editora | UEMG

Experiências da iniciação científica no ensino médio

trajetórias biográficas de jovens das favelas do Complexo da Maré do Rio de Janeiro

Shirley de Lima Ferreira Arantes e Simone Ouvinha Peres

A obra reúne reflexões teóricas e relatos empíricos sobre a iniciação científica no ensino médio como política pública de inclusão social, destacando as trajetórias de jovens moradores do Complexo da Maré (RJ) no Programa de Vocação Científica da Fundação Oswaldo Cruz (Provoc-Fiocruz/RJ). Resultado de pesquisa de doutorado desenvolvida no Instituto de Psicologia da UFRJ, o livro oferece uma contribuição singular aos campos da educação, psicologia social, sociologia e estudos sobre juventude e desigualdade.

UNIVERSIDADE
DO ESTADO DE MINAS GERAIS | UEMG

Experiências da iniciação científica no ensino médio:
trajetórias biográficas de jovens das favelas do Complexo da Maré do Rio de Janeiro

Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)

Lavínia Rosa Rodrigues
Reitora

Thiago Torres Costa Pereira
Vice-reitor

Raoni Bonato da Rocha
Chefe de Gabinete

Silvia Cunha Capanema
Pró-reitora de Planejamento, Gestão e Finanças

Vanesca Korasaki
Pró-reitora de Pesquisa e Pós-graduação

Patrícia Maria Caetano de Araújo
Pró-reitora de Graduação

Moacyr Laterza Filho
Pró-reitor de Extensão

Editora da Universidade do Estado de Minas Gerais (EdUEMG)

Conselho Editorial

Thiago Torres Costa Pereira | UEMG

Amanda Tolomelli Brescia | UEMG

Ana Elisa Ribeiro | CEFET-MG

Fuad Kyrillos Neto | UFSJ

Matheus Tymburibá Elian | UFMG

Moacir Henrique Júnior | UEMG

Ynaê Lopes dos Santos | UFF

Thiago Torres Costa Pereira
Editor-chefe

Gabriella Nair Figueiredo Noronha Pinto
Coordenadora administrativa e editorial

Experiências da iniciação científica no ensino médio:
trajetórias biográficas de jovens das favelas do Complexo da Maré do Rio de Janeiro

Shirley de Lima Ferreira Arantes
Simone Ouvinha Peres

editora | UEMG

Belo Horizonte, 2025

Expediente

Antônio de Andrade, Amanda Rabelo Chaves, Caroliny Procópio e Trindade Monografias & Edições
Revisão

Sofia Carvalho e Thales Rodrigues
Projeto gráfico

Thales Santos
Capa e diagramação

Foto de capa por Tom Barrett (adaptada). Disponível em: https://unsplash.com/pt-br/fotografias/silhueta-das-pessoas-hvvRg72aXCw.

Este livro foi submetido à avaliação por duplo parecer às cegas, feita por pesquisadores(as) doutores(as), e à aprovação pelo Conselho Editorial.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença pública Creative Commons 4.0 Atribuição – Não Comercial – Sem Derivações. Direitos desta edição reservados à Editora da Universidade do Estado de Minas Gerais.

Rodovia Papa João Paulo II, 4143. Ed. Minas, 8º andar, Cidade Administrativa, bairro Serra Verde, BH-MG, CEP: 31630-900.

(31) 3916-9080 | e-mail: editora@uemg.br | editora.uemg.br

@EditoraUEMG @editora_uemg EditoraUemg Editora UEMG

P436s Arantes, Shirley de Lima Ferreira
Experiências da iniciação científica no ensino médio [recurso eletrônico] : trajetórias biográficas de jovens das favelas do Complexo da Maré do Rio de Janeiro / Shirley de Lima Ferreira Arantes, Simone Ouvinha Peres. – Belo Horizonte : EdUEMG, 2025.
1 recurso online (237 p.) : pdf.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-86832-48-8

1. Iniciação científica. 2. Ensino médio. 3. Educação científica. I. Título.

CDD – 001.42
CDU – 001.8

Catalogação na fonte
Bibliotecária: Gesiane Patrícia de Souza CRB-6/1894

Considerando as diferenças interindividuais, pode-se dizer que não há nada de mais comum e frequente que a singularidade (relativa) de casos individuais enquanto combinação particular de traços culturais gerais: singular não rima com excepcional, mas com geral, normal ou habitual.

Bernard Lahire – *A cultura dos indivíduos*

Prefácio

Com foco na participação de jovens moradores do Complexo da Maré (RJ) no Programa Vocação Científica da Fundação Oswaldo Cruz (Provoc-Fiocruz/RJ) – pioneiro no Brasil –, este livro aborda a iniciação científica no ensino médio, enquanto política pública de inclusão social, no universo da ciência e tecnologia (C&T), de jovens matriculados na educação básica.

Recorre-se à tradição disposicionalista da ação para problematizar as trajetórias biográficas dos jovens e o prolongamento de sua escolarização no ensino superior, que muitas vezes segue na mesma área ou em área afim àquela da experiência inaugural da iniciação científica no ensino médio, acontecendo, por vezes, na mesma instituição e no mesmo laboratório de pesquisa.

Mostra-se como essa oportunidade educacional e as ações sustentadas pelo entorno, pelas famílias, pelos pesquisadores orientadores, pelos colegas de laboratório e pelos próprios jovens são favorecidas pela inserção precoce no universo da C&T, impactando as escolhas profissionais e os projetos de futuro dos egressos.

Com sensibilidade e apreço à palavra e à experiência social dos jovens, destaca-se seu protagonismo, com os recursos disponíveis e com aqueles sendo criados, em direção à construção de caminhos, pontes e possibilidades para a sua felicidade e sua autorrealização

profissional. Nesta obra, também se faz presente a diversidade, pois os jovens não realizaram caminhadas idênticas, expressando seus próprios pontos de vista, escolhas e desejos.

O que entrevemos neste livro são os modos como os jovens lidam com a atividade e com os desafios que a iniciação científica lhes apresenta, e como essa atividade pode ser útil para dar sentido às escolhas profissionais e de carreira, ao trabalho e à identidade.

Desejamos boa leitura e que você, leitor(a), também se encante pelas trajetórias dos jovens da Maré (RJ) em uma instituição científica de alto prestígio no país, inventando com criatividade, inteligência e interesse, dentro das condições dadas, das forças pessoais, auto-organizadoras, sociais e comunitárias,[1] suas histórias de vida.

Dr.ª Michely de Lima Ferreira Vargas
Escola de Saúde Pública do Estado de Minas Gerais

1 "Portanto, qualquer trabalho de cunho libertário precisa levar em consideração, dentro das condições dadas, as forças pessoais, comunitárias, sociais e auto-organizadoras que interagem para a preservação do ambiente e da saúde dos indivíduos e da coletividade". MINAYO, Maria Cecília de Souza. Determinação social, não! Por quê? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 12, p. 1-12, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-311X00010721. Acesso em: 30 jan. 2025.

Apresentação

Este livro é decorrente da tese de doutorado intitulada *Iniciação científica no ensino médio: a educação científica e as disposições sociais de jovens dos segmentos desfavorecidos*, escrita pela primeira autora, sob a orientação da segunda autora, entre os anos de 2011 e 2015, no Programa de Pós-graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social (Eicos), do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com apoio parcial da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Trata-se de um esforço teórico e interpretativo da problemática da iniciação científica no ensino médio, com foco na empiria das trajetórias biográficas de jovens moradores do maior complexo de favelas do Rio de Janeiro (RJ), a Maré, que participaram do programa pioneiro na modalidade no país, o Programa de Vocação Científica da Fundação Oswaldo Cruz (Provoc-Fiocruz/RJ).

O Provoc da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (ESPSJV), da Fiocruz, é o marco da instituição da iniciação científica de estudantes matriculados na educação básica em laboratórios e em departamentos de pesquisa no Brasil.

Idealizado em 1985 como "Vocação Científica" pelo médico e parasitologista Luiz Fernando da Rocha Silveira da Silva (1936-2018) – pesquisador emérito e então vice-presidente da Fiocruz –, o programa foi instituído em abril de 1986 como "Programa de Vocação

Científica" por meio de um convênio entre a Fiocruz e o Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAP-UERJ) (Amâncio; Queiroz; Amâncio Filho, 1999; Braga, 2022; Braga; Rodrigues, 2005; Ferreira, 2010; Filipecki; Braga; Frutoso, 2010; Medeiros *et al*., 2013; Neves, 2001). Assim, o Provoc articulou, de modo pioneiro no Brasil, a ideia de que é possível despertar o interesse precoce das juventudes pela pesquisa científica (Ferreira, 2010).

Desde então, o Provoc (Fiocruz/RJ) se caracteriza por seu "dinamismo sempre crescente" (Neves, 2001, p. 74), sendo incorporadas ao programa novas escolas a partir de 1987 e incentivada a participação dos jovens em eventos científicos. A partir de 1988, amplia-se a participação de Unidades Fiocruz e é criada a segunda etapa do modelo de estágio.

O Provoc (Fiocruz/RJ) se distingue de outros modelos por se configurar como estágio de longa duração, sendo realizado em duas etapas: a "Iniciação", com duração de 12 meses, quando os estudantes do primeiro ano do ensino médio são socializados nos laboratórios e familiarizados com a pesquisa científica, sob a orientação de pesquisadores com elaboração de relatório e apresentação de pôster; e a etapa "Avançado", na qual o ingresso é avalizado pelo orientador. Os jovens participam de todas as fases de execução da pesquisa científica, desde sua elaboração até a comunicação científica, por um período de vinte e dois meses (Braga, 2022).

Em 1996, o programa é descentralizado para os Centros Regionais da Fiocruz em outros estados brasileiros, instituições de ensino superior e pesquisa, servindo de modelo para a criação de projetos por fundações de amparo à pesquisa (FAPs) de diferentes estados e para a configuração da Iniciação Científica Júnior (ICJ) pelo Conselho

Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (CNPq/MCTI), no início dos anos 2000 (Braga, 2022; Braga; Rodrigues, 2005; Ferreira, 2010; Filipecki; Braga; Frutuoso, 2010; Medeiros *et al.*, 2013; Neves, 2001; Oliveira *et al.*, 2009).

Desde 2004, o Provoc (Fiocruz/RJ) é coordenado pelo Laboratório de Iniciação Científica na Educação Básica (Lic) da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Por meio da integração dos estudantes do ensino médio no cotidiano dos laboratórios de pesquisa, sob a supervisão de pesquisadores experientes, o programa visa promover a iniciação científica a partir da experimentação de práticas técnico-científicas em saúde (Braga, 2022; Ferreira, 2010).

Contudo, a experiência social da iniciação científica no ensino médio, como no ensino superior, alcança poucos jovens:

> É evidente que a política de iniciação científica só pode ser aplaudida, embora entendamos que ela dá oportunidade apenas a um grupo seleto, aqueles selecionados para o privilégio de viver essa experiência (Bonelli, 2010, p. 111).

