula).

A escola municipal onde fez o primeiro e o segundo ciclos do ensino fundamental é considerada o espaço escolar em que Papoula relata que teve as *bases* para ser a pessoa *criativa, espontânea, espalhafatosa* que considera ser hoje.

[...] Eu sou aluno de escola pública, sempre fui, fiz o primeiro e o segundo ciclo em escola municipal, na Escola Municipal AP⁸⁷ aqui na região mesmo da Pampulha, aí depois eu fiz da quinta série a sétima série em uma escola estadual, chamada CJP que também fica na região. No AP eu tive toda essa base que uma criança precisa de ter, desenvolvimento da criatividade, o colégio municipal naquela época que trabalhava com ciclo, eles trabalhavam bastante essa questão da criança, da liberdade da criança [...]. (Estudante Papoula).

Entretanto, ao mesmo tempo em que relata como aspectos positivos da escola garantir à criança um desenvolvimento da criatividade, da liberdade, Papoula diz ter sentido falta de uma escola mais regulatória, que lhe cobrasse *empenho, compromisso* (atributos do mundo do trabalho) com o conteúdo escolar, ou que lhe oferecesse maiores alicerces (*pré-base*) para uma experiência acadêmica.

*[...] e eu senti que eles não cobravam muito a questão do empenho, da matéria, e aí que eu senti essa falta de pegar mais firme com o aluno aí que fui pra uma escola estadual aqui na região mesmo [...].
E também tinha a questão que a gente era aluno de escola estadual, querendo ou não a gente não tem essa visão de pesquisa, aquela pré-base que tem que ter, apesar da Cuco que se esforçou bastante pra passar pra gente um pouco de conhecimento, mas foi muito pouco em relação ao aluno de escola técnica, tem uma diferença porque aqui eles estão dentro da Universidade, essa ambientação eles já tem aqui diariamente coisa que a gente não tem em escola pública, totalmente diferente. [...]. (Estudante Papoula).*

Papoula, apesar de expressar afeto pela escola municipal do bairro onde fez o fundamental I, considerava-a pouco regulatória. Assim escolheu, junto com a mãe, ir para uma escola fora do bairro em decorrência do imaginário que tinham de que encontrariam, nessa outra escola, uma ordem escolar que lhe cobrasse mais empenho e compromisso e onde *teria maiores possibilidades para expandir seus horizontes*.

Para sua surpresa, Papoula se depara não somente com uma ordem escolar muito rígida, mas também com a realidade da *violência urbana e da violência escolar* que não se

⁸⁷ O uso das siglas que aparecem nos exemplos de falas dos estudantes visa preservar, também, os nomes das instituições que foram citadas nas entrevistas.

concentravam mais somente nas escolas da periferia, como concebiam, anteriormente a essa experiência, Papoula e sua mãe.

[...] E, quando eu fui pra essa escola, [referindo-se à escola municipal CJP] tive esse choque porque lá já cobrava demais e a parte criativa da criança, do desenvolvimento da criança já não era trabalhada e aí nesse período de quinta a sétima série as escolas aqui tavam sofrendo muito com a questão da violência urbana, violência escolar dentro da própria escola, e aquilo foi um outro choque, entrei numa escola que tinha guerras dentro da escola e aí eu optei voltar pro meu colégio anterior municipal porque eu sabia que quando chegasse a oitava série eu tinha que escolher um outro colégio pra estudar e eu não queria estudar mais no bairro, queria uma escola maior que eu pudesse ter uma base maior pra poder expandir meus horizontes, e assim eu fiz, na oitava série eu voltei pra Escola Municipal AP [...] (Estudante Papoula).

Outro reconhecimento expressado na narrativa de Papoula relaciona-se aos aspectos pessoais que eram considerados como positivos em um determinado ambiente escolar (na escola municipal AP), tais como criatividade, proatividade e expansividade, e que não foram apreciados no novo contexto escolar que passa a frequentar.

[...] e lá [referindo-se à escola municipal AP] a gente fez opção de escola de ensino médio, aí eu escolhi o 3 e outros colégios também e minha vaga saiu para o 3. Eu como aluno, sou um aluno muito participativo, muito proativo, eu gosto de participar só que a criança que participa muito, que tá muito ativa ela é considerada, tem as vezes, um déficit de atenção, não era um péssimo aluno, mas também não era um excelente aluno, era um aluno criativo, ficava na sala e questionava, perguntava, não tinha vergonha de perguntar nem de questionar, brincava, brincava bastante até e aí eu fui pro 3 [referindo-se a escola média]. [...] (Estudante Papoula).

No ensino médio, Papoula se depara com novas práticas, novas microssituações e novo grupo social inerentes desse ambiente, e enuncia ter incorporado novos traços identitários em decorrência da natureza dessa escola média, e do novo contexto que passa a frequentar.

[...] O 3 é um colégio modelo, ele tem uma didática diferente dos colégios de bairro, então lá eu já comecei a criar esse perfil universitário, de ter liberdade de poder escolher se entra ou não na sala, se dedicar por você mesmo [...] (Estudante Papoula).

O estudante expõe ter vivido conflitos na mudança do contexto escolar e frente às múltiplas dimensões da “condição juvenil” (Dayrell, 2007), que vai assumindo: uma *criança homossexual, espalhafatosa, proativa* - atributos autobiográficos referidos pelo estudante que,

segundo ele, nunca lhe causaram problemas nos outros espaços sociais até então frequentados, em alguns deles, segundo ele, até eram considerados como positivos.

De repente, percebe-se *sem os colegas da infância, os vizinhos*, em uma nova escola *fora do bairro*, ou seja, um espaço social desconhecido, querendo viver tudo que esse novo ambiente lhe oferecia em um novo momento do ciclo de vida (jovem, adolescente).

[...] *Não tem mais aquele amigo, não tem mais seu vizinho, não tem mais seu amigo de infância ao lado da sua carteira. São outras pessoas, cada um de um canto da cidade, eu consegui ter esse primeiro contato com outros grupos, com outros meios sociais e isso foi tão engraçado, conviver com outras pessoas, com outras culturas que acabei me dispersando nesse primeiro ano no 3 [refere-se à escola] [...].* (Estudante Papoula).

Papoula aponta, também, que houve momentos em que se sentiu desconsiderado pelos professores em decorrência de suas posturas *proativas, espalhafatosas*, de sua orientação sexual e pelo modo *disperso* como agiu no primeiro ano de adaptação à escola.

[...] *Como você pode reparar na minha aparência física eu sempre fui uma pessoa que sempre coloquei toda minha criatividade pra fora, minha espontaneidade pra fora e isso de certa forma quebrava o ambiente escolar do 3, porque era um menino muito espalhafatoso, eu sou homossexual e sempre assumi minha homossexualidade tanto na minha família e nunca tive esse problema, mas pra muitos ali, pros professores eles acham um aluno assim de primeiro ano ser tão assim, proativo, tão espalhafatoso levava alguns constrangimento pros alunos também. Então primeiramente os professores não acreditavam muito em mim, ainda por me dispersar bastante dos estudos, [...].*
Foram duas coordenadoras do próprio 3 [nome da escola] que fizeram as entrevistas, aí eu fiquei na entrevista de uma que era no bloco um e a Cuco [nome fictício da coordenadora local] ficou com os meninos do bloco dois e eu tava estudando no bloco um, aí quando a Cuco fez a primeira reunião e me viu falou “Papoula você aqui?”, tipo... ela não acreditou, um menino que ano passado bombou, fez um fuzuê na escola, até o povo acostumar com a minha presença, ela não acreditou, ela olhou assim pra todos outros coordenadores “é verdade isso? vocês tem certeza disso?” [...]. (Estudante Papoula).

Essa questão social enunciada por Papoula parece-nos se referir às representações sociais estereotipadas e estigmatizadas enfrentadas por jovens que assumem publicamente, no ambiente escolar, uma orientação homossexual, ou que não apresentam os comportamentos esperados pela escola.

Juarez Dayrell em um de seus estudos das representações sociais acerca da juventude destaca que jovens negros, pobres e homossexuais tendem a ser vistos na “perspectiva da falta, da incompletude, da irresponsabilidade, da desconfiança”, o que torna ainda mais difícil para a escola perceber no estudante quem ele é de fato, o que pensa e o que é capaz de fazer. A escola, segundo esse autor, tende “a não reconhecer o jovem existente no aluno, muito

menos compreende a diversidade, seja étnica, de gênero ou de orientação sexual, entre outras expressões, com a qual a condição juvenil se apresenta”. (DAYRELL, 2007, p. 1117).

Mesmo se sentindo desconsiderado no seu potencial, Papoula parece reativar a autoestima construída em outros contextos - provavelmente na família e na escola fundamental, contextos citados em vários momentos da entrevista - e se diz *instigado a não desistir*.

[...] *E aí isso me instigou mais ainda [referindo-se ao momento em que se viu ameaçado em não ser aceito para o programa pela coordenadora Cuco], se pra muitos adolescentes seria algo pra desistir pra mim não, falei “vou mostrar pra ela” [referindo-se à Cuco - nome fictício coordenadora local]. Minhas notas estavam boas, eu sou um aluno que sempre conversa, conversa com os professores, conversa com todo mundo, eu consigo interagir no meu colégio, consigo andar em todos os grupos, conseguia ter essa mobilidade dentro da escola e isso é interessante, e foi isso que a primeira orientadora achou interessante, como essa facilidade de dialogar com todo mundo independente, e aí eu fui escolhido pra participar do Provoc [...]* (Estudante Papoula).

Nesse trecho do relato, Papoula expressa ter mobilizado com mais intensidade sua expansividade, sua facilidade de *comunicar-se com todo mundo* para sair-se bem em uma situação desejada. Ou seja, mobiliza, mesmo que inconscientemente, um esquema de ação já incorporado e validado em outros contextos sociais no passado, ao perceber ser a sua expansividade o atributo pessoal de maior visibilidade para a coordenação local no momento da seleção dos estudantes. O estudante, então, reforça esse seu comportamento e alcança o desejado, que era entrar para o Provoc na UFMG mesmo não apresentando, na ocasião, os atributos que a escola considerava como ideais para um candidato ao programa.

Frente às situações novas tão heterogêneas, como o período de adaptação às novas regras ainda sem a compreensão dos valores do novo grupo social, bem como sem as disposições e procedimentos comportamentais que lhe possibilitassem responder às exigências escolares, o estudante Papoula enfrenta a primeira experiência de *fracasso escolar* - sua primeira reprovação na escola.

Lahire (2002) considera que episódios de fracassos escolares são casos de solidão dos estudantes no universo escolar, uma vez que o que se interiorizou no meio familiar não os possibilita enfrentar as regras do jogo escolar como, por exemplo, as formas de orientações cognitivas, os tipos de práticas de linguagem, os tipos de comportamentos que a escola apresenta como ideais.

Além do desapontamento pessoal com a reprovação, ao voltar para casa, o estudante leva um problema escolar que o grupo familiar e social que o cerca não pôde ajudá-lo a

resolver. Consequentemente, depara-se com o sentimento de culpa pela decepção causada à mãe, ente familiar do qual fala com admiração e reconhece o esforço feito para mantê-lo em uma *boa escola fora do bairro – lá no centro*.

[...] deixei de focar, queria viver aquilo ali, era tudo muito novo, era fora do meu bairro e aí eu acabei me reprovando no primeiro ano do colégio 3. No segundo ano em 2007, depois de levar uma bomba, primeira bomba da vida que a mãe já queria cortar o pescoço porque tava gastando dinheiro se sacrificando pra eu poder estudar lá no centro e, dar essa decepção pra ela... [...]. (Estudante Papoula).

Mesmo tendo enfrentado diferentes situações que lhe exigiram além das capacidades até então construídas e resultaram em uma reprovação, o estudante Papoula parece apresentar atributos pessoais que lhe conferem a capacidade de superar e encontrar uma melhor maneira de continuar a conviver no mesmo contexto. Ele enuncia:

[...] eu acordei pra vida em 2007 eu tive que refazer meu primeiro ano. Aí, eu já fui um aluno mais focado, mais esforçado e aí apareceu essa oportunidade do Provoc no meu colégio [...]. (Estudante Papoula).

Nesse trecho, Papoula parece demonstrar que se adapta minimamente às posturas mais esperadas pelo coletivo da escola, provavelmente na busca ou resgate das identidades social (*virtual e real*) que lhe garantisse a sociabilidade, o sucesso no contexto escolar e o resgate da confiança familiar, em especial a confiança materna.

Os trechos apresentados nesse tópico do relato do estudante demonstram haver uma variação no seu comportamento diante de cada situação nova que enfrenta. Isso nos remete à ideia já referida de Bernard Lahire do *ator plural*, aquele que é portador de hábitos, competências, esquemas de ação incorporados a partir das experiências heterogêneas que vivenciou em cada momento do seu ciclo de vida, que ficam “entorpecidos” à espera de serem reativados frente a uma “microsituação social” mais favorável. (LAHIRE, 2002, p. 60).

No empenho de Papoula em demonstrar uma mudança em seu comportamento frente às questões escolares - especificamente a melhora nas notas -, a facilidade de comunicação foi importante para que ele fosse aprovado no processo de seleção para a participação no Provoc na UFMG. Essa mudança de postura, buscando adaptar-se minimamente no mesmo contexto, exemplifica bem a configuração de um “ator plural.” (LAHIRE, 2002).

[...] eu sou um aluno que sempre conversa, conversa com os professores, conversa com todo mundo, eu consigo interagir no meu colégio, consigo andar em todos os grupos, conseguia ter essa mobilidade dentro da escola e isso é interessante, e foi isso que a primeira orientadora achou interessante, como essa facilidade de

dialogar com todo mundo independente, e aí eu fui escolhido pra participar do Provoc.[...] (Estudante Papoula).

O Ator plural, como apresenta Bernard Lahire é

o produto da experiência – amiúde precoce – de socialização em contextos sociais múltiplos e heterogêneos. No curso de sua trajetória ou simultaneamente no curso de um mesmo período de tempo, participou de universos sociais variados, ocupando aí posições diferentes. (LAHIRE, 2002, p. 36).

A área escolhida por Papoula para o desenvolvimento da pesquisa foi o Direito, um curso que sempre desejou fazer. A Faculdade de Direito constituía um ambiente totalmente diferente daquele ao qual ele estava acostumado, pois em sua percepção, aquela era “*uma escola completamente conservadora e a criança [referindo-se a si mesmo] toda da pá virada*”. A relação entre Papoula e seu orientador foi, desde o início, conflitante, e as relações interpessoais não ocorreram de maneira harmoniosa.

Segundo a avaliação feita por Papoula, o conflito adveio porque o orientador possuía certo padrão de estudante para participar do programa, diferente do que ele era capaz de apresentar/ser. A expectativa do orientador, de acordo com Papoula, era a de um estudante que fosse sério e mais discreto.

Junto com Papoula, participou dessa mesma pesquisa um outro estudante da sua escola média, o F., um menino que tinha, segundo Papoula, uma postura mais próxima do esperado pelo orientador, “*um que entrou comigo ele era bem sério, fazia até alemão, então assim, era o oposto um do outro.*”

A participação do colega F. foi para Papoula de muita importância, era um ponto de apoio, os dois estavam passando pela mesma situação, vieram do mesmo contexto escolar, e talvez esse também tenha sido um dos fatores que levou Papoula a permanecer por mais tempo no programa.

[...] A participação do F. foi até bom porque a gente se apoiava um no outro, discutia um com o outro e se a gente chegou até onde chegou foi graças um ao outro, porque a gente teve um e outro pra poder discutir, pra poder dar força. (Estudante Papoula).

O período em que Papoula esteve no Provoc na UFMG foi bastante problemático, a ponto de ele desejar abandonar a pesquisa. A mudança de ambiente social e a ausência do orientador provocou em Papoula, à época, um sentimento de revolta e constrangimento.

[...] *tanto que eu chorei, eu cheguei na escola conversei com a Cuco. que era minha orientadora na escola, “Cuco. ele falou, isso, falou isso, isso pra mim”, e ela já ficou assustada né? até fez uma reunião lá, não sei se você lembra, você tava, não tava? A gente fez uma reunião lá com ele, aí a gente sentou, conversou, você deve lembrar de certa forma como que eu tava constrangido, revoltado [...].* (Estudante Papoula).

O primeiro ano da participação de Papoula no Provoc na UFMG, 2007, foi um período de *adaptação da universidade, que ele considera positivo porque* foi nesse período que ele conseguiu se expressar mais e tomar *consciência* de que deveria mudar sua postura, *aprender a se portar*.

[...] *O ano de 2007 como foi um ano de adaptação de vivenciamento da Universidade, foi um ano muito bom, foi um ano que eu mais tive mais expressões particulares, de aprender a me portar então eu vi esse crescimento bem grande. Em 2008 ele já começou a ter os problemas lá e a gente ficou de lado, como a gente tava meio de lado eu que dava força pro meu outro companheiro da escola, “vamo ficar, vamo vir semana que vem sim, vamo ver”, aí eu vi eles conversando na sala do Tucano Bico Verde [nome fictício do pesquisador orientador]. [...].* (Estudante Papoula).

Em 2008, Papoula sentiu que o orientador o estava deixando *de lado*. Segundo ele não recebia nenhum tipo de orientação, apenas assistia às aulas ministradas pelo orientador aos estudantes da pós-graduação. Papoula nos contou que não tinha um projeto de pesquisa definido, um cronograma de atividades ou de leituras. Ele ia à Faculdade de Direito e nem sempre o professor estava presente. Então ele ficava ali observando as pessoas, o ambiente, ou algum professor que vendo que ele estava sem fazer nada, dava-lhe um livro para ler, para se ocupar, e quando questionava onde estaria o orientador, recebia como resposta apenas *“ah o pessoal tá chegando”*.

[...] *Ainda não tinha as questões de pesquisa, essas ferramentas, eu não tinha conhecimento dessas ferramentas, eu tinha um conhecimento da República era a única coisa que eu poderia escrever, foi o que eu vivenciei como ouvinte, de pegar, de ler, discutir, chegar em casa e raciocinar mas como não era esse o papel e não tinha ninguém que eu pudesse confiar, “ah essa pessoa vai realmente me ajudar, vai me orientar, começa por aqui”, até hoje alguns alunos na Universidade tem dificuldade de começar, de colocar um nome no papel, então naquela época eu tinha essa dificuldade de começar, como que eu vou escrever? Vou escrever o quê? O que faltou pra que nosso projeto tivesse conclusão foi essa orientação de pesquisa, acho que era isso que tinha que ter, era essa finalidade. [...].*
Tinha uns outros professores lá que via a gente parado aí levava livro pra gente, teve um professor que levou um livro... Diário... é um que fala sobre Filosofia do Direito, foi bem interessante, um livro bem didático, bem fácil de entender, bem gostoso de ler sobre filosofia também. Esqueci o nome do livro, a gente fez essas leituras assim esporádicas, a gente chegava “ah vou trazer um livro pra vocês”, não era orientado, só porque eles viam a gente fazendo nada ficava com dó e “ah toma essa livro você vai gostar de ler” e aí foi assim. [...]. (Estudante Papoula).

Papoula e o outro estudante se apoiavam e, mesmo com os momentos de desânimo, as dificuldades, a ausência dos orientadores, eles persistiram. Havia entre os dois um apoio mútuo, acreditavam que a situação pudesse melhorar e que, em algum momento, eles seriam devidamente orientados.

[...] A gente tava assim, vamo respirar, vamo ter calma, a gente via as coisas acontecendo também, via a impossibilidade dos responsáveis pela gente lá dentro, então a gente falava, vamo ter calma, vai chegar nosso momento, uma hora eles vão dar um atenção maior, a gente tentou mas teve uma hora que explodiu 'não dá mais Cuco, pelo amor de Deus', tanto que a gente fez aquela última reunião de encerramento. Mas eu via que não era o momento, infelizmente a escola de Direito num tava não momento de receber esses alunos ali naquele ano. [...]. (Estudante Papoula).

Enfim, a orientação não ocorreu, os estudantes não conseguiram elaborar o relatório ao final da pesquisa, na medida em que não tiveram um projeto definido que pudessem concluir. A experiência, segundo Papoula foi frustrante em relação à expectativa que tinha em desenvolver um projeto de pesquisa na Faculdade de Direito. Poucas foram as práticas desenvolvidas por ele durante o processo de desenvolvimento do programa e, conseqüentemente, quase não houve incorporação de um método de pesquisa acadêmica⁸⁸. A aprendizagem de Papoula, segundo ele mesmo, foi muito mais da ordem afetiva e social.

[...] Fiquei chateado porque a gente dedicou semanas, dedicou dias pra estar ali, a gente tinha força de vontade, não tava sem força de vontade dos alunos, só faltou que nos abraçassem, a gente ficou o máximo de tempo que deu pra ficar, correndo atrás, enchendo o saco da Cuco., te mandando e-mail, eu senti que teve um interesse da nossa parte e não conseguimos, de certa forma há uma frustração. Quando eu começo a fazer algo eu gosto de dar respaldo, de dar um saldo positivo, de fazer a diferença, tanta gente queria tá ali também.[...] (Estudante Papoula).

Pela expressão de Papoula é possível perceber que ele se sentiu desacreditado pelo orientador. Segundo ele, a “*maior dificuldade foi encontrar alguém ali na Faculdade de Direito que tivesse disponibilidade de abraçar os alunos*”. Ele não conseguiu visualizar uma pessoa como referência, sentiu-se perdido naquele ambiente estranho.

Papoula expressou que, ele e seu colega de pesquisa não chegaram a nenhum estágio de pesquisa, apenas vivenciaram o ambiente acadêmico. Em relação a algumas etapas da pesquisa, relatou ter tido base com a Cuco, coordenadora local em sua escola, e não dentro da Universidade, com o orientador.

⁸⁸ Mesmo não tendo trabalhado efetivamente em uma pesquisa, Papoula, em um de seus relatos, conta como a experiência o auxilia atualmente nos trabalhos da Faculdade.

[...] *Com certeza, mas como eu vim pro Provoc pelo 3 [refere-se a escola média], o 3. é uma escola que tem uma estrutura boa, tanto que antes da gente entrar no Provoc a Cuco se esforçou pra dar uma base, pra gente entrar aqui menos perdido do que a gente já tava, e depois ela juntava todos os alunos toda semana, a gente conversava. [...].* (Estudante Papoula).

Ainda que o processo de participação no Provoc na UFMG não tenha ocorrido da maneira como se esperava, Papoula consegue visualizar que houve um reconhecimento, por parte da sua escola média e dos familiares, em relação à mudança do contexto social pelo qual passou.

Papoula relata com entusiasmo a oportunidade que teve de discutir com os colegas algo que havia aprendido fora do ambiente escolar. O pouco que estudou na Faculdade de Direito, sobre *A República* de Platão, levava pra escola, discutia em sala de aula com seus colegas.

[...] *Primeiro que era gratificante, eram poucos alunos do Provoc na escola então todo mundo queria saber como que era e eu sempre falei bem apesar de estar frustrado, mas sempre bem animado, dialogando com os outros professores, dentro da sala de aula levei *A República* pros alunos, a gente leu, discutiu na aula de Filosofia. [...].* (Estudante Papoula).

Ele se mostra também orgulhoso, afinal, no seu círculo de convivência, sentia-se privilegiado por estar vivenciando um ambiente acadêmico. Papoula mostra também ter incorporado condutas validadas pelo meio que passou a frequentar, ao aconselhar os colegas “*quem quisessem mesmo continuar seus estudos, sua vida acadêmica tem que se dedicar mais porque dentro da Universidade é diferente.*”

Papoula teve também o reconhecimento e o apoio da mãe, posto que ela *sempre cobrou e apoiou* os estudos do filho. Nos momentos em que Papoula pensou em desistir do programa, foi ela quem o motivou a continuar.

[...] *É teve um momento que até conversei com mãe, “nossa mãe to indo e tal mas tá tão sem graça, tão parado, ficava quase um mês direto sem fazer nada, só na sala”, ela falava “ah Papoula continua, já tá lá continua, vai sim, eles tão te dando a bolsa de transporte, vai sim”. [...] Eu me formar é uma vitória pra ela, é como se ela tivesse se formando, ela fica muito feliz, ela sempre deu força. [...].* (Estudante Papoula).⁸⁹

Papoula enuncia que a participação no Provoc na UFMG mudou sua perspectiva de vida, transformou-o como pessoa, e que é muito grato pela oportunidade que teve em

⁸⁹ É interessante que um dos argumentos da mãe de Papoula para que o filho continuasse no programa corresponda ao fato de ele estar recebendo uma bolsa de auxílio.

participar do programa, assim como pelo seu orientador, que o ajudou a perceber a necessidade de ter uma nova postura diante da sociedade. A deferência ao conhecimento, ao lugar social ocupado pela instituição (UFMG), assim como ao orientador que também, na sociedade, é a figura que representa essa instituição, está presente em diversos momentos no fragmento a seguir.

Fui prá área de Direito. [...] Aí começou o envolvimento primeiro de ambientação da escola e esse confronto direto do professor orientador comigo de mudança de comportamento, de mudança de pensamento, não é uma proibição, ele conseguiu fazer com que eu de certa forma criasse um pensamento, não que eu me retraísse, não que eu ficasse magoado, no começo foi porque foi a primeira pessoa “quem é ele que não me conhece?”, mas era tipo um orientador da Universidade de Direito, hoje eu consigo ver que ele foi esplêndido, ele conseguiu criar em mim um pensamento, um amadurecimento de comportamento, de comportamento civil mesmo. (Estudante Papoula).

A partir do confronto inicial direto, o orientador torna-se ainda referência para uma mudança comportamental e *de pensamento* do estudante. O orientador, para além de possibilitar ganhos cognitivos, parece representar uma espécie de figura paterna⁹⁰, que trouxe para o estudante o *pensamento* em ser aquilo que a sociedade espera dele – ou seja, ter posturas “socialmente aceitas” –, provavelmente a expressão de um processo de submissão/qualificação (THERBORN, 1991; 1996).

Você pode ser o que você quiser, a sociedade te dá liberdade, a partir do momento que você dá para a sociedade aquilo que ela te pede. Se você quer ser o que você é, vai ser da forma que você é, mas dê à sociedade aquilo que ela te pede. A partir do momento que você não der à sociedade, ela também não vai te dar a liberdade que você necessita, que você precisa. Então esse foi um dos pensamentos da escola de Direito que fez com que eu mudasse bastante meu comportamento como pessoa, como aluno, de dar para a sociedade, tudo aquilo que ela quer, prá eu poder ter toda a liberdade que meu espírito precisa.

[...] Mas hoje depois com amadurecimento, você consegue perceber, graças a Deus, que ele me orientou de certa forma para este comportamento civil, que a gente precisa obedecer, obedecer não, seguir, conseguir viver em harmonia com a sociedade, com o meu acadêmico, que o meio acadêmico precisa, e aí foi a coisa mais importante que eu tive ali, fora que, observando ali o comportamento das pessoas, respirando o ambiente da universidade, eu já tive uma preparação maior, uma tranquilidade maior.[...]. (Estudante Papoula)

Papoula explicita, em seu relato, outro aspecto mobilizado a partir da experiência no Provoç na UFMG, para além da formação acadêmico-científica – o das dimensões cognitivas. O estudante expressa também ter mobilizado, no processo, dimensões afetivas e sociais, pois indica ter sido interpelado a se submeter/qualificar para e no segmento social ao qual deseja

⁹⁰ Figura paterna que normalmente, no âmbito familiar, é a referência da ordem moral.

pertencer – o meio acadêmico – aquele produtor de novos conhecimentos e portador da linguagem “dos cultos” – a acadêmica e científica.

De acordo com ele, a participação no Provoc na UFMG foi uma experiência que lhe proporcionou uma mudança muito grande, em que pôde ingressar na universidade, expandir seus horizontes e vislumbrar uma nova possibilidade de vida como pessoa.

Segundo Lahire (2002), um sujeito, ao longo de sua vida, ou mesmo em um curto período, irá frequentar lugares heterogêneos, que ficarão presentes em sua memória. Esse percurso, mesclado por diversas experiências dessemelhantes entre si, e até mesmo contraditórias, não necessariamente pressupõem descontinuidade entre uma vivência e outra. O sujeito porta todas essas experiências, que são vividas de modo dinâmico.

[...] Vir pra Universidade criar um conhecimento, é aquele famoso ditado popular tem que estudar pra ser alguém na vida, então pra ser alguém na vida tem que entrar na Universidade, tem que ter um embasamento profissional, crescimento pessoal. Quando eu entrei na Universidade foi isso, to aqui aprendendo um profissão pra poder ter uma vida melhor, era esse o pensamento quando entrei na Universidade, hoje eu vejo que o maior crescimento é pessoal, é minha mente, como minha mente hoje é outra mente. Uma mudança grandíssima, expandir os horizontes mesmo, é abrir a cabeça é ver uma nova possibilidade de vida de você como pessoa, lá eu tive que aprender a lidar com pessoas, lidar com outra cultura, me comportar de outra forma porque é diferente. [...]. (Estudante Papoula).

Como consequência disso, o ator incorpora inúmeros esquemas de ação “que se organizam tanto em repertórios como em contextos sociais pertinentes que aprendem a distinguir – e muitas vezes a dar nome – através do conjunto de suas experiências socializadoras anteriores.” (LAHIRE, 2002, p. 37).

Em 2009, logo quando se formou no terceiro ano do ensino médio, Papoula prestou vestibular na UFMG para o curso de Engenharia de Alimentos e passou. Precisou se mudar para Montes Claros, uma vez que o curso era ministrado no campus rural da universidade.

[...] Igual em 2009 assim que a gente saiu do Provoc eu me formei no terceiro ano também e fiz a prova da UFMG e consegui passar em engenharia de alimentos sem fazer cursinho pré-vestibular, só com a experiência do Provoc e da escola 3 [...]. Fiz a prova de vestibular [...] colocando todo o meu conhecimento em prática e passei em 24º lugar de 40 vagas. Prá quem veio de uma escola pública, não se preparou, não fez cursinho, não fez nada, também não tinha toda regalia igual tem hoje de prova do Enem, era mais complicado, e engenharia de alimentos era prova de química e biologia e eu não tive isso. (Estudante Papoula).

Papoula se refere ao fato de não ter tido, na escola média, conteúdos que lhe possibilitassem, primeiro, o ingresso na universidade - *era prova de química e biologia e eu não tive isso*. Apesar de relatar essa dificuldade, ele é aprovado em 24º lugar no vestibular

para Engenharia de Alimentos. No ensino superior então, depara-se de forma mais incisiva com as carências presentes em seu processo de formação.

Ai quando eu cheguei na Universidade mesmo, você já é um aluno da universidade, é totalmente diferente, e foi um choque também, professor dava um livro e falava “amanhã é prova dos capítulos 1 ao 5”, tipo, “se vira”. Ele dava uma explanada lá no quadro, vira e fala, “tudo que você lembra de química da escola, esquece, você vai aprender de novo nesse livro”, então foi um choque, minhas notas começaram a cair muito, mas eu correndo atrás, né.[...]. Comecei a ficar louco da cabeça. No final de 2010, eu voltei de Montes Claros, fiz dois períodos lá. Ai eu fiz a prova do Enem e consegui uma bolsa do Prouni⁹¹ em 2010, em 2011 consegui fazer o meu curso de gastronomia na Univali⁹², bolsa de 100%. (Estudante Papoula).

Na cidade de Montes Claros Papoula ficou apenas um ano, pois não conseguiu também se adaptar ao ambiente interiorano. Então, voltou para Belo Horizonte ao final do 2º período. Fez a prova do Enem e conseguiu uma bolsa do Prouni para estudar Gastronomia em uma universidade em Santa Catarina.

[...] E se eu consegui chegar onde eu cheguei porque eu passei na Faculdade de Direito, porque eu entrei ali, porque eu respirei aquele ar, houve uma transformação ali, se não houvesse aquela transformação ali talvez eu tivesse mais dificuldade pra alcançar o que eu alcancei hoje, eu não conclui o Provoç mas houve a transformação, o objetivo de certa forma alcançou-se, essa transformação, essa visão, esse amadurecimento de aluno acadêmico eu te garanto que isso houve. [...]. (Estudante Papoula).

Esse trecho da entrevista de Papoula evidencia que ele, mesmo não tendo cumprido todas as etapas, ou vivenciado as práticas de pesquisa como desejava, demonstra uma autogratiificação por se sentir transformado, ou seja, perceber ter adquirido novas formas de se posicionar no mundo, saindo de seu contexto social de origem.

[...] onde eu nasci e vejo as pessoas com as quais eu cresci se envolvendo cada dia mais no meio das drogas, famílias desestruturadas e cê vê um pensamento humano vindo da parte da gente, porque antigamente pra mim era normal hoje eu vejo que não é normal, quando eu era criança era normal, a dois, três anos era normal, hoje indo a Santa Catarina vendo outra cultura, outro povo, querendo ou não eu falo que é outro Brasil, ira pra Bahia e ir pra Santa Catarina é um outro Brasil, é um outro mundo, então isso não é normal, você começa a criar um pensamento.[...]. (Estudante Papoula).

⁹¹ Prouni - Programa Universidade para Todos, criado pelo Ministério da Educação em 2004, que concede bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes oriundos de escolas públicas ou particulares em instituições privadas de ensino superior. Fonte: O QUE É O PROUNI disponível em www.siteprouni.mec.gov.br. Acesso em 21 set. 2012.

⁹² Universidade do Vale do Itajaí.

Haver frequentado o ambiente universitário propiciou a Papoula a oportunidade de criar um conhecimento profissional e pessoal. Ele nos relatou perceber, de maneira muito clara, a mudança ocorrida desde o menino do ensino fundamental até o estudante universitário que é hoje. O período em que esteve no Provoc na UFMG, provavelmente possibilitou a Papoula o acúmulo de esquemas de ações que foram, mais tarde, utilizados em sua trajetória como estudante universitário.

Como destaca Lahire (2002), os esquemas de ação “estocados” pelo ator serão utilizados quando forem necessários, dependendo do que demandar a situação, “estes produtos (da socialização) destinam-se muitas vezes a usos diferentes, postos temporária e duravelmente em reserva, à espera dos desencadeadores de sua mobilização”. (LAHIRE, 2002, p. 37).

A diversidade de campos ocupados pelos atores e os diversos “papéis” que ele representa em cada um desses campos o tornam o ator plural, conforme apontado por Lahire (2002). Cada experiência, em cada um desses campos, ocorre de maneira diferente e até mesmo contraditória, pois

Um ator plural é, portanto o produto da experiência – amiúde precoce – de socialização em contextos sociais múltiplos e heterogêneos. No curso de sua trajetória ou simultaneamente no curso de um mesmo período de tempo, participou de universos sociais variados, ocupando aí posições diferentes. (LAHIRE, 2002 p. 36).