As tensões entre essa limitação e as potencialidades da iniciação científica no ensino médio são focalizadas no presente trabalho. A respeito da iniciativa pioneira, o Laboratório de Iniciação Científica (Lic-Provoc) é a instância responsável pela inclusão de mediações para a participação de jovens oriundos de territórios vulnerabilizados no Provoc:

> Não é evidente que os jovens mais desfavorecidos podem ter acesso a programas como o nosso. Tem sido uma conquista lenta, difícil e, às vezes, intrincada do ponto de vista

> da adesão de jovens que não têm uma escolaridade regular assegurada (Ferreira, 2010, p. 40).

Desse modo, este livro parte do reconhecimento da necessidade de fortalecer iniciativas de pesquisa e extensão voltadas aos "jovens no âmbito da Ciência e Tecnologia (C&T) no ensino médio e fortalecer as iniciativas de pesquisa que vêm sendo empreendidas de forma inédita no país por essas duas instituições" (Ferreira *et al.*, 2010, p. 12): as organizações não governamentais (ONGs) Redes da Maré e Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré (CEASM), que desde fins dos anos 1990 preparam e aproximam os jovens do processo seletivo da iniciação científica no ensino médio, fazendo a ponte com o Provoc (Fiocruz/RJ), que possibilita sua inserção em laboratórios de pesquisa em saúde. Interessa-nos destacar esse importante movimento de democratização e abertura da oportunidade educacional.

Uma especificidade do ingresso desses jovens na iniciação científica no ensino médio é o fato de que eram habilitados ao processo seletivo aqueles que ambicionaram a continuidade da trajetória de escolarização em programas de formação técnica e pré-vestibulares,[2]

2 "O ingresso dos jovens das camadas populares no Provoc deve-se, em grande parte, ao fato de que, por razões bem conhecidas, muitos destes jovens dos segmentos populares quando se interessam em se preparar para o cursos técnicos e/ou para a universidade, eles são quase sempre obrigados e levados a se matricularem em cursos comunitários e em instituições privadas na esperança de adquirir melhores condições de competitividade junto aos demais jovens que se situam em posições sociais mais privilegiadas – como eles próprios frisam. Os estudantes do Provoc precisaram frequentar um curso comunitário para ter acesso à seleção da Fiocruz. O ingresso dos jovens no programa só se faz possível porque existe a figura do 'coordenador' e do professor do curso da Maré, representantes dos alunos da comunidade na instituição que funcionam como alguém encarregado de tutelar, proteger e 'defender' os jovens. São eles que instruem e mostram aos alunos como eles vão se tornar candidatos [e como] deverão se comportar" (Peres; Ferreira; Braga, 2009, p. 15).

tendo buscado o apoio dos cursos comunitários ofertados pelo CEASM (Ferreira, 2010; Peres; Ferreira; Braga, 2009).

Contudo, sabemos muito pouco sobre os processos que configuram a iniciação científica na educação básica, promovendo

> uma socialização mais longa desses alunos em valores que ressaltam a pesquisa científica, a descoberta, a solução dos quebra-cabeças teóricos que a ciência nos coloca. E que eles vão, de alguma forma, aprendendo [possibilitando a] entrada num mundo profissional muito diferente (Bonelli, 2010, p. 111).

Nessa direção, é preciso compreender, como perguntaram Peres e colaboradores (2009): como os jovens oriundos dos territórios vulnerabilizados se inserem e permanecem nos ambientes formais de pesquisa? Poderá a inculcação de *habitus*[3] idênticos revestir modalidades diversas nas trajetórias biográficas? (Bourdieu, 2011b; Souza e Silva, 2011).

Perante tais questões, pressupomos que a origem social predispõe, mas não determina toda a trajetória individual: "em suas interações com outros indivíduos, cada ator experimenta o mundo social sob a forma de combinações particulares de propriedades sociais incorporadas" (Lahire, 2006, p. 21). Portanto, os jovens oriundos de diferentes

3 "Os 'sujeitos' são, de fato, agentes que atuam e que sabem, dotados de um *senso prático* (título que dei ao livro no qual desenvolvo essa análise), de um sistema adquirido de preferências, de princípios de visão e de divisão (o que comumente chamamos de gosto), de estruturas cognitivas duradouras (que são essencialmente produto da incorporação de estruturas objetivas) e de esquemas de ação que orientam a percepção da situação e a resposta adequada. O *habitus* é essa espécie de senso prático do que se deve fazer em cada situação [...]" (Bordieu, 2011a, p. 42, grifo do autor).

segmentos sociais vivenciam a experiência de inclusão precoce no universo da C&T de modos diversos, assim como os jovens de um mesmo segmento:

> Desde que um ator esteja simultânea e sucessivamente no seio de uma pluralidade de mundos sociais não homogêneos e às vezes contraditórios, ou no seio de universos sociais relativamente coerentes, mas apresentando em certos aspectos contradições, expomo-lo a um estoque de esquemas de ação ou de *habitus* não homogêneos, não unificados e, consequentemente, a práticas heterogêneas, variando segundo o contexto social no qual será levado a valorizar (Lahire, 2002 *apud* Setton, 2009, p. 300, grifo do autor).

Sobretudo, essas perguntas pressupõem um fenômeno que nos interessa outorgar visibilidade: a possibilidade concreta de sua inserção e permanência nos espaços sociais de produção da C&T.

Interessa-nos também abordar a experiência social na educação em ciências desses jovens sem, contudo, "apresentá-los como vítimas passivas de um sistema social monolítico, que não teriam condições de compreender e enfrentar" (Souza e Silva, 2011, p. 23). Antes, pressupomos que os jovens são capazes de agir em contexto para ajustar suas predisposições e disposições de origem para a compatibilização das práticas sociais (Lahire, 2006), entendendo que essas disposições são necessárias para o acesso e a permanência em ambientes formais de pesquisa. Entende-se, ainda, a importância de se refletir sobre a necessidade de mudança nas disposições sociais de origem advindas da participação de jovens dos segmentos desfavorecidos em contextos formais de pesquisa.

Nessa direção, é importante considerar que o reduzido ou inexistente acesso ao conhecimento científico no nível básico ou superior, para grande parcela de jovens, marca "o destino e o campo de possibilidades de muitos deles em relação ao futuro profissional. A pouca vivência no que diz respeito ao âmbito da C&T resulta em importante desigualdade de oportunidades" (Ferreira *et al*., 2010, p. 15) e de participação de mulheres jovens nas carreiras científicas.

Não obstante, as experiências e as aprendizagens na área da C&T são importantes para jovens do ensino médio de condições materiais desfavorecidas e vulneráveis por, pelo menos, seis argumentos principais: i) **ampliam horizontes** – os jovens são expostos a novas possibilidades e podem começar a imaginar novos caminhos e perspectivas para suas vidas, contribuindo para sua autoestima e motivação, além de incentivar a perseverança e a busca por objetivos pessoais e profissionais; ii) **desenvolvem habilidades** – a ciência e a tecnologia são campos que exigem criatividade e pensamento crítico, resolução de problemas e habilidades de comunicação. Essas habilidades podem ser valiosas em suas carreiras futuras, para sua formação como cidadãos e para sua trajetória biográfica em outras áreas da vida. Podem ajudar os jovens a se tornarem mais conectados e colaborativos, ajudando-os a desenvolver habilidades de liderança, de comunicação e de trabalho em equipe; iii) **possibilitam novas oportunidades** – as habilidades e os conhecimentos adquiridos na área de C&T podem abrir portas para oportunidades de trabalho e de estudos superiores. Além disso, a participação em atividades relacionadas a essas áreas pode ser um diferencial em processos seletivos; iv) **estimulam a curiosidade e o interesse** – incentivando os jovens a buscarem mais conhecimento e a se envolverem em projetos futuros. A tecnologia pode ser uma ferramenta poderosa para permitir que os jovens expressem sua criatividade e se envolvam em projetos

inovadores; v) **contribuem para o desenvolvimento da sociedade e para solução de problemas complexos** – ao aprender sobre esses campos e participar de experiências relacionadas, os jovens podem se sentir mais motivados a contribuir para a construção de um mundo melhor. Logo, é fundamental que pessoas de todos os segmentos sociais, gêneros, raças e pessoas com deficiência tenham acesso a essas oportunidades, para que possam contribuir para o avanço do conhecimento e do país, para solucionar problemas importantes e para impactar a coletividade ao seu redor; vi) **contribuem para a preparação para o mercado de trabalho** – as oportunidades de carreiras relacionadas à C&T estão em alta e oferecem boas oportunidades de emprego e salários mais altos. A inserção de jovens vulneráveis e dos segmentos sociais desfavorecidos nesses ambientes pode ajudá-los a se preparar para o mercado de trabalho e a superar as desigualdades materiais e simbólicas.

Além do mais, reconhece-se, "dessa forma, que a delimitação de um novo campo[,] o estabelecimento de questões de investigação pertinentes e sustentáveis" (Ferreira *et al*., 2010, p. 12) e de estratégias de intervenção possam contribuir para dar visibilidade às experiências bem-sucedidas no âmbito da formação de jovens do ensino médio, voltadas para a sensibilização dos jovens para as áreas de C&T, que são áreas normalmente muito desconhecidas dos alunos em condições de vulnerabilidade social.

A publicação deste livro sobre a experiência bem-sucedida de jovens do ensino médio que participaram de um programa de iniciação científica em uma instituição de pesquisa renomada no Brasil pode inspirar outros jovens a seguir o mesmo caminho, mostrando que é possível realizar pesquisa de qualidade desde cedo, e que essa atividade pode ser enriquecedora tanto para as trajetórias biográficas

quanto para as trajetórias de escolarização e de profissionalização. Pode ainda contribuir para divulgar a importância da iniciação científica e como essa atividade pode colaborar para a formação de uma nova geração de pesquisadores, além de divulgar o trabalho das instituições de pesquisa renomadas no Brasil, destacando suas realizações e sua relevância para a sociedade, mostrando como a ciência pode ser aplicada para solucionar problemas reais e contribuir para o bem-estar da sociedade.

Além disso, este livro pode contribuir para a valorização do trabalho dos jovens pesquisadores e de sua dedicação à pesquisa científica, evidenciando que o esforço e a perseverança podem resultar em contribuições significativas para o avanço do conhecimento, diminuindo as barreiras e fronteiras sociais para a inserção de jovens no âmbito da C&T. Oferecer oportunidades nas instituições de pesquisa para que os jovens possam experimentar o ambiente de trabalho em áreas relacionadas à C&T pode ajudá-los a compreender melhor a rotina de trabalho e as possibilidades de carreira nessas áreas. Mostra-se como é importante que as escolas incluam em sua grade curricular temas relacionados à C&T, pois ajudam os jovens a entenderem melhor as questões sociais como desigualdade, pobreza, violência, meio ambiente, entre outras, o que pode ajudá-los a desenvolver empatia e solidariedade.

É nesse contexto que apresentamos o presente trabalho, porque acreditamos que um livro sobre a iniciação científica de jovens do ensino médio no campo da C&T pode ser útil para diversos sujeitos, instituições e grupos, como pesquisadores e professores-orientadores interessados no campo da iniciação científica; professores do ensino médio que querem compreender melhor como incentivar seus alunos a seguir carreiras na área de C&T; pais e responsáveis, para

entenderem a importância da inserção dos jovens nas áreas da C&T e como podem ajudá-los nesse processo; jovens estudantes em busca de orientação sobre como seguir carreiras nas áreas da C&T; e profissionais da área de C&T, para que cada vez mais compartilhem suas experiências e conhecimentos com jovens estudantes, contribuindo para a formação de novos talentos. Além disso, instituições de ensino e empresas que investem em programas de iniciação científica e tecnológica podem se beneficiar do livro para desenvolverem estratégias mais eficazes para atrair e incentivar os jovens a seguir carreiras nessa área.