Assim, as experiências de socialização de Papoula foram ressignificadas no processo de continuidade de estudos, especialmente no ensino superior, bem como incidiram sobre seu comportamento e seu *pensamento*.

[...] Quando eu entrei pro Provoc eu tinha ali um comportamento de adolescente de escola pública, [...] houve um crescimento, houve uma evolução muito grande. Se perguntar pra Cuco, Papoula de 2006 quando entrou na Universidade e o Papoula que é hoje, é um outro Papoula. Se perguntar pro meu professor lá do A. P. [nome da sua escola de ensino fundamental] da oitava série, tem a R. lá, perguntar se ela vê hoje o resultado que eu já consegui galgar, tanto que eu enviei um e-mail pra R. [nome da diretora da sua escola fundamental] da escola A. P., eles tem lá o que acontece com os alunos eles contam pros outros alunos e ela pediu minha mãe pra que eu mandasse um e-mail pra ela contando onde eu estava, o que eu estava fazendo, se eu tava trabalhando, aí eu mandei um e-mail pra ela, ela leu, chorou chamou todos os professores na sala de reunião leu, os professores choraram, chamou todos os alunos pro auditório, todo mundo leu, chorou. É um estímulo, se eu consigo ver essa transformação, imagina as pessoas ao meu redor, se você consegue ver essa transformação em você, com certeza as pessoas conseguem ver uma transformação ainda maior. Porque com certeza meu professor lá da oitava série do A. P. na hora que vê aquele menino chato, bagunceiro, que falava, falava, eu prestava atenção, eu conseguia aprender mas não calava a boca, falava, falava, brincava, tirava atenção dos alunos mas aprendia, isso é engraçado, então vê o

contexto social daquele aluno que vivia ali na oitava série pra ele hoje e tudo que ele já conseguiu, conseguir sobreviver em outra cidade sem depender dos pais, minha notas são ótimas na Universidade, minha média é 8 - 9, notas boas, um dos melhores alunos da Universidade dentro do curso nesse ano, eu me orgulho por causa disso. Agora pro estágio a gente podia escolher qualquer restaurante do Brasil ou de fora [...] e se eu quisesse concorrer com qualquer desses eu conseguiria com minhas notas, minhas notas tavam ótimas, só escolhi aqui Belo Horizonte porque a gente tem um restaurante muito bom que é do Chef B. e é bom pra manter perto da minha família, tem um ano e meio que não vejo eles, querendo ou não buscar essas forças, essas energias, voltar também atrás, voltar pra suas raízes é importante pra você não perder tanto o pé do chão, por isso que escolhi aqui, é motivo de orgulho, to muito feliz com meus resultados, com o que eu to conseguindo alcançar, to conseguindo galgar no mundo acadêmico principalmente. [...] (Estudante Papoula).

Papoula evidenciou alguns aspectos de distanciamento entre a escola e a universidade, pois segundo ele a escola deveria desenvolver um trabalho que possibilitasse, dentro do ambiente escolar, um envolvimento maior dos estudantes com o Provoc na UFMG, que não ficasse limitado apenas aos estudantes selecionados. A escola deveria servir de apoio aos estudantes participantes, propiciando um conhecimento maior do que seria uma pesquisa, e integrar os demais estudantes.

[...] É importante, ou que abrisse aquele campo de discussão que era fechado só pros alunos do Provoc pudesse ser mais aberto como um curso de pesquisa mesmo pra que os alunos que tivessem interesse na escola pudessem pesquisar mais porque querendo ou não a pesquisa feita em escola de ensino médio é totalmente diferente do que é praticado numa instituição de ensino. Uma pesquisa que tenha mesmo uma fundamentação, uma intenção, essa questão da pesquisa tinha que ser mais trabalhado dentro da escola, não precisa tá na grade curricular, bom seria, os professores de Filosofia, professores de Sociologia colocassem essa metodologia de pesquisa dentro da escola no ensino médio pra que os alunos já entrassem na faculdade com um pré conhecimento. Já que não tem essa possibilidade, fizesse então um grupo de estudo sobre pesquisa para que a escola dê mais suporte pros alunos que podem ser escolhidos para o Provoc como também pros alunos que querem, poderem sentir também pra poder entrar na Universidade futuramente. [...] (Estudante Papoula).

Papoula expressou considerar ser de extrema importância a abertura da universidade para os estudantes do ensino médio, como uma forma de ampliar suas perspectivas, de experimentar uma outra maneira de se fazer pesquisa, diferente daquela realizada na escola.

[...] Enxergar mesmo com muita clareza, de dar uma opinião bem formada é um pouco complicado, mais difícil porque querendo ou não a instituição federal como a UFMG é uma instituição muito grande e se for olhar quantas escolas estaduais que existem aqui em Belo Horizonte já são muitas imagina se estender pra Minas como um todo, todas as outras Universidades trabalhando em conjunto pra isso. Como eu disse, eu acho que a questão da pesquisa tinha que ser trabalhada dentro da própria escola do nível médio, eu também não sei quantos professores orientadores se dispõem, a gente sabe como é complicado pro orientador orientar os próprios alunos da Faculdade que são muitos, igual, na minha Faculdade

mesmo, agora comecei a fazer orientação pra Prática [...] os professores já não tem nem carga horária pra receber a gente, as vezes você quer um professor e não pode nem contar com ele coitado, porque já tá saturado. Então eu não sei o que mais a Universidade pode fazer, eu já acho essa oportunidade que vocês dão magnífica, não sei como tá a proporção hoje do Provo em 2007 foi maior mas acho que infelizmente caiu, se pudesse aumentar seria uma oportunidade pros alunos de escola pública [...]. E tive essa transformação, pra um aluno que vem de uma escola de ensino médio é muito bom, conseguir mesmo ver o mundo é diferente, escola, educação, processo educacional é diferente, existem outras coisas, não é só isso que estou acostumado aqui, vai além, é maior, e criar esse anseio na criança, no adolescente de continuidade, tem coisa melhor? Não tem nem discussão ne? Então se a Universidade conseguisse ampliar mais, principalmente pra esses alunos carentes, igual eu fui um dia de conhecimento, de visão é o melhor a se fazer, porque há um crescimento mesmo desses alunos, de possibilidades. [...] (Estudante Papoula).

Também disse considerar ser um enorme desafio a aproximação entre a universidade e a escola básica, entretanto enfatizou como essa aproximação pode gerar bons resultados.

[...] É um desafio grande porque a gente também sabe das dificuldades que tem as Universidades hoje, então fica numa corda bamba, mas pessoas como você que tem a iniciativa e quanto mais pessoas a gente conseguir professores e orientadores de todo os campos e conseguir mobilizar pra que possam receber alunos, se cada sala tivesse um aluno como ouvinte, se a Universidade abrisse pra que cada sala tivesse um aluno como ouvinte acho já haveria uma mudança significativa, igual no meu caso, meu caso eu só respirei, só observei, nem efetivei a pesquisa. Se a escola de ensino médio incentiva a pesquisa e a Universidade dá possibilidade do aluno vivenciar esse meio, enxergar algo diferente, ele já consegue alcançar o objetivo do Provo, imagina se cada sala receber um aluno seria duplicada a quantidade de aluno, olha quantas salas tem nesse Universidade, imagina nas outras, Ouro Preto, Mariana, o Brasil todo. um aluninho a mais da escola pública ali faria diferença, tem salas que são lotadíssimas mas acho que dá, uma matéria, o aluno conseguir acompanhar uma matéria inteira do primeiro período, não sei, só de ficar um ano ali observando uma turma, uma sala com pessoas mais velhas, vivenciando juro que há crescimento, com certeza é obvio que acontece crescimento. Imagina o aluno ficar um ano, tá fazendo ensino médio, entra numa faculdade no primeiro período e ver pessoas mais velhas tendo um mundo acadêmico diferente há uma mudança de visão com certeza. [...] (Estudante Papoula).

Papoula expressou valorizar e conceber perspectivas de integração entre a universidade e as escolas de nível médio, inclusive com possibilidades de ampliação das formas de articulação e inserção dos estudantes para além da participação em projetos e grupos de pesquisa – por exemplo, *a presença de pelo menos um aluno como ouvinte nas aulas do ensino superior.*

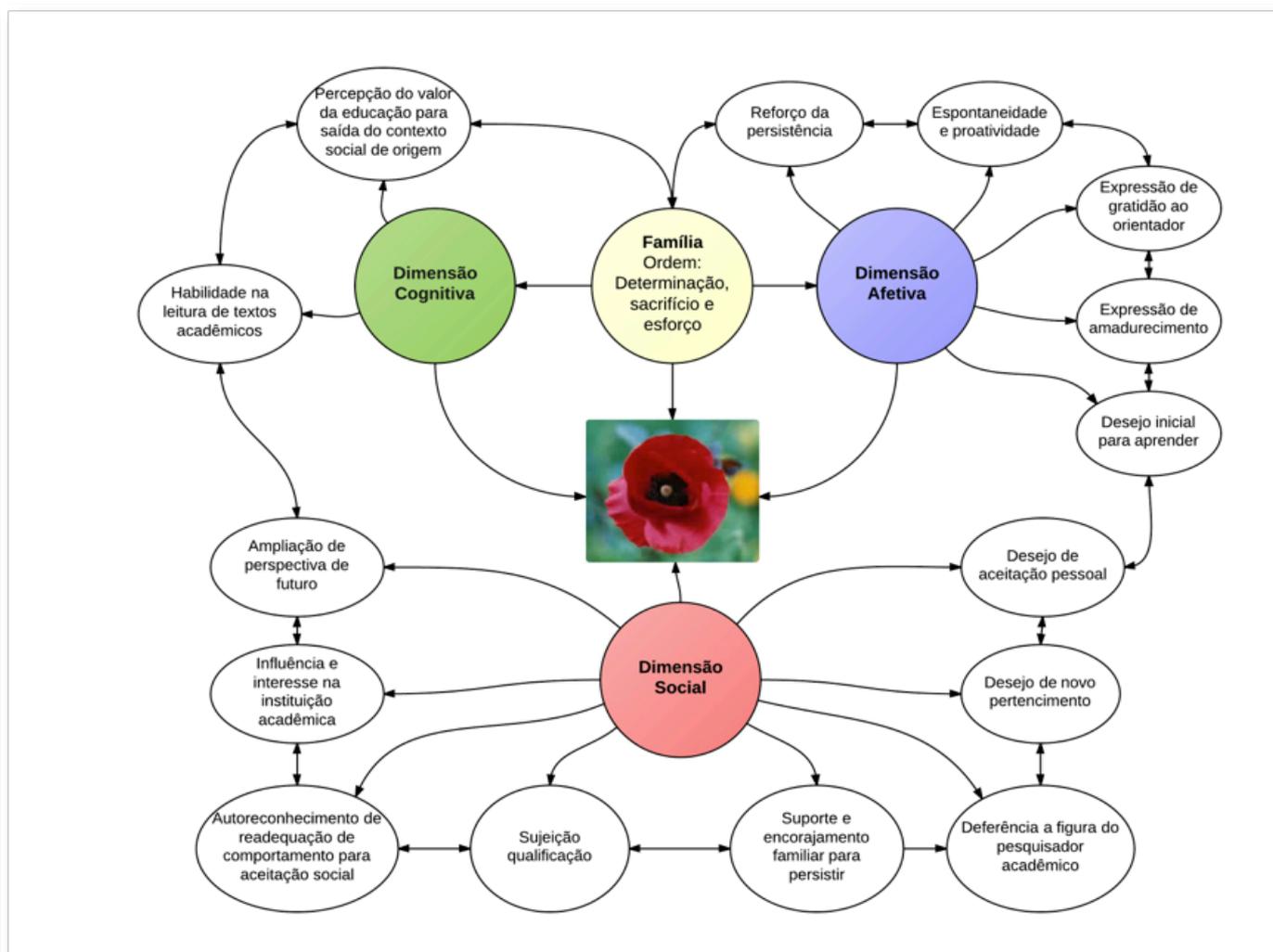
Todavia, explicitou também, ainda que sutilmente, o anseio por melhorias nos processos de escolarização básica, especialmente no nível médio. Papoula sugeriu que uma possibilidade seria se os professores de Filosofia e Sociologia *colocassem essa metodologia de pesquisa dentro da escola no ensino médio pra que os alunos já entrassem na faculdade com um pré-conhecimento.*

Esta observação de Papoula nos pareceu curiosa, por que justamente essas duas disciplinas aparecem para Papoula como as capazes de auxiliar na construção de projetos de pesquisa ou discussão de metodologias? É possível que seja pela representação social que essas disciplinas têm por serem os campos que mais discutem sujeitos e valores, provavelmente uma concepção reforçada pelas práticas escolares e nos livros didáticos.

O percurso de Papoula no Provoc na UFMG procedeu de forma muito distinta dos demais estudantes entrevistados, não se envolveu necessariamente com os métodos de uma pesquisa *acadêmica*, entretanto o contato com as pessoas com as quais interagiu na UFMG lhe despertaram sentimentos e reflexões que lhe remeteram a mudanças de comportamento que, segundo ele, foram fundamentais para ser a pessoa *transformada* que se sente ser hoje.

Papoula deixou muito claro na sua fala que as dimensões afetivas e sociais foram as mais mobilizadas no seu percurso no Provoc na UFMG. Frente aos aspectos mais enunciados pelo estudante elaboramos a *sua teia de aprendizagens* (Figura 5).

Figura 5 - Teia de aprendizagens de Papoula: dimensões autodeclaradas como mobilizadoras para a ação e aprendizagem no Provoc na UFMG.



Fonte - Elaborado por OLIVEIRA, G. B. M., 2013 a partir dos dados empíricos da pesquisa e categorias motivacionais para aprendizagem apresentada por GODOL; FREITAS; CARVALHO, 2011.

Ao nos depararmos com a entrevista e a teia de Papoula, observamos com maior nitidez aspectos sutis de crescimento dos estudantes que participaram desse processo, nem sempre mensuráveis. O fato de haver *respirado* o ar da Universidade, frequentado a *Escola de Direito*, ver-se reconhecido como um dos poucos selecionados a participar do programa, e poder expressar seus ganhos, ainda que não tenha concluído uma pesquisa propriamente dita, mobilizou aspectos afetivos e sociais que, possivelmente, potencializaram nesse estudante o desejo de prosseguir nos estudos.

CAPÍTULO 4 - PESQUISADORES PROVOCANTES E COORDENADORES EXPECTADORES: OUTROS ATORES NAS CENAS DO PROVOC NA UFMG

Os poemas são pássaros que chegam não se sabe de onde e pousam no livro que lê. Quando fecha o livro, eles alçam vôo como de um alçapão. Eles não têm pouso nem porto; alimentam-se um instante em cada par de mãos e partem. E olhas, então, essas tuas mãos vazias, no maravilhado espanto de saberes que o alimento deles já estava em ti. (Mario Quintana, 2012)⁹³

A compreensão da experiência de um processo formador como o Provoc na UFMG exige a interlocução com os diversos atores que dele fizeram parte. Além das percepções dos estudantes das escolas participantes do programa, eixo principal desta pesquisa, decidimos também escutar as impressões dos pesquisadores orientadores.

Dentre eles, que nos retornaram as entrevistas e/ou os questionários, somente um, Saíra Sete Cores, orientou um dos estudantes que entrevistamos – Íris⁹⁴. Os demais, embora participantes do Provoc na UFMG, não necessariamente orientaram os outros estudantes entrevistados. Todavia, consideramos importante resgatar as impressões desses pesquisadores, na medida em que acompanharam outros jovens em situação semelhante durante a experiência do programa na universidade.

Para os pesquisadores orientadores atribuímos nomes de pássaros, também devido à admiração que temos pela maneira tão peculiar como constroem e preservam seus ninhos e pelo incansável desejo que possuem de, cada vez mais, alçarem altos voos.

4.1 Os “provocantes”: a percepção dos pesquisadores sobre o Provoc na UFMG

Ao analisarmos as entrevistas dos pesquisadores orientadores do Provoc na UFMG, em geral nos deparamos com relatos muito semelhantes quanto ao que esperam do estudante, quais competências mais requerem, quais “ganhos” para os estudantes lhes são mais visíveis. Afinal, o lugar da fala desses pesquisadores é similar.

E quando analisamos as entrevistas partindo de uma interpretação associada ao critério “de onde esse sujeito fala”, é possível identificar outros sentidos que estão implícitos em seus enunciados.

⁹³ QUINTANA, M.. **Pensador.Info**. Disponível em: < http://pensador.uol.com.br/poesias_sobre_passaros/ Acesso em 12 agosto de 2012.

⁹⁴ Conforme explicado no capítulo 1 todos os nomes atribuídos aos estudantes são fictícios, para os quais usamos nomes de flores.

O lugar de fala não existe antes e independente da enunciação, mas entre a situação concreta da fala e os intertextos. Ele pode mesmo ser definido como uma lógica de articulação entre a fala, a situação mais imediata e os diversos textos disponíveis na sociedade, com os quais estabelece relações de cooperação ou conflito. Ao tratar uma situação, uma fala constrói um lugar de fala na realidade social e no conjunto de discursos socialmente disponíveis. (BRAGA, J., 2000, p. 169).

Desse modo, para apreender os sentidos dos relatos trazidos pelos orientadores devemos ter em conta o lugar institucional de onde falam esses interlocutores, bem como dos motivos e das expectativas ao ingressar em um edital institucional que propunha o trabalho de orientação de estudantes de nível médio, em uma pesquisa acadêmica.

Constatamos haver uma coincidência entre os resultados obtidos nesta pesquisa e as observações de autores reportados como Massi; Queiroz⁹⁵ (2010), que estudaram alguns aspectos acerca da prática da Iniciação Científica na graduação, em diferentes instituições de ensino superior no Brasil.

Essas autoras identificaram, por exemplo, na pesquisa de Breglia (2002), com professores orientadores, que eles enxergavam a IC como “uma atividade que pode motivar o aluno na sala de aula, e lhe proporcionar uma visão mais ampla do curso.” (BREGLIA apud MASSI; QUEIROZ, 2010, p. 181).

Identificaram, também, nas teses, dissertações e artigos que investigaram sobre a IC no Brasil alguns aspectos relacionados à seleção do orientador pelos orientandos. De acordo com essas autoras,

Pires (2002) percebeu que os orientandos escolhem o orientador “pelo tema da pesquisa (33,3%) ou pela linha de pesquisa (21,6%)”, apenas 33,3% disseram ter sido “procurado/convidado pelo orientador”. A autora acredita que aí “estão os voluntários, aqueles alunos já engajados no grupo de pesquisa de determinado projeto de um orientador que quando há necessidade de alguma substituição, recruta um desses voluntários”.(PIRES apud MASSI; QUEIROZ, pp. 190-191).

As referidas autoras localizaram o trabalho de Zakon (1989) que investigou os critérios de seleção do orientador e dos orientandos considerando, em especial, os atributos desejados por ambos (orientando e orientador). Zakon constatou que tanto orientadores, quanto orientandos desejam os seguintes atributos: [...] “ser acessível, sincero e amigo; ser motivador para a pesquisa e conhecer o assunto da pesquisa [...]” (ZAKON apud MASSI;

⁹⁵ Massi e Queiroz fizeram um levantamento das teses e dissertações sobre a IC no Brasil, constatando que há poucos trabalhos abordando essa temática. As autoras fizeram o levantamento junto ao Banco de Teses da Capes, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e Portal Periódicos Capes, localizando seis teses de doutorado, onze dissertações de mestrado e quatro artigos completos em revistas nacionais, “além de alguns trabalhos apresentados em eventos da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAD) e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)”. (MASSI; QUEIROZ, 2010, p. 177).

QUEIROZ, 2010, p. 190-191). Os orientandos desejam ainda que os orientadores tenham como características [...] “ser comunicativos e didáticos, e que informem e treinem o aluno sobre a pesquisa” [...] (MASSI; QUEIROZ, 2010, p.177).

Em relação aos atributos que os orientadores desejam dos estudantes, foram citados o

Interesse pelo trabalho desenvolvido, responsabilidade e tempo disponível (...), vocação para pesquisa (capacidade de observar, discernir e propor soluções), características intelectuais (curiosidade, vontade de aprender, criatividade, fácil aprendizado, inteligência), dedicação às atividades de iniciação, persistência na pesquisa e capacidade de convivência (comunicar-se, dialogar e participar). (ZAKON apud MASSI; QUEIROZ, 2010, p. 190-191).

Essas autoras apontam ainda, com base no trabalho de Zakon (1989), “que ser um aluno bom (com notas acima da média) não é um aspecto muito valorizado nos depoimentos de ambos os grupos, a despeito do esperado pelos órgãos de fomento à pesquisa.” (MASSI;QUEIROZ, 2010, p. 191).

Os professores universitários, de maneira geral, compõem suas equipes para o trabalho em seus projetos de pesquisa com estudantes da graduação e/ou pós-graduação das áreas relacionadas. Pessoas que, de algum modo, estão familiarizadas com o cotidiano do meio acadêmico e com o modelo de estudo exigido pela universidade.

Um dos objetivos do Provoc na UFMG era inserir estudantes de nível médio nessas equipes, oportunizando aos mesmos o contato com a prática de pesquisa antes do ensino superior.

Quanto aos estudantes da escola 4, o adiantamento desse contato ocorre de forma mais usual devido à procedência de um colégio técnico situado na própria Universidade, cujo corpo docente é composto, em grande parte, de professores pesquisadores, integrados à rotina científica de publicações, seminários, artigos etc.

A escola 4 tem, como público principal, adolescentes oriundos de diversas condições socioeconômicas⁹⁶ e de cidades que integram a Região Metropolitana de Belo Horizonte – RMBH⁹⁷.

⁹⁶ O processo seletivo da escola 4 considera a distribuição das vagas de acordo com a origem socioeconômica dos candidatos, verificada, sobretudo a partir de 2007 de acordo com o tipo de escola por eles frequentada no ensino fundamental. Desde 2010, os candidatos passaram a se inscrever no processo seletivo, optando entre duas categorias: categoria I, estudantes que cursaram no mínimo os quatro últimos anos escolares em escolas públicas; ou categoria II, para os demais candidatos. O número de vagas disponibilizadas para cada faixa é proporcional à quantidade de candidatos inscritos em cada uma. Por fim, a partir de 2012 observa-se também o estabelecimento de cotas (BRAGA, L., 2011).

⁹⁷ Encontra-se dentre os estudantes da escola 4, aqueles que residem em cidades como Matosinhos, Betim, Contagem, Esmeraldas, Santa Luzia, Nova Lima, dentre outras, além de estudantes que residem em praticamente todas as regionais de Belo Horizonte, a saber: Centro-Sul, Venda Nova, Noroeste etc. (BRAGA, op cit.).

Todos os orientadores disseram não ter feito exigências de pré-requisitos, bem como, também, não tinham expectativas em relação aos estudantes. Contudo, os enunciados apresentam haver uma exigência implícita que os induz a uma motivação para orientar, que é o fato do estudante “ser interessado, compromissado, cumprir bem os horários”. Comportamentos desta natureza aparecem validados por todos os pesquisadores entrevistados. As referências aos estudantes que orientaram foram todas de maneira afetuosa.

[...] Eu lembro a diferença entre os dois alunos, acho que ele era muito bem pontual, chegava no horário, cumpria bem os horários do laboratório etc, e a menina não tanto, acho que ela chegava mais atrasada, algumas vezes não vinha, ela não tava tão empolgada, acho que pode ser dela própria e isso dificultava um pouquinho porque você já não tem muito tempo e se a pessoa não chega no horário. [...]. (Pesquisador Pica-Pau do Campo).⁹⁸

Percebemos nos relatos de alguns pesquisadores orientadores, de modo semelhante ao estudante, nos rápidos momentos em que enuncia seus percursos de vida pessoal se autoqualifica pelas suas superações, por ter se esforçado muito, por submeter-se à cultura e à ordem “rígida” da instituição e, mesmo assim, conseguir chegar, manter-se no lugar que ocupa hoje na universidade (professor, pesquisador, titulado).

A maneira como diz se interagir/orientar seus orientandos, a autogratificação que expressa ao dizer do que observa construído nos estudantes que orienta e a forma como se dedica ao trabalho são fatos que nos dão indícios de que seus percursos de vida acadêmica o marcaram fortemente, levando-o, possivelmente, a uma (re)constituição identitária que o faz se autoperceber com atributos pessoais que lhe são “caros” - foram obtidos com muito esforço - e, de alguma forma, trouxeram-lhe uma afiliação, um pertencimento a um grupo e a uma dependência social desse lugar institucional no qual está hoje.

Assim, apropriando da concepção de Dubar (2005) e Hall (2006), o pesquisador também nos mostrou sua dimensão plural, um sujeito sociológico cujas identidades e formas de agir foram/vão sendo (re)conduzidas mediante a autopercepção de si mesmo e a partir das atribuições que foi/vai recebendo nas interações com outras pessoas, com as quais compartilha a cultura acadêmica.

Verificamos que, em geral, o pesquisador espera dos seus orientandos atributos que são muito próximos daqueles que ele percebe em si mesmo - um ser responsável, determinado, dedicado ao trabalho, interessado e comprometido com o conhecimento que produz.

⁹⁸ Entrevista gravada no departamento de Química da UFMG no dia 13 de jul. 2012. Os demais trechos referentes ao pesquisador Pica-Pau do Campo provêm todos desta mesma entrevista.

Além disso, os pesquisadores enunciam estar sempre “pressionados” a atenderem aos prazos, às regras da instituição, às agências de financiamento para garantirem seus projetos e que isso, por muitas vezes, reduzem-lhes o tempo para orientar. Mesmo assim, se sentem recompensados, qualificados e se percebem com o compromisso moral e social de “repassar a outro seus saberes”.

[...] Eu tava muito indignada, eu tinha que resolver muitas questões de financiamento, tivemos que mandar carta por CNPq, foi tudo muito traumático, então não tive tempo de prestar atenção nos dois Provo's até porque eu nunca tinha percebido que eram coisas muito excepcionais, era bolsista, eu tinha que dá jeito pra eles, disse 'não você vai continuar, vamo ver como você pode continuar lá pra entregar o relatório disso, do seu trabalho' tava fazendo um trabalho lindo lá. [...]. Era bem interessante trabalhar com essa coisa do fascínio deles, por tá num outro espaço, com a professora da Universidade, essas coisas as vezes saíam assim, que contou pro colega, que isso diferenciava esses meninos dos outros colegas também, então acho que foi uma experiência muito positiva, e realmente parei aí foi ficando complicado pra mim, foi a minha disponibilidade mais do que qualquer coisa que dificultou, [...]. (Pesquisadora Tiriba de Testa Vermelha⁹⁹).

Parece-nos que tais atributos podem estar refletindo uma configuração identitária primária que foi sendo reafirmada, validada, (re)configurada em outros contextos sociais vividos (constituição identitária secundária) pelo pesquisador – provavelmente, na relação que teve com seus mestres/orientadores.

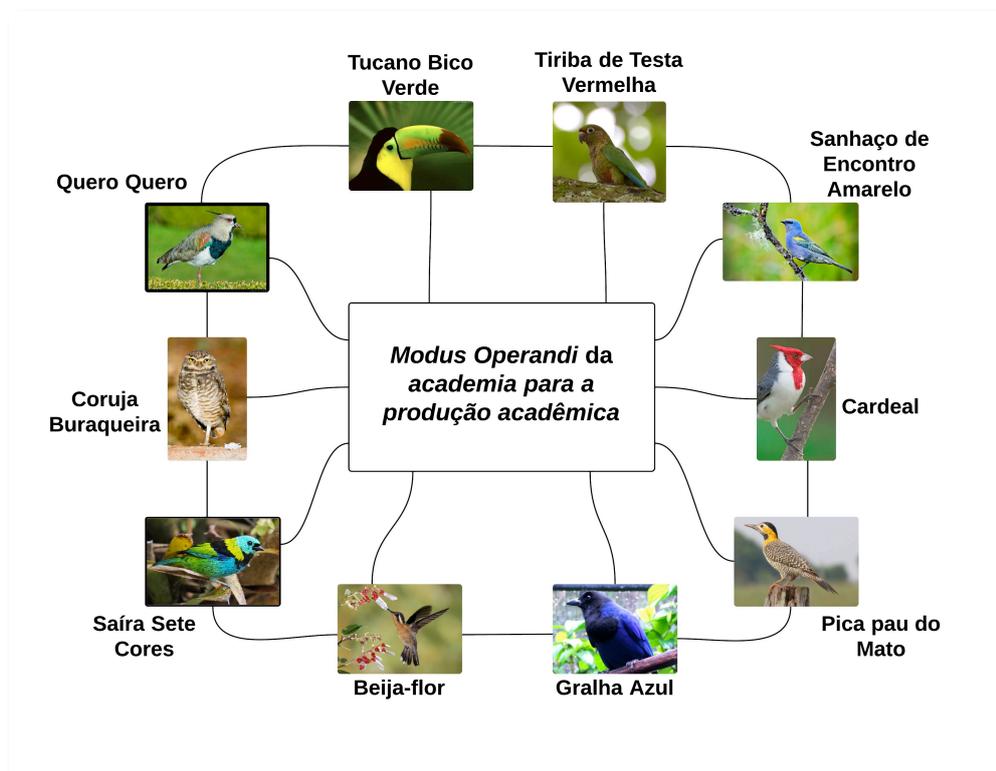
Ao assumir o papel de orientador, esse pesquisador provavelmente reitera¹⁰⁰ o seu processo de formação, buscando encontrar no estudante aquilo que, provavelmente, a relação com o mestre reforçou nele. Uma vez tendo tal trajetória, ele assume para si que tem a função social de “auxiliar” seu orientando a construir dentro de si os aspectos mais importantes que ele considera ter adquirido na relação com seu mestre. Passa, então, a direcionar sua orientação para esta direção e, assim, há um processo de retroalimentação dinâmico dos modos de agir e se ver no mundo entre os sujeitos que atuam em um contexto específico.

Procuramos representar na figura 6 os diferentes pesquisadores orientadores que, a despeito de atuarem em diferentes áreas de pesquisa, ao se reportarem às suas ações, enunciam valores, crenças e ritos muito semelhantes (*Modus operandi* da pesquisa acadêmica), o que identificamos representar esse processo de retroalimentação, ou seja, o círculo de reconhecimento de Pizzorno (1986).

⁹⁹ Entrevista gravada no Ambiente de Pesquisa da Professora na Escola de Enfermagem no dia 12 de jul. 2012. Os demais trechos referentes a pesquisadora orientadora Tiriba de Testa Vermelha provém todos desta mesma entrevista.

¹⁰⁰ Certamente este processo não é fixo e nem unilateral. O pesquisador também vivencia outros espaços e vai resignificando suas práticas.

Figura 6 - O círculo de reconhecimento de pesquisadores e orientadores participantes do Provoc na UFMG – 2007 a 2009



Fonte - Elaborado por OLIVEIRA, G. B. M., 2013 a partir dos dados empíricos da pesquisa e PIZZORNO, 1986.

Outro aspecto evidenciado nos relatos dos pesquisadores-orientadores se refere às diferenças cognitivas que percebiam existir entre os estudantes oriundos das diferentes escolas, especialmente os pesquisadores que teceram comparações entre estudantes da rede estadual e federal. Alguns pesquisadores expressam surpresa ao se depararem com estudantes cuja forma de linguagem, escrita, não continha o mínimo do que consideram que um jovem de nível médio já deveria dominar, especialmente no que tange a “escrita e língua culta”.

[...] eu acho que eu não sugeri pré-requisito não. Mas pra ser sincera eu fiquei surpresa porque como meu contato era com aluno da escola 4 que já chegava no curso técnico, que eram as disciplinas que eu ministrava, já lá no segundo, terceiro ano, então minha expectativa era que viesse um aluno do mesmo nível. E veio um aluno que tinha dificuldade em falar, então foi uma surpresa sim, não vou negar, mas ao mesmo tempo eu me senti muito feliz quando ele terminou o programa e eu vi o tanto que ele tinha evoluído, pra mim foi uma recompensa enorme, a postura dele no início e depois quando ele saiu do programa. (Pesquisadora Beija-Flor)¹⁰¹

¹⁰¹ Entrevista gravada na escola de Farmácia da UFMG no dia 16 de jul. 2012. Os demais trechos referentes à pesquisadora Beija-Flor provém todos desta mesma entrevista

O distanciamento da linguagem e o não domínio de conteúdos básicos foram observações feitas, também, pelos estudantes, quando disseram que *'falavam e escreviam errado'* (estudante Narciso). E no depoimento de Orquídea, quando compara o seu grau e a natureza da sua dificuldade na escrita científica com os da colega oriunda da escola diferente da sua *'não conseguia só escrever, a colega não conseguia nem escrever e nem expressar o que pensava ou entendia do artigo'*. (Estudante Orquídea).

Os pesquisadores orientadores, portanto, identificam também algumas diferenças de posturas entre os estudantes oriundos das diferentes escolas. De forma geral, o estudante da escola 4 é caracterizado pelos pesquisadores como um estudante “autônomo e mais inteirado do dia a dia da pesquisa.

[...] o aluno da [escola 4] ele já vem com uma certa independência e uma certa autonomia exatamente porque isso é característica do aluno do [escola 4], essa certa liberdade entre aspas, porque é um aluno que tem que escolher qual é o curso que ele tem que fazer no curso técnico, ele tem uma certa maturidade. (Pesquisadora Beija-Flor).

Como aparece nos relatos das pesquisadoras Coruja Buraqueira, Beija-Flor e Sanhaço do Encontro Amarelo, o estudante descrito parece ser o tipo de estudante que, para se orientar, oferece menos dificuldades ao pesquisador, sendo por isso mais fácil recebê-lo no grupo de pesquisa. Adaptar-se em grupos de pesquisas de ensino superior para um estudante familiarizado com o ambiente acadêmico certamente é bem menos conflitante.

O estudante da escola 4 traz o percurso escolar e cultural de uma entidade de dentro da universidade, assim, provavelmente, mesmo sendo oriundo de camadas populares, suas (re)configurações identitárias foram ocorrendo em resposta à sua imersão nesse meio acadêmico.

Obviamente não podemos generalizar, mas o estudante estando neste ambiente caminha com mais segurança e desenvoltura pelos outros espaços próprios da instituição, que cultuam os mesmos valores da escola na qual estava e que ele já se vê motivado a alcançar em breve. Para ele, a experiência do programa pode ser considerada uma antecipação do caminho que possivelmente, desde o início de entrada na escola, tomará no futuro, sendo uma oportunidade de conhecê-lo antecipadamente.

Então minha experiência é muito boa embora eles não tinham [referindo aos estudantes das escolas da rede estadual], os alunos da escola 4 são privilegiados porque eles já são alunos de professores pesquisadores, eles já veem que o professor publica, que o professor vai em eventos, que o professor participa de

ciência, então eles já tem essa vivência, é diferente. (Pesquisadora Coruja Buraqueira)¹⁰².

De outra forma, o estudante oriundo de outro contexto - de escola estadual - traz diversificação ao ambiente acadêmico, seja por uma defasagem de conteúdos escolares, seja pela falta de familiaridade com o contexto universitário, em geral novo.

Então assim, o perfil do aluno na [escola 4] é um perfil que tem certas especificidades, quando a gente abre pras escolas públicas cê tem um perfil mais diversificado e mais interessante de trabalhar que eu acho que o desafio é maior por ser um público mais diversificado. Mas eu acho que o ganho pra Universidade e pras escolas de um modo geral é bem maior. Por exemplo, uma coisa bastante nítida, a gente teve alunos da rede pública que mal conhecia o computador, os da [escola 4] todos conheciam né? Então a gente viu uma diferença grande. E a ideia sobre o quê que é pesquisa, o quê que era essa atividade de pesquisa, a gente vê os alunos da rede pública mais distante dessa realidade, com menos conhecimento, com uma ideia de ciência mais distante do que ela realmente é, então basicamente eu via essas duas diferenças. (Pesquisador Quero-Quero)¹⁰³.

Por se tratar de estudantes de escola pública estadual que nunca tiveram, ou tiveram contato restrito com um ambiente universitário, o processo de participação no programa exigiu um momento de adaptação desse estudante àquele ambiente estranho ao meio social do qual fazia parte.

Tanto no relato dos estudantes quanto dos pesquisadores percebemos que a experiência vivida por meio do Provoc na UFMG promoveu, mesmo que indiretamente, o encontro de dois contextos socioculturais muito distantes – a cultura universitária e a cultura escolar da escola pública de nível médio, em especial a da rede estadual. Alguns pesquisadores falaram de seus sentimentos de receio, do desafio que este encontro impôs a eles, [...] “Eu sempre digo isso quando to relatando sobre o Provoc que eu ouvia sempre - “ah, mas será que vai dá certo? Esses meninos tem disciplina pra isso? Será que eles não vão atrapalhar o meu projeto?”[...]. (Pesquisadora Coruja Buraqueira).

Os pesquisadores de alguma forma demonstram que tiveram rompida a homogeneidade anterior, quando lidavam somente com estagiários de graduação ou com os adolescentes advindos somente da escola 4 (muitos deles fazem seus estágios profissionais em laboratórios da UFMG).

Dessa forma, expressam que foram impelidos a buscar soluções para a defasagem dos estudantes das escolas estaduais, bem como articular estratégias para o trabalho com uma

¹⁰² Entrevista gravada na escola de Letras da UFMG no dia 12 de jul. 2012. Os demais trechos referentes à pesquisadora Coruja Buraqueira provêm todos desta mesma entrevista.

¹⁰³ Entrevista gravada na escola de Engenharia da UFMG no dia 12 de jul. 2012. Os demais trechos referentes ao pesquisador Quero-Quero provêm todos desta mesma entrevista

equipe mais heterogênea. Todos os pesquisadores entrevistados apontaram que ao perceber as defasagens de ensino de alguns dos estudantes de nível médio mudaram a rotina de pesquisa em função da inclusão destes novos atores. São vários os exemplos nesta direção:

Durante o programa eu criei uma espécie de monitoria voluntária com os meus alunos da graduação, então eles foram participar do Provoç na UFMG junto comigo, e aí o quê que aconteceu, eles davam uma assessoria por exemplo de produção de texto, então eu tive alunas da graduação que foram monitoras no programa para quem quisesse, quem precisasse e quisesse fazer, por exemplo um encontro semanal de produção de texto, de texto científico, ensinar como fichar. [...] Participavam, vinham em todos então, ou produção de texto ou leitura de texto científico, eu fiz várias oficinas pra criar rotinas pra desenvolver habilidades do aluno. Se você ensina pra ele como ler um texto científico, como tem que ser a leitura de um texto científico ou teórico, ele vai fazer isso com todos os textos que ele encontrar pela frente, então foi a forma que eu encontrei de driblar possíveis diferenças. (Pesquisadora Coruja Buraqueira).

A participação de estudantes da graduação e pós-graduação - mestrado e doutorado - como coorientadores é muitas vezes destacada no relato dos pesquisadores orientadores¹⁰⁴. Como menciona uma das coorientadoras, era um processo de “instrumentalização” (Sanhaço de Encontro Amarelo) daqueles jovens, visando fornecer a eles ferramentas para o sucesso naquele novo espaço:

A gente fazia umas discussões iniciais na leitura, mais básicas sobre essa ideia da pesquisa, da leitura, da escrita, instrumentalizar mesmo, uma coisa que eles tinham, deveriam ter pelo menos no ensino regular naquela altura, diferenciar tipos textuais, por exemplo, já que a proposta era produzir um ensaio ao final, era no mínimo um ensaio e mais alguma coisa se eles dessem conta. (Pesquisadora Sanhaço de Encontro Amarelo)¹⁰⁵.

Além da defasagem na qualidade de ensino, os pesquisadores apontam, também, dificuldades de contexto sociocultural cujas soluções diretas estão fora de seus alcances. A forma como alguns pesquisadores se mostraram indignados com as posturas de alguns pais e alguns professores das escolas de origem que tiveram contato dão indícios de que a realidade social concreta e diária dos estudantes estava muito distante dos pesquisadores.

Além dos pais omissos, tem os pais que põe impedimentos, ainda tem outra agravante, tem pai que fala - “não, você não vai pra UFMG coisa nenhuma porque você vai trabalhar, você vai capinar aqui, vai fazer tal coisa não vai bater perna na faculdade não” [...] (Pesquisadora Coruja Buraqueira)

¹⁰⁴ A convivência com as outras pessoas do grupo de pesquisa também contribui para a socialização profissional e favorece o bom desenvolvimento das atividades de IC. (MASSI; QUEIROZ, 2010, p. 183).

¹⁰⁵ Entrevista gravada na faculdade de letras da UFMG no dia 17 de julho de 2012. Os demais trechos referentes à pesquisadora Sanhaço de Encontro Amarelo provém todos desta mesma entrevista.

[...] a professora falou comigo - “eles acham isso aqui tão inatingível que eles não aproveitam”, quer dizer, eles não vão conseguir entrar aqui, então eles tão tomando isso aqui como um lugar que eles foram à noite, eles não enxergam a UFMG como uma possibilidade, então o trabalho que eu ficava lá a noite era muito de conversar isso com eles, que era possível [...] (Pesquisadora Tiriba de Testa Vermelha).

Tanto os pesquisadores quanto os estudantes identificaram que a trajetória no Provo na UFMG, em geral, foi de sucesso. Há um reconhecimento de todos os pesquisadores entrevistados de que é necessário se dispor um tempo para a orientação e que isso, a força de vontade e o esforço dos estudantes são fatores que contribuíram para a permanência e destaque de muitos dos estudantes orientados por eles. Os trechos que destacamos a seguir exemplificam essa nossa afirmativa. [...] “Ele se destacava pelo fato de conseguir tentar superar essas dificuldades de base com inteligência, com esforço”. (Pesquisador Beija-Flor).

[...] a A.[nome do estudante não entrevistado nesta pesquisa] do Estadual, me impressionou muito o empenho. A escola do Estado tava com uma fama muito ruim, eu acho até que tá melhorando, mas uma fama muito ruim, quando eu vi que era uma aluna do Estadual falei - “ih”, meu Deus, será que é aqueles meninos bagunceiros? (Pesquisadora Tiriba de Testa Vermelha).

[...] eu ficava encantada com a dedicação e a responsabilidade dele e sentia muito mesmo ele não ter tido as oportunidades que pudessem valorizar a capacidade e a inteligência que ele tinha. Mas aí Gisele, ele começou a desenvolver o trabalho aqui, embora ele não tivesse nenhum conhecimento, rapidamente ele já assimilou as atividades. [...] (Pesquisadora Beija-Flor).

[...] o R [nome do estudante de uma escola estadual não entrevistado nesta pesquisa] tem problemas na escrita até hoje, a gente continua o contato, problemas na escrita formal, mas ele tem uma mente muito produtiva, uma preocupação muito grande com a própria atuação dele no mundo, acho isso bacana. [...] (Pesquisadora Sanhaço de Encontro Amarelo).

Quanto aos modos de orientação, todos os pesquisadores relataram que havia de sua parte, ou do coorientador que lhe auxiliava, uma dinâmica de inserir gradativamente os estudantes nas seguintes atividades: leitura de artigos, livros, faziam grupos de discussão dos textos, organizavam um cronograma de atividades, apresentavam aos poucos o laboratório (quando era este o ambiente), iam se inteirando das etapas da metodologia científica até que percebiam o estudante com condições de se envolver mais profundamente em uma prática da pesquisa. A partir daí havia a incitação para gerar relatórios, apresentá-los em eventos acadêmicos e publicar. Percebemos que, independente da área de pesquisa, as falas dos pesquisadores refletem um ritual de orientação na pesquisa muito semelhante.

Percebemos assim, como no relato dos estudantes, ter ocorrido uma organização da orientação no qual a aprendizagem se deu de forma “situada”, na vivência paulatina das

práticas acadêmicas que foram compartilhadas e reafirmadas na interação com as pessoas de um contexto social e cultural específico. Uma aprendizagem “situada”, segundo Antonello (2007), é aquela que

ocorre de maneira não intencional, não deliberada. A transferência de conhecimento e aprendizagem mais integrados é facilitada por meio da autêntica interação social. Aprendizagem situada coloca pensamento e ação num lugar e tempo específicos. Situar significa envolver indivíduos, o ambiente e as atividades para criar significado. Situar significa localizar num setting particular os processos de pensar e fazer utilizados pelos experts para criar conhecimento e habilidades para as atividades. [...] Aprende-se em contextos que refletem como o conhecimento será devidamente usado em situações da vida real. [...] A estratégia está baseada na premissa de que conhecimento não é independente, mas fundamentalmente situado, sendo em parte um produto da atividade, contexto e cultura nos quais é desenvolvido. [...] aprendizagem requer mais que só pensamento e ação, ou uma situação física ou social particular, ou de receber um corpo de conhecimento; também requer participação nas atuais práticas da cultura. (Lankard (2000); Brown e Duguid (1992); Orey e Nelson (1994) apud ANTONELLO, 2007, p.6-7).

Além de aprendizagem situada, parece-nos que ocorreu, também, uma aprendizagem “informal” como, também, apresenta Antonello (2007). Percebemos isto quando os pesquisadores relataram que os estudantes iam se envolvendo no trabalho, executando o que lhes era proposto e só quase no final do programa é que se “davam conta” do quanto haviam apreendido e do quanto haviam construído de conhecimento.

Por outro lado, na abordagem das questões de identificação e avaliação da aprendizagem informal é crucial não esquecer a sua natureza contextual. Quando adquiridas em ambientes sociais e concretos, as competências são em grande parte os resultados da participação em Comunidades de Prática. Esta perspectiva implica em valorizar não apenas o lado relacional (o papel do indivíduo dentro de um grupo social), mas também a qualidade da aprendizagem. Aprender, em termos individuais, significa adquirir competências de desempenho por envolvimento num processo contínuo de aprendizagem. Como tal, a aprendizagem não é apenas reprodução, mas também reformulação e renovação do conhecimento ou das competências. (ANTONELLO, 2007, p.8).

Em uma aprendizagem situada, segundo a autora, o sujeito, ao final do processo, parte para uma mudança de comportamento em razão de uma reflexão da experiência vivida – exemplo claro disto encontramos no enunciado de Íris, Papoula e Narciso. Em relação à aprendizagem incidental, sua intencionalidade está relacionada à realização de uma tarefa, sendo uma “surpresa” constatar o domínio de um conhecimento - aprendido - não esperado. Acerca disso, Antonello faz referência a outros autores que dizem:

Assim, a aprendizagem “situada” é o autêntico contexto social no qual a aprendizagem acontece, fornecendo ao indivíduo o benefício do conhecimento

ampliado e o potencial para aplicar este conhecimento de novas formas em novas situações. Na teoria da aprendizagem situada o “conhecimento é visto como co-produzido pelas pessoas e a situação; compromisso e o engajamento do indivíduo são críticos na situação” (Damarin, 1993, p. 28). Quanto à aprendizagem informal, Livingstone (1999) sugere que seja alguma atividade que envolva a busca de entendimento, conhecimento ou habilidade que acontece fora dos currículos que constituem cursos e programas educacionais. Outra definição é oferecida por Watkins e Marsick (1992) em que a aprendizagem informal e a incidental podem ocorrer a partir de uma experiência formalmente estruturada, com base em atividades específicas para este fim. Estas autoras afirmam que aprendizagem informal pode se encontrar em processos formais de ensino, pode ser planejada ou não planejada, mas normalmente envolve algum grau de consciência que a pessoa está aprendendo. (DAMARIN; LIVINGSTONE; WATKINS E MARSICK apud ANTONELLO, 2007, p.7).

Os orientadores enfatizaram perceber mudanças de comportamento dos estudantes na postura, na autoconfiança, na autonomia e nas relações interpessoais, indicando que o processo de participação dos estudantes no programa se efetivou tanto na dimensão afetiva, quanto traduziu-se, também, em ganhos sociais e cognitivos.

Se você visse uma pessoa não reconhecia, era outra, por isso que to falando, não sei se coincide a idade cronológica ou a vivência, porque esse período é um período crítico na vida de um jovem, até a postura dela era diferente, uma postura mais séria, compenetrada no que ela tava fazendo. Antes era uma brincalhona, no laboratório qualquer coisa ela saía brincando no corretor e lá já era outra postura, mudou. (Pesquisadora Saira Sete Cores, orientadora da estudante Íris).

E veio um aluno que tinha dificuldade em falar, então foi uma surpresa sim, não vou negar, mas ao mesmo tempo eu me senti muito feliz quando ele terminou o programa e eu vi o tanto que ele tinha evoluído, pra mim foi uma recompensa enorme, a postura dele no início e depois quando ele saiu do programa, já conseguindo conviver com as pessoas no laboratório, de não ter mais aquela timidez de chegar e as pessoas perguntarem ele começa já a gaguejar, no final já se soltava, conversava, já sabia fazer pesquisa no computador, então se fosse um aluno do [cita nome da escola 4] talvez esses obstáculos não precisassem ser ultrapassados porque era um aluno que já chegava pronto e com ele foi diferente. Foi uma surpresa que ao final me trouxe uma alegria muito grande de vê que eu puder contribuir com esse conhecimento dele. (Pesquisadora Beija-Flor).

Esses trechos em destaque das falas dos pesquisadores reafirmam o que Antonello (2007) diz acerca da aprendizagem informal:

A consciência da oportunidade e o valor de tal aprendizagem podem ser expostos à atenção dos aprendizes, enfatizando que eles podem antecipar resultados pela aprendizagem incidental e, isto repercute no incremento da competência; em maior autoconhecimento; habilidades aperfeiçoadas e desenvolvimento de autoconfiança. (ANTONELLO, 2007, p.7).

Nesse universo complicado, evidentemente nem toda trajetória dos estudantes foi de êxito. Os pesquisadores orientadores relatam alguns casos em que as dificuldades resultaram até mesmo em desistência.

Tive experiências, mas até durante o PARAMEC¹⁰⁶, dois alunos começaram a trabalhar até nesse projeto ligado a tecnologia assistiva pra educação, um se envolveu muito, brilhante. O outro ele não se envolveu tanto. Mas eu achei que em relação ao início ele teve um ganho. (Pesquisador Quero Quero).

[...] Eu não sei, talvez a própria realidade deles, porque é essa questão dos perfis, então teve alunos, por exemplo, que tinham problemas de ordem material, tinham que trabalhar, parar de estudar, teve aluno nesse caso que teve que abandonar a própria escola lá, não aqui da escola 4, mas do Estado, eu lembro que teve alguns casos desse tipo, uma engravidou, enfim tem uma série de dificuldades aí, eu acho de ordem da realidade mesmo desses meninos como tem em qualquer situação [...]. [...] Não fizeram, um deles tentou ficar por perto até que não teve jeito mesmo, um desistiu quando falou - “não”- ele não voltou, o outro insistiu bastante, mas não teve jeito. (Pesquisadora Sanhaço de Encontro Amarelo).

Eu lamentei demais, ela era muito participativa a J. e depois foi afastando, depois abandonou a escola, a última notícia era que ela tinha até largado a escola dela, não sei se isso é verdade, isso não tenho certeza [...]. (Pesquisadora Coruja Buraqueira).

A despeito de não terem alcançado o que esperavam, a fala do pesquisador Quero Quero expôs uma opinião que pareceu-nos que vigora para a maioria dos orientadores, de que sempre há algum ganho, sobretudo para os estudantes das escolas estaduais. Em geral, os enunciados dos pesquisadores remeteram à oportunidade que os estudantes tiveram de conhecimento de um novo ambiente, proporcionado pela universidade, possibilitando jovens que orientaram um contato com uma realidade, provavelmente, antes alocada na prateleira do impossível.

De fato, esse é um ponto importante que se coaduna com as entrevistas dos estudantes participantes do Provoc na UFMG. Esses ganhos são relatados com satisfação pelos orientadores do programa, principalmente por aqueles que puderam ter contato pessoal mais próximo com os orientandos.

Eu lembro que no final eu falei - “e aí, essa experiência pra você foi importante, o quê que você pensa pro futuro?” -, ele falou - “gostei muito e tal, mas acho que não quero trabalhar na área de biologia, quero fazer matemática”. Eu falei - “pra mim isso já foi muito importante porque te ajudou a traçar aquilo que você quer e aquilo que você não quer. (Pesquisadora Beija-Flor).

Aí muitos questionam – ah, mas pegar um aluno no ensino médio, será que não tinha que ficar lá no ensino médio? - acho que não, acho que esses alunos frequentarem os nossos laboratórios vai formar gente interessada em fazer sua

¹⁰⁶ Paramec Projeto de Tecnologia Assistiva para Educação Especial.

graduação aqui, em fazer sua formação aqui e voltar pra sua comunidade e contribuir com sua comunidade. Então hoje eu encontro alunos da graduação, mesmo da iniciação científica que fala - oh professora, hoje eu sou professora já formei, tô dando aula em tal lugar” [...] Mas enfim, a experiência foi muito boa. Eu tive retorno de depoimento dos próprios alunos, “nó professora mudou minha vida, eu não sabia que era possível fazer ciência com literatura. (Pesquisadora Coruja Buraqueira).

[...] E a avaliação deles foi muito boa, inclusive porque eles relataram essa coisa da gente ter saído de lá, e aí eles disseram que foi muito bom pra eles verem esse lado também da pesquisa [...] o depoimento desses meninos foi muito marcante porque eles deram um depoimento de pessoas que aprenderam com o processo e isso [é] mais importante pra eles do que aprender mesmo com pesquisa. [...] Então eu acho que ela passou por experiências que ela não teria como passar se não fosse o Provoc, isso ficou muito claro como algo que fez diferença. [...] a A. [nome da estudante não entrevistado nesta pesquisa] deu certo, passou no vestibular, a J. [nome da estudante não entrevistado nesta pesquisa] passou, e a Y. [nome da estudante não entrevistado nesta pesquisa] passou, esses são os que eu tenho notícia, não sei de o L. [nome da estudante não entrevistado nesta pesquisa] passou, se o M. [nome da estudante não entrevistado nesta pesquisa] passou; se A. C. [nome da estudante não entrevistado nesta pesquisa] era da escola 4 passou, eu não sei por que eles não me deram retorno, nos que me deram retorno os meninos estão na faculdade, se foi só por causa do Provoc eu não sei, mas certamente o Provoc ajudou porque a convivência, a possibilidade, você vê menino mais burro que ocê, mais inteligente, então acho que anima [...] (Pesquisadora Tiriba de Testa Vermelha).

Portanto, mais que o aprendizado da pesquisa ou a oportunidade de conhecer áreas para futura atuação profissional, os pesquisadores destacam que para os estudantes das escolas estaduais, a principal conquista reflete-se numa experiência mais ampla de vida, subjetiva. Narciso, Orquídea, Íris e Papoula, por exemplo, perceberam um *alargamento* de seus caminhos, bem como, em parte, certa desmistificação do ambiente acadêmico – como relata à Íris, ao fazer referência à escola que frequentava e aos seus professores com um olhar mais crítico.

No que concerne à percepção de seus ganhos pessoais, os pesquisadores entrevistados fazem poucas referências. Quando incitados a falar dos seus ganhos pessoais em decorrência da experiência de orientação de estudantes de ensino médio no Provoc na UFMG, a maioria dos pesquisadores tende a expressar uma autogratisficação associada aos triunfos dos seus orientandos. Este

[...] é o caso da J. S. [nome da estudante não entrevistado nesta pesquisa] Hoje ela mora no Japão, tá fazendo especialização lá, então tudo que eu pude fazer de apresentação eu fiz, carta de recomendação e tudo. Ela tá seguindo uma carreira de pesquisadora excelente, internacional, tenho muito orgulho do trabalho dela. O P. [nome da estudante não entrevistado nesta pesquisa] no Direito, imagino que já formou, então pra mim é uma história de sucesso o Provoc com os meus orientandos.” (Pesquisadora Coruja Buraqueira).

[...] No geral, a experiência pra mim foi ótima. O aluno do ensino médio eu noto ele mais aberto as possibilidades, a descobrir o mundo. O aluno quando já entra pra graduação ele dá uma direcionada que muitas vezes já limita muito as discussões. [...] [com] os alunos do ensino médio eu nunca tive esse tipo de problema porque a gente via que eles ainda tavam naquela coisa de descobrir diferentes possibilidades, frentes diferentes, conhecimento diferentes, não ficavam limitados a um tipo de conhecimento ou outro e não fazia não um tipo de hierarquia - “esse tipo de conhecimento é mais importante que aquele”, eu achei muito legal e essa liberdade ela é engraçada porque ela diminui com a graduação e mais ainda com a pós né? [...] (Pesquisador Quero Quero).

Certamente, não nos compete aqui nenhuma generalização, mas nos parece que o não dizer do pesquisador acerca de seus ganhos pessoais nesta relação de orientação (ensino-aprendizagem) possa refletir o lugar social que o professor assume historicamente na sociedade - um lugar consagrado como aquele que transmite o conhecimento. Assim, a reflexão acerca dos próprios ganhos parece ter menos importância do que evidenciar os ganhos daqueles que “aprendem pelas suas mãos”.

É evidente que esta alteridade é importante no papel do professor/pesquisador. Contudo, ao encerrar sempre no outro o resultado de sua atividade, ele pode deixar de perceber em si os ganhos pessoais e afetivos que resultam em cada relação e em cada encontro.

Sob o ponto de vista do desenvolvimento cognitivo - especialmente o domínio de conteúdos científicos -, na relação em questão, certamente o estudante do ProvoC na UFMG “tem mais a ganhar” que o professor universitário, sobretudo em termos de uma possível mudança de trajetória. Talvez seja essa a diferença quanto à natureza da aprendizagem que dificulta ao pesquisador ter mais clareza dos ganhos pessoais nesta relação.

[...] então quando você percebe que o seu trabalho chega longe, aí é muito bom. E a Universidade tem a obrigação de fazer isso, se ela não faz a ponte da sua comunidade intramuros com a comunidade extramuros ela não tem razão de ser. (Pesquisadora Coruja Buraqueira).

Outro ponto em que observamos repercussão nos enunciados de muitos pesquisadores é a questão do papel da universidade, conforme citado anteriormente pela pesquisadora Coruja Buraqueira. Assim como os estudantes, os pesquisadores também foram estimulados a dar sugestões para a continuidade do programa. Os pesquisadores, além de sugestões concretas e pragmáticas, fizeram interessantes reflexões acerca da universidade e de como percebem ser seu papel perante a escola básica, em especial aquelas que atendem as camadas mais populares.

Eu acho que é papel da Universidade, é responsabilidade, acho que é muito pior do que ser um papel. Eu acho que é uma responsabilidade da Universidade porque a interação entre a sociedade e a Universidade ainda tem um fosso, então cê imagina um menino do ensino médio lá no Conjunto Cristina, no Justinópolis que nunca ouviu falar de uma pesquisa sobre Machado de Assis, então com esse programa ele teve a oportunidade de vir pra Universidade, de conhecer professores aqui, de ler, de abrir uma série de possibilidades que começou a interferir. (Pesquisadora Coruja Buraqueira).

[...] Acho que sim, acho que é um papel da Universidade, um retorno pra sociedade da Universidade e com certeza a gente não vai poder convidar todos os alunos, mas eu acho que o fato de os alunos poderem vir aqui e participar, acho muito importante. Já mais tarde eles vão manter essa visão diferente da Universidade ou mesmo eles vão dar continuidade na área, eles vão ter uma visão da Universidade. Eu acho que hoje muita gente não sabe o que acontece na Universidade, essa é uma forma de divulgar um pouquinho o que acontece. (Pesquisador Pica-Pau do Campo).

Eu acho que a Universidade ganha muito quando ela inclui esse grupo diferenciado, por isso que eu falei que no Provoc foi ótimo essa expansão pra rede pública, porque a Universidade é muito elitista, é muito conservadora, eu acho que todo projeto que inclui na Universidade ele deve ser valorizado. (Pesquisador Quero Quero).

A Universidade tá em crise, num drama terrível, o que ela vai fazer? Como ela vai ser Oxford da cota? Como que vai ser isso? Nós estamos passando por isso, nós não temos solução pra isso, são dificuldades, precisa tomar decisões políticas, essa aproximação com aluno da escola pública que tá virando o grande público da UFMG, eu acho que é importante, seria preciso, mas a UFMG quer ser excelência, ter num patamar que não pode voltar pra trás, acho que no patamar que tá tem que ir pra frente mesmo e tem que incorporar uma série de populações, que precisa de adaptar, que precisa de atenção, porque senão passa por aqui sem saber o que aconteceu, eu não consigo dá uma reflexão sobre isso, conclusiva, é uma crise. (Pesquisador Tiriba de Testa Vermelha).

“A Universidade ainda é muito elitista, ainda tá muito assustada com as cotas”, é o que expôs a pesquisadora Tiriba de Testa Vermelha, em sua análise das recentes mudanças que os programas sociais vêm introduzindo nas universidades públicas do país. No entanto, embora a ampliação do público da universidade imponha dificuldades, os discursos acima indicam que os pesquisadores que tiveram contato com o programa, observam, com bons olhos, e consideram ser possível esse processo de aproximação com a escola básica, especialmente aquela que atende às camadas populares.

Eu contava pra eles que eu tinha sido de escola pública, o fato de eu ser negra, tem uma aproximação, aquela coisa “ah UFMG não é pra gente”, eles chegam muito com esse discurso que a UFMG não é pra eles, aí eu falei “não é verdade, eu estudei em escola pública”, lógico que era outra escola, outro tempo, mas a gente não falava isso pra eles, “eu estudei em escola pública, a minha mãe nunca pagou escola, fui do pré-primário ao doutorado em escola pública”, [...] aí teve uma cena muito interessante também de uma professora que reencontrou uma aluna, a menina também fez escola pública e a professora chorou quando ela viu que a aluna dela tava na UFMG, então

essas foram as experiências de 2004, tinha esquecido disso. (Pesquisadora Tiriba da Testa Vermelha).

Desse modo, programas da natureza do Provoc na UFMG, ainda que pequenos diante da enorme dimensão dessa crise nas universidades brasileiras, constituem um esforço de aproximação da universidade com a sociedade. Um esforço que, juntamente com os novos programas sociais, poderão fazer com que histórias como a da pesquisadora Tiriba da Testa Vermelha, bem como cenas como a descrita por ela mesma, sejam menos incomuns, causando emoções tão somente pela vitória e não pela surpresa da conquista e do encontro improvável.

4.2 Os coordenadores expectadores: parceiros essenciais do Provoc na UFMG



Em tempos que já lá vão, era esta ave, utilizada para adivinhar os desejos de muitas pessoas, e perguntavam ao Cuco ,o que lhes ia na alma, só que muitas vezes, ele não respondia de acordo com os seus desejos, e tinham que desistir, até que por sorte algum se aproximava do que eles desejavam.¹⁰⁷

O Provoc na UFMG era um programa de estrutura complexa, cujo desenvolvimento dependeu da mobilização de atores variados, dentre os quais, pesquisadores, estudantes, direção e, em especial os coordenadores locais, que faziam a mediação entre os estudantes, a coordenação do programa e os pesquisadores.

Como já foi apresentado em outros momentos dessa tese, entre os estudantes das escolas de nível médio e a universidade, há um caminho distante, marcado por aspectos complexos e multifatoriais. Por isso, a compreensão do processo do estudante exige reflexão sobre o papel, também, daqueles que se propuseram a mediar e acompanhar a trajetória dos estudantes das escolas de nível médio que eram convidadas ou selecionadas a participar do programa. Localizados exatamente nesse lugar, consideramos que o papel assumido pelo coordenador local foi tão fundamental quanto qualquer outro nesse processo.

Na perspectiva do Provoc na UFMG os coordenadores locais eram os sujeitos que acolhiam os estudantes no seu contexto escolar de origem, quando retornavam ainda sem muito entender o processo que estavam vivenciando. Eram também, aqueles que faziam a ponte entre a universidade e a escola básica participante juntamente com os estudantes.

Optamos, assim como procedemos para os pesquisadores, usar um nome de pássaro - Cuco - ao nos referirmos à coordenadora local. Trazemos uma breve referência acerca de como os biólogos caracterizam o comportamento desse pássaro com sua prole na natureza, somente a título de situar o leitor dessa tese e sem nenhuma intenção de atrelar as características pessoais à coordenadora local:

A ave Cuco é conhecida pelos estudiosos como “mãe durona”. Para garantir o bem de sua prole disfarçadamente, põe os seus ovos no ninho de outro pássaro. Ao fazer isso, o outro pássaro pensa que o filhote é dele e assume o encargo de criá-la. Assim o filhote cuco recebe toda a atenção por um tempo de seus pais adotivos, o que lhe dá chances muito maiores de sobrevivência. (ROMANZOTI, 2012)¹⁰⁸.

¹⁰⁷ CORDEIRO, A. A *Cuco canoro*. Parabela Salgueiro. 2011. Disponível em: <<http://paradelaonline.com/noticias-artigos-paradela-salgueiro/natureza-paradela-salgueiro/80-a-cuco-canoro.html>>. Acesso em: 02 de set. de 2012.

¹⁰⁸ ROMANZOTI, Natália. **15 mães duronas do reino animal**. Hypescience.com. 2012. Disponível em: <<http://hypescience.com/74331>>. Acesso em: 02 de set. de 2012.

Cuco, na época da entrevista, ainda atuava como coordenadora pedagógica da escola 3 e, desde o início em que esta escola ingressou no programa, entre 2007 e 2011, foi a coordenadora local, sendo a responsável pelos estudantes. Em sua entrevista, Cuco relata que tomou conhecimento da existência do Provoc na UFMG antes do convite formal, feito pela coordenação, por meio de uma professora da sua escola que tinha uma filha participante por outra escola.

[...] aí quando a secretaria enviou o convite dessa relação de escola, que aí [...] nos recebemos, eu perguntei, voltei a procurar [a Cuco] e perguntei se ela conhecia mais do programa, que ela falou que a filha dela gostava muito de participar, que era muito interessante, que convivia com pesquisadores, que às vezes era cansativo, era estressante, mas que era uma experiência muito importante pros nossos alunos, aí eu me dispus a ir nessa primeira reunião né? (Coordenadora local Cuco)¹⁰⁹.

Antes mesmo de a escola ser selecionada para o programa, a coordenadora recorda que já se preocupava com a seleção dos estudantes participantes. Em sentido contrário à mentalidade vigente nas escolas e na sociedade em geral, a coordenação do Provoc na UFMG sugeria aos colégios públicos, que a escolha dos estudantes respondesse a critérios subjetivos, não relacionados somente ao desempenho escolar mensurado pelas notas ou “bom comportamento”.

[...] eu já senti essa preocupação de que como que a gente iria selecionar os alunos né? Que critérios que a gente poderia usar pra fazer a seleção? Quais os alunos que a gente poderia selecionar já que na reunião ficou muito demarcado que não eram os melhores alunos no sentido de bom desempenho, os alunos muito estudiosos, mas que fossem alunos é... interessados né? Eu lembro muito do Paulo [um dos coordenadores do Provoc na UFMG na época] - né?- falando que importante que fossem alunos é... curiosos, que a curiosidade às vezes é mais importante do que os excelentes alunos com boas notas, que fossem alunos interessados, curiosos né? [...] (Coordenadora local Cuco).

Quando relata o processo de divulgação do programa entre o corpo discente da escola 3, a coordenadora revela um aspecto também evidenciado nas entrevistas com os estudantes: o desconhecimento do ambiente de pesquisa. Segundo ela, havia uma dificuldade geral entre os professores de compreender a proposta do Provoc na UFMG, “a dificuldade de entender o que é, diferenciar o que é estágio e a participação em uma iniciação científica”.

¹⁰⁹ Realizamos duas entrevistas com a coordenadora local Cuco, ambas na sala dos professores da escola 3. A primeira no dia 11 de maio de 2012 na qual ela reportou acerca das questões institucionais e na segunda, concedida no dia 18 de maio, ela expressou observações acerca de cada estudante acompanhados por ela. Todas os trechos de entrevista referentes a Cuco foram coletados nestas duas entrevistas.

[...] e pra divulgar o programa a dificuldade dos alunos pra entender o quê que era fazer pesquisa, e aí eles entendiam que era estágio - “ah eu vim aqui pra me inscrever pro estágio” - né? O tempo inteiro eles repetiam essa palavra estágio - né? -, e não entendiam o Provoc como sendo um... uma possibilidade de uma participação na iniciação científica. Então não entendia isso como um projeto de iniciação científica, mas como se fosse um estágio, que é o comum eles participar de estágio né? De trabalho, de emprego né? [...] (Coordenadora local Cuco).

Em função de problemas burocráticos, na seleção de 2007 os estudantes da escola 3 não entraram no programa logo de início, ficando assim à espera de vagas de desistência. Neste período, já se baseando nos critérios sugeridos pelo programa, Cuco selecionou alguns estudantes e formou um grupo de estudos que visava prepará-los para uma possível entrada no ambiente da pesquisa. Era um grupo que focava o trabalho de leitura, escrita e o objetivava sanar algumas dúvidas dos estudantes.

Para a composição desse grupo de estudos Cuco escolheu estudantes que se destacavam nas reuniões, dentre eles, os que demonstravam interesse, mas que não necessariamente correspondiam ao modelo de “bom aluno¹¹⁰”, segundo ela, considerado para a maioria do corpo docente de sua escola.