O material empírico desta obra destaca-se na área de C&T em relação ao seu ineditismo, posto que há poucas pesquisas que abarquem não somente os pontos de chegada, mas, sobretudo, as caminhadas na iniciação científica no ensino médio e as trilhas pavimentadas para os jovens em situação de vulnerabilidade social.

Nesse cenário, este é mais um trabalho que busca "abrir espaço no âmbito acadêmico e no sistema de ensino médio formal e não formal" (Ferreira *et al*., 2010, p. 12) para dar visibilidade aos trabalhos que mostrem a importância da iniciação "precoce" no âmbito da C&T. Os trabalhos no Brasil ainda são escassos e as iniciativas existentes não são sistematizadas. Este livro busca, portanto, mostrar "novas perspectivas teórico-metodológicas que desafiem as questões ligadas à educação dos jovens do ensino médio no campo de C&T, com olhar atento para as diferenças de gênero" (Ferreira *et al*., 2010, p. 12).

A iniciação científica no ensino médio é uma tecnologia social de ensino que visa à educação científica de jovens – estratégica para sua inclusão no campo da C&T –, por meio da construção de disposições sociais favoráveis ao trabalho científico, contribuindo para a

permanência dos segmentos sociais desfavorecidos no ensino médio e para o aumento de sua escolarização. Entendemos que existe uma correspondência entre inclinações, gostos, preferências culturais, nível de instrução e origem social que condicionam as escolhas dos sujeitos.

Os valores, as crenças e as expectativas da família podem ter um grande impacto na escolha profissional. Por exemplo, se a família valoriza a segurança financeira, pode incentivar os jovens a seguirem carreiras tradicionais e bem-remuneradas, em detrimento de carreiras que podem ter menor estabilidade financeira, mas serem consideradas mais interessantes pelos jovens.

Além disso, o contexto cultural e social em que o jovem está inserido pode exercer considerável influência em suas escolhas profissionais. Se o jovem cresceu em uma comunidade em que poucas pessoas seguiram carreiras científicas ou tecnológicas, pode ter menor probabilidade de considerar essas áreas como opções viáveis de carreira, seja por desconhecimento e/ou falta de informações, acesso e recursos.

No entanto, é importante ressaltar que essas influências não necessariamente determinam as escolhas profissionais dos jovens. Elas também podem ser influenciadas por outros fatores, como seus próprios interesses, habilidades, experiências, e, mais recentemente, pelo acesso franqueado à internet. É importante que os jovens tenham acesso a informações e a orientações sobre as diversas opções de carreiras disponíveis para que possam tomar decisões informadas e que estejam alinhadas com seus objetivos e interesses pessoais.

Desse modo, é contribuição significativa desta obra a coerência entre o escopo teórico e os aspectos metodológicos em sua capacidade de trazer evidências empíricas. Busca-se na abordagem sociológica disposicionalista um referencial para a leitura dos esquemas de ação mobilizados pelos jovens em contexto de educação em ciências, com abertura para a diversidade dos gostos, dos interesses e das expectativas individuais, sem perder de vista a afirmação da convergência coletiva das dificuldades de ajustamento dos projetos futuros à realidade objetiva em função das restrições impostas pela origem social, e os modos pelos quais esses projetos são bem-sucedidos na realidade empírica.

Assim, a partir da perspectiva bourdiseana da força da determinação da origem – do *habitus*, quando os pontos de partida são lugares comuns –, os elementos convergentes evidenciarão trajetórias que, perfiladas, serão bastante coerentes e homogêneas. Considerando ainda a lei da conciliação – sempre muito parcial e marcada pelo sofrimento decorrente da distância entre o passado incorporado e os deslocamentos individuais em direção a espaços sociais mais afastados da origem (a posição do trânsfuga de classe) –, acrescenta-se a perspectiva lahireana, orientada pela dialética e pela interação entre as instâncias sociais (o contexto de ação) e individuais (o patrimônio de disposições em movimento), bem como a perspectiva, também dialética, de Setton, que propõe, no contexto brasileiro, a configuração de um novo capital cultural, híbrido das matrizes socializadoras fundamentais e das mídas, o qual predispõe novas e heterogêneas formas de pensar, sentir e agir.

Essas lentes de leitura são mobilizadas empiricamente na análise de um conjunto de entrevistas realizadas com jovens egressos das primeiras turmas da Maré que participaram do Provoc (Fiocruz/RJ),

por meio das quais se busca identificar as manifestações de traços comportamentais que podem ser indicadores de disposições consonantes ou dissonantes para o envolvimento com a educação científica, assumindo-se, também, que esses comportamentos podem ser coerentes ou contraditórios.

Sabemos com Lahire (2006) que a probabilidade de consonância das disposições é mais forte em contextos muito homogêneos de socialização e, portanto, pouco prováveis na realidade empírica em que predominam os perfis dissonantes, produtos das múltiplas matrizes socializadoras e dos contextos de ação. As dissonâncias estão ligadas a incompetências em campo cultural específico e são decorrentes de socializações restritas nesse campo. Portanto, a dissonância indica a maior distância social das disposições de origem em relação àquelas valorizadas no contexto de iniciação científica.

Neste livro, ajustamos algumas derivações das teorias ao problema de pesquisa, de modo que a consonância e a dissonância, a harmonia e a desarmonia, não se referem ao conjunto dos patrimônios de disposições individuais. Ou seja, não foram construídos os retratos sociológicos (Lahire, 2004) dos jovens, mas nos referimos à sua mobilização no contexto em questão – o laboratório. Os jovens, *entre outras coisas*, participam de programa de iniciação científica no ensino médio.

Indagamos nas trajetórias biográficas de jovens moradores do Complexo da Maré (RJ), egressos do Provoc (Fiocruz/RJ), como se estabelecem vínculos e se constroem significados sobre a iniciação científica, traduzida em comportamentos, tendências, inclinações, hábitos e desejos, formas de pensar, sentir e agir. Busca-se compreender os componentes dos movimentos de inserção, de permanência

e de outros movimentos engendrados pela alocação dos jovens em laboratórios e departamentos de instituição de alta cultura científica, acolhendo suas vivências, ideias e opiniões. Esses dados empíricos são fundamentais para que as questões microssociológicas possam ser refletidas na dimensão macroestrutural.

Assim, a partir dessa visão microssociológica, são evidenciados determinados arranjos disposicionais que vão se organizando em contexto, podendo, ou não, vir a se manifestar ou a se consolidar em outros esforços e tentativas de adaptação aos diversos contextos de ação. O principal desafio é aceitar a diversidade dos movimentos e de seus elementos, a permeabilidade e a negociação das práticas, sem reduzir para homogeneizar a experiência dos jovens na escola, no laboratório, na família, no trabalho, em suas relações com as mídias e na vida.

Em relação ao contexto macrossociológico, no momento de produção da tese, a iniciação científica no ensino médio era ainda um campo incipiente, mas com trabalhos fundamentais já publicados – a maioria associada ao programa pioneiro no Brasil, o Programa de Vocação Científica (Provoc) da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (ESPSJV), da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz/RJ), fundado em 1986, cujas autoras – pois no campo predominam mulheres (assim como entre bolsistas de iniciação científica) –, atuavam diretamente no Provoc (Fiocruz/RJ).

De lá pra cá, com a difusão da modalidade da iniciação científica no ensino médio para outras Unidades Fiocruz, institutos, centros de pesquisa e instituições de ensino superior (IES), a iniciação científica no ensino médio vem se consolidando como campo de pesquisa, no qual convergem estudos e relatos de experiências diversificados quanto à sua amplitude e foco.

Com isso, diversas experiências e iniciativas de iniciação científica no ensino médio têm sido discutidas em trabalhos que abordam temas como as contribuições dos programas de iniciação científica no ensino médio no Brasil para a educação científica e as tensões entre a inclusão e a exclusão social (Arantes, 2015; Arantes; Peres, 2015, 2021; Ayres; Cuentro; Nascimento, 2021); aspectos relativos à institucionalização da iniciação científica no ensino médio no Brasil (Arantes, 2015; Arantes; Peres, 2015, 2020, 2021; Costa; Zompero, 2017; Oliveira; Bianchetti, 2018); a inserção da iniciação científica como componente curricular na educação básica (Oliveira; Civiero; Bazzo, 2019); a iniciação científica no Novo Ensino Médio (Arantes; Peres, 2020); a iniciação científica no ensino médio integrado à educação profissional e percepções dos docentes orientadores e coordenadores de pesquisa (Pontel; Vieira, 2020a, 2020b; Pontel; Vieira; Marques, 2020); o processo educacional na visão dos jovens estudantes em ambiente de iniciação científica no ensino médio e técnico (Antunes; Lima, 2021); as perspectivas e as trajetórias dos egressos da iniciação científica no ensino médio e seus efeitos sobre as escolhas profissionais e de carreira (Arantes; Simão; Arantes, 2021); relatos de experiência e de projetos interdisciplinares de iniciação científica no ensino médio (Ayres; Cuentro; Nascimento, 2021; Fuentes-Rojas; Gemma, 2021; Grümm; Vieira; Brito, 2014; Heck *et al*., 2012; Marques; Silva, 2006; Meyer *et al*., 2018); e trabalhos de revisão da literatura (Oliveira; Vasques, 2021), dentre outros focados na temática.

Contribui para essa expansão a incorporação da iniciação científica na educação básica, que segue em disputa em relação aos seus objetivos, à sua função nas diferentes etapas (e das próprias etapas em si!) e ao velho problema da superação do binômio "propedêutico *versus* profissionalizante" no âmbito do ensino médio.

A princípio, a iniciação científica foi inserida na educação básica no governo Lula, por meio do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). Com esse programa buscou-se induzir Projeto(s) de Redesenho Curricular (PRC) nas escolas, estruturados em oito macrocampos, um dos quais é a "Iniciação Científica e Pesquisa" (Arantes, 2015; Arantes; Peres, 2017).

Posteriormente, após o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff e a assunção de Michel Temer, os macrocampos do ProEMI foram renomeados "Campos de Integração Curricular" (CIC). Embora "Iniciação Científica e Pesquisa" integre o novo modelo, até então as escolas deveriam ofertar atividades em todos os macrocampos obrigatórios. Já com a mudança promovida no governo Temer, as escolas passaram a poder optar por um dos CIC, dentre os oito macrocampos.

No ano de 2017, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017), alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, implementando as mudanças previstas para o Novo Ensino Médio, como o aumento da carga horária mínima, a ampliação das escolas de tempo integral, o estabelecimento de convênios com instituições de educação à distância, parcerias com empresas e organizações e a possibilidade de que os estudantes venham a percorrer diferentes itinerários formativos.