Dentre os selecionados, a coordenadora agrupou os que reuniam qualidades como “dedicação, motivação para o estudo, curiosidade, alegria, esperteza, hábito de leitura e interesse” (relato de Cuco). Entretanto, seus escolhidos também foram definidos por alguns dos professores como “complicados, agitados, desafiadores, arrogantes, atrevidos, alunos com dificuldades de escrita, leitura” (grifos de Cuco), e até de difícil relacionamento com professores e colegas.

Cuco declarou que o fato de ter não escolhido os estudantes tradicionalmente reconhecidos como “os melhores” para ingressar no programa gerou estranheza perante alguns professores, tendo sido questionada por sua forma de selecionar naquele momento.

[...] nós tínhamos virado um grupo de estudo. Então nós chamamos de GEPEC [nome do grupo de pesquisa e estudos da [escola 3] criado pela coordenadora, para atender aos estudantes do colégio]. que na verdade não era um grande grupo, mas era pra eles poderem se sentirem enquanto um grupo [...] e aí alguns curiosos passavam na porta da sala - “o quê que aqueles alunos tão fazendo lá? Tal aluno falta muito na minha aula ...tal aluno não é... Porque que ele participa desse programa se ele não é um bom aluno?” [...] e aí a gente tinha oportunidade de tá conversando, de tá discutindo o programa e de tá comentando. Eu lembro que do primeiro grupo, chamou muito a atenção o encontro de alguns professores no fato de eles não serem os alunos brilhantes né? Não correspondiam a esse imaginário de um aluno bom - “ah fulano de tal é uma pessoa tão difícil né? Na sala de aula né? É... desafia o professor o tempo inteiro não respeita a gente, porque que é ele? Porque que não é outro que escolheu?” Né? Aí eu sempre lembrava da... - né? - daquilo que o Paulo [um dos coordenadores do Provoc na UFMG na época] - né? -

¹¹⁰ Estudantes com boas notas e comportados, ou seja, em conformidade com a ordem moral da escola.

lá no Provoc, falava que às vezes o sujeito que é muito atrevido na sala de aula com o professor - né? -, esse atrevimento na pesquisa pode ser importante. Atrevido com a gente na sala de aula, mas na pesquisa esse atrevimento pode ser importante, então do grupo dos primeiros cinco estudantes que o colégio participou todos eles eram atrevidos. [...] (Coordenadora local Cuco).

Em função do cargo de coordenadora local do Provoc na UFMG e da formação do GEPEC, percebe-se que Cuco estabeleceu relações muito próximas com os estudantes da sua escola integrantes do Provoc na UFMG entre 2007 e 2009. Foi recorrente em sua fala a menção a aspectos pessoais de todos os estudantes, aos quais se referiu sempre com afetividade e com riqueza de detalhes. Cuco parece-nos ter acompanhado de perto a trajetória de todos eles e demonstra satisfação neste papel.

A escola 3 é um colégio tradicional da cidade de Belo Horizonte, que possui uma história de reconhecimento social pelo número de egressos que são personalidades e que desempenharam papéis marcantes em eventos políticos, culturais e esportivos do país. Sua tradição ainda invoca certo respeito no imaginário da população belorizontina. No entendimento de Cuco, essa mentalidade ainda permanece “muito forte, influenciando as expectativas dos pais que matriculam seus filhos naquela instituição de ensino” (Cuco).

Ao avaliar a importância do Provoc na UFMG na construção e formação das expectativas dos estudantes e pais, Cuco associa a oportunidade aberta pelo programa à tradição de sua escola. Para a coordenadora, *no imaginário das famílias*, oportunidades como o Provoc na UFMG e o ensino superior constituíram uma continuidade quase natural, tendo em vista a representação social em torno daquele colégio de nível médio.

[...] o que mais motiva os alunos é a instituição, é o peso e o valor que a instituição tem pras famílias, assim, o que no imaginário das famílias que matriculam seus filhos aqui, já tem um imaginário de um colégio importante, um colégio que tem uma história, uma tradição importante só somado a essa importância que o imaginário dessas famílias é... dá pro colégio 3. somam à UFMG, como se aqui tivesse somando à UFMG, e ou aqui estivesse fazendo uma conexão com a universidade e lá fosse uma porta de entrada. Eu lembro [...], é, com certeza foi na segunda seleção, que a mãe - né? - de um dos estudantes ligou chorando - né?- dizendo que ela nunca tinha imaginado que o filho dela pudesse participar de uma atividade na UFMG, aí eu sempre tive a preocupação de [explicar], assim, participar de uma bolsa - né? - com pesquisadores da UFMG não significa ter a entrada garantida na universidade... [...], mas a expectativa das famílias com certeza era bem maior que a expectativa dos filhos, as famílias muito envolvidas tem uma expectativa assim, é... - “esse colégio tá respondendo aquilo que eu imaginava que ele fosse”, por mais que isso fosse assim num... num total de 3.500 estudantes - né?- cinco ou dez estudantes participassem - né?- é como se filho dela, naquele montante de 3.500, tivesse sido escolhido aqui, e depois novamente escolhido, e os alunos que permaneciam durante o tempo todo de... na primeira vez foi dois anos, foi dois anos seguidos, depois passou a ser um ano né? É como se esse um ano pra essas pessoas fosse, a oportunidade dele não ter ainda entrado no vestibular, mas já tá em contato com as pessoas é... do meio universitário né? Tem

alunos aqui que a vida praticamente modifico por causa do imaginário - né? - que as famílias construíram pra eles alunos - né? -, e aí esse imaginário tem a ver com o colégio, e tem a ver com a universidade, tem uma expectativa muito enorme em relação, ser aluno da UFMG, ser aluno do 3, por mais que aqui é chegar e fazer a matrícula, se eu conseguisse permanecer aqui dentro e ser aprovado, de ser destacado aqui, eu tenho possibilidade de ir pra outro lugar. Quer dizer, esse imaginário ainda é muito presente por mais que isso não seja tão real pra gente - né?- o colégio aqui... que as autoridades estudaram nos anos 70 não é o colégio de 2012 - né? - mas, pras famílias, tem um imaginário sim, enorme né? [...] (Coordenadora local Cuco).

A representação envolvente da escola 3 já acarretava, portanto, expectativas em torno do mundo acadêmico, o que era potencializado pela participação no programa de Iniciação Científica. Cuco, no entanto, talvez pela proximidade com os estudantes, faz questão de destacar os aprendizados de natureza pessoal que compunham sua expectativa acerca daqueles adolescentes.

Por tratar-se de um grupo heterogêneo, tanto do ponto de vista social quanto no que diz respeito às individualidades, Cuco pondera que suas expectativas sobre os jovens eram diferentes. Ao se debruçar sobre a trajetória de alguns desses estudantes, Cuco evidencia seu grau de envolvimento com cada estudante em função do cargo de coordenadora que assumia.

Eu torci pra que todos eles fossem bem sucedidos, no sentido assim, ser bem sucedido não ser nem passar no vestibular, é melhorar enquanto pessoa. Alguns como o [Papoula] e a A [nome de estudante não entrevistado nesta pesquisa, mas que também participou do programa], com posições muito distintas, o [Papoula] entender a vida que ele tinha tomado pra si - “ah eu sou gay mesmo, eu vou ganhar dinheiro de qualquer jeito”. No início, ele tinha uma posição que a gente ficava preocupada, a ponto dele chegar a dizer que se ele não fizesse mais nada na vida ele iria virar travesti de programa. Então assim, independente se ele ia fazer vestibular ou não o que a gente não queria era encontrar com o Papoula numa esquina ou vê ele numa página de jornal, que foi assassinado porque ele chamava muito atenção e fazia de tudo. E ele deu conta de entender que a vida não era dessa forma. [...]

Não, não tem como ter a mesma expectativa pra todos porque eles são cinco pessoas muito diferentes, e com expectativas de vida muito diferentes. Alguns eu queria que amadurecessem mais, tornassem pessoas mais maduras, mais conscientes das coisas da vida, outros, no caso da A., por exemplo, eu torci pra ela fazer um vestibular na UFMG e torci pra ela ser reprovada, e até o ano que eu fiquei sabendo ela não chegou a fazer. Eu queria que ela sentisse isso, isso que ela achava que era boa aluna, que era diferente, isso não era verdade, podia ser verdade pro grupo dela aqui. Ela precisava se decepcionar com esse próprio conhecimento dela pra ela meio que acordar pra vida, acho que foi a aluna mais difícil do programa. [...] O F. [nome de estudante não entrevistado nesta pesquisa, mas que também participou do programa] acho que ele acabou se tornando uma pessoa mais independente, não tornou tão independente, a mãe é muito protetora, mas eu acho que ele avançou muito, cresceu muito enquanto pessoa. O C. [nome de estudante não entrevistado nesta pesquisa, mas que também participou do programa] já era uma pessoa alegre, continuou muito determinado e alegre. Acho que cada um ganhou por um lado. A expectativa que eu tinha não era nem se todos iam fazer vestibular, mas que amadurecessem e tornassem melhor do que já eram, e que pudessem também colaborar com isso em casa, e, se fizesse vestibular, então melhor ainda. (Coordenadora local Cuco).

No que tange à relação dos estudantes do Provoc na UFMG com os professores da escola 3, a coordenadora pontuou algumas situações observadas. A que Cuco mais enfatizou se refere ao distanciamento entre o novo tipo de conhecimento alcançado pelos estudantes no interior da universidade e aquele ministrado pelos professores nas salas de aula da escola 3. Problema que, sob o ponto de vista da aprendizagem, Cuco destacou que

avaliava positivamente, na medida em que isto expressava o aumento da capacidade crítica daqueles alunos. Era natural que, ao acessar novas e diferentes fontes de informação, eles impusessem aos seus professores novas demandas.
(Coordenadora local, Cuco)

Cuco dá razão às críticas de um dos estudantes da sua escola, cujo percurso no programa foi em um grupo de pesquisa da Faculdade de Letras. Segundo ela, a partir da experiência no programa o estudante passou a observar criticamente seu professor de português, considerando-o “ruim” ao compará-lo com as pessoas que encontrou na universidade. A coordenadora relata que este processo do estudante lhe gerou problemas de relacionamento com o professor e com o envolvimento na disciplina, da qual, frente à escola, ele tomou certo desgosto.

Ele achava assim que “a Faculdade de Letras me traz um enriquecimento enorme, eles cobram muito de mim de aprender a escrever certo, mas eu falo pra elas que eu só não sou bom pra escrever porque o professor daqui é muito ruim”. E ele não mentia, falava a verdade, porque ele teve um professor de português muito ruim no segundo ano, e no terceiro ano ele teve um professor que não era um professor que dedicasse, que pudesse ajudar. E aí ele acabava por faltar muito às aulas.
(Coordenadora local Cuco).

Como acompanhava os estudantes de perto, Cuco nos contou que sempre interpelava o referido estudante e o aconselhava com sugestões, mas percebeu que mesmo as tentativas do estudante em levar para a sala de aula as experiências no programa não obtiveram êxito. O estudante sempre esbarrava na dificuldade de relacionamento com o professor, a quem já não reconhecia mais a autoridade. Ainda assim, a experiência desse estudante foi vista com bons olhos por Cuco, pois, segundo ela, o processo vivido no programa o motivou a se relacionar de forma diferente com os estudos.

Eu acho que trouxe sim. Eu acho que o próprio fato dele ficar um aluno mais perceptivo em relação às aulas, ele ficou mais crítico em relação às aulas, ao tipo de aula que ele tinha, às responsabilidades. Mesmo que ele faltasse às aulas que ele não gostava ele sabia das responsabilidades dele - “não vou assistir a aula, mas eu tenho que compensar o que eu não assisti em outro lugar, eu tenho que ir pra biblioteca pra estudar”.[...] ele não matava aula pra ir pra outro lugar. Ele

não ia à aula e ia ou ler as coisas da Faculdade de Letras, ou ia estudar outra matéria, não era um matar aula pra ficar a toa, ou as vezes matava aula e ficava em casa estudando. (Coordenadora local Cuco).

Um caso particularmente significativo neste aspecto é o da estudante A. (estudante citada por Cuco não entrevistado nesta pesquisa, mas que também participou do programa), que, segundo Cuco, demonstrava um envaidecimento em participar de um grupo de pesquisa cujos trabalhos eram de reconhecimento internacional. A entrada de A. no Provoc na UFMG trouxe ainda mais dificuldades de relacionamento com seus colegas e professores. Cuco chegou a conversar por duas vezes com A., alertando-a para as dificuldades que esse tipo de comportamento poderia lhe acarretar.

E teve um momento que eu cheguei a ficar preocupada porque ela ficou muito vaidosa no sentido assim - “eu tô participando de uma pesquisa na UFMG com uma grande pesquisadora, uma pesquisa importante internacionalmente”, e é como se ela fosse melhor que os seus pares, ela [se] tornou um pouco vaidosa. Não porque a orientadora desse motivo pra isso, ela que tomou mesmo essa vaidade pra ela. E aí eu cheguei a chamá-la duas vezes, eu dizia pra ela assim - “esse seu comportamento é o tipo de comportamento que pesquisador nenhum deve ter, a sua arrogância na sala de aula tá se transformando em outra coisa, isso é um perigo” - , ela - “não, não é assim,” [citando a expressão da estudante A] - “é sim porque você já utilizou do seu conhecimento em sala de aula por mais de uma vez pra desconsiderar o conhecimento e o saber dos seus colegas, isso aqui a gente não quer” [Cuco]. Aí ela pedia desculpa e tal, e falava que era porque os colegas eram muito burros, fazem perguntas muito idiotas. Uma pessoa com dificuldade de tá lidando com pessoas que não tavam no mesmo nível de capacidade de leitura e de reflexão. (Coordenadora local Cuco).

Cuco relata que, apesar do comportamento de vaidade da estudante, havia uma deferência à estudante na escola em virtude do novo conhecimento que passava a expressar. Assim, o professor de Biologia sempre a convidava para fazer comentários e a dividir com os colegas as vivências no ambiente universitário.

Ela gostou muito da pesquisa que ela trabalhou com a G [nome da pesquisadora que não entrevistada nesta pesquisa, mas que participou do Provoc na UFMG] com as plantas medicinais, aqui o professor de Biologia deu muita importância pra isso, ele conhecia a G., o professor I. [nome do Professor de Biologia] conhecia essa pesquisa da G. que era uma pesquisa das plantas que vinham sendo utilizadas e tavam sendo catalogadas, ele já conhecia esse trabalho dela há mais tempo. E ele sempre lembrava - “olha, nossa aluna A. trabalha com essa professora lá, oh A. vamos ver o dia que tiver alguma coisa a gente ir lá no Jardim Botânico e você convidar a professora pra vir aqui, ou você mesmo falar pra gente”. Às vezes ela chegava - “não aguento aquele professor I. ficar me cobrando as coisas só porque eu participo do Provoc”. “Mas é isso mesmo, que bom” [Cuco reproduzindo o que disse a estudante A.]. Então assim, ele [referindo-se ao professor I.] comentava com os outros professores - “nós temos uma excelente aluna que trabalha com essa professora, vamos pedir ela pra trazer coisas pra gente, novidade”, ele convidava ela pra participar das aulas, que plantas já tinham sido estudadas, e meio que

chamava ela pra dá esse retorno pros colegas - “você tem que dá retorno por seus colegas, é importante cê dizer pra eles os que vocês fazem lá e como vocês trabalham”. (Coordenadora local Cuco).

Para acompanhar o desenvolvimento dos estudantes para além do ambiente da escola, Cuco nos relatou que recorria geralmente aos próprios estudantes, nos quais buscava informações acerca do dia a dia na universidade. A partir do que relatou, notamos que a relação com os orientadores dos estudantes, e mesmo com a coordenação geral do Provoc na UFMG, não era diária, acontecendo somente em fases específicas do programa, ou em função de algum problema mais concreto.

Quanto aos relacionamentos entre orientadores e estudantes, Cuco nos contou que excetuando-se as trajetórias de Papoula e F. (estudante não entrevistado que participou do programa juntamente com Papoula), de maneira geral todos os estudantes do colégio 3 mantiveram boas relações, tanto com seus orientadores quanto com o ambiente universitário.

Papoula e F. reclamavam frequentemente da forma como eram tratados na Faculdade de Direito. Segundo a coordenadora local estes “reclamavam de certo distanciamento dos orientadores com eles”. Segundo Cuco, os jovens reclamavam de atrasos, faltas de atividades dirigidas, acompanhamentos, enfim, sentiam carência de uma orientação mais próxima. As constantes reclamações desses dois estudantes levaram a coordenadora a marcar uma reunião com os pesquisadores orientadores, o que pouco adiantou, deixando-os ainda mais decepcionados.

[...] a gente sempre reunia a cada mês ou a cada quinze dias que a gente reunia aqui, tanto ele [Papoula] quanto o F. falavam assim - “bom é os textos que a gente lê e as indicações lá, só que o que é ruim é que eles marcam as reuniões pra discutir os textos e quando a gente chega lá a gente fica esperando, esperando, e eles nunca chegam, aí chega o horário da gente ir embora, a gente desanima, fica esperando muito tempo, vai embora e acaba não discutindo o texto”. Eles reclamavam de um certo distanciamento da escola de Direito com eles, como se fosse assim - “nós não estamos com muito tempo pra vocês”. [...] Tinham coorientadores, só que os coorientadores também dividiu, o Papoula ficou com um coorientador e o F. ficou com outro. Mas o que eles relatavam é que os coorientadores também não davam a assistência que deveria dar. Eles queriam que o coorientador sempre estivesse ali presente, ajudando nas leituras, orientando, e o que eles relatavam é que isso não acontecia. Talvez não acontecesse no grau, no tamanho que eles desejavam que fosse, com intensidade, todas as vezes que eles marcavam e aí não iam - “pode continuar lendo aí, quando cês acabarem pode ir embora”. Então, eles achavam que era ruim, eles ficavam na sala sentado, lendo, mas ninguém depois queria saber o quê que eles tinham lido, o quê que eles tinham entendido daquele texto, pra quê que servia aquela leitura. Então eles foram meio que desmotivando, perdendo a vontade de ir. [...] (Coordenadora local Cuco).

Cuco expressa compreensão em relação aos orientadores de Papoula e F., atribuindo as dificuldades de relacionamento, em parte, à rotina de trabalho daqueles pesquisadores e admitindo a responsabilidade de seus estudantes, principalmente de Papoula, cujo comportamento ela considerava mais *intempestivo*.

Para a coordenadora, a experiência no programa trouxe ganhos aos dois estudantes, sobretudo no que concerne à vivência adquirida no ambiente universitário ao qual se inseriram. Apesar da trajetória de participação e finalização não ter ocorrido conforme se esperava, Cuco considera que proporcionou ganhos pessoais aos dois, especialmente na mudança de comportamentos e na desmistificação da universidade, que, segundo ela, passa a ser um universo que os estudantes percebem como possível de ser conquistado.

É eu acho que talvez tenha desconstruído pros dois essa imagem da universidade, que eu não acho que seja tão ruim. Mas acho que é ruim ter perdido a oportunidade de ter uma boa vivência, uma boa experiência e não ter tido. Mas o fato de desmitificar que a universidade é um lugar tão poderoso não é ruim. Na verdade eles tem a universidade como um lugar muito poderoso. É poderoso em determinado aspecto, mas não é esse lugar lindo e maravilhoso, em que as relações são maravilhosas. Então, assim, isso pra eles desconstruiu, mas acho que não impactou no sentido deles desejarem a universidade, tanto que os dois fizeram vestibular, se isso tivesse sido algo tão negativo na vida deles eles não teriam tentado vestibular. (Coordenadora Cuco).

Cuco também relata casos como o de C. (estudante não entrevistado que participou do programa no período), cuja pesquisadora orientadora estabeleceu, segundo ela, “quase uma relação de mãe pra filho” com ele. Primeiramente inclinado para atuar na área de Direito, C. foi aconselhado por Cuco a ingressar no grupo de pesquisa da Faculdade de Letras, em função de uma indisponibilidade de vagas na área de Direito. A experiência do estudante C. na opinião de Cuco, foi frutífera, tanto na relação interpessoal quanto no envolvimento com a pesquisa.

[...] e aí ele falava - “ah, mas a Faculdade de Letras Cuco? Não tô querendo, eu penso em fazer vestibular pra Direito, se eu fosse pra lá, de repente eu ia ter uma oportunidade boa lá”, e aí como os outros já tinham escolhido a escola de Direito, falei - “olha, tem só essa, ou é aqui ou não é”. Ele - “desistir eu não vou”. Falei - “vai, experimenta uma coisa diferente, cê tem que imaginar que o Direito tem uma relação com a Letras, na questão da produção de texto, da escrita, da literatura, eu acho que cê pode ter uma experiência muito boa lá na Faculdade de Letras e vivenciar coisas muito legais lá, que inclusive vai reafirmar sua vontade de fazer Direito”. Como ele era um menino muito alegre, muito tranquilo, namorava muito na escola, conhecia todo mundo, então ele aceitou isso com muita tranquilidade, pra ele foi um desafio. E ele, depois que ele via o relato dos colegas que lá o projeto não tava desenvolvendo tão bem, ele de certa forma se sentia até aliviado porque ele teve uma relação muito boa com a orientadora e a coorientadora dele, quase que uma relação de mãe pra filho. (Coordenadora local - Cuco).

As trajetórias desses estudantes de sua escola, embora tenham enredos e características distintas, constituem motivos de orgulho para a coordenadora local Cuco.

Na sua narrativa ela faz questão de dizer que o grupo de 2007-2009 “ficou muito marcado”, sobretudo em razão da heterogeneidade que o compunha. Nos anos seguintes, a participação de cada estudante era de apenas um ano - a coordenadora considera que o tempo de dois anos proporcionava mais envolvimento. Ela expressa com saudosismo: [...] “Acho que foi o melhor momento do programa, teve dos bombeiros teve alunos muito bacanas, com experiências muito bacanas. Esse grupo eu acho que marcou pelo tempo [...]” (Coordenadora Cuco).

Identificamos, a partir de algumas falas da coordenadora local, influências na instituição escolar, fomentadas a partir dessa aproximação com a universidade. Uma delas foi a reflexão por parte da comunidade escolar acerca das maneiras como avaliavam seus estudantes. A participação no programa chamou a atenção da comunidade escolar para o fato de que “notas e bom comportamento” não deveriam ser referenciais para definir se um sujeito será bem-sucedido em outro contexto de aprendizagem. Mesmo que no plano individual alguma resistência se apresentasse na figura de alguns professores, enquanto coletividade, a instituição se viu incitada a repensar a forma como observava seus estudantes.

Cuco demonstrou satisfação ao se lembrar do sucesso posterior daquele grupo, materializado tanto em dimensões pessoais quanto profissionais.

Por fim, ainda no que tange à relação entre a universidade e a escola de nível médio, assim como apontado na fala dos estudantes e dos pesquisadores, a coordenadora local também fez uma análise pelo viés de seu distanciamento e mitificação. Para Cuco, o imaginário acerca da universidade permanece fortalecido não somente frente aos pais e estudantes, mas também perante os professores das escolas.

[...] eu lembro, só o Papoula chegou a ficar devendo conteúdo e ele teve que fazer a prova em janeiro, e que o professor dele falou assim - “se depender de mim ele não vai ser aprovado” -, e aí quando ele foi aprovado no vestibular, foi a salvação dele, falei - “sinto te informar que o Papoula tá aprovado no vestibular” -, ele falou assim - “só se for numa universidade pública” -, então cê vai ter que mudar a nota dele porque tá aprovado. Então, assim, o fato dele ter sido aprovado numa universidade pública, que não era uma universidade que não era desconhecida, fez com que o professor chamasse ele, conversasse, - “então eu vou te aprovar pra você poder fazer sua matrícula”. Então, assim, o conhecimento e a universidade tem um peso enorme no dia-a-dia da sala de aula, os professores não desconhecem isso de jeito nenhum, todo final de ano essa história repete - “oh professor pelo amor de Deus, eu não passei com você, mas passei no vestibular”, [e o professor] - “qual faculdade que você passou? Traz pra mim que você passou que nós vamos discutir”. A universidade no imaginário dos professores tem um valor muito

grande, ser aprovado no vestibular. Nem sei se anda tão difícil em alguns lugares, mas enfim, o imaginário ainda permanece. (Coordenadora Cuco).

O que observamos da entrevista com a coordenadora local Cuco é que ela reportou-se à importância da articulação entre os diversos sujeitos partícipes no programa, em especial, para a orientação de estudantes do ensino médio. Não necessariamente uma orientação de conteúdos científicos, ou relativa às práticas de pesquisas, mas o acompanhamento cuidadoso, o olhar afetuoso e próximo frente aos desafios e instabilidades relacionados aos novos lugares sociais frequentados pelos estudantes das escolas de nível médio.

Outro aspecto fundamental que surgiu no enunciado da coordenadora e que nos parece importante ressaltar diz respeito à confluência de desejos e expectativas entre o que a coordenadora local apontou em relação à Papoula e as reflexões realizadas por este estudante acerca do processo vivenciado, enquanto participante do Provoc na UFMG.

Cuco esperava que os “impactos” da participação do programa facultassem a Papoula maior amadurecimento, uma espécie de “tomada de consciência” de si mesmo e do mundo. Papoula, no processo de reflexão acerca do que foi sua participação no programa, evidencia justamente essa vivência, a mudança no “modo de pensar”, a “ampliação de horizontes”, associado, ainda, ao fato de haver ingressado na Universidade Federal, apesar de sua “aparente desvantagem” socioeconômica, cognitiva e segundo ele, “comportamental”.

Os relatos de Cuco acerca de Papoula demonstram uma reciprocidade de reconhecimentos, e expressam o importante papel social que podem exercer os diferentes sujeitos da escola quando se dispõem a olhar seus estudantes considerando-os na pluralidade identitária, nas suas multiplicidades sociais, nas suas possibilidades cognitivas. A confluência dessas expectativas, bem como o amadurecimento e o crescimento expressos por Papoula, a despeito do aparente “insucesso” na realização/conclusão do processo de pesquisa, parece-nos ter sido compensada pelos ganhos afetivos e sociais que foram os mais evidenciados no relato deste estudante.

Associando os aspectos destacados pelos pesquisadores e coordenadora local e mesmo dos estudantes entrevistados quanto aos atributos pessoais e sociais que os jovens de nível médio devem ter para se integrar bem em grupo de pesquisa nos pareceu interessante o fato de que há uma conformidade nas opiniões, mesmo sendo cada um portador de diferentes trajetórias subjetivas.

Os aspectos acima destacados nos remeteu a ideia de que a conformidade entre os atributos reconhecidos pelos três grupos entrevistados (estudantes, pesquisadores e coordenadora local), pudessem estar relacionado ao fato de que essas pessoas estavam

refletindo acerca de vivências em um mesmo sistema de ação, rede social ou círculo de reconhecimento - universidade, grupos de pesquisa, escola, assim, é provável que haja uma visibilidade comum para os símbolos sociais, as dimensões específicas de experiências e para os atributos mais relevantes a serem reconhecidos nas pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Construímos esta pesquisa numa perspectiva aberta àquilo que os interlocutores diversos nos trouxeram de seus estudos, textos, depoimentos, compartilhamentos.

A elaboração desta tese demandou grande esforço pessoal para, dentro do possível, alcançar o distanciamento emocional mínimo e necessário para a realização desta pesquisa. Fizemos a escolha por deixar a coordenação do programa e passamos a nos posicionar como observadores silenciosos e atentos às novas decisões do Coltec e da Pró-Reitoria de Pesquisa para os rumos institucionais do Provoc na UFMG. Além disso, após nos desligarmos da coordenação, decidimos por não orientar estudantes de nível médio nos programas PIBIC-EM e BIC-Júnior até o final deste trabalho, bem como optamos por entrevistar somente estudantes e pesquisadores que nunca estiveram diretamente envolvidos conosco em projetos pessoal e/ou profissional.

Consideramos ter sido fundamental entrar no processo de “estranhar o familiar”, como nos apresenta Gilberto Velho (1978), para conseguirmos nos confrontar intelectualmente, e mesmo emocionalmente, com as diferentes versões e interpretações dos entrevistados a respeito dos fatos, situações e opiniões acerca do Provoc na UFMG.

Neste trabalho, os sujeitos com os quais dialogamos nos possibilitaram compreender, mais amiúde, aspectos do Provoc na UFMG que apenas intuíamos enquanto coordenadores do programa, no período de 1998 a 2011. Passamos de um olhar propriamente unicista para uma visão mais ampla acerca dos múltiplos fatores sociais que envolvem a interação de estudantes de nível médio em programas como o Provoc na UFMG.

Ao produzirmos as entrevistas nos deparamos com enredos que se referiam às vivências de socialização contextualizadas em diferentes matrizes culturais (da família, do lugar sociocultural onde os entrevistados vivem, religiosa, das escolas de nível básico, das acadêmicas etc.) que marcaram fortemente a vida de cada um. Frente a isso, buscamos interpretar os impactos na formação de Narciso, Orquídea, Íris e Papoula, as dimensões mais mobilizadas por esses estudantes para a aprendizagem no ambiente de pesquisa e os motivadores pessoais para ingressar e permanecer no programa, levando em consideração o complexo jogo de forças a que esses jovens estiveram submetidos em seus diferentes percursos de socialização, seja no programa, seja nos outros espaços sociais frequentados.

Apresentamos os relatos e suas análises, tentando fugir do “binarismo” entre sucesso e fracasso no e do programa. Por exemplo, em relação à Papoula, se interpretássemos como “fracasso” o fato dele participar no programa sem chegar a se envolver nas etapas de uma

pesquisa acadêmica e sem entregar um relatório final, perderíamos a rica oportunidade que tivemos de evidenciar o quão impactante foi para esse jovem a experiência “frustrante” no programa. Por meio desta ele se autorreconhece e se percebe com outras possibilidades de inserção social e acadêmica.

As singularidades das trajetórias de Papoula e dos demais entrevistados nos remeteram a refletir sobre os impactos que o programa teve – e, provavelmente, ainda tem – sobre os jovens que dele participaram, mesmo em situações de aparente “insucesso.”

Frente aos relatos de Papoula e demais estudantes nos atentamos para o fato de que pensar as experiências no programa em termos de “sucesso e fracasso” não nos possibilitaria compreender as complexidades dos objetivos, processos de ensino/aprendizagem e as relações de trocas simbólicas, reciprocidade - mesmo que tensas - estabelecidas entre pesquisadores e estudantes que participaram do Provoc na UFMG.

Optamos, assim, por compreender os relatos a partir dos enunciados de estudantes e pesquisadores como "processos identitários sociais", considerando que é por meio desses processos que as crenças e as práticas dos membros de uma sociedade contribuem para conceber novas categorias, modificar as antigas e reconfigurar permanentemente os próprios quadros de socialização.

Os ambientes de pesquisa para a maioria dos estudantes entrevistados corresponderam a um contexto social percorrido pela primeira vez, o que nos levou a evidenciar quais seriam os motivadores para ingressar em um programa como o Provoc na UFMG.

Acerca das **motivações e expectativas para ingressar** no programa, os estudantes entrevistados apresentaram fatores oriundos de diferentes naturezas.

Estas perpassaram pela expectativa de *enriquecer-se* de novos conhecimentos e de conhecer um espaço até então desconhecido, que lhe causava *medo*, como se referiu Papoula; pelo desejo de *vivenciar uma experiência para ir além* do curso técnico de nível médio, como para Orquídea e mesmo por motivação externa vinda das pessoas da escola como nos casos de Íris e Narciso.

Os relatos dos pesquisadores orientadores nos levam a inferir que, num primeiro momento, a motivação para ingressar no Provoc na UFMG surge pela busca de atender uma demanda institucional – o Edital da Pró-Reitoria de Pesquisa da UFMG (PRPq). Essa motivação parece-nos que foi sendo substituída por dimensões afetivas e pelo sentimento de que estariam contribuindo socialmente, mesmo em pequeno alcance, para a melhoria da qualidade da educação média nas escolas públicas.

A partir do momento em que passam a interagir com mais proximidade com os estudantes da escola de nível médio, os pesquisadores começam a perceber nesses orientandos atributos que são, normalmente, muito validados pelos mestres, como a demonstração de crescimento pessoal, superação de dificuldades relacionadas aos saberes científicos, maior autonomia nas tomadas de decisões frente à tarefa atribuída, apropriação da linguagem e escrita científicas, bem como a expressão de domínio de conhecimentos diversificados na linha de pesquisa em que atuam.

Simultaneamente, os pesquisadores relatam ter mobilizado, no relacionamento com esses jovens estudantes, outras dimensões afetivas tais como prazer em *tomar um lanche juntos*, preocupar-se em *orientar em termos de posturas de vida*, desejar manter contato após a conclusão da orientação, entre outros.

Os estudantes, ao relatarem **acerca das experiências vivenciadas** e dos motivadores para aprendizagem nos ambientes de pesquisa por meio da dinâmica da interação social com as pessoas da equipe, demonstram que o conhecimento e a cultura acadêmica foram sendo incorporados por eles sem que, necessária ou objetivamente, se dessem conta desse modo de aprender. Inferimos que tal incorporação ocorre em resposta à dinâmica já automatizada de transferência de práticas e etapas de uma pesquisa acadêmica. Evidenciamos isso quando os estudantes relataram as ações que desenvolveram e como foram se envolvendo em práticas muito próprias da pesquisa por meio de uma rede integrada de pessoas independentes da área de conhecimento com as quais se envolveram.

Os estudantes expressaram lidar quase exclusivamente com um *Modus operandi* já naturalizado na academia para a orientação de estudante na Iniciação Científica, qual seja, se envolver em projetos já em andamento, que na maioria das vezes já elaborados pelo pesquisador ou estão destinados a um estudante de pós-graduação do grupo de pesquisa. O estudante de nível médio entra para auxiliar no desenvolvimento de algumas etapas de pesquisa e por meio disso vai se apropriando do método científico e suas práticas. Não identificamos nas falas dos entrevistados nenhuma referência ao envolvimento com procedimentos de estímulo à criatividade ou à liberdade de escolha para o delineamento de uma pesquisa.

Para muitos da instituição, questionar acerca desse *Modus operandi* ou mesmo pensar em outras possibilidades da relação de orientação seria arriscar o modelo de produção acadêmica já instituído e naturalizado. Para outros, seria assumir uma condição de trabalho inviável frente às reais pressões para cumprir as burocracias institucionais de prazos, produções de relatórios e publicações a que são submetidos os pesquisadores e estudantes

acadêmicos.

Ambas as preocupações nos parecem pertinentes. Entretanto, para nós que acompanhamos de um outro lugar os jovens que participaram do Provoc na UFMG, sempre houve e ainda permanece a pergunta: esse modelo de orientação não estaria cerceando jovens de mentes criativas de expressarem suas matrizes subjetivas para criação frente ao novo contexto de aprendizagem - o ambiente de pesquisa?

Ao analisarmos as falas dos estudantes quando se referem à autopercepção de suas ações como estudantes e no programa, vemos que eles se reportam a atributos muito próximos do mundo do trabalho e do trabalhador: estudante disciplinado, obediente, pontual, que se envolve com os estudos e com as ações que lhes eram atribuídas pelo pesquisador com dedicação, esforço, eficiência. Os estudantes enunciam ter se submetido a uma nova ordem, a novos códigos, a novos comportamentos socialmente “desejáveis” e que simultaneamente se percebem qualificados para essa nova ordem ou, ainda, para o questionamento dessa mesma ordem.

Identificamos, assim, uma experiência de aprendizagem situada, informal e incidental, ou seja, aquela que ocorre entre pessoas que estão em um mesmo círculo de (re)conhecimento e que vão transferindo suas práticas, valores, *modus operandi* aos que deles se aproximam no espaço de trabalho, em um processo de submissão/qualificação que, por sua vez, valida e qualifica a existência do programa.

A diversidade dos aspectos afetivos, sociais e cognitivos que compõe a “teia de aprendizagem” de cada estudante - apresentadas ao final da análise de cada entrevista no capítulo 3 – nos faculta apreender o que incorporaram e ressignificaram nesse processo.

No campo social, percebemos nos relatos, especialmente dos estudantes Narciso, Íris e Papoula, a ocorrência de sentimentos de pertencimento a novos grupos e a outro universo cultural. Por exemplo, Íris se sente hoje com a percepção de ter competência para lecionar e pesquisar, possibilidades que segundo ela não eram sequer vislumbradas no contexto social em que vivia. O fato de esses jovens participarem de espaços sociais que antes lhes pareciam improváveis, como a UFMG e outras instituições que conheceram ao participar de eventos acadêmicos, mobilizou nesses estudantes o sentimento de competência para frequentar um ensino superior.

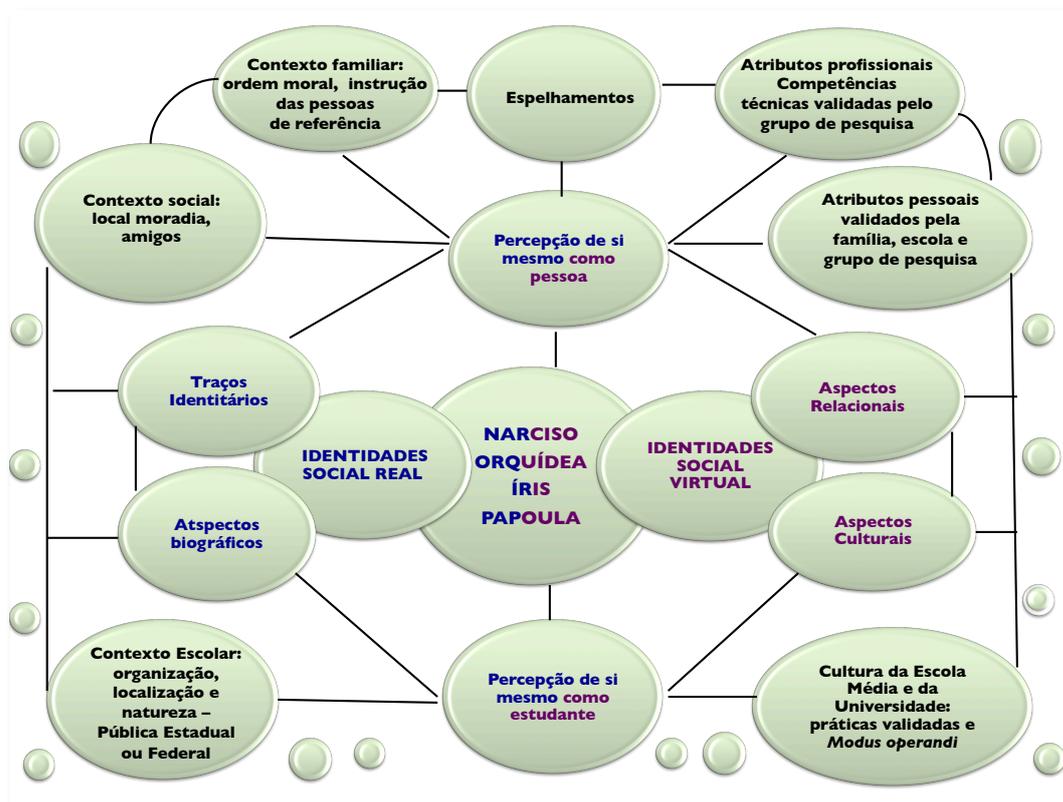
No campo afetivo, os estudantes expressaram elevar autoestima, ganhar confiança, sentir satisfação em atuar junto a um grupo socialmente referendado - pesquisadores/cientistas -, ganhar independência e curiosidade para buscar novos conhecimentos, sentir-se com mais

expansividade, amadurecimento e, especialmente, Papoula e Íris se perceberam *transformar em outra pessoa*.

No campo cognitivo, os quatro estudantes se autoperceberam dominando novos conhecimentos, apropriando-se de uma nova linguagem – a científica -, bem como passaram a atribuir maior valor à aprendizagem e à educação como uma possibilidade de saída de seu contexto social original.

Com base no referencial teórico, na análise das entrevistas com os estudantes e na construção das “teias de aprendizagens”, elaboramos a “teia de interações dos atos de pertencimento e atos de atribuições”. Nesta, inter-relacionamos os aspectos que surgiram nos relatos dos entrevistados e que, na nossa concepção, contêm as possíveis categorias estruturantes das “Identidades Social Real e Identidades Social Virtual” (figura 7) dos estudantes Narciso, Orquídea, Íris e Papoula. Provavelmente, os “atos de pertencimento” reconfigurados por meio dos atos de atribuições” (Dubar, 2005) influenciaram nos modos de interação (sociabilidade e socialização junto ao grupo de pesquisa) e indução de escolha de percurso futuro desse estudantes.

Figura 7 - Teia de interações dos atos de pertencimento e atos de atribuições dos estudantes entrevistados participantes do Provoc na UFMG, 2007 a 2009



Fonte: Elaborado por Oliveira, G. B. M. a partir dos dados empíricos da pesquisa e DUBAR, 2005.

Ao iniciarem seus relatos, os estudantes se autoapresentaram por meio de imputações¹¹¹, tais como *sou da periferia; sou de família pobre/humilde; sou de escola pública*. Essas são, provavelmente, marcas fortes da constituição identitária, de uma parte das trajetórias de vida. Associando-as com aspectos apontados pelos estudantes acerca dos determinantes das suas ações junto ao grupo de pesquisa, percebemos que não é apenas o atributo ou a condição social que influencia na maneira como se percebem hoje e nos novos modos de ação desses quatro jovens. Seus enunciados demarcam claramente que também as formas de reconhecimento, receptividade e as estratégias dos pesquisadores para as orientações recebidas dentro do ambiente de pesquisa lhes incitaram a criar formas diferenciadas de autorreconhecimento, reconhecimento do outro, interação social e ação no novo contexto socializador – a universidade.

Cada estudante, ao dizer das interações, convívios nos novos espaços frequentados a partir da participação no Provoc na UFMG e de ouvir das novas pessoas encontradas diferentes atribuições a si mesmo nos leva a inferir que passa a se perceber diferente, o que nos parece uma expressão da identidade social virtual configurada a partir das vivências no programa. Eles dizem – *hoje sou outra pessoa; amadureci; me sinto autoconfiante*.

As **expectativas de futuro**, especialmente de Narciso, Papoula e Íris antes de ingressarem no programa, estavam muito pautadas por essas “imputações”, assim como por uma percepção muito distante do universo acadêmico e científico representado pela universidade. Inferimos que esse distanciamento foi compreendido por esses estudantes como um desafio, remetendo-os ao desejo de superar essas lacunas em termos emocionais, cognitivos, de linguagem, argumentação, organização de ideias, entre outros.

Os depoimentos dos entrevistados nos levam a deduzir que a relação entre o pesquisador e os estudantes se pautou em um processo educativo quase tutelar - aconselham acerca de comportamentos, preocupavam-se com a alimentação, com o transporte, como rendiam na escola, alguns mantiveram contato após a participação no programa.

Nessa forma de interação os orientadores, mesmo no caso dos que mantiveram uma certa distância, representaram para os quatro estudantes uma forte referência no campo afetivo e de postura social. Por exemplo, com Papoula, observamos que na sua relação com o orientador, inicialmente ele mobilizou sentimentos de raiva e frustração, que se transformaram em admiração, gratidão e espelhamento - desejo ser como o orientador. Já

¹¹¹ A expressão *imputações* usada neste momento, assim como em outros momentos deste trabalho, está no sentido do verbo imputar de *atribuir a alguém, a alguma coisa a responsabilidade de*. (Ferreira, 1985, p.750).

Orquídea, Íris e Narciso demonstram sentimentos de admiração e deferência. No caso desses jovens, as relações com os orientadores e com as outras pessoas que lhes marcaram no grupo de pesquisa podem constituir em uma antecipação do futuro estatuto social desses jovens.

A opção por determinada especialidade ou área de atuação a partir da relação com o grupo de pesquisa, por exemplo, pode ser um importante elemento da maneira como esses jovens reestruturaram suas posturas, como passaram a se perceber e como passaram a desejar ser, ou seja, a partir da interação e do olhar do outro reconstróem ou reafirmam a identidade social virtual.

Os estudantes entrevistados enfatizaram terem agregado saberes, competências científicas e técnicas, bem como se apropriaram de posturas observadas nos pesquisadores e que lhes são válidas nos espaços acadêmico e profissional que frequentam hoje. Além disso, destacaram que a experiência no Provoc na UFMG lhes permitiu alcançar um status (*ser motivo de orgulho*) na família, perante os amigos do bairro, colegas e professores da escola média, bem como levou a extensão do estímulo ao estudo para outros membros da família, como nos casos de Narciso, cuja trajetória ele diz ter influenciado um dos irmãos a continuar os estudos na escola média e se graduar, e de Papoula, que destacou a influência sobre a mãe, que voltou a estudar e atualmente faz EJA por sua influência.

No geral, os dados apontam que **os motivadores para a aprendizagem dos estudantes no ambiente de pesquisa** atingiram os três campos de mobilização – afetivo, cognitivo e social. Os estudantes relatam perceber benefícios na relação com o grupo de pesquisa e que as dimensões foram atingidas gradativamente. No início das experiências de aprendizagens no ambiente de pesquisa, os motivadores estiveram mais no campo afetivo. Nesse momento os estudantes enunciam prazer em estar nesse ambiente, orgulho de estar com pessoas as quais passam a admirar, ao tomarem ciência do nível de conhecimento que portam e, em alguns casos, pelo reconhecimento acadêmico que possuem.

Mais à frente do processo agrega-se, a essa dimensão afetiva a cognitiva, quando se autorreconhecem dominar conhecimentos diversificados, provavelmente em resposta à incitação do orientador para sistematizar os conhecimentos por meio de produção de relatórios, textos, artigos, resumos, banners.

Ao dizerem da participação em eventos acadêmicos ou de alguma exposição pública - nas escolas, nas mostras científicas, por exemplo, os estudantes demonstram se sentir competentes para aplicar socialmente os conhecimentos adquiridos sob novas formas – com confiança e em novas situações. Neste momento os relatos expressam autogratificação ao se perceberem sendo reconhecidos publicamente exercendo uma postura semelhante a de seus

mestres, o que demonstra a importância da dimensão social para o processo de motivação para a aprendizagem.

Todavia, na medida em que participavam do programa e frequentavam os diversos espaços da universidade, modificavam também suas expectativas e formas de estar no mundo e no seu contexto social de origem. Se por um lado isso pode ser traduzido como um ganho pessoal e social, por outro, demarca a construção também de certo distanciamento/dissociabilidade em relação aos amigos do bairro e da escola, por exemplo.

Os estudantes, especialmente Narciso, Íris e Papoula, enunciam que passam a não desejar frequentar mais os espaços de convívio social do lugar onde moram/moravam, e a não reconhecer os amigos de infância, os professores da escola média e nem mesmo os familiares como pessoas possíveis para manter um diálogo, particularmente se o assunto se referir às atividades desenvolvidas e aos conhecimentos apreendidos no ambiente de pesquisa.

Outro aspecto apontado pelos quatro estudantes que sugere um processo de dissociabilidade se refere ao fato de que passaram a assumir posturas de envolvimento com a pesquisa, não somente no ambiente da universidade, mas também em casa, nos fins de semana. Essa reprodução do *Modus operandi* da produção acadêmica parece-nos uma questão delicada que merece atenção, uma vez que incita o jovem a substituir momentos de lazer e de convívio social com seus pares pelo envolvimento com o e no “trabalho”.

Consideramos que a questão da dissociabilidade destes jovens deva ser um aspecto que merece investigações mais aprofundadas, que busquem elucidar quais implicações emocionais e sociais sofreram estes jovens, especialmente os de camadas populares, com a saída temporária de seus contextos sociais para um ambiente no qual adquirem novos hábitos – as posturas acadêmicas-, novas linguagens, novas formas de olhar o mundo. A pergunta que fica é por que ao retornarem aos seus ambientes sociais originais, passam a se sentir como “estranhos no ninho”? Outro aspecto que nos despertou a atenção reporta-se à incitação para o envolvimento incessante com o trabalho, como uma forma de se portar para afirmar um reconhecimento social. Aqui cabe outra questão, a que leva esse processo de sujeição/qualificação?

Expressões de autogratificação surgiram ao longo de todos os relatos – tanto dos estudantes, orientadores, quanto da coordenadora local -, demonstrando-nos uma atribuição de sentido positivo ao vivido nesse programa. Especialmente para os estudantes, esta atribuição respalda-se em uma experiência concreta, que os entrevistados reconhecem como significativa, e ainda a identificam como uma experiência importante para terem alcançado o ensino superior e a maneira como se autoconcebem atualmente.

Entretanto, as trajetórias dos quatro estudantes pesquisados evidenciam também os grandes desafios que tiveram que enfrentar na vivência junto ao Provoc na UFMG. As dificuldades enunciadas parecem remeter às diferentes formas de relação com o conhecimento que, pelo o que os entrevistados relatam, estão intimamente relacionadas à origem sociocultural e ao contexto da escola média que frequentaram.

Quanto às pressões de ordem sociocultural, os estudantes Narciso, Íris e Papoula enfatizaram o cotidiano de jovens de camadas populares já apontado por muitos autores que citamos ao longo deste trabalho e que estudam os jovens/as juventudes. Estes se referem ao enfrentamento de desafios multifatoriais determinados pela condição socioeconômica em que vivem, tais como a restrição ao acesso capital cultural, informacional, o insucesso escolar, o abandono escolar. Aspectos que o lugar social desses jovens pode determinar, em parte, não somente os limites e as possibilidades com os quais constroem uma determinada configuração juvenil, mas também influenciar diretamente na trajetória e nas possibilidades e sentidos de vida.

Sintetizamos a seguir no **quadro 9**, as dimensões autodeclaradas por cada estudante entrevistado como mobilizadoras para ação e aprendizagem no Provoc na UFMG.

Síntese das dimensões autodeclaradas pelos estudantes como mobilizadoras para ação e aprendizagem no Provoc na UFMG

DIMENSÃO	CATEGORIAS AUTODECLARADAS				
Familiar (LAHIRE, 2002)	Responsabilidade, perseverança e coesão familiar	●			
	Independência e objetividade		●		
	Dedicação			●	
	Determinação e sacrifício				●
	Esforço			●	●
	Educação como meio para sair do contexto social de origem			●	●
Afetivo (GODÓI, 2011)	Ampliação de autoestima	●	●	●	●
	Desejo de conhecimento	●			●
	Ganho de autoconfiança	●		●	
Cognitivo (GODÓI, 2011)	Ganho de novas habilidades	●	●	●	●
	Diversidade de conhecimento	●	●	●	
	Maior envolvimento na aprendizagem	●		●	●
	Autoconfirmação de domínio de novo conhecimento	●	●	●	
	Percepção da educação como valor	●	●		
Social (GODÓI, 2011)	Reciprocidade, condescendência e aceitação social	●		●	
	Sujeição/qualificação	●	●	●	●
	Influência na/Deferência à instituição e à figura do pesquisador acadêmico	●	●	●	●
	Orientação sistematizada para a aprendizagem	●	●	●	
	Participação em novos ambientes e eventos acadêmicos	●	●	●	
	Espelhamento no orientador		●	●	
	Prazer em estar com a equipe	●		●	
	Ampliação na perspectiva de futuro	●		●	●
Reconhecimento social e deferência das pessoas da escola, família e amigos do bairro.	●		●	●	

Fonte: OLIVEIRA, G. B. M., 2013

Um outro grande desafio cotidiano enfrentado pelos jovens de camadas populares, também apresentado pelos autores consultados, é a necessidade de garantir a própria sobrevivência, uma tensão constante entre a busca de gratificação imediata e um possível projeto de futuro. Os altos índices de reprovação e abandono escolar nas escolas vinculadas ao Provoc na UFMG no período de 2007 a 2009, que está apresentado no quadro 8, podem estar relacionados a esses fatores a que acabamos de nos referir.

Quanto ao contexto da escola de nível médio, em todos os relatos dos pesquisadores orientadores há a observação de que percebiam, pelo menos no início, diferenças de posturas (iniciativas nas tarefas, formas de expressar as ideias ou de discutir um texto) e de acesso e domínio das ferramentas da informática entre os estudantes das escolas federais que orientaram, tanto da escola 4 quanto de outra escola federal que não fez parte de nossa amostra e os das escolas estaduais. Os pesquisadores enfatizaram que, em geral, essas diferenças diminuía com o passar do tempo e, dependendo da resposta pessoal de cada estudante, mas reconhecem que para os estudantes da rede federal o acesso aos bens culturais proporcionados pela escola ou mesmo pelas famílias lhes parecia facilitar o percurso de socialização no ambiente de pesquisa. Observações nesta mesma direção foram feitas pela coordenadora local, ao dizer da interação dos estudantes da sua escola estadual com os da rede federal.

Os estudantes também fazem ponderações nesta direção. Orquídea, oriunda da escola 4, além de considerar que lhe faltou na escola média uma melhor preparação para a escrita acadêmica, diz ter percebido que a colega da rede do estado com quem atuou apresentava muitas dificuldades para interpretar os textos acadêmicos e expor as ideias. Os demais estudantes, Papoula, Íris e Narciso além de destacarem os aspectos apontados por Orquídea, refletiram sobre as deficiências de um processo de formação que não lhes potencializaram para compreender o conteúdo supostamente ensinado, falaram da falta de professores - o que lhes remeteu a ficar por um ano sem contato com os conteúdos de uma disciplina e se reportaram às dificuldades de acesso à informação e às ferramentas da informática, seja na escola ou na família.

Certamente, os relatos dos estudantes apontam questões complexas das realidades das escolas, de que rede de ensino forem. O fato é que o estudante é um portador cultural da sua escola de origem, assim, supostamente um representante institucional. Pela forma como conduzimos nossa pesquisa, não podemos afirmar que “ser” da rede federal - escola 4 ou da rede estadual – escolas 1, 2, 3 - diferenciou na qualidade dos processos de socialização e sociabilidade dos jovens que entrevistamos, uma vez que as falas dos entrevistados não

remeteram claramente a isso, mas certamente não podemos afirmar que isso aconteceu para todos os estudantes.

Ainda cremos que a natureza escolar interfere no percurso dos estudantes em Iniciação Científica. É preciso considerar que a natureza de uma escola federal, como a escola 4, localizada dentro do campus da UFMG, de tempo integral, com professores vinculados à universidade, sendo a grande maioria pós-graduados e com experiência de pesquisa, com boa infraestrutura de laboratórios e salas de aula, com acesso cotidiano aos patrimônios material e imaterial do campus universitário, como as bibliotecas, o restaurante universitário, as alternativas para a vida social e esportiva, proporcionadas pelo Centro Esportivo Universitário e pelos programas de extensão, traz a seus estudantes um capital cultural, informacional não disponível aos estudantes da rede pública de ensino do estado.

Consideramos, portanto, ser pertinente ampliar campos de investigação nesta direção para análises mais profundas acerca das influências da natureza escolar nas trajetórias de estudantes de ensino médio que ingressaram na UFMG, por meio dos programas a exemplo do que investigamos - a Iniciação Científica Júnior.

É de conhecimento amplo - e os entrevistados também reconheceram - que a diferença estrutural das escolas, bem como a heterogeneidade das experiências escolares de jovens que originam de uma escola federal, como a escola 4 e das estaduais, podem influenciar os percursos desses jovens em ambientes de pesquisa.

Para ambos os grupos observamos haver uma longa distância entre o modo e a qualidade com que lidam com os conhecimentos científicos na escola básica (no nível médio das escolas estaduais) e na universidade. Entretanto, os estudantes Narciso, Papoula e Íris, oriundos das escolas estaduais, relataram que para alcançar uma mudança de paradigmas quando se inseriram no ambiente de pesquisa, viram-se obrigados a dar grandes “saltos” e se empenharem muito para permanecerem no grupo.

Uma questão que emerge desse processo diz respeito aos jovens que não conseguem superar os desafios relacionados ao ingresso nos grupos de pesquisa. O que ocorre com os jovens que não conseguem ressignificar os processos vividos nesses grupos, que remetem à reafirmação de certo lugar social – periferia, escola pública, pobreza? Por que alguns jovens, mesmo estando nessa condição, conseguem ressignificar suas vivências junto aos grupos de pesquisa? O que acontece àqueles que não conseguem realizar essa superação?

Os fenômenos sociológicos que emergem das histórias pessoais analisadas nesta tese nos remetem também aos cuidados que as instituições de ensino superior integradas ao programa de IC Junior devem ter para que pesquisadores, estudantes de pós-graduação e

graduação e técnicos estejam sensíveis ao assumirem o contato com esses jovens. Esses, além de serem portadores de uma complexidade social, estão em um momento delicado do processo de formação, cujas formas de interação podem lhes trazer marcas profundas, não somente nas reconfigurações identitárias, mas na maneira como passam a portar-se no mundo. Assim, a relação educativa estabelecida é muito maior que apenas uma “iniciação” na pesquisa científica.

A realização desta pesquisa indicou que o processo de socialização dos estudantes não foi linear. Os enunciados indicaram o constante fazer-se/refazer-se, da socialização e sociabilidade em um contexto – o acadêmico, e desfazer-se (dissociabilizar-se) de outro – dos amigos da escola, do bairro e da família. Frente a isso, o processo de socialização de estudantes de nível médio em programas na universidade não se reduz somente às abordagens dos processos de aprendizado ou integração; não parece bastar integrá-los a um grupo de pesquisa ou fazê-los interiorizar uma norma; tampouco parece suficiente designá-los a certos processos sociais, a certos campos e práticas específicos. Trata-se de pensar em cada sujeito na sua complexidade e no que a participação em programas dessa natureza pode impactar social, emocional e cognitivamente nos jovens que buscam socializar-se na universidade.

A nosso ver, continua o desafio de a universidade pensar maneiras de orientação aos estudantes da escola de nível médio, de modo a que esse sujeito se veja com outras possibilidades de vida, para além daquelas “determinadas” pelo seu contexto social. Esses jovens portam uma cultura distinta daquela da academia, que não precisa necessariamente, ser a única a ser cultuada com eles – ou cultivada neles. No caso de programas como o Provoc na UFMG, acreditamos que configura-se mais em um contato intercultural que implica na reciprocidade da comunicação, das relações humanas e da troca de aprendizagens que vão além das científicas.

As falas dos pesquisadores e estudantes expressaram, também, um incômodo relacionado ao afastamento da universidade (mundo acadêmico) em relação à escola pública (mundo da escola). É premente, em nossa opinião, a necessidade de novos olhares acerca da escola pública de educação básica de todos os segmentos da sociedade. Trata-se de estabelecer mecanismos institucionais de colaboração por meio dos quais seja construída uma rede de intervenções significativas que resgatem a confiança social desse segmento escolar.

No quadro 10, a seguir, apresentamos uma síntese dos principais resultados e inferências feitas a partir deste trabalho.

Quadro 10 – Síntese dos principais resultados da pesquisa

CARACTERÍSTICAS FAMÍLIA, LOCAL ONDE MORA E ORIGEM ESCOLAR	Marcas fortes da constituição identitária: Ordem Moral da família; Ser pobre/humilde; Ser da Periferia; Ser de Escola Pública.
MOTIVADORES PARA PERMANÊNCIA E APRENDIZAGEM	Estudante -> Antes: Enriquecer de novos conhecimentos; desejo de outras experiência além do ensino Técnico; estímulo externo- pessoas da escola -> Depois : Estímulo externo -do grupo de pesquisa mobiliza dimensões afetivas e Autopercepção de ganhos social e cognitivo Pesquisador -> Antes: Atender Edital Pró Reitoria de Pesquisa. -> Depois: Afetivo; autogratificação pela evolução do orientando; prazer; tutela; contribuição social.
PROJEÇÃO PARA FUTURO	Antes : imputações sou pobre, sou de periferia, sou de escola pública se percebiam muito distantes do universo acadêmico e científico representado pela universidade. Depois: Distanciamento compreendido como desafio para superar lacunas emocionais, cognitivos, de linguagem, argumentação, organização de ideias
PRÁTICAS VIVENCIADAS	Modus Operandi da orientação de estudantes de Iniciação Científica. Atributos do mundo do trabalho: disciplinado, obediente, pontual, dedicado, esforçado, eficiente. Incorporação do Modus Operandi da produção acadêmica. Submissão a uma nova ordem , códigos, comportamentos “desejáveis” e se sentem qualificados para essa nova ordem ou, para questionar essa mesma ordem. Incorporação do conhecimento e cultura acadêmica; “aprendizagem situada, informal e incidental” entre pessoas de mesmo círculo de (re)conhecimento - processo de “submissão/qualificação” que valida e qualifica a existência do programa .
IMPACTOS DA PARTICIPAÇÃO E DISTANCIAMENTOS EVOCADOS	Novas formas de se autorreconhecer e reconhecer o outro e de ação no contexto socializador que estão hoje – a universidade. Mudança de representação e construção de projeto futuro- sentem munidos para tomar o futuro pelas próprias mãos. Dissociabilidade do contexto social de origem. Distanciamentos: Ensino da língua na escola média e uso acadêmico; conhecimento científico da escola e da universidade; contexto sociocultural da Escola Estadual, da Escola Federal e da Universidade; realidade social dos estudantes e dos pesquisadores e defasagem do ensino básico- especialmente escrita acadêmica.
PERCEPÇÕES DA RELAÇÃO UNIVERSIDADE E ESCOLA PÚBLICA DE NÍVEL BÁSICO	Todos entrevistados: Incômodo relativo ao afastamento do mundo acadêmico em relação ao mundo da escola pública de educação básica. Pesquisadores: interesse em se abrir para conhecer , reconhecer as potencialidades e dar oportunidade ao estudante de nível médio.

Fonte: elaborado por OLIVEIRA, G. B. M., 2013 a partir dos dados empíricos e referenciais teóricos da pesquisa.

Parece-nos que, no âmbito da universidade, há um campo fértil para uma rede colaborativa. Os pesquisadores manifestaram possibilidades para que isso ocorra, mas se veem impedidos de maiores envolvimento frente às “pesadas” rotinas de trabalho e burocracias da instituição.

Nesse sentido, entendemos, pelos relatos dos entrevistados, que o pesquisador orientador está aberto a assumir uma atitude que vai além de produzir o conhecimento. Todos os entrevistados demonstraram interesse em se abrir para conhecer, reconhecer as potencialidades e dar oportunidade ao estudante de nível médio que dele se aproxima – e não somente em programas como o Provoc na UFMG.

Outras possibilidades de investigações parece-nos surgir desse trabalho, tais como pesquisas aprofundadas com os egressos que desistiram do programa; ampliar a investigação com os pesquisadores; bem como a possibilidade de pesquisas com os egressos que se inseriram definitivamente nos ambientes de pesquisa e acadêmicos - por exemplo, os que estão integrados em instituições de pesquisa e/ou universidades. Consideramos ser premente investigações que busquem analisar os impactos da dissociabilidade dos estudantes frente ao contexto social de origem, especialmente da família e amigos do bairro.

A realização desta pesquisa nos remeteu a necessidade de continuar a investigar os impactos que programas da natureza do Provoc na UFMG – e ações similares – têm na (re)configuração identitária, na sociabilidade e no desenvolvimento cognitivo e emocional dos jovens. Assim como o impacto que essas atividades podem ter sobre as escolas de nível médio.

Ao final dos desafios à compreensão dos processos pessoais e sociais evidenciados nesta pesquisa, fica em nós o estímulo à continuidade de seguir investigando. E o desejo de que esta tese seja tomada como uma entre outras contribuições para que programas importantes na universidade sejam objetos de análise sistemática. Desejamos que a UFMG possa refletir de modo mais sistemático sobre os programas que oferece aos estudantes da educação básica e busque aperfeiçoá-los, de modo a propiciar a esses estudantes trajetórias de socialização e sociabilidade em uma ordem educativa que seja libertadora, por meio da qual possam descobrir em si mesmos os princípios da motivação e os sentidos atribuídos à experiência vivida.

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas...
Que já têm a forma do nosso corpo...
E esquecer os nossos caminhos que nos levam sempre aos
mesmos lugares ...

É o tempo da travessia...
E se não ousarmos fazê-la...
Teremos ficado... para sempre ...
À margem de nós mesmos...

Fernando Pessoa

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. W. **Cenas juvenis punks e darks no espetáculo urbano**. Editora Pagina Aberta (Scritta). 1ª Ed, 172 p. 1994.

ALBERTI, V. **Manual de história Oral**. 3ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

ANTONELLO, Claudia Simone. Aprendizagem na ação revisitada e seu papel no desenvolvimento de competências: Learning in action revisited and its role in the competences development. **Aletheia**, Canoas, nº 26 de dez. 2007. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942007000200013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 05 fev. 2011.

BARTHES, R. **O prazer do texto**. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1987. 86p.

BERGSON, Henri. **Duração e Simultaneidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2006a.

_____. **Memória e Vida**. São Paulo: Martins Fontes, 2006b.

BOURDIEU, Pierre. A gênese dos conceitos de *habitus* e de campo. In: **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989, p. 59-73.

_____. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRAGA, J. L. “Lugar de Fala” como conceito metodológico no estudo de produtos culturais. In: **Mídias e processos socioculturais**. São Leopoldo: UNISINOS, 2000, p. 159-184.

BRAGA, L. D. A. **Obtenção de uma vaga no COLTEC: fatores que influenciaram algumas trajetórias escolares**. Monografia de conclusão de curso de Graduação em Geografia. UFMG: IGC, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. 2000. <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. > Acesso em 14 de mar. 2010.

BRASIL. **Ementa Constitucional nº 14/96**. Modifica os art. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ecn1496.pdf>> Acesso em 12 mai. 2010.

BRITO, M. J. M. **A configuração identitária da enfermeira no contexto das práticas de gestão em hospitais privados de Belo Horizonte**. [Tese de doutorado]. Belo Horizonte (MG): Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG; 2004.

BRITO, M. J. M.; LARA, M., O.; SOARES, E.G.; ALVES, M.; MELO, M.C.O.. Traços identitários da enfermeira-gerente em hospitais privados de Belo Horizonte, Brasil. **Saúde Soc.**, São Paulo, v. 17, n. 2, Junho 2008. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902008000200006>. Acesso em 15 setembro 2012.

CHAUI, Marilena. Crítica e ideologia. In: CHAUI, Marilena. **Cultura e democracia – o discurso competente e outras falas**. São Paulo: Editora Moderna. 1982. 220 p.

CHARLOT, Bernard. O saber e as figuras do aprender. In : -----, **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

COLTEC. **Ufmg.br**. Disponível em: www.coltec.ufmg.br. Acesso em 29 ago. de 2009.

CONSELHO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA (CONEP). Normas para pesquisa envolvendo seres humanos. Brasília: **CONEP/CNS/Ministério da Saúde**. 2000.

CORDEIRO, A. **A Cuco canoro**. Parabela Salgueiro. 2011. Disponível em: <<http://paradelaonline.com/noticias-artigos-paradela-salgueiro/natureza-paradela-salgueiro/80-a-cuco-canoro.html>>. Acesso em: 02 de set. de 2012.

COSTA, F. B. **Homens invisíveis**: relatos de uma humilhação social. São Paulo: ed. Globo, 2008.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, set-dez, n. 024, PP.40-52, 2003a.

_____. Cultura e Identidades Juveniles. **Última Década**, n. 18, PP.69-91, CIDPA VIÑA DEL MAR, abril 2003b.

_____. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, vol.28, n.100, Campinas, out. 2007. Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso, 21 fev. 2012.

_____. Juventude, socialização e escola. Trabalho apresentado no **I Colóquio Luso Brasileiro de Sociologia da Educação**, Belo Horizonte, set 2008.

DEL NERO, C. **LIP – Levantamento de Interesses Profissionais – Manual do teste**. São Paulo: Vetor Ed. Psicopedagógica, 1984.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **História oral: memória, tempo e identidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 135p.

DEMAZIÈRE, D.; DUBAR, C. (2006). Trajetórias profissionais e formas identitárias: uma teorização. In N. A. Guimarães; H. Hirata (Orgs.), **Desemprego: trajetórias, identidades, mobilizações** (p. 165-187). São Paulo: SENAC.

DINIZ, M. C. P.; SCHALL, V. T. Educação científica para jovens de ensino médio em uma instituição de pesquisa - Estudo exploratório das concepções próprias dos alunos In: II ENPEC (Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências), Atibaia. **Anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências**, 2000.

_____. O conceito de ciência e cientistas – Análise do discurso e escolha profissional de alunos de um programa de vocação científica no âmbito de uma instituição de pesquisa na área da saúde. **Anais do IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Bauru, 2003.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução. Anette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto R. Lamas. Portugal: Porto editora, 1997.

_____. **Socialização e construção de identidades**. Tradução-livre Adir Luiz Ferreira. L'identité, l'individu, le groupe, la société. Jean-Claude Ruano-Borbalan. Auxerre: Ed. Sciences Humaines, 1998a.

_____. **La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles**. Paris, Armand Colin, 1998b.

_____. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. **Educ. Soc., Campinas**, v. 19, n. 62, Apr. 1998c. Disponível: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301998000100002>. Acesso em 21 de outubro 2012.

_____. **A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução: Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBET, François. **A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização**. Contemporaneidade e Educação, ano III, 3: 27-33, mar., São Paulo. 1998.

ECO, Umberto. **A misteriosa chama da Rainha Loana – romance ilustrado**. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Record. 2005.