No Novo Ensino Médio, a iniciação científica permanece como uma das atividades estimuladas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM – Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018) para a integralização da carga horária, e a "Investigação Científica" é um dos eixos estruturantes dos itinerários formativos (Arantes; Peres, 2020; Brasil, 2018). Dentre outros graves problemas denunciados a propósito do Novo Ensino Médio, tomando de modo

específico a "Investigação Científica", salientamos em trabalho anterior que "a iniciação científica dos estudantes aparece como um processo educativo indefinido, a ser levado a cabo por meio de procedimentos investigativos intuitivos e inespecíficos" (Arantes; Peres, 2020, p. 130).

Desse modo, a iniciação científica no ensino médio segue como um campo de problema relevante e em disputa na educação básica. Seguem também em franco movimento as iniciativas de inclusão de jovens matriculados na educação básica em programas de iniciação científica no ensino médio, levadas a cabo por instituições de ensino superior (IES) e centros de pesquisa.

Existe, portanto, um contexto sociopolítico-cultural em que muitas instâncias se combinam para que os jovens possam experienciar vivências singulares na iniciação científica, socialmente partilhadas com diferentes agentes e instituições. Trata-se de campo fértil para o engendramento de explicações teóricas e interpretativas.

Nesse sentido, a contribuição singular deste livro para os estudos da iniciação científica no ensino médio é a ruptura com a ideia de que as vocações para o encontro inspirado com a ciência dependem somente das precondições dadas pelo nascimento, por meio da demonstração empírica da importância de democratização, das oportunidades educacionais para que a diversidade presente entre jovens oriundos da mesma classe social – o Complexo da Maré (RJ) – possa emergir, considerando a incorporação individual de influências externas e sociais. Esperamos que esses pontos de vista possam fazer sentido para você, leitor(a), na compreensão da relevância dessa oportunidade educacional!

Este livro está organizado da seguinte forma: o primeiro capítulo apresenta e discute o referencial teórico que dá sustentação às problemáticas enunciadas; o segundo capítulo detalha e problematiza as estratégias metodológicas; o terceiro capítulo apresenta perfis disposicionais construídos a partir de entrevistas em profundidade com jovens da Maré que integraram as primeiras turmas que participaram do Provoc (Fiocruz/RJ); o quarto capítulo, por fim, discute e analisa esses perfis. Em seguida, são tecidas algumas considerações finais, à guisa de conclusão.

As autoras

Referências:

AMÂNCIO, Ana Maria; QUEIROZ, Ana Paula R. de; AMÂNCIO FILHO, Antenor. O Programa de Vocação Científica da Fundação Oswaldo Cruz (Provoc) como estratégia educacional relevante. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 181-193, jun. 1999. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-59701999000200010. Acesso em: 16 jan. 2023.

ANTUNES, Alan Rodrigo; LIMA, Márcia Regina Canhoto de. A pesquisa na iniciação científica de ensino médio e o jovem estudante: uma visão semiótica e auto-organizada. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 67, p. 578-592, out./dez. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.12957/teias.2021.52821. Acesso em: 1 jan. 2023.

ARANTES, Shirley de Lima Ferreira. **Iniciação Científica no Ensino Médio:** a educação científica e as disposições sociais de jovens dos segmentos desfavorecidos. 2015. 252p. Tese (Doutorado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

ARANTES, Shirley de Lima Ferreira; PERES, Simone Ouvinha. Programas de iniciação científica para o ensino médio no Brasil: educação científica e inclusão social. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del-Rei, v. 10, n. 1, p. 37-54, jan./jun. 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082015000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 abr. 2023.

ARANTES, Shirley de Lima Ferreira; PERES, Simone Ouvinha. Tensões entre a inclusão e a exclusão na iniciação científica no Ensino Médio: objetivos, processos seletivos e os jovens estudantes iniciados. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 267-282, jan./jun. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.22456/2595-4377.110992. Acesso em: 10 fev. 2023.

ARANTES, Shirley de Lima Ferreira; PERES, Simone Ouvinha. Iniciação Científica no Novo Ensino Médio: desafios para a superação de antigos problemas. *In*: MUCH, Liane Nair; CENTA, Fernanda Gall; KRÜGER, Kelen. (org.). **Novo Ensino Médio:** desafios administrativos, estruturais e pedagógicos para sua implementação. Rio de Janeiro: Libroe, 2020.

ARANTES, Shirley de Lima Ferreira; PERES, Simone Ouvinha. O passaporte de Lorrayne: juventudes, pobreza e o acesso à educação científica. *In*: SILVA, Kelly da; MIRANDA, Vanessa Regina Eleutério; ARANTES, Shirley de Lima Ferreira (org.). **Ações afirmativas e relações étnico-raciais**. Belo Horizonte: Editora UEMG, 2017.

ARANTES, Shirley de Lima Ferreira; SIMÃO, Diego Alves; ARANTES, Bruno Otávio. Estudo com egressos da Iniciação Científica no Ensino Médio – BIC Jr UEMG: desdobramentos sobre as escolhas profissionais e de carreira. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 2, p.13580-13601, fev. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.34117/bjdv7n2-124. Acesso em: 1 fev. 2023.

AYRES; Constância; CUENTRO, Ana Cecília; NASCIMENTO, Marilia. Mulheres na ciência: relato do caso do projeto 'Meu verão na Fiocruz'. **Saúde Debate**, Rio de Janeiro, v. 45, n. especial 1, p. 200-211, out. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0103-11042021E115. Acesso em: 10 jan. 2022.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas:** sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 2011a.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2011b.

BONELLI, Maria da Gloria. Os desafios que a juventude e o gênero colocam para as profissões e o conhecimento científico. *In*: FERREIRA, Cristina Araripe; PERES, Simone Ouvinha; BRAGA, Cristiane Nogueira; CARDOSO, Maria Lúcia de Macedo (org.). **Juventude e Iniciação Científica:** políticas públicas para o ensino médio. Rio de Janeiro: EPSJV; UFRJ, 2010.

BRAGA, Cristiane Nogueira. Programa de Vocação Científica da Fiocruz: uma experiência bem-sucedida. *In*: FERREIRA, Cristina Araripe; MACHADO, Cristiani Vieira (org.). **Dossiê temático:** mulheres e meninas na ciência. Rio de Janeiro: Fiocruz; SUS; MS, 2022.

BRAGA, Cristiane Nogueira; RODRIGUES, Gabriela Soares. Iniciação científica no ensino médio: a trajetória dos egressos do Programa de Vocação Científica entre os anos de 1986 e 2000. *In*: V Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – Enpec, 2005, Bauru. **Anais** [...] Bauru: Atas V Enpec, 2005.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2018. Disponível em: http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf. Acesso em: 20 jun. 2024.

COSTA, Washington Luiz da; ZOMPERO, Andreia de Freitas. A Iniciação Científica no Brasil e sua propagação no Ensino médio. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, São Paulo, v. 8, n. 1, p.14-25, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.26843/rencima.v8i1.988. Acesso em: 5 jan. 2023.

FERREIRA, Cristina Araripe. O Programa de Vocação Científica da Fundação Oswaldo Cruz: fundamentos, compromissos e desafios. *In*: FERREIRA, Cristina Araripe; PERES, Simone Ouvinha; BRAGA, Cristiane Nogueira; CARDOSO, Maria Lúcia de Macedo (org.). **Juventude e Iniciação Científica:** políticas públicas para o Ensino Médio. Rio de Janeiro: EPSJV; UFRJ, 2010.

FERREIRA, Cristina Araripe; PERES, Simone Ouvinha; BRAGA, Cristiane Nogueira; CARDOSO, Maria Lúcia de Macedo. Apresentação – Contribuições para o estudo de novas perspectivas no campo da formação de jovens em ciência & tecnologia. *In*: FERREIRA, Cristina Araripe; PERES, Simone Ouvinha; BRAGA, Cristiane Nogueira; CARDOSO, Maria Lúcia de Macedo (org.). **Juventude e Iniciação Científica:** políticas públicas para o Ensino Médio. Rio de Janeiro: EPSJV; UFRJ, 2010.

FILIPECKI, Ana Tereza P.; BRAGA, Cristiane Nogueira; FRUTUOSO, Telma de Mello. Os 24 anos do Programa de Vocação Científica da Fundação Oswaldo Cruz: Educação em Ciências ou Carreira Científica? *In*: II Fórum Nacional de Iniciação Científica no Ensino Médio e Técnico – II Fonai, 2010, Concórdia. **Anais** [...] Concórdia: IFC, 2010.

FUENTES-ROJAS, Marta; GEMMA, Sandra Francisca Bezerra. Iniciação científica no ensino médio: refletir para construir o futuro. **Pro-Posições**, Campinas, v. 32, e20180083, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0083. Acesso em: 10 dez. 2022.

GRÜMM, Cristiane Aparecida Fontana; VIEIRA, Solange Francieli; BRITO, Liliane Martins de. A iniciação científica no ensino médio integrado como possibilidade de uma prática integradora: estudo de caso através do resgate da memória da vitivinicultura em Videira, Santa Catarina. **HOLOS**, [*s. l.*], v. 2, p. 143-153, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.15628/holos.2014.1975. Acesso em: 3 set. 2021.

HECK, Thiago Gomes; MASLINKIEWICZ, Alexandre; SANT'HELENA, Míriam Gil; RIVA, Leonardo; LAGRANHA, Denise; SENNA, Sueli Moreno; DALLACORTE, Vera Lucia Cislaghi; GRANJEIRO, Marcelo Engelke; CURI, Rui; BITTENCOURT, Paulo Ivo Homem de. Iniciação científica no ensino médio: um modelo de aproximação da escola com a universidade por meio do método científico. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [*s. l.*], v. 8, n. 2, p. 447-465, 2012. Disponível em: https://doi.org/10.21713/2358-2332.2012.v8.245. Acesso em: 10 jan. 2023.

LAHIRE, Bernard. **A cultura dos indivíduos**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LAHIRE, Bernard. **Retratos sociológicos:** disposições e variações individuais. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

MARQUES, Adílio Jorge; SILVA, Claúdio Elias da. É possível uma iniciação científica no ensino médio como projeto para divulgação da física moderna e contemporânea? **Amazônia:** Revista de Educação em Ciências e Matemática, Belém, v. 2, n. 4, p. 9-13, 2006. Disponível em: https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/1671. Acesso em: 8 jan. 2023.

MEDEIROS, Cristina Maria Barros de; BRAGA, Cristiane Nogueira; FERREIRA, Cristina Araripe; SIQUEIRA, Ignez Ferreira; FRUTUOSO, Telma de Mello. Vulnerabilidade Social e Iniciação Científica: algumas reflexões sobre formação científica de jovens moradores de áreas de vulnerabilidade social. **Santiago**, [*s. l.*], p. 1-8, 2013. Disponível em: https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/eps-5423. Acesso em: 1 dez. 2022.

MEYER, Yuri Alexandre; SOUZA, Edivaldo Luis de; ÁVILA, Luis Fernando de; ARTERO, Gabriel Giovanini; BORGES, Júlia Irmes; SANTOS, Jonatas Rios dos; COSTA, Liz Capelli Soares da. Iniciação científica no ensino médio: a construção de um aparato experimental de baixo custo para estudo da lei de Lambert-Beer a partir de um circuito montado com fotoresistor LDR. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, São Caetano do Sul, v. 3, n. 5, p. 58-72, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.13037/rea-e.vol3n5.4992. Acesso em: 10 dez. 2020.

NEVES, Rosa Maria Corrêa das. Lições da iniciação científica ou a pedagogia do laboratório. **História, Ciência, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 3, p. 71-97, 2001. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0104-59702001000200004. Acesso em: 10 abr. 2010.

OLIVEIRA, Adriano de; BIANCHETTI, Lucídio. Iniciação Científica Júnior: desafios à materialização de um círculo virtuoso. **Ensaio:** Avaliação e Políticas em Educação, Rio de Janeiro, v. 26, n. 98, p. 133-162, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002600952. Acesso em: 14 dez. 2022.

OLIVEIRA, Fátima Peres Zago; CIVIERO, Paula Andrea Grawieski; BAZZO, Walter Antônio. A Iniciação Científica na formação dos estudantes do Ensino Médio. **Debates em Educação**, Maceió, v. 11, n. 24, p. 453-473, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.28998/2175-6600.2019v11n24p453-473. Acesso em: 4 dez. 2022.

OLIVEIRA, Gisele Brandão Machado de; OLIVEIRA, Paulo; BARROS, Delba Teixeira Rodrigues; SCHALL, Virgínia Torres. Avaliação das contribuições do programa de iniciação científica no Ensino Médio e profissional enquanto estratégia de melhoria na formação de jovens em Minas Gerais, Brasil. *In*: CUETO, Santiago (ed.). **Reformas Pendientes en la educación secundaria**. Santiago: Preal, 2009.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel; VASQUES, Daniel Giordani. A construção do estado do conhecimento sobre iniciação científica na educação básica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 1240-1262, 2021. Disponível em: http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2021v19i3p1240-1262. Acesso em: 1 set. 2022.

PERES, Simone Ouvinha; FERREIRA, Cristina Araripe; BRAGA, Cristiane Nogueira. Estudo de trajetórias biográficas de um grupo de jovens de camada popular inserido no Programa de Vocação Científica (Provoc/Fiocruz). *In*: XIV Congresso Brasileiro de Sociologia, 2009, Rio de Janeiro. **Anais** [...] Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Sociologia, 2009. Disponível em: https://portal.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=3084&Itemid=170. Acesso em: 11 ago. 2011.

PONTEL, Taiane Lucas; VIEIRA, Josimar de Aparecido. A Iniciação Científica na Educação Básica sob a ótica docente. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 32, p. 277-294, 2020a. Disponível em: http://dx.doi.org/10.20500/rce.v15i32.30925. Acesso em: 3 mar. 2021.

PONTEL, Taiane Lucas; VIEIRA, Josimar de Aparecido. Iniciação científica no ensino médio integrado à educação profissional: contextos, limites e possibilidades. **Revista Cocar**, Belém, v. 14, n. 30, p. 1-17, 2020b. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2900. Acesso em: 5 dez. 2021.

PONTEL, Taiane Lucas; VIEIRA, Josimar de Aparecido; MARQUES, Maristela Beck. Iniciação científica no ensino médio integrado à educação profissional: percepções dos coordenadores. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 41, p. 802-824, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i41.6342. Acesso em: 10 mar. 2022.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A socialização como fato social total: notas introdutórias sobre a teoria do habitus. **Revista Brasileira de Educação**, [*s. l.*], v. 14, n. 41, 2009. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000200008. Acesso em: 10 jan. 2022.

SOUZA E SILVA, Jaílson de. **"Por que uns e não outros?":** Caminhada de jovens pobres para a universidade. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

Sumário

Introdução 34

Capítulo 1 – Como a leitura dos teóricos disposicionalistas se torna indispensável para a discussão da inclusão de jovens por meio da iniciação científica 47

Capítulo 2 – As trajetórias biográficas e os patrimônios individuais de disposições 79

Capítulo 3 – A escala individual do social: disposições em contexto de educação em ciências 95

Capítulo 4 – Disposições para o trabalho científico no contexto da iniciação científica no ensino médio 182

Considerações finais 212

Referências 224

Sobre as autoras 232

Introdução

Na origem da iniciação científica no ensino médio no Brasil estão as tradições dos herdeiros: "a iniciação à ciência posta pelo Provoc [Programa de Vocação Científica] transcende a sua própria existência, encontrando-se como modelo de formação dos pioneiros da ciência brasileira" (Neves, 2001, p. 93-94). Uma espécie de "ciência infusa", expressão utilizada por Pierre Bourdieu para nomear o saber consequente da inculcação cotidiana de valores, crenças, atitudes e desejos, conforme a localização dos agentes no espaço social, que, no entanto, aparecem como naturais,[4] ocultando, dessa forma, as condições objetivas de sua produção.

Se as elites intelectuais podem ser "essencialistas: ao julgarem a existência como uma emanação da essência" (Bourdieu, 2011a, p. 28), a distribuição desigual da aptidão para o encontro inspirado com a ciência é atravessada por inúmeras determinações, dentre as quais, o acesso aos espaços de produção da ciência.

4 "Um estagiário chega a afirmar que sua 'vocação para a pesquisa científica' já se manifestava na infância, pois desde pequeno, 'colhia lagartas e as criava, estudando que tipos de folhas elas gostavam mais de comer' (relatório 11). A realização de experiências caseiras e algumas vezes infantis, como a descrita, é mencionada com frequência por jovens como atitude que denota 'vocação' para a carreira ou interesse em ciência. Isto foi observado algumas vezes, nas respostas que parte dos estudantes davam por ocasião da entrevista de seleção para o Provoc. Encontra eco também no entendimento que pesquisadores experientes identificam como decisivos para o seguimento na carreira científica" (Neves, 2001, p. 82).

No Programa de Vocação Científica da Fundação Oswaldo Cruz (Provoc-Fiocruz/RJ), modelo pioneiro de iniciação científica no Brasil, os primeiros pesquisadores e os primeiros alunos, oriundos das classes médias e de instituições de excelência no ensino, estiveram à procura das vocações e dos vocacionados.[5]

A democratização da iniciação científica no ensino médio no Brasil tem como marco a atuação do Laboratório de Iniciação Científica (Lic-Provoc) da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (ESPSJV), que passa a inserir mediações para a inclusão social de jovens oriundos do Complexo da Maré e de Manguinhos no Programa de Vocação Científica da Fundação Oswaldo Cruz (Provoc-Fiocruz/RJ). Os jovens da Maré participavam do programa desde o final dos anos 1990 (Peres; Ferreira; Braga, 2009; Ferreira, 2010; Medeiros *et al.*, 2013). Podemos dizer, com Presta e Almeida, que

> [...] compreender a visão de mundo como algo que se constrói a partir de condições concretas de existência, e não por um legado não tangível que uma geração transmite à seguinte, tem implicações bastante significativas (Presta; Almeida, 2008, p. 421).

Por conseguinte, esse reconhecimento das especificidades que caracterizam os percursos formativos de jovens oriundos dos segmentos sociais desfavorecidos e vulnerabilizados sinaliza um processo de

5 "Conscientes da situação e preocupados em contribuir para alterar esse quadro, profissionais da Fiocruz e da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) reuniram-se, em 1985, para organizar o Provoc. Para esse grupo, tornava-se imperativo iniciar um processo de educação para a ciência baseado no pressuposto de que a identificação de vocações para a pesquisa deveria ocorrer ainda no nível secundário. Ou seja, o estudante deveria ingressar na universidade com suas aspirações direcionadas para determinado campo de conhecimento" (Amâncio; Queiroz; Amâncio Filho, 1999, [n. p.]).

dissociação da iniciação científica no ensino médio da perspectiva vocacional de sua origem,[6] por meio da distribuição do conhecimento científico como riqueza desejável tornada mais acessível a grupos tradicionalmente excluídos de sua produção.

Isso possibilita o engendramento de questões novas para o campo, como a emergência de talentos "improváveis", com e contra o "funcionamento provável do mundo social" (Lahire, 2004a, p. 12), o enfrentamento ao racismo estrutural e às desigualdades de gênero, em perspectiva interseccional (Ayres; Cuentro; Nascimento, 2021).

Nessa direção, Ayres, Cuentro e Nascimento relatam a experiência recente do projeto Meu verão na Fiocruz, voltado principalmente às meninas negras secundaristas. Ao final do projeto, as estudantes consideraram que ele

> [...] ofereceu um momento de conhecer áreas das ciências antes desconhecidas por elas, que não são apresentadas nas

6 "O Provoc traz a marca de um legado que está carregado, evidentemente, de contradições. Quando o programa foi criado em meados da década de 1980, não havia nenhuma experiência institucional que servisse de modelo; havia apenas o desejo de mudança: todos queriam o novo, mesmo quando o 'novo' representava e se misturava ao 'velho'. O termo vocação estava caindo em desuso na escola. É interessante observar que existem oposições nesse terreno educacional. O surgimento de novos discursos e ações que operavam com o objetivo de transformar politicamente a realidade deve ser cuidadosamente observado. O próprio fato de se manter o nome Provoc, do qual ninguém quer abrir mão até hoje, demonstra isso. Continuamos falando em 'despertar vocações' num contexto de construção de novas abordagens e de referenciais teórico-metodológicos. Tentamos, por diversas vezes, pensar em enunciados alternativos, mas não conseguimos. Percebemos que é muito forte na cultura científica a ideia, compartilhada por pesquisadores de todo o mundo, da vocação como algo que decorre da nossa própria formação, e de alguma forma projetamos isso no programa. Ao mesmo tempo, por que não? O Provoc é provocação pura. Com os anos, a discussão sobre vocação foi ficando em segundo plano" (Ferreira, 2010, p. 39).

> escolas formais, e que acabaram fortalecendo o desejo de algumas delas em trabalhar na área área (Ayres; Cuentro; Nascimento, 2021, p. 205)
>
> Por uma questão política e social, foram priorizadas as meninas negras, tendo em vista que, historicamente, devido ao racismo estrutural, é negado às mulheres negras o acesso à educação superior e a trabalhos tidos como mais valorizados, restando a elas os empregos subvalorizados e o desemprego.
>
> [...]
>
> No nosso projeto, optamos por selecionar meninas de escolas de bairros periféricos oriundas de classes mais populares, para oportunizar o acesso à educação científica a esse grupo, na tentativa de quebrar o ciclo que perpetua a elitização da academia e exclui as jovens meninas negras (Ayres; Cuentro; Nascimento, 2021, p. 202-203).

Não obstante, as experiências de exclusão social que marcam o prolongamento das trajetórias de escolarização de estudantes pobres são acompanhadas do fortalecimento e/ou da construção de redes de sociabilidade que favorecem a pluralização das práticas sociais e dos investimentos na construção de carreiras (Lahire, 2004b; Mayorga, 2010; Nogueira, 2011; Nogueira; Romanelli; Zago, 2000; Portes, 2006; Souza e Silva, 2011; Vargas, 2008, 2009; Zago, 2009, dentre outros).