ÉSTHER, A.B. **A Construção da identidade gerencial dos gestores da alta administração das universidades federais em Minas Gerais**. [Tese de doutorado]. Belo Horizonte (MG): Programa de Doutorado do Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG; 2007.

ESTEVES, B; MASSARINI, L.; MOREIRA, I.C. Ciência para Todos e a divulgação científica na imprensa brasileira entre 1948 e 1953. **Revista da SBHC**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 62-85, jan | jun 2006. Disponível: http://www.mast.br/arquivos_sbhc/192.pdf. Acesso em 12 de maio de 2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Ed. Nova Fronteira, 1985.

FERREIRA, A. G. . **Dicionário de Latim-Português**. Editora Porto, 1997.

FILIPECKI, A.; BARROS, S. de S. & ELIA, M. da F.. A visão dos Pesquisadores-Orientadores de um Programa de Vocação Científica sobre a Iniciação Científica de estudantes de Ensino Médio. **Ciência e Educação**, v. 12, n. 2, p. 199-217, 2006.

FUNDAÇÃO HEMOMINAS. **Hemominas.mg.gov.br**. Disponível em <http://www.hemominas.mg.gov.br/hemominas/menu/aInstituicao/missao_valores.html>. Acesso em 20 de jan. de 2013.

GASPAR, Y. E & MAHFOUD, M. Uma leitura histórica do conceito de experiência e uma proposta de compreensão do ser humano em seu caráter essencial: experiência elementar e suas implicações para a psicologia. In: **Anais do III Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos & V Encontro de Fenomenologia e Análise do Existir**. S.Paulo; São Bernardo do Campo: SP&EQ; UMESP, 2006. Disponível em: <http://www.sepq.org.br/IIIsepeq/anais/pdfs/pchf11.pdf>. Acesso 26 de dezembro de 2012.

GIUSSANI, L. **O Senso Religioso**. Tradução de Paulo Afonso E. Oliveira. Brasília: Universa, 2009.

GOUVÊA, G. F. P. A reforma do Ensino Médio no Brasil: 1999-2005. IN: CUETO, S. (org). **Reformas pendientes en La educación secundaria**. Chile: Fondo de Investigaciones Educativa, PREAL, p.115-179, março 2009.

GODÓI, C. K.; FREITAS, S. M. F. de; CARVALHO, T. B.. Motivação na aprendizagem organizacional: construindo as categorias afetiva, cognitiva e social. **RAM, Rev. Adm. Mackenzie** (Online), São Paulo, v. 12, n. 2, 2011 . Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-69712011000200003>. Acesso em set. de 2012.

GRADUAÇÃO ANHANGUERA. **Anhanguera.com**. Disponível em: http://www.anhanguera.com/graduacao/localidades/bh_unidade_2.php. Acesso em 03 set. 2012.

GUICHARD, J. **La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes.** Barcelona, Laertes, 1995.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 9.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução de Tomás Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. In: HALL, D. H.; MCGREW, T. **Modernity and its futures politic.** 11nd. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006. 102 p. Título original: “The question of cultural identity”.

HOME. SCHNEIDER-ELECTRIC. <<http://www.schneider-electric.com/site/home/index.cfm/br/>>. Acesso em 12 setembro de 2012.

HORÓSCOPO DAS FLORES. **Portal Angels.com.** Disponível em: <http://www.portalangels.com/horoscopo/horoscopos-diversos/horoscopo-das-flores.html>. Acesso em 03 set. 2012.

KRASILCHIK, M. . Reformas e Realidade: o caso do ensino das ciências. São Paulo: **Perspectivas.** vol.14 no.1 São Paulo Jan./Mar, 2000. Disponível na Web: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9805.pdf>. Acesso em 12 de mai. 2010.

KRAWCZYK, N. **O ensino Médio no Brasil.** São Paulo: Ação Educativa, 2009. – (Em questão, 6).

LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos meios populares: as razões do improvável.** Tradução Ramon Américo Vasques; Sônia Goldfeder. São Paulo: Ática, 1997.

_____. **Homem plural: os determinantes da ação.** Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ:Vozes. 2002.

LOCATELLI, A. C. D.; BZUNECK, J. A.; GUIMARAES, S. É. R.. A motivação de adolescentes em relação com a perspectiva de tempo futuro. **Psicol. Reflex. Crit.,** Porto

Alegre, v. 20, n. 2, 2007. <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722007000200013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 19 de fev. 2012.

LOPES, E. M. T. . **As Origens da Educação Pública: a instrução na Revolução Burguesa do século XVIII**. Belo Horizonte: ARGUMENTVM, 2008.

MAHFOUD, M.. **Experiência elementar em psicologia: aprendendo a reconhecer**. 1. ed. Brasília; Belo Horizonte: Universa; Artesã, 2012.

MARQUES, P. P. 2012 - **Merleau-Ponty: acerca da intencionalidade**. Dissertação de Mestrado do Departamento de Filosofia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais. 2012.

MARTUCCELLI, Danilo. **Grammaires de l'individu**. Gallimard. Paris. 2002.

_____. Agir: le spectre des possibles. In: MOLÉNAT, X. (Org.). **L'individu contemporain: regards sociologiques**. Paris: Sciences Humaines Éditions, 2006a, p.125-132.

_____. **Lecciones de sociologia del individuo**. (s.f., conferência em Peru). 2006b.

MASSI, L.; QUEIROZ, S.L. Estudos sobre Iniciação Científica no Brasil: uma revisão. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.139, p.173-197, jan/abr.2010.

MERLEAU-PONTY, M. La Phénoménologie de la Perception. Paris: Gallimard, 1945. Trad. Carlos Alberto. R. de Moura. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Sistema mineiro de avaliação da educação pública**. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=421&Itemid=257>. Acesso em 07 nov. 2012.

MIRANDA, Marcelo P. de. **Os significados do trabalho**: possíveis articulações na atividade de carteiro na Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos. Mestrado Profissional em Administração. (2007). Belo Horizonte: Fundação FEAD MINAS. 2007. 280 págs.

MISCHE, Ann. De estudantes a cidadãos: redes de jovens e participação política. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 1997, n.05-06, pp. 134-150. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n05-06/n05-06a12.pdf> . Acesso 23 de out. 2012.

MOSTRA VIRTUAL DAS PROFISSÕES DIVULGA OPÇÕES DE CURSOS. **Ufmg.br**. Disponível em <<https://www.ufmg.br/online/arquivos/024907.shtml>>. Acesso em 19 dezembro de 2012.

MOURA, M. A.. **Educação científica e cidadania: abordagens teóricas e metodológicas para a formação de pesquisadores juvenis/** Maria Aparecida Moura (Org.). - Belo Horizonte: UFMG / PROEX, 2012.280 p.: il. (Diálogos, 2).

O QUE É O PROUNI. **portalprouni.mec.gov.br**. Disponível: www.siteprouni.mec.gov.br. Acesso em 21 nov. 2012.

OLIVEIRA, G. B. M.. **Programa de vocação científica: projeto de implantação na Universidade Federal de Minas Gerais**. Projeto apresentado à Pró-Reitoria de Pesquisa da UFMG, 2000.

OLIVEIRA, G. B. M. & SILVA, I. F. A. E.. Programa de Vocação Científica - PROVOC na UFMG - Avaliação de um modelo educacional para o Ensino Médio. **Anais do III Encontro Nacional de Pesquisas em Educação em Ciências**. Atibaia - SP. 2001.

OLIVEIRA, G. B. M., SILVA, I. F. A. E. & LIMA, F. O. Avaliando alguns aspectos de implantação do Programa de Vocação Científica na UFMG - Provoc na UFMG. **Anais da X semana de Iniciação Científica da UFMG**. Belo Horizonte - MG, 2002.

OLIVEIRA, G.B.M.; OLIVEIRA, P.; BARROS, D.T.R.; SCHALL, V.T. Avaliação das Contribuições do Programa de Iniciação Científica no Ensino Médio e Profissional enquanto estratégia de melhoria na formação de Jovens em Minas Gerais. In: *CUETO, S. (org). Reformas pendientes en La educación secundaria*. Chile: Fondo de Investigaciones Educativa, PREAL, p.181-219, março 2009.

PAIS, J. M. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, pp. 21-56, 1993.

PIZZORNO, A. Some other kind of otherness: a critique of rational choice theories. In: FOXLEY, A., McPHERSON, M., O'DONNELL, G. (eds.). **Development, democracy, and the art of trespassing**. Notre Dame: University of Notre Dame Press; 1986.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. Pró-Reitoria de Graduação. Sistema de Bibliotecas. **Padrão PUC Minas de normalização**: normas da ABNT para apresentação de teses, dissertações, monografias e trabalhos acadêmicos. 9. ed. rev. ampl. atual. Belo Horizonte: PUC Minas, 2011. Disponível em: <<http://www.pucminas.br/biblioteca>>. Acesso em: 28 dez. 2012.

PROGRAMAS INSTITUCIONAIS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLOGIA. **Cnpq.br**. Disponível em: < <http://www.cnpq.br/web/guest/piict> .> Acesso em: 27 de set. de 2012.

QUINTANA, M. **Pensador.Info**. Disponível em: <http://pensador.uol.com.br/poesias_sobre_passaros/> Acesso em 12 agosto de 2012.

ROITMAN, I. “Brasil. Fórmulas para o ensino de ciência dar certo no país”. Entrevista de Isacc Roitman publicada no **Valor Econômico** de 07 de dez. 2007a. Disponível em: http://www.ritla.net/index.php?option=com_content&task=view&id=2161&Itemid=202. Acesso em 12 de jun. de 2009.

_____. Educação Científica: Quanto mais cedo melhor. Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana, **RITLA**, 2007b, 27 pp. Disponível: <http://www.anpg.org.br/userfiles/file/Issac%20Roitman%20-%20Educação%20Científica%20-%20quanto%20mais%20cedo%20melhor.pdf>. Acesso em 20 set. 2009.

_____. Educação Científica: A base de uma educação de qualidade. **Revista Funadesp**, Vol.04, 101-117, 2011. Disponível: <http://www.anpg.org.br/userfiles/file/Artigo%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Cient%C3%ADfica%20%20Revista%20Funadesp.pdf>. Acesso em 05 de out. de 2012.

ROMANZOTI, N. **15 mães duronas do reino animal**. Hypescience.com. 2012. Disponível em: <<http://hypescience.com/74331>>. Acesso em: 02 de set. de 2012.

SANTOS, B. de S. . **A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2004.

SCHALL, V. T. Perspectivas de implantação do PROVOC no Centro de Pesquisas René Rachou. **Vox Poli**, Rio de Janeiro, ago- out, 1998. Descentralizando, p.8.

_____. Science education and popularization of science in the biomedical area: its role for the future of science and of society. **Memórias do Instituto Oswaldo Cruz**, v.95, n.Supl. 1, p.71 – 77, 2000.

SETTON, M. G. J. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. **Tempo Social, Revista de Sociologia da USP**, v. 17, n. 2, Nov. 2005.

_____. **Introdução ao Tema Socialização**. 2008. Disponível na <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/s>. Acesso em 16 jan.2010.

_____. A socialização como fato social total: notas introdutórias sobre a teoria do habitus. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, Aug. 2009 . Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000200008>. Acesso em 26 Set. 2011.

SILVEIRA, D. C. S.; SILVA, T. S.; SANTOS, V. S.; MATOS, V. B.; OLIVEIRA, G. B. M. de. Perfil sócio econômico e hábitos de lazer e cultura de egressos do Programa de Iniciação Científica Júnior – Provoc na UFMG. **XX Semana de Iniciação Científica da UFMG**, Belo Horizonte, 17 a 21 de outubro de 2011.

SPOSITO, M. P.. Juventude: crise, identidade e escola. In: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura** (pp. 96-104). Belo Horizonte: UFMG, 1996.

SPOSITO, M. P. Considerações em torno do conhecimento sobre juventude na área da educação. In: SPOSITO, M. (Coord.). **Juventude e escolarização (1980-1998)**. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002.

SUPER, D. E. e BOHN JUNIOR, M. J. **Psicologia Ocupacional**. São Paulo: Atlas, 1975.

TAJFEL, H. M. **Differentiation between social groups**: studies in the social psychology of intergroup relations, european monographs in social psychology. London: Academic Press, 1978.

_____. Social psychology of intergroup relations. **Annual Review of Psychology**, v.33, 1982, p-1-39.

THERBORN, G. **La ideología del poder y el poder de la ideología**. 3ª. ed. México: Siglo Veintiuno, 1991.

_____. A formação Ideológica dos sujeitos humanos. [Trad. Jair Pinheiro e Lúcio Flávio de Almeida]. **Revista Lutas Sociais**, n. 1., 2^o sem. 1996. p. 49-60.

UNESCO. **A Ciência para o século XX**: uma nova visão e uma base de ação. Budapeste e Santo Domingo, 2003. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/3046331/Ciencia-para-o-seculo-XXI-uma-nova-visao-e-base-de-acao-UNESCO>>. Acesso em 05 de out. 2009.

VALLE, Gabriel. **Dicionário Latim-Português**. São Paulo: IOB-Thomson, 2004.

VASCONCELOS, L.; GUEDES, L. F. A. **E-Surveys: Vantagens e Limitações dos Questionários Eletrônicos via Internet no Contexto da Pesquisa Científica**. <http://www.ead.fea.usp.br/Semead/10semead/sistema/resultado/trabalhosPDF/420.pdf> Acesso em: 05 de dez. 2012.

VELHO, Gilberto. Observando o Familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira – **A Aventura Sociológica**, Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

VOGT, C. A.; POLINO, Carmelo (orgs). **Percepção Pública da Ciência: resultados da pesquisa na Argentina, Brasil, Espanha e Uruguai**. 1. ed. Campinas/São Paulo: Editora da Unicamp/São Paulo, 2003. v.1. 190 p.

WEISS, E. **Socialización, sociabilidad, subjetivación e individualización**. (Escritas pessoais disponibilizadas pelo autor na disciplina “Juventude, Socialização e Escola” ministrada no curso de Pós Graduação da Faculdade de Educação da UFMG). Novembro, 2009.

OUTROS DOCUMENTOS CONSULTADOS

ABRANTES, Pedro. **Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade. Sociologia.** [online]. Jan. 2003, nº. 41 [citado 13 Novembro 2009], p.93-118. Disponível: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-65292003000100005&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0873-6529. Acesso em 03 jun. 2009.

ALMEIDA, L. S. Cognição e aprendizagem: como a sua aproximação conceptual pode favorecer o desempenho cognitivo e a realização escolar. **Psicologia: Teoria, Investigação e Prática**, v. 1, n. 1, p. 17-32, mar. 1996.

ANTUNES, A. E PADILHA P. R. Utopias Humanas: sonhos! Liberdade, inclusão e emancipação. Por que não? Texto apresentado no **V Seminário Nacional de Educação**. Caxias-RS, 2004.

BARTHES, R.. **A aula**. 6ª.ed. São Paulo: Cultrix, 1992. 89p.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Diretrizes e normas regulamentadoras sobre pesquisa envolvendo seres humanos**. Resolução n.196 de 10 de outubro de 1996. Brasília: CNS, 1996.

_____. **Lei n. 4.024 de 20/12/1961: fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional**. São Paulo, FFCL, 1963.

_____. **Diretrizes e bases da educação nacional: Lei n. 5.692, de 11/8/1971, Lei n. 4.024, de 20/12/1961**. São Paulo, Imesp, 1981.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental: documento introdutório**. Brasília, MEC, 1995.

_____. **Lei n. 9.394 Diretrizes e bases da educação nacional: promulgada em 20/12/1996**. Brasília, Editora do Brasil, 1996.

BREGLIA, V. L. A. **A Formação na graduação: contribuições, impactos e repercussões do PIBIC.** 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

CATANI, A. (org). **Escritos de Educação.**Petrópolis: Vozes, 1998.

CAVENAGHI, A. R. A.; BZUNECK, J. A. . A Motivação de alunos adolescentes enquanto desafio na formação do professor. In: EDUCERE - IX Congresso Nacional de Educação, 2009, Curitiba. **Anais do IX EDUCERE.** Curitiba: Champagnat, 2009. p.1478-1489. http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/1968_1189.pdf. Acesso em 20 de fev. 2012.

COVAL, M. A. S. **A representação social da adolescência e do adolescente e expectativas de prática pedagógica de futuros professores.** [Dissertação de Mestrado], Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2006. <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000381793>. Acesso: 20 fev. 2012.

DAYRELL, J. **A música entra em cena: o rap e o funk a socialização da juventude.** Belo Horizonte: UFMG, 2005.

DE SOUZA, Maria das Graças. **Cinco memórias sobre a instrução pública. Condorcet.** São Paulo: Ed. UNESP, 2009, 264p.

DOMINGUES, José Maurício. Reflexividade, individualismo e modernidade. **Rev. Bras. Ci. Soc.,** São Paulo, v. 17, n. 49, Junho 2002. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092002000200005&lng=en&nrm=isso. Acesso: 15 Jan. 2010.

DUBET, F.. **A sociologia da experiência.** Lisboa, Instituto Piaget. 1996.

DUBET, F. & MARTUCCELLI, D. A. La escuela. **En la escuela. Sociologia de la experiencia escolar.** Buenos Aires, Editorial Losada, 1998.

DUMONT, L. **Homo aequalis**. Paris: Gallimard, 1977.

_____. **Homo hieráquicus: o sistema de castas e suas implicações**. São Paulo: EDUSP, 1997.

_____. *O individualismo: uma perspectiva antropológica da ideologia moderna*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

EIZIRIK, M. F. (Re) Pensando a Representação da Escola: um olhar epistemológico. IN: TEVES, Nilda e RANGEL, Mary (orgs). **Representação Social e Educação**. Campinas: Papirus, 1999. Disponível: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1803p.PDF>. Acesso em 10 maio 2011.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 1994.

ELKJAER, B. Em busca de uma teoria de aprendizagem social. In: EASTERBY-SMITH, M.; BUR- GOYNE, J.; ARAUJO, L. (Coord.). **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática**. São Paulo: Atlas, 2001. p. 100-115.

ENGLISH, L.. A study of informal and incidental learning at the parish level. **International Journal of Lifelong Education**, 18 (5), 385-394, 1999.

EMIRBAYER, M., GOODWIN, J.. Network analysis, culture, and agency. **American Journal of Sociology**, 99:6, 1994.

FLEURI, Reinaldo Matias. A questão da diferença na educação: para além da diversidade. In: **25ª Reunião Anual da ANPEd, Resumos**. Caxambu, ANPed, GT 06 Educação Popular, p. 1-15, 2002.

FONSECA, A. M. **Personalidade, projetos profissionais e formação pessoal e social**. Porto, Porto Editora, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São

Paulo: Ed. UNESP, 2000.

GASPARIN, J. L. . A Construção dos Conceitos científicos em sala de aula. IN: NARDI, N. L. (Org.). **Educação: Visão Crítica e Perspectivas de Mudanças**, Editora da Universidade do Contestado: SC, v. 1, p. 1-25. 2007. Disponível em http://www.pesquisa.uncnet.br/pdf/palestraConferencistas/A_CONSTRUCAO_DOS_CONCEITOS_CIENTIFICOS_EM_SALA_DE_AULA.pdf. Acesso, 29 de outubro de 2012.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação de Culturas**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos Científicos –LTC Ed.1989.

GIUSSANI, L. *Educar é um risco: como criação de personalidade e de história*. Tradução de N. Oliveira. São Paulo: EDUSC, 2004.

GOTTFREDSON, L. Circumscription and compromise: a developmental theory of occupational aspirations. In **Journal of Counseling Psychology**. 28 (6), p. 545-479, 1981a.

_____. Role of self-concept in vocational theory. In **Journal of Counseling Psychology**. 32 (1), p. 159-166, 1981b.

GRIGOROWITSCHS, T. O conceito "socialização" caiu em desuso? Uma análise dos processos de socialização na infância com base em Georg Simmel e George H. Mead. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 102, Abril. 2008. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 20 de fev. De 2012.

GUIMARÃES, S. É. R.; BORUCHOVITCH, E. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, 2004 <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722004000200002>. Acesso em 21 de fev. 2012.

JODELET, D. **Les représentations Sociales**. Cap.: Représentation sociale: un domaine en expansion. Paris: P.U.F., 1989.

_____. Représentation sociale: phénomène, concept et théorie. In: MOSCOVICI, S. (Dir.). *Psychologie sociale*. 2.ed. Paris: P.U.F., 1990.

JOVCHELOVITCH, Sandra e GUARESCHI, Pedrinho (orgs.). Introdução. IN: JOVCHELOVITCH, Sandra, GUARESCHI, Pedrinho. (orgs.). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994.

KUHL, J. Motivation and information processing: a new look at decision making, dynamic, change and action control. In: SORRENTINO, R. M. (Ed.). **Handbook of motivation and cognition**. New York: The Guilford Press, 1986. p. 404-434.

KUHN, Thomas. **Estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

LAPASSADE, G. **Grupos, organizações e instituições**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

LAHIRE, Bernard. **L'homme pluriel**. Paris, Nathan. 1998.

_____. **Culture écrite et inégalités scolaires- Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire**. Presses Universitaires de Lyon, 2000.

LEMOS, F. C. S. História, Cultura e Subjetividade: Problematizações. **Revista do Departamento de Psicologia - UFF**, v. 19 - n. 1, p. 61-68, Jan./Jun. 2007.

LEROUX, J.; LAFLEUR, S.. Employability skills: the demands of the workplace. **Vocational Aspect of Education**, 47(2), 189-196, 1995.

MCCOMBS, B. L. Commentary: reflections on motivations for reading – through the looking glass of theory, practice and reader experiences. **Educational Psychologist**, Austin, v. 32, n. 2, p. 125-134, Mar. 1997.

MINAYO, M. C. S. (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22^a ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2003.

_____. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 3^a ed. São Paulo (SP)/Rio de Janeiro (RJ): Hucitec; 1995.

_____. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3):621-626, 2012.

MELUCCI, Alberto. The process of collective identity. In: Johnston, H., Klandermans, B. (eds.). *Social Movements and Culture*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1994.

MONTAIGNE Michel de. *Ensaio* (1580). Rio de Janeiro: Editora Globo, 1991.

MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Trad. por Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. The Phenomenon of social representations. In: FARR, M., MOSCOVICI, S. (Eds.). *Social representations*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. Notes toward a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, n.18, p.211-250, 1988.

_____. Introduction: le domaine de la psychologie sociale. In: MOSCOVICI, S. (Dir.). *Psychologie sociale*. 2.ed. Paris: P.U.F., 1990.

OLIVEIRA, I. C. V. de; SALDANHA, A. A. W. Estudo comparativo sobre a perspectiva de futuro dos estudantes de escolas públicas e privadas. *Padéia* (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v.20, n.45, Jan/Abril. 2010. http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-863X2010000100007&script=sci_arttext. Acesso em 20 de fev. 2012.

PAA, H. K. e McWhirter E. H. Perceived influences on high school student's current career expectations. In: *The Career Development Quarterly*. 49, pp. 29-44, 2000.

PERALVA, A. O Jovem como modelo cultural. *Revista Brasileira de Educação*. n. 5/6. São Paulo: ANPED, 1997.

PINTO, L. M. S. de M. **Sentidos e significados de tempo de lazer na atualidade: estudo com jovens Belo-Horizontinos**. 2004. 199f Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

PIRES, R. C. M. A.. **Contribuição da iniciação científica na formação do aluno de graduação numa universidade estadual**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

POLANYI, K. **A grande transformação: as origens da nossa época**. Rio de Janeiro: Campus, 1980.

ROGERS, A.. Learning: Can we change the discourse? **Adults Learning**, 8 (5), 116-117, 1997.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

SANTOS, B. de S.. **Um Discurso sobre as Ciências**. 7ª ed, Porto: Afrontamento: 1995.

_____. **Pela Mão de Alice**. Porto: Afrontamento, 1994.

_____. **Introdução a Uma Ciência Pós- Moderna**. 3ª ed., Porto: Afrontamento 1993.

SANTOS, R. Q. dos.. **Educação e Extensão - Domesticar ou Libertar?** Petrópolis: Vozes, 1986.

SEVERINO, D.L.F.; PIMENTA, S.M. Instituição, trabalho e representações. In: PIMENTA, S.M.; CORRÊA, L.M. & MOREIRA, F.E.C.U. (Orgs.). **Trabalho e Sociedade: Representações e significados**. 1.ed. Curitiba: Editora CRV, 2009.

SNOW, R. E.; JACKSON, D. N. Individual differences in conation: selected constructs and measures. In: DRILLINGS, M.; O'NEIL JR., H. F. (Ed.). **Motivation: theory and research**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, p. 71-99, 1994.

SOUSA A.L.L. **A história da extensão universitária**. Campinas: Alínea, 2000.

STRAUSS, Anselm L. **Espelhos e máscaras: em busca de identidade**. São Paulo: Edusp, 1999.

TAMAYO, A.; PASCHOAL, T.. A relação da motivação para o trabalho com as metas do trabalhador. **Rev. Adm. Contemp.**, Curitiba, v. 7, n. 4, Dec. 2003 Disponível: <http://dx.doi.org/10.1590/S1415-65552003000400003>. Acesso 19 de fev. de 2012.

TERRAIL, Jean-Pierre. Familles ouvrières, école, destin social (1880-1980). **Revue Française de Sociologie**, v. XXV, no 3, p. 421-436; 1984.

TERRAIL, Jean-Pierre. **Destins ouvriers: La fin d'une classe?** Paris: PUF, 1990.

_____. La sociologie des interactions famille-école, in **Sociétés Contemporaines**, 25, 1997, p. 67-83.

TIMPANE, M. e WHITE, L. S. (eds.). "Reforming science, mathematics and technology education". **Higher education and school reform**. San Francisco, Jossey Bass publishers, 1998.

VIANA, M. J. B. . Novas abordagens da escolarização das camadas populares: uma revisão de estudos recentes acerca de trajetórias escolares de sucesso. **Vertentes**, São João del-Rei, UFSJ, n. 7, p. 82-93, 1996.

_____. **Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade**. 1998. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

_____. As práticas socializadoras familiares como *locus* de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 107-125, Jan./Abr. 2005. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n90/a05v2690.pdf>. Acesso 28 de dezembro de 2012.

_____. **Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade**. 1. ed. Goiânia: UCG - Editora da Universidade Católica de Goiás, 2007. v. 1. 250 p.

VILLAS, Sara. **Formas de sociabilidade entre alunos de uma escola de ensino médio/técnico**, 2009. 228 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

WELLMAN, B., BERKOWITZ, S. D. (eds.), *Social structure: a network approach*. Cambridge: Cambridge University Press; 1988.

WHITE, H., (1992). **Identity and control**. Princeton: Princeton University Press; 1992.

ZAKON, A. Qualidades desejáveis na iniciação científica. **Ciência e Cultura**, Campinas, v.41, n.9, p.868-877, set.1989.

ZUSHO, A., & PINTRICH, P. R. Motivation in the second decade of life: The role of multiple developmental trajectories. In T. Urdan & F. Pajares (Eds.), **Adolescence and education: General issues in the education of adolescents** (p. 163-200). Greenwich, CT: Information Age. 2001.

APÊNDICE

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ONLINE ENCAMINHADO AOS ESTUDANTES PARTICIPANTES DO PERÍODO 2007 A 2009

Questionário Socioeconômico e Cultural do Programa de Iniciação Científica Júnior da UFMG/PROVOC NA UFMG

*Obrigatório

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - Convidamos Você a colaborar no projeto de pesquisa: AVALIAÇÃO DO PERFIL SOCIOECONOMICO E CULTURAL DOS PARTICIPANTES DO PROGRAMA DE INICIAÇÃO CIENTIFICA DA UFMG - PROVOC na UFMG. O objetivo desta pesquisa é fazer um levantamento da condição socioeconômico cultural de cada estudante participante do programa no período de 2007 a 2010, para traçar o perfil e a trajetória escolar/profissional dos jovens egressos levando em consideração as condições sociais, econômicas, hábitos de lazer e cultura. Garantimos que seus dados pessoais e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo e usados estritamente para essa pesquisa, não sendo, em hipótese alguma, destinada a outros fins a não ser publicações científicas. A participação é voluntária, assim não haverá nenhum prejuízo a você, caso decida não participar. Caso tenha alguma dúvida ou queira esclarecimentos Você poderá consultar a pesquisadora responsável Profa. Gisele Brandão Machado de Oliveira do Colégio Técnico da UFMG no (31) 34094951/ gisele@coltec.ufmg.br. Sua colaboração neste estudo é de muita importância para nós, pois nos permitirá traçar melhores políticas de inclusão para os participantes do Provoc na UFMG.

Diante do exposto, eu, sujeito da pesquisa, abaixo identificado (a), concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário (a) do projeto de pesquisa acima identificado. Declaro que obtive todas as informações necessárias e esclarecimento quanto às dúvidas por mim apresentadas. Frente a isto me posiciono:

- Concordo em participar da pesquisa
 Não concordo em participar da pesquisa

1.Nome Completo *

2.Qual o seu sexo? *

- Feminino
 Masculino

3. Data de nascimento *

DD/MM/AAAA

4. Como você se considera em relação à cor da sua pele: *

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

5. Cite seu período de participação no Provoc na UFMG *

6.Qual o nome da sua escola do Ensino Médio ou Profissional na ocasião em que participou do Provoc na UFMG? *

7. Sua participação no Provoc na UFMG foi: *

- Sozinho
 Com estudante da mesma escola
 Com estudante de outra escola

8. Situação em relação ao programa *

- Concluiu plenamente
 Concluiu parcialmente
 Desistiu

8.1 Se desistiu, porque? *

9. Seu estado civil atual é: *

- Solteiro(a)
- Casado(a)

10. Você atualmente tem quantos filhos? *

- Não tenho filhos
- Um filho
- Dois filhos
- Três filhos
- Quatro ou mais filhos

11. Atualmente Você? *

OBS: Você pode marcar mais de uma opção

- Trabalha
- Estuda
- Não trabalha e não estuda

12. Se trabalha, qual o local e qual a função? *

12.1. Se estuda, qual o local e qual curso? *

12.2. Se não trabalha e não estuda- Por quê? *

12.3. Se está em outra atividade. Cite qual. *

13. Atualmente você está envolvido em alguma atividade de Pesquisa? *

- Sim
- Não

13.1. Se você respondeu SIM a questão anterior, diga em qual instituição, grupo de pesquisa e qual atividade você está envolvido? *

14. No período em que participava do Provoc na UFMG você morava: *

- Em casa ou apartamento próprio
- Em casa ou apartamento alugado
- Em quarto ou cômodo alugado
- Em habitação coletiva

15. Quantas pessoas moravam com você? *

16. No período em que participava do Provoc na UFMG você residia: *

- Sozinho(a)
- Pai
- Mãe
- Esposa / marido / companheiro(a)
- Filhos
- Irmãos(as)
- Outros parentes
- Amigos ou colegas

17. Até quando seu pai ou responsável legal estudou? *

- Não estudou.
- Da 1ª à 4ª série do ensino fundamental (antigo primário).
- Da 5ª à 8ª série do ensino fundamental (antigo ginásio).
- Ensino médio (2º grau) incompleto.
- Ensino médio (2º grau) completo.
- Ensino superior completo

- Pós-graduação
- Não Sei

18. Em que seus pais ou responsável legal trabalhava(m) no período em que você participava do Provoc na UFMG? *

19. A média da renda econômica da sua família na ocasião em que você participava do Provoc na UFMG era aproximadamente de: *

- Até 1 salário mínimo
- De 1 a 2 salários mínimos
- De 2 a 5 salários mínimos
- De 5 a 10 salários mínimos
- De 10 a 30 salários mínimos
- Mais de 50 salários mínimos
- Nenhuma renda

20. Com que frequência você tinha acesso a estes meios de informação na época em que participou do Provoc na UFMG? *

	Diariamente	Quase diariamente	Às vezes	Raramente	Nunca
Jornais					
Revistas					
Televisão					
Internet					
Livros					
Rádio AM/FM					

21. Com que frequência, enquanto participava do Provoc na UFMG, você... *

Atividade	Semanalmente	Ao menos 1 vez por mês	Ao menos 1 vez por ano	Menos que 1 vez por ano	Nunca
Ia ao cinema					
Ia ao teatro					
Ia ao estádio					
Ia ao museu					
Ia ao shopping					
Ia ao parque					
Assistia a shows/concertos					
Praticava esportes					
Ia a bares/ danceterias					
Ia a restaurantes					
Viajava para interior do estado					
Viajava para outros estados					
Viajava para exterior					

22. Você se dispõe a continuar colaborando com outras etapas desta pesquisa? *

- SIM, através de questionários on line ou encontros presenciais.
- SIM, somente através de questionários on line
- SIM, somente encontros presenciais.
- NÃO me disponho.

Enviar

Tecnologia Google Docs [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Termos Adicionais](#)

Endereço do questionário:

https://spreadsheets.google.com/spreadsheet/viewform?hl=pt_BR&pli=1&formkey=dGIckZHUDlocmhKbUV2dXFMakVkUHc6MQ#gid=0

**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ABERTO ENCAMINHADO AOS QUATRO
ESTUDANTES ENTREVISTADOS CONTENDO QUESTÕES RELATIVAS AOS
MEMBROS DA FAMÍLIA**

de:	Gisele Brandao Oliveira <gisele@coltec.ufmg.br>
para:	XXXXXXXX
data:	4 de janeiro de 2013 15:31
assunto:	Mais uma ajuda por favor
Enviado por:	gmail.com

Olá XXXX,

Tudo bem? Desejo que 2013 tenha chegado repleto de PAZ, ALEGRIA e muitos SONHOS!

Estou precisando de mais um grande favor seu. Para minha tese tenho que incluir uma breve configuração familiar das pessoas que entrevistei, assim venho pedir-lhe a gentileza de me conceder mais algumas informações.

Venho reforçar o já lhe disse no nosso encontro: lhe garanto que nenhuma identidade será revelada, assim pode responder as questões com toda tranquilidade e peço que as responda com o máximo de detalhes que puder.

Qualquer dúvida você pode me contatar no 99544452/ 34636715 ou mesmo deixar um contato que lhe retorno.

Agradeço imensamente se puder me retornar o mais rápido possível, pois o tempo está correndo contra mim ...