Portanto, nem dom da natureza, nem resultado de esforços individuais supra-humanos como nos feitos do barão de Munchhausen (Bock, 2000), o talento se interioriza e se exterioriza no agir. A capacidade de "neutralizar as urgências habituais e suspender as finalidades

práticas, inclinação e aptidão duradouras para uma prática sem função prática" (Bourdieu, 2011a, p. 55) – como são as disposições para a contemplação da arte, a realização de exercícios escolares e o ofício da pesquisa – é produto da condição humana, dependente das condições materiais passadas e presentes da existência.

Podemos dizer, com Ferreira (2010, p. 39), da vocação como processo, "vocação como algo que decorre de nossa própria formação". E a formação se faz em contexto: "não há outra maneira de adquirir os princípios fundamentais de uma prática – e a prática científica não é exceção – que não seja a de a praticar" (Bourdieu, 2011b, p. 21).[7]

Muito embora uma educação básica de qualidade seja estruturante para o combate à pobreza, para a participação política, para as escolhas de consumo, para a tomada de decisões na vida cotidiana, para a distribuição menos desigual dos conhecimentos científicos e tecnológicos e para o desenvolvimento dos processos de modernização social (Meis, 2006; Moreira, 2006; Oliveira *et al.*, 2009; Schwartzman; Christophe, 2009; Simões, 2010; Zancam, 2000; Wherthein; Cunha, 2009), no cenário brasileiro a cultura científica está atrelada às determinações de um sistema escolar seletivo, hierarquizado e excludente. A recente democratização do ensino fundamental não se desdobrou em universalização do ensino médio, sobretudo para os jovens mais pobres e, principalmente, para os meninos negros e pobres.

Os jovens estão descontentes com o ensino médio ofertado pela escola pública, obrigados a ir para uma escola que não prepara para a

7 "[...] não há outra maneira de adquirir os princípios fundamentais de uma prática – e a prática científica não é exceção – que não seja a de a praticar ao lado de uma espécie de guia ou de treinador, que protege e incute confiança, que dá o exemplo e que corrige ao enunciar, em *situação*, os preceitos diretamente aplicados *ao caso particular*" (Bourdieu, 2011b, p. 21, grifo do autor).

brutal concorrência nos cursos superiores mais prestigiosos, que não reconhece a condição juvenil, que reproduz desde o ensino fundamental a ênfase nos conteúdos, que não educa para a mobilidade e autonomia no mundo do trabalho, tampouco dissemina informações úteis para as escolhas das carreiras e das profissões (Corti, 2010).

Junta-se a essa problemática o fato objetivo de que a iniciação científica no ensino médio não se propõe a suplantar o papel da escola e suas funções (Ferreira, 2010).[8] Outrossim, visa ampliar as oportunidades educacionais no enfrentamento das profundas desigualdades na distribuição da produção do conhecimento científico entre os países, quando aqueles "de menor desenvolvimento científico são os responsáveis pela educação da maior parcela de jovens do planeta" (Meis, 2006, p. 3), despertando seu interesse e desejo pela pesquisa científica e tecnológica e pelas profissões e carreiras no campo (Meis, 2006; Moreira, 2006; Oliveira *et al*., 2009; Schwartzman; Christophe, 2009; Simões, 2010; Zancam, 2000; Wherthein; Cunha, 2009).

Bonelli (2010, p. 111) salienta que a iniciação científica no ensino médio favorece a permanência dos jovens na escola, a diminuição da evasão e a procura por cursos superiores das áreas científicas em detrimento de "cursos que estão em maior sintonia com a atual estética do

8 Conforme a Resolução Normativa 017/2006 do CNPq, são finalidades da Iniciação Científica Júnior: "Despertar vocação científica e incentivar talentos potenciais entre estudantes do ensino fundamental, médio e profissional da Rede Pública, mediante sua participação em atividades de pesquisa científica ou tecnológica, orientadas por pesquisador qualificado, em instituições de ensino superior ou institutos/centros de pesquisas" (CNPq, 2006). São objetivos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio (Pibic-EM): "Fortalecer o processo de disseminação das informações e conhecimentos científicos e tecnológicos básicos, e desenvolver atitudes, habilidades e valores necessários à educação científica e tecnológica dos estudantes" (CNPq, [s. d.]).

consumo: mídia, jornalismo, atividades que dão visibilidade, que dão aparente admiração rápida". Nas palavras da autora,

> Um programa de iniciação científica precoce, que se inicia no ensino médio, evidentemente é uma oportunidade para que se enfoquem várias áreas estranguladas no Brasil atual. Uma das consequências do programa seria diminuir a pressão sobre o mercado de trabalho, porque o jovem é mantido por mais tempo na escola – uma escola que talvez esteja mais próxima da preocupação e da necessidade desse jovem (Bonelli, 2010, p. 109-110).

Outra questão que gostaríamos de confrontar diz respeito aos limites da ciência e da tecnologia em sua capacidade de solucionar os males da contemporaneidade. Cabe refletir sobre a violência simbólica com a qual essas oportunidades educacionais podem ser revestidas quando desconsideram e desperdiçam a experiência e os saberes da cultura popular, não raro vistos como primitivos e improdutivos.

Portanto, é preciso demarcar claramente o entendimento do presente trabalho com relação às metodologias participativas de iniciação científica no ensino médio e seus desdobramentos na estruturação dos percursos biográficos de jovens das comunidades periféricas.

Se a má qualidade do ensino público gera insatisfação nas elites e na mídia, também gera insatisfação nos segmentos desfavorecidos, que se traduz na reivindicação de conhecimentos úteis para o trabalho e para a vida. Está em jogo a própria concepção da cultura. Quando ela é vista como

> [...] necessidade satisfeita pelo trabalho da instrução, leva a atitudes que reificam, ou melhor, condenam à morte, os objetos e as significações da cultura do povo porque impedem ao sujeito a expressão de sua própria classe (Bosi, 2007, p. 20).

Esse distanciamento da escola do mundo da vida é um fator importante para os altos índices de absenteísmo e evasão. Tal discrepância incide sobre o processo de apropriação do "ofício de aluno",

> [...] que passa, necessariamente, pelo estranhamento, pela aprendizagem e, somente depois dessas duas etapas, [pela] afiliação, com que o aluno, além de incorporar o mundo escolar, é capaz, também, de transgredir (Caierão, 2008, p. 28-29).

Uma das dificuldades desse trabalho é que o conhecimento seja visto e propagado enquanto

> [...] uma negação daquilo que se é e uma contínua descoberta do que poderia ser. Um "poderia ser" que conservasse dentro de si os mesmos traços da vida experimentada no bairro, na família, na oficina, na roça (Bosi, 2007, p. 21).

O presente texto, percorrendo um caminho intelectual distinto do de Ecléa Bosi, busca problematizar as condições que tornam possível a coexistência dessas culturas enquanto sistemas simbólicos compartilhados diferencialmente pelos grupos sociais, e, sobretudo, as condições objetivas de sua dinâmica e permeabilidade em contextos de educação em ciências.

Assume-se como pressuposto que tais oportunidades educacionais devem ser defendidas para os jovens dos segmentos desfavorecidos, em uma perspectiva crítica em relação à visão instrumental e tecnicista de formação precoce de cientistas e, por conseguinte, de qualificação de mão de obra para a indústria da C&T.

Sem contradição, é favorável à outorga de condições objetivas para a desmistificação dos cientistas, humanizados, socializados, politizados, e da ciência, continuamente produzida em lugares específicos do espaço social e atravessada por interesses diversos.[9]

Ainda com relação a esse ponto, a escolha das carreiras e das profissões é entendida como um desdobramento possível da participação, mas não configura o ganho central. No entanto, determinadas escolhas profissionais[10] não estão disponíveis na sociedade do capital para os jovens dos segmentos desfavorecidos da população – resguardada certa criatividade e autonomia. Esses jovens não detêm os capitais necessários para a criação bovina e a agricultura, a menos que se insiram em profissões mais desvalorizadas e mal remuneradas na base desses processos produtivos, tal como sua ascendência.

9 "Compreende-se que nessas condições se esteja longe da visão hagiográfica da ciência que é desmentida por tudo o que se conhece da verdade da pesquisa: os plágios, o roubo de ideias, as querelas de prioridades e tantas outras práticas que são tão antigas quanto a própria ciência. Os eruditos são interessados, têm vontade de chegar primeiro, de serem os melhores, de brilhar" (Bourdieu, 2004, p. 31).

10 O depoimento do pesquisador titular da Fiocruz, diretor do IOC e membro titular da Academia Brasileira de Ciências, Wilson Savino, na X Reunião Anual da Federação das Sociedades de Biologia Experimental (1995), ao avaliar a apresentação de trabalhos de alunos do Provoc ilustra essa perspectiva: "Após este estágio, [...] se conseguirmos que o jovem aprenda a pensar, não faz mal que depois seja criador de boi, agricultor ou biologista experimental. O importante é aprender a olhar a vida de maneira crítica, e qualquer situação da vida, aspecto que foi definitivamente obstruído nesse país [...]. E, na verdade, se eles tiverem vontade de fazer ciência está ótimo. Se não a tiverem, vão embora fazer outra coisa. O importante é a postura que levam para a sociedade" (Braga; Rodrigues, 2005, [n. p.]).

Na verdade, os capitais que os jovens detêm são precarizados e restritivos em relação às informações sobre as escolhas profissionais e de carreira, sobre os ofícios e os percursos formativos, sobre os processos de acúmulo, conversão e reconversão de capitais para a construção das carreiras, inserindo-se, com dificuldades, no mercado de trabalho formal via setor comerciário ou reproduzindo a trajetória dos pais no mercado informal de trabalho.

Logo, para esses jovens, a ampliação das perspectivas de obtenção dos diplomas – como desdobramento possível da iniciação científica no ensino médio –, de ocupação de postos qualificados de trabalho e, por conseguinte, o aumento da renda familiar e a travessia em relação aos destinos sociais da *marca de origem* configuram repercussões possíveis e importantes (defendidas no presente trabalho) da iniciação científica para os jovens oriundos dos territórios vulnerabilizados, possibilitando a conquista pelos jovens mais pobres do direito ao saber, à ciência e à técnica, como dito por Arroyo (2011).

Um obstáculo para a adequada leitura dos processos de inclusão social de jovens dos segmentos desfavorecidos na iniciação científica no ensino médio é a persistência da categoria "maturidade", denunciada por Arantes (2015), por subjazer concepção desenvolvimentista, essencialista e naturalizante.

Desse modo, o presente trabalho busca inserir de modo mais claro no debate as diferenças que caracterizam a participação de jovens dos segmentos socialmente desfavorecidos, com o potencial de repercutir em mudanças sobre as práticas sociais em contexto e favorecer iniciativas mobilizadas em sua inclusão social no campo da C&T.

Para tanto, transita-se por alguns pontos de vista teóricos de três autores: Pierre Bourdieu, Bernard Lahire e Maria da Graça J. Setton, considerados fundamentais para o aprofundamento dos debates sobre os efeitos da educação em ciências nas trajetórias biográficas de jovens. Em seguida, analisa-se um conjunto de entrevistas com jovens da Maré, egressos de programa de iniciação científica no ensino médio em instituição de alta cultura científica, com o propósito de evidenciar arranjos disposicionais, dentre muitos outros possíveis na realidade empírica, por meio dos quais os jovens agenciam os contextos de educação em ciências.

Esses processos são vividos de modo semelhante pelos jovens? Seriam iguais para todos? Em outras palavras, seria possível reconhecer uma fórmula geradora de boas práticas de inclusão de jovens dos segmentos sociais desfavorecidos na iniciação científica no ensino médio? Cada jovem vivencia essa participação à sua maneira e em função de sua história de vida?

Para responder a essas questões acompanhamos Bernard Lahire (2004a, p. 12) no desejo de "compreensão das diferenças 'secundárias' entre famílias populares cujo nível de renda e nível escolar são bastante próximos".

Assim, a respeito das diferenças, interrogamos quais são os desdobramentos da socialização em laboratórios e em grupos de pesquisa com relação ao treinamento e à aprendizagem de habilidades, atitudes e valores favoráveis à educação em ciências pelos jovens da Maré. *São incorporadas disposições para o trabalho científico? E de que modo essas disposições são objetivadas nas trajetórias biográficas?*

Trata-se, portanto, de colocar em tela as possibilidades de ajustes e mudanças nas disposições sociais dos jovens, mais favoráveis à compatibilização de suas práticas em espaços específicos do campo científico, atuando sobre sua autoestima, suas aspirações e seus projetos de futuro.

Indaga-se nas trajetórias biográficas de jovens moradores do Complexo da Maré (RJ) como egressos do Provoc (Fiocruz/RJ) estabelecem vínculos e constroem significados sobre a educação em ciências, traduzida em comportamentos, tendências, inclinações, hábitos e desejos, formas de pensar, sentir e agir.

Capítulo 1

Como a leitura dos teóricos disposicionalistas se torna indispensável para a discussão da inclusão de jovens por meio da iniciação científica

No contexto da educação em ciências, a maturidade é uma categoria utilizada com frequência para a explicação das mudanças que ocorrem nos jovens (Arantes, 2015; Arantes; Peres, 2015). Em certa medida, é um termo apropriado, pois diz respeito à sincronização de eventos de natureza biopsicossocial. Assim, a maturação orgânica estabeleceria uma base biológica para as mudanças emocionais e intelectuais, que poderiam encontrar condições favoráveis ou desfavoráveis para o seu progresso no ambiente cultural. Essa categoria está embasada em uma perspectiva universal de desenvolvimento humano, na qual todos tendem naturalmente para a realização de suas potencialidades dentro daquilo que o contexto lhes permitir.

Porém, existem diferenças que caracterizam os segmentos sociais e que dizem respeito aos seus modos de pensar, sentir, agir, a propensões para determinadas preferências e não outras, à legitimidade e à valorização dessas preferências no contexto mais amplo, que a noção de maturidade não alcança. *Afinal, como se estabelece que determinada cultura é melhor ou mais importante que outra? E como se poderia afirmar que indivíduos que têm determinados gostos alcançaram, pela expressão destes, maior maturidade?*

Nas ciências sociais, essas diferenças entre as culturas são explicadas por meio da noção do *ethos*, sistemas sancionados de costumes, valores morais e crenças que estruturam os diferentes estilos de vida

dos segmentos sociais; os esquemas do *ethos* estruturam a percepção da existência.

A princípio, não há nenhuma hierarquia entre esses estilos de vida, nenhum *ethos* mais apropriado, ou melhor por si mesmo. A hierarquização e a subordinação se estabelecem com as lutas pelo poder – poder de determinar aquilo que é melhor, correto e mais valioso em um determinado momento histórico e que, portanto, deterá mais poder no futuro, e o poder de determinar aquilo que será desvalorizado.

Essas práticas, crenças e valores são incorporados pelos agentes em condições específicas de socialização dadas pelo *ethos*, de tal forma que mesmo as preferências mais individuais estão referidas ao contexto social, configurando o que Pierre Bourdieu designou como *habitus*, a interiorização das estruturas objetivas. Maneiras de "ser" permanentes, duráveis; lei social incorporada em condições muito específicas de socialização, que determinam diferentes disposições para sentir, pensar e agir, sem que seja necessário interrogar-se sobre o sentido ou a finalidade de suas ações, pensamentos e sentimentos (Bourdieu, 2004; 2005a; 2005b; 2011a; 2011b; 2011c; 2011d).

Enquanto maturidade expressa a ideia normativa de que as condições objetivas da existência são mais um dos elementos a influenciar o progresso e o desenvolvimento dos indivíduos, o conceito de *habitus* estabelece que as condições objetivas da existência constituem a subjetividade:

> Bourdieu oferece uma teoria da prática em que estão presentes os determinantes estruturais da ação social cotidiana e a interpretação subjetiva destas ações por parte dos indivíduos que participam delas (Álvaro; Garrido, 2007, p. 356).

Dessa forma, *habitus* é um construto teórico psicossociológico que se fundamenta no fato objetivo da existência de disposições sociais estruturantes da subjetividade, que organizam os pensamentos, os sentimentos e as ações dos agentes. Assim, o *habitus* é útil para o entendimento da participação de jovens dos segmentos sociais desfavorecidos em programas de iniciação científica no ensino médio (IC/EM), a partir do pressuposto de que as disposições sociais de origem desses jovens são diversas daquelas demandadas em ambientes de pesquisa. Portanto, faz-se necessário um processo de mudança e de ajustamento nas disposições para que os jovens se insiram e permaneçam nesses espaços socializadores. Assim, a educação científica e a inclusão social podem se traduzir em mudanças nas práticas sociais.

Mas, para discutir os processos de mudança, é preciso refletir sobre a capacidade de determinação do *habitus*. Afinal, poderá o agente, tendo seu *habitus* constituído por meio de determinadas disposições sociais, úteis e valorizadas em determinado contexto, modificar suas estruturas? *Aprender e utilizar novas disposições sociais? Ajustar as disposições ao contexto? Abandonar aquelas disposições que não se revelam funcionais para suas ações? E como seriam esses processos?*

A tradição disposicionalista da ação logrou maior esforço de explicitação nos trabalhos de Pierre Bourdieu, cuja teoria da ação estabelece uma fórmula geradora das práticas (contexto + *habitus* = práticas), na qual a força desse princípio unificador culmina na proposição do *habitus* clivado, estado durável que diz respeito à posição do sujeito que deve se haver a práticas sociais incompatíveis, ordenadas por sistemas de disposições distantes no espaço social.

Essa premissa foi criticada por Bernard Lahire (2004a), cujas concepções se destacam na presente análise. Para o autor, os sistemas de

disposições que constituem o *habitus* não são unitários e homogêneos, as disposições são múltiplas e em contexto, de modo que os princípios geradores das práticas também são plurais.

A terceira perspectiva foi desenvolvida por Maria da Graça Jacintho Setton (2002a, 2002b, 2005, 2012). A autora propõe a noção de hibridação do *habitus*, em que o *habitus* é visto como um sistema disposicional híbrido, no qual esquemas que existiam de forma separada se combinam dialeticamente na configuração de uma nova estrutura, um sistema em construção, em constante adaptação, composto por referências múltiplas originadas de muitas matrizes da cultura.

A presente abordagem busca responder a duas questões fundamentais, considerando o contexto da inserção, em determinadas iniciativas de iniciação científica, de jovens em situação de vulnerabilidade social, oriundos do sistema escolar público – que não conhecem ou não dominam o uso da tecnologia ou da informática, que não são proficientes ou não sabem nenhuma língua estrangeira, que não detêm ou detêm conhecimentos precários sobre o universo dos cursos superiores e carreiras profissionais (Peres; Ferreira; Braga, 2009).

A primeira pergunta: *que lugares esses jovens ocupam nos programas de IC/EM?* Em que *lugares* é o termo escolhido mediante a diversidade das concepções educacionais e das políticas das diferentes iniciativas e evidencia, claramente, o entendimento de que tais lugares são construídos por meio das relações sociais que se estabelecem entre os agentes e são, portanto, intercambiáveis. Ao mesmo tempo, reconhece que determinados lugares são destinados, ou, de acordo com a tradição sociológica, os sujeitos são alocados no espaço social de acordo com a sua marca de origem e dos capitais que detêm.

A segunda questão: *que papel tem a passagem pelos programas de IC/EM para as trajetórias desses jovens?* Esta parte da afirmação da importância de sua alocação em programas de IC/EM, com vistas ao entendimento do papel da passagem por esses espaços socializadores, para que possam realizar travessias em relação ao que lhes foi socialmente determinado por nascimento.

A noção de disposições sociais múltiplas e em contexto (Lahire, 2004a) possibilita a formulação da seguinte hipótese: os programas de iniciação científica para o ensino médio são uma tecnologia social de ensino que visa à educação científica de jovens, estratégica para sua inclusão no campo da ciência e tecnologia (C&T), por meio da construção de disposições sociais favoráveis ao trabalho científico, contribuindo para a permanência dos segmentos sociais desfavorecidos no ensino médio e para o aumento de sua escolarização.

A tecnologia social de ensino desenvolvida pelos programas de IC/EM promove a educação científica e a inclusão social de jovens, através de reforçamento, atualização, ajustamento, transferência, abandono e construção de disposições sociais propensas ao trabalho científico e à socialização em laboratórios e em grupos de pesquisa. Por meio desses programas são estabelecidas condições objetivas que podem

> [...] promover, ou não, certas condições dos jovens formularem projetos de futuro ligados a aspirações por escolaridade e trabalho que se diferenciam daquelas ensejadas pelo capital cultural das famílias de origem (Peres; Ferreira; Braga, 2009, p. 2).

Entendemos que existe uma correspondência entre as inclinações, os gostos, as preferências culturais, o nível de instrução e a origem

social. Assim, para que se insiram e permaneçam nestes espaços educativos – onde se realiza a adequação dos jovens às práticas sociais valorizadas por pesquisadores, membros dos laboratórios e outros agentes do campo –, os jovens dos diferentes segmentos sociais, assim como aqueles do mesmo segmento social, vivenciam essas experiências de socialização de modos diversos.

Em suma, este livro apresenta a possibilidade de mudança e ajustamento nas disposições sociais advindas da participação de jovens dos segmentos sociais desfavorecidos em contextos formais de pesquisa científica por meio dos programas de IC/EM. Construídos como espaços de socialização, através da adaptação, atualização, transferência, abandono e construção de disposições para a compatibilização das práticas sociais, os programas de IC/EM atuam sobre a autoestima e a imagem que os sujeitos fazem de si, produzindo efeitos sobre suas aspirações e seus projetos de futuro.

Busca-se verificar empiricamente essa hipótese com uma abordagem metodológica qualitativa e compreensiva. O objetivo é compreender, além das trajetórias biográficas dos jovens, as relações entre disposições envolvidas na educação em ciências e na inclusão social de jovens de segmentos sociais desfavorecidos, egressos de programas de IC/EM.

Habitus e disposições sociais

Para Bourdieu, as condições de aquisição das disposições estruturantes do *habitus*, dadas pelo estilo de vida da família de origem – o *ethos* –, são fundamentais em sua conformação e não podem ser

abandonadas: “as maneiras de adquirir sobrevivem nas maneiras de utilizar as aquisições” (Bourdieu, 2011a, p. 9).