As questões são:

- 1- sua data de nascimento
- 2- Idade que tinha quando entrou no Provoc
- 3- Quantos irmãos tem? E a idade deles?
- 4- Todos são do mesmo pai e mãe?
- 5- Quem são as pessoas que moravam você antes e durante o período do Provoc?
- 6- Atualmente você mora com outras pessoas?
- 7- Na época do Provoc, em termos de número de salário mínimo (aproximado), qual era a renda média da família?
- 8- Quem era o maior provedor (contribuía com a maior renda da família)?
- 9 Hoje qual é a renda familiar atual? Quem mais contribui para ela?
- 10- Qual ao grau de instrução (escolaridade) das seguintes pessoas da sua família:
Pai,
Mãe,
Cada um dos irmãos (caso tenha)
Avô paterno
Avô materno
Avó paterno
Avó materno
- 11- Qual a profissão (trabalho)
Pai,
Mãe,

Cada um dos irmãos (caso tenha)

Avô paterno

Avô materno

Avó paterno

Avó materno

12- Com quem você mantinha na época do Provoc mais diálogos (angústias, conflitos e conquistas) sobre:

suas questões pessoais -

suas questões da escola básica-

suas vivências no Provoc -

seus planos para o futuro

13 - E hoje, com quem você mais se sente a vontade para dialogar:

suas questões pessoais

suas questões da universidade

seus planos para o futuro

14- Você trabalhava fora antes de entrar no Provoc? Caso positivo, em que?

15- Antes de entrar no Povoc, Você tinha a obrigação de assumir alguma tarefa doméstica diária na família?

Caso positivo quanto horas do tempo em que não estava na escola você gastava com esta tarefa?

16- Durante o período de participação no Provoc você assumiu outro trabalho? Caso positivo, porque e em que?

17 E atualmente, você está se dedicando a outras atividades que não sejam as aulas na universidade? Caso positivo, por favor cite qual(is) e quanto tempo se dedica a elas.

Muito obrigada por mais esta sua ajuda

Abraços saudosos,

Por gentileza confirme o recebimento desse email.

Gisele Brandão

Colégio Técnico da UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627, Pampulha

CEP: 31270-901- Belo Horizonte - MG

Fone: [+55 31 3409.4979](tel:+553134094979)/ 99544452

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Convidamos você a participar do projeto de pesquisa *PERCURSOS DE JOVENS DE ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO E PROFISSIONAL NO PROGRAMA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA JÚNIOR DA UFMG* que tem como objetivo traçar o perfil sócio econômico cultural dos jovens de diferentes escolas participantes do programa; analisar os processos de socialização dos jovens que participaram do Provoc na UFMG no período de 2007 a 2009 juntos aos grupos de pesquisa levando em consideração os fatores como sexo, segmento étnico, condições socioeconômicas, natureza escolar e práticas de lazer e cultura, bem como proceder ao estudo das expectativas dos estudantes e pesquisadores-orientadores participantes do Provoc na UFMG.

A coleta de dados constará de entrevistas baseadas em questionários abertos e/ou estruturados e análise documental dos relatórios parcial e final dos pesquisadores-orientadores e estudantes que concluíram e as cartas de desligamento dos estudantes desistentes.

Damos-lhe a garantia de que: 1. Todos os procedimentos serão usados estritamente para a pesquisa, não sendo, em hipótese alguma, destinada a outros fins; 2. Os dados serão registrados num diário de campo de livre acesso aos pesquisadores, jovens participantes da pesquisa e responsáveis legais dos menores de idade; 3. a coleta de qualquer tipo de imagens, bem como as entrevistas gravadas somente se fará mediante consentimento livre e espontâneo do entrevistado que pode avaliar a pertinência do uso a qualquer momento; 4. Você tem a liberdade de desistir ou de interromper a colaboração nesta pesquisa no momento em que desejar. A sua desistência não causará nenhum prejuízo à sua saúde ou bem estar físico e moral, bem como não virá interferir na dinâmica social do grupo ao qual pertence ou instituição participante da pesquisa; 5. Você será informado, pessoalmente, do(s) resultado(s) parcial(is) e final(is) desta pesquisa e, 6. a sua participação é isenta de despesas e você terá direito à assistência, ao tratamento e à indenização por eventuais danos sofridos, previstos ou não por este Termo de Consentimento e decorrentes da participação nessa pesquisa.

Ao assinar este termo você concorda que os resultados obtidos nesta pesquisa sejam divulgados em publicações científicas e está ciente de os seus dados pessoais serão mantidos em total sigilo.

Diante do exposto, eu, sujeito desta pesquisa, concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário (a) do projeto de pesquisa acima identificado. A minha decisão em participar foi compartilhada com os pesquisadores responsáveis. Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como esclarecimentos de dúvidas. Por estar de acordo, assino o presente documento em duas vias de igual teor (conteúdo) e forma, ficando uma em minha posse.

Sendo o que se apresenta no momento, agradecemos sua colaboração.

Atenciosamente,

Belo Horizonte/MG, _____ de _____ de _____.

Gisele Brandão Machado de Oliveira

Colaborador da pesquisa

Identificação do Colaborador da Pesquisa

Instituição Escolar:

Nome:

Nacionalidade:

Endereço:

Telefone:

Data de Nascimento:

Estado Civil:

E-mail:

Contatos dos Pesquisadores Responsáveis e Instituição. Você poderá consultá-los a qualquer momento para obter quaisquer informações ou esclarecimentos sobre o projeto e a sua participação no mesmo.

Gisele Brandão Machado de Oliveira - ID: M2.284.663-SSP-MG / 31 3463-6715 / 99544452/ 34094979;
e-mail: giselebrandao.oliveira@gmail.com

Rogério Cunha de Campos: 31 34918172/ 34095323 / Fax:34095323 / e-mail: roge@netuno.lcc.ufmg.br

Curso de Pós-Graduação em Educação/UFMG: Av. Antônio Carlos, nº 6627, Pampulha – BH/MG, telefone (31) 3409-5309, e-mail: colpgsec@fae.ufmg.br

Comitê de Ética na Pesquisa/UFMG: Av. Antônio Carlos, nº 6627- Unidade administrativa II – 2º andar – sala 2005, CEP: 31270-901 – BH/MG, telefax (31) 3409-4592, e-mail: coep@prpq.ufmg.br.

APÊNDICE D – ROTEIROS NORTEADORES DAS ENTREVISTAS

ROTEIRO ENTREVISTA ESTUDANTE

Nome:

Período de participação no programa: / /

Data da entrevista: / /

Local da entrevista:

Foco de interesse: expectativas, motivadores e experiências vividas no programa no período de 2007 a 2009

1. Qual a situação do estudante em relação ao programa: concluiu ou desistiu?
2. O que levou o estudante a querer participar do Programa?
3. Quais expectativas tinha antes de entrar no programa?
4. Como tomou conhecimento do Provoc na UFMG?
5. O que se lembra do processo seletivo para a participação no Programa?
6. Qual foi a experiência escolar antes da participação no Programa?
7. Como foi a experiência durante a participação no Provoc na UFMG? (Atividades desenvolvidas, quais motivadores, quais as formas de participação, quais produções gerou, como interagiu com as pessoas ...).
8. Quais as dificuldades enfrentadas durante o Programa? (Financeira, defasagem de ensino, adequação a pesquisa...)
9. Como era o ambiente escolar das escolas básicas ? (Estrutura, professores, conteúdo das disciplinas).
10. Como era a relação familiar, houve incentivo da família?
11. Houve envolvimento da escola durante a participação do programa?
12. Como era a relação do estudante com seu orientador/coorientador/ demais membros do grupo de pesquisa?.
13. Como era o contexto social do estudante onde vivia/vive, seus amigos?
14. Quais eram as perspectivas de vida do estudante antes de participar do Programa?
15. Quais impactos teve a participação no programa na trajetória de vida? (aqui engloba como isso o ajuda na vida acadêmica atual, mudança de perspectiva de vida)
16. Quais as impressões sobre o programa de uma maneira geral?
17. Como percebe a interação da universidade e escola básica?
18. O que mais gostaria de acrescentar?

ROTEIRO ENTREVISTA PESQUISADOR ORIENTADOR

Nome:

Período de participação no programa: / /

Data da entrevista: / /

Local da entrevista:

Foco de interesse: motivadores pessoais para participar do programa e percepção acerca da participação do estudante orientado no período de 2007 a 2009.

1. Como pesquisador orientador tomou conhecimento do programa e por que resolveu participar? Quais as expectativas tinha?
2. Como percebia as dificuldades enfrentadas pelos estudantes orientados em 2007^a 2009?
3. Como se deu o desenvolvimento da orientação?
4. Quais as maiores dificuldade enfrentadas como orientador durante a participação no Provoc na UFMG?
5. Como foi o envolvimento dos estudantes com a pesquisa?
6. Houve produções para apresentação em eventos, elaboração de relatórios?
7. Como percebia cada estudante orientado neste período?
8. Como era a relação entre estudante e orientador?
9. O orientador percebia envolvimento da família do estudante durante o processo?
10. Houve ajuda de um coorientador na pesquisa?
11. Houve interação com a escola, seja por intermédio do estudante ou por iniciativa do orientador.
12. Como percebe os benefícios do projeto para o estudante, para a Universidade e a escola?
13. O que sugere para melhoria de programas desta natureza na UFMG?
14. Qual a opinião acerca do papel da Universidade com projetos de IC com jovens de ensino médio?
15. O pesquisador continua orientando estudantes de IC-Júnior? Se não, porque parou? Tem vontade de voltar a participar do programa?
16. Como percebe a interação da universidade e escola básica?
17. O que mais gostaria de acrescentar?

ROTEIRO PRIMEIRA ENTREVISTA COORDENADOR LOCAL

Nome:

Período de participação no programa: / /

Data da entrevista: / /

Local da entrevista:

Foco de interesse: percepção do envolvimento institucional no período de 2007 a 2009

1. Como a escola ficou sabendo do Provoc na UFMG
2. Como foi escolhida para assumir a coordenação local?
3. Porque se interessou em fazer parte da coordenação de programa dessa natureza na escola?
4. Quem participou da coordenação na escola no período de 2007 a 2009?
5. Como foi feita a divulgação na escola?
6. Como os estudantes reagiram a proposta? E os professores? E a direção da escola?
7. Quais eram as expectativas da escola para com o programa?
8. Como percebia em geral a motivação e envolvimento da escola com a participação no programa?
9. Como os estudantes foram pré-selecionados?
10. Como era feito o acompanhamento?
11. Como era a relação da escola com a UFMG durante o programa (pesquisadores, coordenação geral, dentre outras...).
12. Havia manifestação de professores em relação a participação dos estudantes?
13. O que motivava a escola a manter-se no programa?
14. Como percebe a interação da universidade e escola básica?
15. Como acha que a relação da escola e ações do programa poderiam ser mais próximas?
16. O que mais gostaria de acrescentar acerca das questões institucionais?

ROTEIRO SEGUNDA ENTREVISTA COORDENADOR LOCAL

Nome:

Período de participação no programa: / /

Data da entrevista: / /

Local da entrevista:

Foco de interesse: percepção da experiência dos estudantes que acompanhou no período de 2007 a 2009

1. Como se lembra da reação dos estudantes na divulgação do programa na escola?
2. Quais expectativas de vida a coordenadora percebia que os estudantes tinham antes de entrar no programa?
3. Quais expectativas os estudantes tinham perante o programa?
4. O que a coordenadora considera que motivou o estudante a querer entrar no programa?
5. Como era cada um dos cinco estudantes que atuaram em 2007 a 2009 na escola antes de entrar no programa?
6. Houve alguma manifestação das famílias acerca das expectativas da participação de seus filhos no programa?
7. Como se lembra do processo de participação de cada um dos estudantes? (Pedir que tente relatar individualmente- dizer vamos começar pelo...)?
8. O que o estudante mais relatava para a coordenadora?
9. A coordenadora percebia algum retorno da participação do estudante para a escola?
10. Como a coordenadora percebia a motivação dos estudantes durante o programa? As expectativas foram sendo alcançadas?
11. O estudante concluiu o programa?
12. Como a coordenadora percebia a relação do estudante com a pesquisa?
13. Como a coordenadora percebia a relação do estudante com o grupo de pesquisa?
14. Durante o processo de participação do estudante houve alguma forma de envolvimento da família?
15. Houve algum grande desafio a ser enfrentado junto com estudante durante a participação no programa?
16. A coordenadora percebe que houve algum impacto no estudante o fato de ter participado do programa?
17. Depois da saída do programa a coordenadora tem notícias do estudante? Como ele está?

APÊNDICE E – RESUMO CRONOLÓGICO DAS PRINCIPAIS AÇÕES E PESSOAS DA INSTITUIÇÃO DIRETAMENTE ENVOLVIDAS NO PERÍODO DE 1998 A 2011

➤ Período março de 1998 a 2000

Programa desenvolvido em parceria entre o Colégio Técnico da UFMG- Coltec - escola pioneira convidada para ser a piloto para implementação do Programa de Vocação Científica - PROVOC no estado de Minas Gerais e o Centro de Pesquisa René Rachou- CPqRR.

Coordenação pelo Coltec:

Profa. Gisele Brandão Machado de Oliveira- Coltec - Biologia

Sub coordenação:

Prof. Gilberto do Vale Rodrigues – Coltec - Química

Psicóloga Fabíola de Oliveira Lima –Psicopedagogia - Coltec.

Coordenação pelo Centro de Pesquisas René Rachou – FIOCRUZ – Dra. Virgínia Torres Schall – Laboratório de Educação e Saúde do CPqRR-FIOCRUZ

➤ Período março de 2000 a 2002- Institucionalização na UFMG.

Pró-Reitor de Pesquisa da UFMG - Prof. Dr. Paulo Sérgio Lacerda Beirão -

Coordenação do Provoc na UFMG

Profa. Gisele Brandão Machado de Oliveira- Coltec - Biologia

Prof. Paulo de Oliveira- Coltec - Química .

Nessa ocasião, a coordenação deste programa, juntamente com a Profa. Virgínia Torres Schall (coordenadora do PROVOC no CPqRR/FIOCRUZ) e o Prof. Ricardo do Nascimento Alves (diretor do Colégio Técnico vigente na ocasião) entregou ao Prof. Paulo Sérgio Beirão uma cópia do projeto de implantação na Universidade Federal de Minas Gerais . Este projeto apresentado à Reitoria passa, então, a ser vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da UFMG mantendo sua coordenação com os referidos docentes do Colégio Técnico da UFMG

➤ Período março de 2002 a 2006

Pró-Reitor de Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais - Prof. Dr. José Aurélio Garcia Bergmann

Coordenação do Provoc na UFMG

Profa. Gisele Brandão Machado de Oliveira- Coltec - Biologia

Prof. Paulo de Oliveira- Coltec - Setor de Química do - Coltec

Sub coordenação: Profa. Rogata Soares Del Gaudio - Coltec - Ciências Sociais - manteve-se na equipe de coordenação no período de 2002 a 2003.

Em 2004 houve a ampliação do Programa para escolas da rede estadual por adesão da UFMG ao Programa BIC Júnior da FAPEMIG/CNPq.

•

➤ **Período março de 2006 a 2010**

Pró-Reitor de Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais- Prof. Dr. Carlos Alberto Pereira Tavares.

Coordenação do Provoç na UFMG

Profa. Gisele Brandão Machado de Oliveira- Setor de Biologia do Coltec

Prof. Paulo de Oliveira- Setor de Química do Coltec

Prof^ª. Delba Teixeira Rodrigues Barros - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG – Departamento de Psicologia

➤ **Período de março de 2010 a julho de 2011**

Pró-Reitor de Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais- Prof. Dr. Renato de Lima Santos

Coordenação do Provoç na UFMG

Profa. Gisele Brandão Machado de Oliveira- Setor de Biologia do Coltec-

Prof. Paulo de Oliveira- Setor de Química do Coltec-

Prof^ª. Delba Teixeira Rodrigues Barros - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG – Departamento de Psicologia

➤ **Atuação no PIBIC-EM outubro de 2010 a 04 de julho de 2011**

Coordenação do PIBIC-EM

Profa. Gisele Brandão Machado de Oliveira- Setor de Biologia do Coltec-

Prof. Paulo de Oliveira- Setor de Química do Coltec-

Prof^ª. Delba Teixeira Rodrigues Barros - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG – Departamento de Psicologia

➤ **Breve relato das ações desenvolvidas pela equipe de coordenação do Provoc na UFMG no período de 2000 a 2011:**

- Coordenação e administração geral do programa junto a UFMG.
- Representação interna do programa junto às diretorias de unidades da UFMG e demais unidades da UFMG.
- Representação externa do programa junto às escolas de ensino médio/profissional estaduais e federais vinculadas, FAPEMIG, Secretaria de Estado da Educação, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Pesquisa e outras entidades.
- Participação na comissão de elaboração do Edital de Implementação do Programa BIC – Júnior da FAPEMIG/CNPq no estado de Minas Gerais em 2004 representando a UFMG a convite do Dr. Naftale Katz diretor da FAPEMIG e por designação do Reitor da UFMG. Comissão: Profa. Gisele Brandão Machado de Oliveira (Coltec), Profa. Lyslei do Nascimento (na ocasião docente do Setor de Letras do Coltec; recentemente docente da Faculdade de Letras da UFMG) e Dra. Virgínia Torres Schall (CPqRR-Fiocruz).
- Colaboração no processo de implementação de programas de Iniciação Científica para o ensino médio em outras entidades de ensino superior e pesquisa em Belo Horizonte e outros municípios mineiros por solicitação da FAPEMIG.
- Organização, lançamento, avaliação das propostas e coordenação do processo de seleção dos pesquisadores e estudantes que se submeteram aos editais anuais lançados pela Pró-Reitoria de Pesquisa.
- Reuniões semestrais com estudantes, pesquisadores orientadores e coordenadores locais para orientações gerais.
- Atendimento individualizado aos estudantes, pesquisadores orientadores e coordenadores locais sempre que demandado.
- Elaboração de relatórios anuais de avaliação do Programa encaminhado a Pró-Reitoria, à FAPEMIG e à FUNDEP que passa a ser gestora das bolsas do programa a partir de 2007.
- Elaboração e desenvolvimento de projetos submetidos aos programas de apoio a projetos de pesquisa e extensão com vistas a busca de recursos para sustentabilidade do Programa na UFMG.
- Apresentação do Provoc na UFMG representando a UFMG em eventos acadêmicos de âmbito regional, estadual, nacional e internacional.
- Publicação de resumos, artigos, entrevistas e capítulos de livros que apresentam dados e reflexões acerca do Provoc na UFMG.
- Organização e edição dos 06 Cadernos de Resumos e depoimentos dos Seminários do Provoc na UFMG e os encontros estaduais citados a seguir.

- Coordenação, organização e realização dos seguintes eventos:
 - ❖ I Seminário do Provoc na UFMG – 12 de setembro de 2002, no auditório do COLTEC/UFMG.
 - ❖ II Seminário do Provoc na UFMG - 14 de julho de 2004, no auditório e saguão da Reitoria da UFMG.
 - ❖ Provoc Inovação 2006: I Mostra Científica e Tecnológica dos Programas de Iniciação Científica Júnior de Minas Gerais e III Seminário do Provoc na UFMG - 26 a 28 de outubro de 2006 no auditório do Instituto de Ciências Exatas e no Colégio Técnico da UFMG.
 - ❖ IV Seminário do Provoc na UFMG – 26 e 27 de abril de 2007 no auditório III do Instituto de Ciências Biológicas da UFMG e Coltec.
 - ❖ Colaboração na organização da II Mostra Nacional de Iniciação Científica e Tecnológica Interdisciplinar - MICTI, realizada pela Universidade Federal de Santa Catarina e Colégio Agrícola de Camboriú - 17 a 19 de outubro de 2007.
 - ❖ Provoc Inovação 2009: II Mostra Científica e Tecnológica dos Programas de Iniciação Científica Júnior do Estado de Minas Gerais e V Seminário do PROVOC NA UFMG - 22 e 23 de outubro de 2009 no auditório da Reitoria e Coltec.
 - ❖ VI Seminário do Provoc na UFMG - 20 a 23 de outubro de 2010 no Coltec.
- Participação como membro titular do processo seletivo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio
Edital PRPq – 09/2010 -PIBIC-EM/CNPQ (vigência outubro/2010 a setembro/2011), a coordenação foi representada pela Profa. Gisele Brandão Machado de Oliveira e a Prof^ª. Delba Teixeira Rodrigues Barros.
- Em 04 de julho de 2011 os coordenadores se desvinculam oficialmente do programa e, conseqüentemente, da responsabilidade de coordenação do Provoc na UFMG e PIBIC-EM na UFMG junto a PRPq e Coltec. Na ocasião, comunicamos pelo email pessoal todos os pesquisadores, estudantes e coordenadores locais esta nossa decisão. Encaminhamos uma carta de agradecimento aos anos de confiança e apresentamos esclarecimentos acerca da nossa impossibilidade de continuarmos assumindo as referidas coordenações.

APÊNDICE F – EDITAL CONVITE PARA PESQUISADORES ORIENTADORES



UFMG
Universidade Federal de
Minas Gerais
<http://www.ufmg.br/prpq>

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA - UFMG - EDITAL PRPq-02/2007
PROGRAMA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA JÚNIOR DA UFMG – PROVOC/ BIC –JÚNIOR
FAPEMIG/CNPq

A Pró-Reitoria de Pesquisa–PRPq da UFMG torna público que estão abertas inscrições para pesquisadores com vínculo com a UFMG, candidatos a **ORIENTADORES** do **PROGRAMA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA JÚNIOR DA UFMG–PROVOC**, em parceria com o Colégio Técnico do Centro Pedagógico da UFMG–COLTEC, Colégio Militar de Belo Horizonte-CMBH e Escolas Estaduais.

1. DOS OBJETIVOS DO PROGRAMA

O **PROVOC na UFMG**, criado para propiciar oportunidades aos estudantes do **Ensino Médio e Profissional** de participarem de atividades de pesquisa no âmbito da UFMG, objetiva:

- 1.1. estimular os pesquisadores da UFMG a incorporarem em seu cotidiano de pesquisa estudantes do Ensino Médio e Profissional;
- 1.2. incentivar a participação de estudantes do Ensino Médio e Profissional junto a grupos de pesquisa da Universidade favorecendo uma aprendizagem por meio da investigação;
- 1.3. estimular o desenvolvimento do pensamento científico e da criatividade no estudante do Ensino Médio e Profissional, decorrentes das condições criadas pelo confronto direto com os problemas de pesquisa.
- 1.4. estimular o desenvolvimento do senso crítico dos estudantes diante das diferentes produções do conhecimento e situações da vida.

2. DAS ATIVIDADES DO PROGRAMA

- 2.1. O **PROVOC na UFMG** tem duração máxima de 24 (vinte e quatro) meses e consta de duas etapas, assim descritas:
 - 2.1.1. Período inicial - Com duração prevista de 6 meses, este período é destinado ao processo de familiarização do estudante com a dinâmica da pesquisa científica. Ao final desse período o orientador deverá enviar um relatório de avaliação parcial e apresentar o projeto de pesquisa a ser desenvolvido pelo estudante no período avançado. Passarão para o período avançado os estudantes que forem avaliados positivamente pelo pesquisador e pelas equipes de coordenação do programa.
 - 2.1.2. Período avançado - Com duração prevista para 1 ano e 6 (seis) meses. Esta etapa é destinada ao aprofundamento das questões desenvolvidas na etapa anterior e ao



UFMG
Universidade Federal de
Minas Gerais
<http://www.ufmg.br/prpq>

desenvolvimento do projeto de pesquisa proposto pelo estudante sob orientação de seu orientador.

2.2 O período de atividades dos estudantes selecionados terá início no dia 23 de abril de 2007, estendendo-se até 23 de março de 2009.

3. DA ATRIBUIÇÃO DE BOLSAS-AUXÍLIO

3.1 Do total dos estudantes do ensino Médio e Profissional selecionados para participarem do Programa, edição 2007/2009, 100 (cem) serão contemplados com bolsas-auxílio, no valor mensal de R\$ 100,00 (cem reais), conforme quota de bolsa concedida à UFMG pelo Programa BIC-Júnior, coordenado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais-FAPEMIG em parceria com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-CNPq.

3.2 O pagamento mensal das bolsas-auxílio estará condicionado ao envio mensal, pelo pesquisador, do relatório de frequência do(a) estudante.

4. DA PARTICIPAÇÃO DE ESTUDANTES NÃO BOLSISTAS

4.1 Caso o número de pesquisadores permita a participação de um número de estudantes maior do que o número de bolsas poderá se abrir vagas para estudantes selecionados que concordem em participar do programa de forma voluntária (como não bolsistas).

5. DO DESLIGAMENTO E DA SUBSTITUIÇÃO

5.1 Estudantes e orientadores poderão solicitar desligamento do programa por falta de interesse ou de condições para dar continuidade às atividades. Orientadores poderão solicitar substituição do estudante no caso de não frequência até 6 meses de participação.

5.2 Os desligamentos e os pedidos de substituição deverão ser comunicados por escrito, tanto do estudante quanto do orientador, à Comissão Coordenadora do **PROVOC na UFMG**.

6. DA PARTICIPAÇÃO COMO CO-ORIENTADOR

6.1- Havendo anuência do(a) pesquisador(a) vinculado(a) à UFMG, responsável pelo grupo de pesquisa, poderão atuar como **CO-ORIENTADORES**:

- estudantes de Pós-graduação matriculados em cursos da UFMG,
- professores das escolas públicas vinculadas e
- professores/pesquisadores de outras instituições.



UFMG
Universidade Federal de
Minas Gerais
<http://www.ufmg.br/prpq>

7- DOS DOCUMENTOS NECESSÁRIOS PARA A INSCRIÇÃO

No ato da inscrição, os seguintes documentos deverão ser apresentados:

- 6.1. Formulário de Inscrição, devidamente preenchido e assinado, a ser obtido na *homepage* da Pró-Reitoria de Pesquisa (www.ufmg.br/prpq).
- 6.2. Currículo resumido do pesquisador, modelo Lattes/CNPq, referente à experiência de orientação, científica, técnica e artística, a partir de 2005.
- 6.3. Plano de atividade constando de forma sucinta:
 - objetivos,
 - plano de atividades do(a) estudante para as duas etapas do Programa (inicial e avançado) e
 - plano de acompanhamento das atividades e frequência do(a) estudante.

Observação:

Para a inscrição, não é exigida a apresentação do projeto de pesquisa.

- 6.4. As inscrições serão recebidas **de 19 de março até 16 de abril de 2007** nos Núcleos de Assessoramento à Pesquisa das Unidades ou órgãos equivalentes, nos seus respectivos horários de funcionamento. Não serão aceitas inscrições fora dos prazos determinados neste Edital ou processos encaminhados com documentação incompleta. Será de responsabilidade de cada NAPq verificar a documentação, que será encaminhada, agrupada e grampeada à Divisão de Bolsas de Iniciação Científica da Pró-Reitoria de Pesquisa.

7. DA ANÁLISE DAS PROPOSTAS

As propostas serão analisadas pela Comissão Coordenadora do **PROVOC na UFMG**.

Belo Horizonte, 19 de março de 2007.

Prof. Carlos Alberto Pereira Tavares
Pró-Reitor de Pesquisa da UFMG

APÊNDICE G – CARTAS-CONVITES

PARA DIRETORES E PROFESSORES DAS UNIDADES ACADÊMICAS

*Universidade Federal de Minas Gerais
Colégio Técnico da UFMG*



Belo Horizonte, 30 de março de 2007

Prezado(a) Diretor(a),

Estamos em início das atividades de seleção de estudantes e adesão de pesquisadores para a edição 2007 do Programa de Iniciação Científica Júnior - PROVOC na UFMG. Assim, vimos solicitar a sua contribuição no intuito de divulgar essa iniciativa e incentivar os pesquisadores vinculados a sua unidade a conhecerem e participarem do programa. Ressaltamos que a quantidade de estudantes anualmente participantes é dependente do número de pesquisadores-orientadores que dispõem a participar.

A adesão dos pesquisadores se faz por um edital lançado pela Pró-Reitoria de Pesquisa – BIC Júnior que estará disponível nos sites da PRPq e Coltec no período de 16 de março a 13 de abril.

A seguir apresentamos um pouco da história, da natureza e da estrutura do PROVOC na UFMG para auxiliá-lo(a) no processo de divulgação.

Agradecemos antecipadamente a colaboração.

Colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Equipe de coordenação do *PROVOC na UFMG*

Prof^a. Gisele Brandão Machado de Oliveira – Colégio Técnico da UFMG/ COLTEC
Prof. Paulo de Oliveira – COLTEC/ UFMG
Prof^a. Delba Teixeira Rodrigues Barros – FAFICH/UFMG

*Programa de Iniciação Científica Júnior- PROVOC na UFMG
Colégio Técnico da UFMG
Av. Antônio Carlos 6627 – Pampulha
CEP: 31.270-901
Contatos: (31) 3499-4951 / provoc@coltec.ufmg.br*

História e estrutura do **PROVOC na UFMG**

O Programa de Vocação Científica - PROVOC teve início em 1998 na UFMG destinado aos estudantes de ensino médio e profissional. O PROVOC foi pioneiramente desenvolvido pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, do Instituto Oswaldo Cruz (Rio de Janeiro), em 1986 e atendendo ao processo de descentralização dessa iniciativa a Escola Politécnica desenvolveu um novo selecionando algumas instituições piloto em várias partes do país. Em Minas Gerais, a instituição escolhida foi o COLTEC/ UFMG que passou a desenvolver o projeto em parceria com o Centro de Pesquisas René Rachou - FIOCRUZ MG.

Em 2000 a iniciativa foi ampliada com a implantação de um novo projeto apresentado a Pró-Reitoria de Pesquisa que incentivou a participação de pesquisadores das diferentes unidades da Universidade. Surge, assim, o *Programa de Iniciação Científica Júnior da UFMG - PROVOC na UFMG*.

Em 2004 o *PROVOC na UFMG* ganhou novos parceiros, a FAPEMIG, MCT/ CAPES e a Secretaria de Estado da Educação – MG, o que possibilitou a incorporação de estudantes de outras escolas públicas de Belo Horizonte. Hoje o Programa contempla quase todas as áreas do conhecimento e conta com a participação de 110 estudantes bolsistas e 46 pesquisadores-orientadores. Os alunos participantes, provenientes do ensino médio/profissional da rede pública de ensino, têm entre 15 e 17 anos. Em 2006 participaram do *PROVOC na UFMG* quatro escolas públicas: Colégio Técnico da UFMG, Colégio Militar, Escola Estadual Maria Luiza Miranda Bastos e Escola Estadual Três Poderes. Para a próxima edição do programa – PROVOC 2007, estaremos contando com a participação de 10 escolas estaduais, o COLTEC e o Colégio Militar de BH.

A estratégia pedagógica do programa consiste em promover uma iniciação científica que aproxime os estudantes do cotidiano dos pesquisadores, de maneira semelhante a que ocorre no programa de iniciação científica na graduação. Tal estratégia parte do pressuposto que, como aprendiz, e sob a responsabilidade e orientação do pesquisador, o estudante será capaz de propor e desenvolver um projeto científico.

O programa contribui também no que diz respeito à tomada de decisões por parte dos estudantes. Como o envolvimento do estudante no desenvolvimento do projeto é muito intenso, temos observado que as suas experiências decorrentes dessas atividades têm contribuído para a fundamentação de suas escolhas, especialmente aquelas relacionadas às futuras profissões.

No entanto, a maior contribuição está, certamente, na melhoria da aprendizagem no domínio das Ciências. Por isso é de grande valor a ampliação do programa de Iniciação Científica e a gradativa inserção dos jovens nos espaços universitários e centros de pesquisa do país.

A adesão dos orientadores para o PROVOC é feita por edital de convocação e a quantidade de estudantes contemplados pelo Programa depende do número de pesquisadores-orientadores que se dispõem a participar do programa.

Os estudantes tomam ciência do programa em encontros de divulgação realizados nas escolas e os interessados são submetidos a um processo seletivo que procura identificar aqueles com características mais adequadas à iniciação científica, tais como: capacidade de observação, inferências, síntese, organização e coerência na redação.

A permanência do estudante no projeto é de no máximo 2 anos, com dedicação de oito horas semanais. O programa é realizado em duas etapas: o primeiro ano é destinado à ambientação e elaboração por parte do aluno de seu o projeto e o ano seguinte é destinado ao desenvolvimento da pesquisa propriamente dita. Ao final de cada edição do programa é realizado um evento para apresentação dos resultados obtidos e relato das experiências vivenciadas pelos estudantes e pesquisadores.

PARA OS DIRETORES DAS ESCOLAS DE NÍVEL MÉDIO

Universidade Federal de Minas Gerais
Colégio Técnico da UFMG



Belo Horizonte, 27 de março de 2007

Prezado(a) Diretor(a),

Estamos iniciando as atividades de seleção de estudantes e adesão de escolas estaduais para a edição 2007 do Programa de Iniciação Científica Júnior - PROVOC na UFMG. Este programa tem como objetivo dar a oportunidade aos estudantes de ensino Médio e Profissional de ingressarem na iniciação científica, atuando junto a um grupo de pesquisa da UFMG.

A Secretaria de Estado da Educação sugeriu o nome da sua escola para participar do encontro de esclarecimento sobre o programa que estaremos realizando no dia **04 de abril às 16:00h** no auditório do Colégio Técnico da UFMG, situado na Av. Antônio Carlos, 6627- Campus Pampulha da UFMG (telefone de contato: 3499-4951 e e-mail: provoc@coltec.ufmg.br). Neste encontro daremos maiores esclarecimentos sobre a natureza do programa e selecionaremos, a partir da manifestação de interesse dos presentes, 10 escolas estaduais que integrarão ao *Provoc na UFMG* para o período de 2007 a 2009.

Gostaríamos de contar com sua participação.

Solicitamos confirmar presença por telefone ou e-mail até o dia 03 de abril.

A seguir apresentamos um pouco da história, da natureza e da estrutura do PROVOC na UFMG.

Contamos com sua participação.

Atenciosamente,

Equipe de coordenação do *PROVOC na UFMG*

Prof^ª. Gisele Brandão Machado de Oliveira – Colégio Técnico da UFMG/ COLTEC
Prof. Paulo de Oliveira – COLTEC/ UFMG
Prof^ª. Delba Teixeira Rodrigues Barros – FAFICH/UFMG

Programa de Iniciação Científica Júnior- PROVOC na UFMG
Colégio Técnico da UFMG
Av. Antônio Carlos 6627 – Pampulha
CEP: 31.270-901
Contatos: (31) 3499-4951 / provoc@coltec.ufmg.br

História e estrutura do **PROVOC na UFMG**

O Programa de Vocação Científica - PROVOC teve início em 1998 na UFMG destinado aos estudantes de ensino médio e profissional. O PROVOC foi pioneiramente desenvolvido pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, do Instituto Oswaldo Cruz (Rio de Janeiro), em 1986 e atendendo ao processo de descentralização dessa iniciativa a Escola Politécnica desenvolveu um novo selecionando algumas instituições piloto em várias partes do país. Em Minas Gerais, a instituição escolhida foi o COLTEC/ UFMG que passou a desenvolver o projeto em parceria com o Centro de Pesquisas René Rachou - FIOCRUZ MG.

Em 2000 a iniciativa foi ampliada com a implantação de um novo projeto apresentado a Pró-Reitoria de Pesquisa que incentivou a participação de pesquisadores das diferentes unidades da Universidade. Surge, assim, o *Programa de Iniciação Científica Júnior da UFMG - PROVOC na UFMG*.

Em 2004 o *PROVOC na UFMG* ganhou novos parceiros, a FAPEMIG, MCT/ CAPES e a Secretaria de Estado da Educação – MG, o que possibilitou a incorporação de estudantes de outras escolas públicas de Belo Horizonte. Hoje o Programa contempla quase todas as áreas do conhecimento e conta com a participação de 110 estudantes bolsistas e 46 pesquisadores-orientadores. Os alunos participantes, provenientes do ensino médio/profissional da rede pública de ensino, têm entre 15 e 17 anos. Em 2006 participaram do *PROVOC na UFMG* quatro escolas públicas: Colégio Técnico da UFMG, Colégio Militar, Escola Estadual Maria Luiza Miranda Bastos e Escola Estadual Três Poderes. Para a próxima edição do programa – PROVOC 2007, estaremos contando com a participação de 10 escolas estaduais, o COLTEC e o Colégio Militar de BH.

A estratégia pedagógica do programa consiste em promover uma iniciação científica que aproxime os estudantes do cotidiano dos pesquisadores, de maneira semelhante a que ocorre no programa de iniciação científica na graduação. Tal estratégia parte do pressuposto que, como aprendiz, e sob a responsabilidade e orientação do pesquisador, o estudante será capaz de propor e desenvolver um projeto científico.

O programa contribui também no que diz respeito à tomada de decisões por parte dos estudantes. Como o envolvimento do estudante no desenvolvimento do projeto é muito intenso, temos observado que as suas experiências decorrentes dessas atividades têm contribuído para a fundamentação de suas escolhas, especialmente aquelas relacionadas às futuras profissões.

No entanto, a maior contribuição está, certamente, na melhoria da aprendizagem no domínio das Ciências. Por isso é de grande valor a ampliação do programa de Iniciação Científica e a gradativa inserção dos jovens nos espaços universitários e centros de pesquisa do país.

A adesão dos orientadores para o PROVOC é feita por edital de convocação e a quantidade de estudantes contemplados pelo Programa depende do número de pesquisadores-orientadores que se dispõem a participar do programa.

Os estudantes tomam ciência do programa em encontros de divulgação realizados nas escolas e os interessados são submetidos a um processo seletivo que procura identificar aqueles com características mais adequadas à iniciação científica, tais como: capacidade de observação, inferências, síntese, organização e coerência na redação.

A permanência do estudante no projeto é de no máximo 2 anos, com dedicação de oito horas semanais. O programa é realizado em duas etapas: o primeiro ano é destinado à ambientação e elaboração por parte do aluno de seu o projeto e o ano seguinte é destinado ao desenvolvimento da pesquisa propriamente dita. Ao final de cada edição do programa é realizado um evento para apresentação dos resultados obtidos e relato das experiências vivenciadas pelos estudantes e pesquisadores.

APÊNDICE H – MODELO DO RELATÓRIO PARCIAL



PROGRAMA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA – UFMG FORMULÁRIO DE ORIENTAÇÃO PARA O **RELATÓRIO PARCIAL DO ESTUDANTE** (referente aos primeiros 6 meses)

PERÍODO : ____ / ____ / ____ A ____ / ____ / ____.

OBS: 1- Anexe outras folhas para melhor responder as questões.

2- Este relatório deve ser entregue digitado.

NOME :

INSTITUIÇÃO:

CURSO/ TURMA:

NÚMERO DE MATRÍCULA :

ASSINATURA :

REFERENTE AO PROCESSO

- 1- Ambiente de trabalho: Cite o nome do laboratório e /ou Departamento e/ou grupo de pesquisa junto ao qual tem trabalhado.
- 2- Nome do Pesquisador/ orientador:
- 3- Informe o título e objetivos gerais do seu projeto.
- 4- Cite os dias e horários que você tem disponibilizado para o PROVOC na UFMG.
- 5- Descreva de forma sucinta as atividades desenvolvidas (por ex: processo de busca das informações e habilidades práticas, dentre outras) por você durante os primeiros seis meses.
- 6- Quais conhecimentos/saberes foram aprendidos neste novo espaço de aprendizagem?
- 7- Quais conhecimentos/ saberes da escola você mobilizou (lhe foi útil em algum momento) para realizar o trabalho junto ao grupo de pesquisa?
- 8- Quais sugestões você apresentaria para a escola visando a melhoria de suas atividades no PROVOC na UFMG?
- 9- Em quais aspectos você acredita estar desenvolvendo e/ou melhorado em decorrência de sua participação no PROVOC na UFMG?

APÊNDICE I – MODELO DO RELATÓRIO FINAL

Universidade Federal de Minas Gerais
Colégio Técnico da UFMG



Universidade Federal de Minas Gerais
Pró-Reitoria de Pesquisa
Colégio Técnico da UFMG
Programa Institucional de Iniciação Científica Júnior - PROVOC

Roteiro para elaboração do Relatório FINAL de Atividades

AS TRÊS PARTES DESTES RELATÓRIO DEVEM ESTAR JUNTAS E SEREM ENCAMINHADAS À SECRETARIA DO PROVOC DO COLTEC. O ENCAMINHAMENTO DO MESMO É DE RESPONSABILIDADE DO PROFESSOR ORIENTADOR

DATA PARA ENTREGA: 30 DE MARÇO DE 2009

CADA ESTUDANTE DEVERÁ APRESENTAR UM RELATÓRIO INDIVIDUAL

PARTE 1

A ser elaborada pelo estudante, com supervisão do orientador

1.1. Relatório Final:

Entregar à secretaria do PROVOC do Coltec uma cópia impressa assinada e uma cópia em disquete ou por e-mail (provoc@coltec.ufmg.br)

1.2. Identificação:

Título do projeto de pesquisa
Nome do estudante
Número de matrícula
Nome do curso (Ensino Médio ou Profissional)
Nome (s) do(s) orientador(es)
Unidade/Departamento do(s) orientador(es)

1.3. Data de ingresso no Programa

1.4. Período do relatório (citar o período total)

1.5. Relatório final e histórico das atividades (usar linguagem clara, o mais objetiva possível e concisa)

Introdução e fundamentação
Objetivos e Metodologia / Atividades realizadas (como, quais, onde, para que fim, grupo de trabalho, etc.)
Resultados alcançados e discussão
Conclusões
Referências bibliográficas

Formatação do texto: times new roman 12; espaçamento 1,5;

Obs: Se participou de eventos acadêmicos, cite-os. Se for o caso, anexe cópias dos trabalhos e de outras produções.

Data e assinatura do estudante

Data e assinatura do Orientador

Programa de Iniciação Científica Júnior- PROVOC na UFMG
Colégio Técnico da UFMG
Av. Antônio Carlos 6627 – Pampulha
CEP: 31.270-901
Contatos: (31) 3499-4951 / provoc@coltec.ufmg.br

PARTE 2

A ser elaborada pelo estudante

2.1. Avaliação do estudante:

Descreva o seu envolvimento nas atividades de pesquisa e na construção das relações interpessoais

Principais fatores negativos e positivos que interferiram na execução do projeto

2.2. Após concluir o Ensino Médio/ Profissional, você pretende:

- Ingressar na Graduação
- Atuar no mercado de trabalho
- Não definiu ainda

2.3. Descreva de que forma a sua participação nas atividades do Provoc influenciou (ou não) em:

Seus relacionamentos na escola?

Sua compreensão dos conteúdos escolares?

A escolha de suas atividades futuras?

Sua escolha profissional ou área de interesse?

Sua percepção sobre ciência e investigação?

Data e assinatura do estudante

PARTE 3

A ser elaborada pelo Orientador

3.1. Anexar um parecer sucinto sobre as atividades e o desempenho do estudante:

Como percebeu o envolvimento do estudante nas atividades de pesquisa e na construção das relações interpessoais.

Principais fatores negativos e positivos que interferiram na execução do projeto.

3.2. Como foi trabalhar com aluno do Ensino Médio/Profissional em pesquisa científica? Destaque os aspectos positivos e negativos. Discuta sobre possíveis adaptações feitas para a realização de tal trabalho.

3.3. Pretende continuar participando do PROVOC na UFMG? Justifique.

Data e assinatura do Orientador

APÊNDICE J – MODELOS DE CERTIFICADO PELA PARTICIPAÇÃO NO
PROVOC NA UFMG 2007 A 2009



PROVOC na UFMG
Programa de Iniciação Científica Júnior da UFMG

Certificado

Certificamos que o(a) estudante _____ participou como bolsista BIC-JÚNIOR/FAPEMIG com _____ horas de estágio orientado no projeto de pesquisa intitulado _____ sob orientação do pesquisador orientador _____ dentro do Programa de Iniciação Científica Júnior da UFMG – PROVOC da UFMG, desenvolvido em parceria com a Pró-Reitoria de Pesquisa da UFMG, no período de Novembro de 2007 a Maio de 2009.

Profª Gisele Brandão M. de Oliveira e Prof. Paulo de Oliveira
Coordenadores do PROVOC da UFMG



Universidade Federal de Minas Gerais



PROVOC na UFMG
Programa de Iniciação Científica Júnior da UFMG

Certificado

Certificamos que _____ participou como _____ com _____ horas de orientação supervisionada do Estudante _____ participante do Programa de Iniciação Científica Júnior da UFMG – PROVOC da UFMG, desenvolvido em parceria com a Pró-Reitoria de Pesquisa da UFMG, no período de Novembro de 2007 a Maio de 2009.

Profª Gisele Brandão M. de Oliveira e Prof. Paulo de Oliveira
Coordenadores do PROVOC da UFMG



Universidade Federal de Minas Gerais

APÊNDICE K – MODELO DE CERTIFICADO PARTICIPAÇÃO EM EVENTO ACADÊMICO ORGANIZADO PELO PROGRAMA EM 2009

Provoc Inovação 2009

V Seminário PROVOC na UFMG
II Mostra Científica e Tecnológica dos
Programas de Iniciação Científica
Júnior de Minas Gerais



Certificado

Certificamos que XXXXXXXX participou como XXXXXXXX da *II Mostra Científica e Tecnológica dos Programas de Iniciação Científica Júnior do Estado de Minas Gerais - PROVOC INOVAÇÃO 2009* coordenado pela Universidade Federal de Minas Gerais e o Centro de Pesquisas René Rachou – FIOCRUZ/MG, nos dias 22 e 23 de outubro de 2009 no Colégio Técnico da UFMG, campus Pampulha.

Gisele Brandão M. de Oliveira; Paulo de Oliveira
Delba Teixeira Barros
Coordenadores do evento pela UFMG.

Maria Cecília Pinto Diniz
Coordenadora do evento pela CPqRR FIOCRUZ/MG

Realização



Patrocínio



Apoio e colaboração



**ANEXO A – PARECER Nº ETIC 0641.0.203.000-10 DO COMITÊ DE ÉTICA EM
PESQUISA DA UFMG- COEP/UFMG**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - COEP**

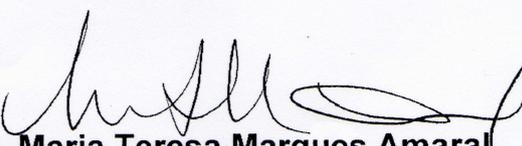
Parecer nº. ETIC 0641.0.203.000-10

**Interessado(a): Prof. Rogério Cunha de Campos
Departamento de Administração Escolar
Faculdade de Educação - UFMG**

DECISÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG – COEP aprovou, no dia 14 de junho de 2011, após atendidas as solicitações de diligência, o projeto de pesquisa intitulado "**Percursos de jovens de escolas públicas de ensino médio e profissional no programa de iniciação científica júnior da UFMG**" bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O relatório final ou parcial deverá ser encaminhado ao COEP um ano após o início do projeto.


**Profa. Maria Teresa Marques Amaral
Coordenadora do COEP-UFMG**

ANEXO B – CRITÉRIOS DO SIMAVE DA SEE/MG PARA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DA PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA

O Sistema

O Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública, – SIMAVE – é responsável pelo desenvolvimento de programas de avaliação integrados.

O SIMAVE objetiva desenvolver programas de avaliação cujos resultados forneçam informações importantes para o planejamento de ações em todos os níveis do sistema de ensino.

O SIMAVE aponta as prioridades educacionais tanto para professores, especialistas e diretores quanto para os gestores do sistema, sendo fundamental na definição de ações e para subsidiar políticas públicas para uma educação eficaz. Pela relevância de suas informações, o SIMAVE é um pilar do Projeto Estruturador do Governo de Minas Gerais.

Para conhecer, entender e atender o sistema público mineiro de Educação, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais criou o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública, o SIMAVE, em 2000.

A partir de 2003, o SIMAVE foi aperfeiçoado e ampliado. Desde a instalação do sistema, avaliações anuais são realizadas em Minas Gerais, verificando o desempenho de alunos das redes Estadual e Municipal de ensino.

Em 2008, por exemplo, a avaliação de Língua Portuguesa contou com a participação de 10.210 escolas e 662.066 alunos, e a de Matemática com 10.198 escolas e 647.313 alunos.

Com as avaliações do PROEB, do PAAE e do PROALFA, o SIMAVE possibilita à Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais – SEE/MG realizar diagnósticos educacionais para identificar necessidades, e demandas do sistema, das escolas, dos professores e dos alunos. Em posse dos dados do SIMAVE, a SEE/MG estrutura políticas e ações diretamente vinculadas aos resultados de aprendizagem, à qualificação docente, à valorização da escola pública e ao fortalecimento da qualidade da educação em Minas Gerais.

Resultados por Escola – Critérios GERAIS

Escala

Uma escala é a expressão da medida de uma grandeza. É uma forma de apresentar resultados com base em uma espécie de régua construída com critérios próprios. Em sua viagem pelos caminhos da avaliação, a Escala de Proficiência é um mapa para orientá-lo com relação às competências que seus estudantes desenvolveram.

Em sala de aula você usa, muitas vezes, um intervalo de 0 a 10 que estabelece a nota do estudante em uma prova. Trabalhar com uma medida que expressa a quantidade de questões acertadas pode funcionar para avaliar os estudantes em sala de aula. Para obter essa nota, como já falamos você pode utilizar vários instrumentos e o conjunto desses instrumentos é que poderá ser usado no julgamento do desempenho do estudante.

Entretanto, quando um sistema é avaliado, uma nota não fornece informações confiáveis. É necessário ter uma medida específica para isso. Essa medida é o que chamamos de Escala de Proficiência. Assim, enquanto a escola, na sua avaliação interna, trabalha com notas individuais, a avaliação externa trabalha com a média de desempenho do grupo avaliado.

Na Escala de Proficiência, os resultados da avaliação são apresentados em níveis, revelando o desempenho dos estudantes do nível mais baixo ao mais alto. A Escala de Proficiência em Matemática varia de 0 a 500 pontos, de modo a conter, em uma mesma “régua”, a distribuição dos resultados do desempenho dos estudantes no período de escolaridade avaliado.

A Escala de Proficiência em Língua Portuguesa varia de 0 a 500 pontos, de modo a conter, em uma mesma “régua”, a distribuição dos resultados do desempenho dos estudantes no período de escolaridade avaliado. A média de proficiência deve ser alocada, na régua da Escala de Proficiência, no ponto correspondente.

Isso permitirá que você realize um diagnóstico pedagógico bastante útil.

Resultados

Os resultados das avaliações realizadas fornecem informações para que o desempenho dos estudantes possa ser verificado. Ao comparar os resultados atuais com os anteriores, pode-se perceber a evolução do desempenho dos estudantes. Além disso, através desses resultados, o governo pode definir metas, programas e ações para promover a melhoria da qualidade de ensino.

E a escola? Como os resultados podem ser úteis para ela? É simples: esses resultados oferecem informações importantes para analisar, em profundidade, a aprendizagem dos estudantes. Dessa forma, as práticas pedagógicas poderão ser realizadas a fim de garantir a melhoria da aprendizagem discente.

Aqui, você poderá navegar tanto pela Escala de Proficiência de Língua Portuguesa quanto pela Escala de Proficiência de Matemática. Poderá, ainda, projetar os resultados na escala, o que ajudará na compreensão dos resultados alcançados por sua escola.

Apropriação do Sistema de Escrita - A apropriação do sistema de escrita é condição para que o aluno seja capaz de ler com compreensão e de forma autônoma. Essa apropriação é o foco do trabalho nos anos iniciais do ensino fundamental, ao longo dos quais se espera que o aluno avance em suas hipóteses sobre a língua escrita. Neste domínio, encontram-se reunidas quatro competências que envolvem percepções acerca dos sinais gráficos utilizados na escrita - as letras - e sua organização na página e aquelas referentes a correspondências entre som e grafia. O conjunto dessas competências permite ao alfabetizando ler com compreensão.

Identifica letras - Abandonando a ideia inicial de que a modalidade escrita da língua corresponde a uma forma de desenho, a criança que começa a ter contato com o universo da escrita passa a identificar as letras. Nesse processo, ela diferencia as letras dos outros símbolos gráficos. Por conseguinte, entende que, para escrever, utilizará as letras, que podem variar em seus padrões de escrita (como fonte, maiúsculas e minúsculas, cursiva etc.).

Reconhece convenções gráficas - Mesmo quando ainda bem pequenas, muitas crianças que têm contatos frequentes com situações de leitura imitam gestos leitores dos adultos. Fazem de conta, por exemplo, que leem um livro, folheando-o e olhando suas páginas. Esse é um primeiro indício de reconhecimento das convenções gráficas. Essas convenções incluem saber que a leitura se faz da esquerda para a direita e de cima para baixo ou, ainda, que, diferentemente da fala, que se apresenta num fluxo contínuo, na escrita, é necessário deixar espaços entre as palavras.

Manifesta consciência fonológica - A identificação de rimas, consciência silábica, distinção entre grafema e fonema são habilidades trabalhadas e sistematizadas nos primeiros anos de escolarização.

Lê palavras - A capacidade de leitura deriva-se do domínio prévio das direções da escrita (da esquerda para a direita, de cima para baixo). No início desse processo, os estudantes conseguem facilmente ler e compreender palavras cuja formação esteja no padrão silábico consoante-vogal. Palavras construídas em outros padrões silábicos são, geralmente, compreendidas mais lentamente, o que pode comprometer o processo de compreensão.

Estratégias de Leitura - A concepção de linguagem que fundamenta o trabalho com a língua materna no Ensino Fundamental é a de que a linguagem é uma forma de interação entre os falantes. Consequentemente, o texto deve ser o foco do trabalho com a língua, uma vez que as interações entre os sujeitos, mediadas pela linguagem, se materializam na forma de textos de diferentes gêneros. O domínio "Estratégias de leitura" reúne as competências que tornam o leitor capaz de lançar mão de recursos variados para ler com compreensão textos de diferentes gêneros.

Localiza informação - Essa competência é fundamental para que as intenções comunicativas dos textos se efetivem. Os estudantes que se mostram hábeis nessa tarefa de localizar informações em um texto evidenciam ser capazes de estabelecer nexos entre as palavras, produzindo o sentido a partir de um todo e não mais através de uma palavra isolada. Quanto mais extenso o texto, quanto maior for a carga informativa dele, tanto mais essa competência precisa estar desenvolvida para que o estudante localize as informações.

Identifica tema - A percepção do texto como um todo significativo precede a identificação do tema do mesmo. Esse processo de reconhecimento do tema de um texto pode acontecer mediante indicações nas partes que o compõem ou, no seu nível mais avançado, mediante inferências que o leitor realiza.

Realiza inferências - Inferir é ir além das informações que o texto oferece, ultrapassando a superfície textual e atingindo níveis mais profundos de significação. Essa competência é resultado da habilidade de conjugar o sentido contido no texto, as pistas que ele oferece e a experiência de mundo que o leitor possui.

Identifica gênero, função e destinatário de um texto - As diferentes situações sociais existentes garantem a relevância de se desenvolver essa habilidade. Para cada uma delas, um texto diferente se exige. Identificar gêneros textuais é importante para promover a inserção dos estudantes na sociedade letrada, pois para cada finalidade, pede-se um gênero textual específico. Os estudantes capazes de identificar gênero, função e destinatário de um texto desenvolvem, inclusive, a consciência da amplitude social da língua.

Processamento do Texto - Nesse domínio, estão agrupadas competências cujo desenvolvimento tem início nas séries iniciais do Ensino Fundamental, progredindo em grau de complexidade até o final do Ensino Médio. Para melhor compreendermos o desenvolvimento dessas competências, precisamos lembrar que a avaliação tem como foco a leitura, não se fixando em nenhum conteúdo específico. Na verdade, diversos conteúdos trabalhados nos decorrer de todo o período de escolarização contribuem para o desenvolvimento das competências e habilidades associadas a esse domínio. Chamamos de processamento do texto as estratégias utilizadas na sua constituição e sua utilização na e para a construção do sentido do texto. Nesse domínio, encontramos cinco competências as quais serão detalhadas a seguir, considerando as cores apresentadas na Escala, as quais indicam o início do desenvolvimento da habilidade, as gradações de dificuldade e sua consequente consolidação.

Estabelece relações lógico-discursivas - O desenvolvimento dessa competência possibilita ao estudante compreender os processos de coesão e coerência, fundamentais para a construção lógica e encadeamento das diferentes partes do texto. O grau de complexidade das habilidades associadas a essa competência está diretamente associado a dois fatores: a presença dos elementos linguísticos que estabelecem a relação e o posicionamento desses elementos dentro do texto.

Identifica elementos de um texto narrativo - Tanto na escrita, quanto na fala, o texto narrativo é predominante. Assim, é a modalidade de texto com a qual se tem maior contato desde a mais tenra idade. Identificar os elementos estruturadores de uma narrativa significa ser capaz de dizer onde, quando e com quem os fatos ocorrem, bem como sob que ponto de vista a história é narrada. Essa competência envolve, ainda, a habilidade de reconhecer o fato que deu origem à história (conflito ou fato gerador), o clímax e o desfecho da narrativa. Esses elementos dizem respeito às narrativas literárias (contos, fábulas, crônicas, romances etc.) e também às narrativas de caráter não literário, uma notícia, por exemplo.

Estabelece relações entre textos - As relações intertextuais acontecem dentro de um texto e também com diferentes textos. No jogo intertextual, a distinção de tipos e gêneros textuais se faz necessária e relevante para o estudante.

Distingue posicionamentos - O desenvolvimento dessa habilidade está diretamente relacionado com a interação do leitor com o texto. Distinguir entre um fato e uma opinião sobre esse fato, localizar trechos opinativos, reconhecer posições contrárias quanto a um assunto são alguns elementos que constituem a consolidação dessa habilidade.

Identifica marcas linguísticas - Os alunos que se encontram no intervalo amarelo-claro, de 125 a 175 pontos na escala, começam a desenvolver essa competência, mostrando-se capazes de reconhecer expressões próprias da oralidade.

ANEXO C – CRITÉRIOS DO SIMAVE DA SEE/MG PARA AVALIAÇÃO DA PROFICIÊNCIA EM MATEMÁTICA - DOMÍNIOS E COMPETÊNCIAS DOS ESTUDANTES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO

➤ Domínio ESPAÇO E FORMA

Na Matemática, o estudo do Espaço e Forma é de fundamental importância para que o estudante desenvolva várias habilidades como percepção, representação, abstração, levantamento e validação de hipóteses, orientação espacial além de propiciar o desenvolvimento da criatividade. Vivemos num mundo em que, constantemente, necessitamos nos movimentar, localizar objetos, localizar ruas e cidades em mapas, identificar figuras geométricas e suas propriedades para solucionar problemas. O estudo desse domínio pode auxiliar a desenvolver, satisfatoriamente, todas essas habilidades, podendo também nos ajudar a apreciar com outro olhar, as formas geométricas presentes na natureza, nas construções e nas diferentes manifestações artísticas. Nesse domínio, encontram-se duas competências a localização de objetos em representações do espaço e a identificação de figuras geométricas e suas propriedades. Essas competências são trabalhadas desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, permitindo que a cada ano de escolaridade os estudantes aprofundem e aperfeiçoem o seu conhecimento nesse domínio, desenvolvendo, assim, o pensamento geométrico necessário para solucionar problemas.

Competências Localizar objetos em representações de espaço

Essa competência é desenvolvida desde os anos iniciais do Ensino Fundamental por meio de tarefas que exigem dos estudantes, por exemplo, desenhar, no papel, o trajeto casa-escola, identificando pontos de referências. Para o desenvolvimento dessa competência, são utilizados recursos, como a localização de ruas, pontos turísticos, casas, dentre outros, em mapas e croquis. Nos anos finais do Ensino Fundamental, o papel quadriculado é um importante recurso para que os estudantes localizem pontos utilizando coordenadas. No Ensino Médio os estudantes trabalham as geometrias plana, espacial e analítica. Utilizam o sistema de coordenadas cartesianas para localizar pontos, retas, circunferências entre outros objetos matemáticos.

Identificar figuras geométricas e suas propriedades

A percepção das formas que estão ao nosso redor é desenvolvida pelas crianças, mesmo antes de entrarem na escola. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os estudantes começam a desenvolver as habilidades de reconhecimento de formas utilizando alguns atributos das figuras planas tridimensionais. Nas séries finais do Ensino Fundamental, são trabalhadas as principais propriedades das figuras geométricas. No Ensino Médio os estudantes identificam várias propriedades das figuras geométricas, entre as quais destacamos o Teorema de Pitágoras, propriedades dos quadriláteros dentre outras.

Reconhecer transformações no plano

Dentre diversas transformações no plano, podemos citar as isometrias que têm como características a preservação de distâncias entre pontos do plano, como translações, rotações e reflexões e as transformações por semelhança que preservam a forma, mas não preservam, necessariamente, o tamanho. As habilidades relacionadas a essa competência dizem respeito às transformações por semelhança e, devido à sua complexidade, começam a ser desenvolvidas em níveis mais altos da Escala de Proficiência.

Aplicar relações e propriedades

O ensino da Matemática pode auxiliar no desenvolvimento da capacidade cognitiva considerando que a resolução de problemas não é o ponto final do processo de aprendizagem e sim o ponto de partida da atividade matemática, propiciando ao estudante desenvolver estratégias, levantar hipóteses, testar resultados, utilizar conceitos já aprendidos em outras competências. No campo do Espaço e Forma, espera-se que os estudantes consigam aplicar relações e propriedades das figuras geométricas - planas e não-planas - em situações-problemas.

➤ GRANDEZAS E MEDIDAS

O estudo de temas vinculados a esse domínio deve propiciar aos estudantes conhecer aspectos históricos da construção do conhecimento; compreender o conceito de medidas, os processos de medição e a necessidade de adoção de unidades-padrão de medidas; resolver problemas utilizando as unidades de medidas; estabelecer conexões entre grandezas e medidas com outros temas matemáticos como, por exemplo, os números racionais positivos e suas representações. Através de diversas atividades, é possível mostrar a importância e o acentuado caráter prático das Grandezas e Medidas, para poder, por exemplo, compreender questões relacionadas aos Temas Transversais, além de sua vinculação a outras áreas de conhecimento, como as Ciências Naturais (temperatura, velocidade e outras grandezas) e a Geografia (escalas para mapas, coordenadas geográficas). Essas

competências são trabalhadas desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, permitindo que a cada ano de escolaridade os estudantes aprofundem e aperfeiçoem o seu conhecimento nesse domínio.

Utilizar sistemas de medidas

Para o desenvolvimento dessa competência, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, podemos solicitar aos estudantes que marquem o tempo por meio de calendário. Destacam-se, também, atividades envolvendo culinária, o que possibilita um rico trabalho, utilizando diferentes unidades de medida, como o tempo de cozimento: horas e minutos e a quantidade dos ingredientes: litro, quilograma, colher, xícara, pitada e outros. Os estudantes utilizam também outros sistemas de medidas convencionais para resolver problemas.

Medir grandezas

Essa competência é desenvolvida nos anos iniciais do Ensino Fundamental quando, por exemplo, solicitamos aos estudantes para medirem o comprimento e largura da sala de aula usando algum objeto como unidade. Além dessa habilidade, ainda nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a habilidade de medir a área e perímetro de figuras planas, a partir das malhas quadriculadas ou não, é também trabalhada. Nos anos finais do Ensino Fundamental resolvem problemas envolvendo o cálculo de perímetro e área de figuras planas e problemas envolvendo noções de volume. Já no Ensino Médio os estudantes resolvem problemas envolvendo o cálculo do volume de diferentes sólidos geométricos e problemas envolvendo a área total de um sólido.

Estimar e comparar grandezas

Muitas atividades cotidianas envolvem essa competência, como comparar tamanhos dos objetos, pesos, volumes, temperaturas diferentes e outras. Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, essa competência é trabalhada, por exemplo, quando solicitamos aos estudantes que comparem dois objetos estimando as suas medidas e anunciando qual dos dois é maior. Atividades como essas propiciam a compreensão do processo de medição, pois medir significa comparar grandezas de mesma natureza e obter uma medida expressa por um número.

➤ NÚMEROS E OPERAÇÕES E ÁLGEBRA

Várias informações essenciais para a nossa vida social são representadas por números: CPF, RG, conta bancária, senhas, número de telefones, número de nossa residência, preços de produtos, calendário, horas, entre tantas outras. Não é por acaso que Pitágoras, um grande filósofo e matemático grego (580-500 a.C) elegeu como lema para a sua escola filosófica "Tudo é Número", pois acreditava que o universo era regido pelos números e suas relações e propriedades. Esse domínio envolve, além do conhecimento dos diferentes conjuntos numéricos, as operações e suas aplicações à resolução de problemas. As operações aritméticas estão sempre presentes em nossas vidas. Quantos cálculos temos que fazer? Orçamento do lar, cálculos envolvendo nossa conta bancária, cálculo de juros, porcentagens, divisão de uma conta em um restaurante, dentre outros. Essas são algumas das muitas situações com que nos deparamos em nossas vidas e nas quais precisamos realizar operações. Além de números e operações, esse domínio também envolve o conhecimento algébrico que requer a resolução de problemas por meio de equações, inequações, funções, expressões, cálculos entre muitos outros. O estudo da álgebra possibilita aos estudantes desenvolver, entre outras capacidades, a de generalizar. Quando fazemos referência a um número par qualquer, podemos representá-lo pela expressão $2n$ (n sendo um número natural). Essa expressão mostra uma generalização da classe dos números pares.

Conhecer e utilizar números

As crianças, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, têm contato com os números e já podem perceber a importância deles na vida cotidiana. Já conhecem a escrita de alguns números e já realizam contagens. Nessa fase da escolaridade, os estudantes começam a conhecer os diferentes conjuntos numéricos e a perceberem a sua utilização em contextos do cotidiano. Entre os conjuntos numéricos estudados estão os naturais e os racionais em sua forma fracionária e decimal. Na etapa final do Ensino Fundamental, os estudantes resolvem problemas mais complexos envolvendo diferentes conjuntos numéricos, como os naturais, inteiros e racionais. No Ensino Médio os estudantes já devem ter consolidado essa competência e utilizá-la para resolver problemas mais complexos.

Realizar e aplicar operações

Esta competência envolve as habilidades de cálculo e a capacidade dos estudantes de resolver problemas que envolvem as quatro operações básicas da aritmética. Envolve também o conhecimento dos algoritmos utilizados para o cálculo dessas operações. Além do conhecimento dos algoritmos essa competência envolve a aplicação dos mesmos na resolução de problemas englobando os diferentes conjuntos numéricos, seja em situações específicas da Matemática, seja em contextos do cotidiano.

Utilizar procedimentos algébricos

O estudo da álgebra possibilita ao estudante desenvolver a capacidade de abstrair, generalizar, demonstrar, sintetizar procedimentos de resolução de problemas. As habilidades referentes à álgebra são desenvolvidas no Ensino Fundamental e vão desde situações-problema em que se pretende descobrir o valor da incógnita em uma equação utilizando uma balança de dois pratos, até a resolução de problemas envolvendo equações do segundo

grau. No Ensino Médio essa competência envolve a utilização de procedimentos algébricos para resolver problemas envolvendo funções linear, afim, quadrática e exponencial.

➤ TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO

O estudo de Tratamento da Informação é de fundamental importância nos dias de hoje, tendo em vista a grande quantidade de informações que se apresentam no nosso cotidiano. Na Matemática, alguns conteúdos são extremamente adequados para "tratar a informação". A Estatística, por exemplo, cuja utilização pelos meios de comunicação tem sido intensa, utiliza-se de gráficos e tabelas. A Combinatória também é utilizada para desenvolver o Tratamento da Informação, pois ela nos permite determinar o número de possibilidades de algum acontecimento ocorrer. Um outro conhecimento necessário para o tratamento da informação refere-se ao conteúdo de Probabilidade, por meio do qual se estabelece a diferença entre um acontecimento natural, que tem um caráter determinístico, e um acontecimento aleatório cujo caráter é probabilístico, avaliando-se se um acontecimento é mais provável ou menos provável. Com o estudo desses conteúdos, os estudantes desenvolvem as habilidades de fazer uso, expor, preparar, alimentar e/ou discutir determinado conjunto de dados ou de informes a respeito de alguém ou de alguma coisa.

Ler, utilizar e interpretar informações apresentadas em tabelas e gráficos

Essa competência é desenvolvida nas séries iniciais do Ensino Fundamental por meio de atividades relacionadas aos interesses das crianças. Nas séries finais do Ensino Fundamental, temas mais relevantes podem ser explorados e utilizados a partir de revistas e jornais. O professor pode sugerir a realização de pesquisas com os estudantes sobre diversos temas e efetuar os registros dos resultados em tabelas e gráficos para análise e discussão. No Ensino Médio os estudantes são solicitados a utilizarem procedimentos estatísticos mais complexos como, por exemplo, cálculo de média aritmética.

Utilizar procedimentos de combinatório e probabilidade

Essa competência deve ser desenvolvida desde as séries iniciais do Ensino Fundamental por meio da resolução de problemas de contagem simples e a avaliação das possibilidades de ocorrência ou não de um evento. Não se trata de desenvolver com os estudantes as técnicas de cálculo de probabilidade, mas sim, de explorar a ideia de possibilidade de ocorrência ou não de um evento ou fenômeno. Já no Ensino Médio em que os estudantes utilizaram procedimentos de combinatória e probabilidade mais complexos, problemas com maior número de elementos, utilizando fórmulas matemáticas. As habilidades associadas a essa competência são mais complexas, por isso começam a ser desenvolvidas em níveis mais altos da Escala de Proficiência.