Dessa forma, as disposições de origem do *habitus* constituem estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes – são ao mesmo tempo permanentes e constantemente atualizadas nos espaços sociais. Logo, os sujeitos socializados em determinado *ethos* tornam-se socializadores desse *ethos*, assegurando a reprodução das práticas sociais.

Os princípios organizadores dos *ethos* são veiculados pelo *campo*, lugar de constituição de formas de *capital* (entendidas como propriedades específicas que circulam no espaço social – capital cultural, escolar, social, econômico etc.), no qual posições são definidas por meio da posse desses capitais, desigualmente distribuídos entre as classes sociais.

Assim, a classe organiza a alocação dos agentes no espaço social e define as condições para os seus deslocamentos. Nas famílias, a homologia das estruturas e das funções advém de sua proximidade social com determinadas disposições que cada campo engendra e que nele circulam. Por conseguinte, é estruturante das dimensões mais individuais da subjetividade de seus membros (Bourdieu, 2011a).

No percurso biográfico – determinado pela posição ocupada pelos agentes na estrutura objetiva de suas relações que, por sua vez, estão associadas à condição social de origem – a posse, a outorga, a incorporação e os processos de acúmulo, conversão e reconversão de capitais constituem condições de possibilidade para a mobilidade no espaço social, para a promoção de deslocamentos de um ponto a outro (mais distintivo, como se ambiciona). Porém, existem

distâncias entre os espaços sociais que "*predizem* encontros, afinidades, simpatias e até desejos" (Bourdieu, 2011d, p. 24, grifo do autor); tais sistemas de disposições distantes são objetivados em práticas sociais incompatíveis.

Para Bourdieu, nos deslocamentos no espaço social que qualificam as trajetórias (deslocamentos nulos, ascendentes, descendentes), os sujeitos serão reconhecidos por suas disposições de origem, determinantes das trajetórias, de modo que a socialização em *ethos* seja distante daquele característico da origem no espaço social, e a aquisição de seus *habitus* engendre um conflito para o sujeito quanto à conciliação de diferentes disposições, dependentes das condições materiais de existência, passadas e presentes.

É uma experiência muito particular a de "penetrar em ambientes sociais desconhecidos, o que talvez sintam menos aqueles confinados por sua existência num mundo social mais ou menos perfeitamente homogêneo" (Bourdieu, 2005a, p. 93).

> À medida que aumenta a distância objetiva à necessidade, o estilo de vida torna-se cada vez mais o produto do que Weber designa como uma "estilização da vida", expediente sistemático que orienta e organiza as mais diversas práticas (Bourdieu, 2011a, p. 56).

Assim, se seguirmos a reflexão proposta por Bourdieu, a heterogeneidade das disposições obriga o agente a um processo de compatibilização e de adaptação, que institui de modo durável a clivagem do *habitus* – "*habitus clivado*, movido por tensões e contradições", o qual pode estar "na raiz de uma relação consigo igualmente

ambivalente e contraditória" (Bourdieu, 2005a, p. 123, grifo do autor) – e o sofrimento.

Essa é a experiência social do trânsfuga, experiência inconsciente, percebida subjetivamente como ruptura e esperança, que predispõe ao sofrimento e/ou à resistência:

> Aqueles que adquirem, longe do campo em que se inscrevem, as disposições que não são aquelas que esse campo exige, arriscam-se, por exemplo, a estar sempre defasados, deslocados, mal colocados, mal em sua própria pele [...] podem também lutar com as forças do campo, resistir-lhes e, em vez de submeter suas disposições às estruturas, tentar modificar as estruturas em razão de suas disposições, para conformá-las às suas disposições (Bourdieu, 2004, p. 28-29).

Segundo Bourdieu (2011a), o trânsfuga de classe, o sujeito em processo de mobilidade social, frequentemente se encontra em falsa trajetória ascendente: o futuro que projeta para si está referendado a posições ocupadas por portadores de diplomas semelhantes em estados anteriores do sistema que não existem mais como tais.

Portanto, a posse dos capitais que acumulou ao longo de sua trajetória escolar o conduz a outras experiências de exclusão – será preciso, novamente, que seja hábil em promover novos deslocamentos e novas conversões dos capitais em seu percurso biográfico, sem, contudo, alcançar a plena integração de *habitus* distintos, pois as disposições de origem são duradouras e determinantes.

Segundo Bernard Lahire, uma disposição "é uma realidade reconstruída que, como tal, nunca é observada diretamente" (Lahire, 2004a, p. 27). Consiste em

> [...] produto incorporado de uma socialização (explícita ou implícita passada), [que] só se constitui através da duração, isto é, mediante a *repetição de experiências relativamente semelhantes* [cuja] incorporação [...] não se realiza de uma só vez (Lahire, 2004a, p. 28, grifo do autor).

Os atores portam disposições cuja homogeneidade ou heterogeneidade é função de suas experiências socializadoras e de seu percurso biográfico. Somente aquelas disposições constantemente atualizadas operam sobre as práticas: "uma disposição pode ser *reforçada* por solicitação contínua ou, pelo contrário, pode *enfraquecer* por falta de treinamento" (Lahire, 2004a, p. 28, grifo do autor).

Portanto, Lahire dissocia disposições de automatismos, demonstrando que as disposições podem se ajustar ou se adaptar ao contexto: "a transferência ocorre melhor quando o contexto de mobilização está mais próximo, em seu conteúdo e estrutura, do contexto inicial de aquisição" (Lahire, 2004a, p. 29).

Porém, posto que "as realidades individuais são sociais e são socialmente produzidas" (Lahire, 2006, p. 20), ainda que os indivíduos pertençam à mesma classe social, seus comportamentos presentes são determinados por especificidades dos percursos individuais:

> [...] em suas interações com outros indivíduos, cada ator experimenta o mundo social sob a forma de combinações particulares de propriedades sociais incorporadas, sob a

> forma de "mesclas de estilos" (segundo a sugestiva expressão de Mikhail Bakhtin) (Lahire, 2006, p. 21).

Bernard Lahire (2004a; 2006) coloca no centro da noção de disposição a recorrência, para sua incorporação, bem como para sua dedução, por meio da repetição de acontecimentos e práticas na experiência dos agentes. Em contexto, além da transferibilidade, uma disposição também pode ser inibida, colocada em estado de vigília, ou transformada "devido a sucessivos reajustes congruentes" (Lahire, 2004a, p. 30), combinada ou em conflito com outras disposições.

A experiência do trânsfuga de classe evidencia essa relação. Quanto mais se aproxima dos espaços sociais em que os conhecimentos escolares são legitimados, mais as categorias escolares de percepção e de classificação são mobilizadas. Quanto mais se afasta, mais os gostos e as preferências podem tornar-se populares. Os comportamentos do trânsfuga "são menos previsíveis estatisticamente que os dos imóveis, que perpetuam em sua vida adulta as condições sociais e culturais originais" (Lahire, 2006, p. 24).

Segundo Lahire (2006), a homogeneização das práticas e das preferências culturais pode ser o produto da carência cultural e material ou, no extremo oposto, produto da naturalização das práticas daqueles nascidos nos âmbitos culturais mais legítimos.

Dessa forma, a permanência do indivíduo em condições sociais e culturais de origem produz comportamentos mais homogêneos, enquanto a maior variedade dos contextos de ação que demandam decisões e escolhas confere maior dissonância e adaptabilidade das disposições. Isso significa que cada indivíduo é distinto dos demais de seu grupo social, mas também não é idêntico a si mesmo em todos

os momentos da sua vida ou coerente em todas as suas escolhas e práticas culturais:

> Diferenças entre classes, sem dúvida, mas também diferenças interindividuais (dentro dos grupos ou das classes) e diferenças de si para si (entre um estado atual e um estado anterior ou entre estados paralelos de si), estes últimos, inclusive, podendo dar lugar às lutas de si (legítimo) contra si (pouco legítimo) (Lahire, 2006, p. 29).

Para Lahire (2006), a variedade interna das práticas individuais também pode ser explicada por uma série de elementos interdependentes que favorecem práticas distintas, como a homogeneidade ou a heterogeneidade das experiências socializadoras da infância ou da adolescência, a relação com a cultura familiar e as condições de transmissão do capital cultural dos pais, mudanças significativas nas condições materiais ou culturais de origem, os lugares que frequenta ou passa a frequentar e com quais companhias, as relações de amizade, dentre outros.

Os sistemas de disposições que constituem o *habitus* não são unitários e homogêneos, o indivíduo não é produto das influências homogêneas de um passado social incorporado, suas opiniões, gostos e preferências não estão sempre claramente definidos e podem ser dissonantes em diferentes contextos de ação na presença de diferentes agentes:

> [...] numerosas práticas culturais individuais, e às vezes sua grande maioria, não estão ligadas a gostos, mas a circunstâncias incitantes, a obrigações ou imposições leves (por exemplo, práticas de acompanhamento) ou fortes (por

> exemplo, escolares ou profissionais) de todo tipo, acaba-se por perguntar se os indivíduos em questão se definem mais por aquilo que eles julgam pertencer à esfera de seus gostos próprios, pessoais, ou pela infinidade de práticas efetivas. Os gostos aparecem então como a parte visível – e colocada à frente – de um enorme *iceberg* (Lahire, 2006, p. 27, grifo do autor).

Os produtores das mídias estão atentos a essas variações individuais e, sobretudo na programação televisiva, procedem segundo uma fórmula geradora: a mistura de gêneros, que põe em cena a heterogeneidade das práticas e as preferências características dos perfis culturais individuais.

Os efeitos dessa mistura de gêneros são diversos para os públicos. Para os jovens estudantes das séries finais do ensino fundamental ou do ensino médio, por exemplo, as atividades preferidas são praticadas em grupo, e os grupos de pares são importantes para a consagração das práticas:

> [...] o caso dos públicos mais jovens (estudantes das séries finais do ensino fundamental ou do ensino médio) é interessante, na medida em que os grupos de iguais formam instâncias relativamente autônomas de consagração e de hierarquização (Lahire, 2006, p. 45).

Além do gosto socialmente produzido, Lahire (2006) chama a atenção para o fato de que, na explicação das práticas culturais, a análise precisa considerar, além do gosto, outras razões, como a prática por obrigação escolar, por imposição profissional ou por situação excepcional, a prática habitual sem um gosto particular, a prática por

curiosidade, o contexto de gratuidade do acesso à oferta, a prática por cortesia para acompanhar um amigo ou parente, dentre outros motivos. E, na análise, as práticas não precisam "ser necessariamente interpretadas em relação umas com as outras" (Lahire, 2006, p. 214).

Dessa forma, para Lahire, os sistemas de disposições não configuram um *habitus* homogêneo, como propôs Pierre Bourdieu. Existem importantes variações interindividuais e intraindividuais nas disposições sociais, que dificultam a conformação de um *habitus* compartilhado amplamente pelos indivíduos de determinada classe social.

Embora os sistemas de disposições venham a ser mais homogêneos para aqueles indivíduos que permanecem ao longo da sua vida em condições sociais e culturais originais, favorecendo a atualização constante das mesmas disposições, os deslocamentos do agente no espaço social e a experiência constante de sistemas de disposições diversos daquele de origem em diferentes contextos não institui uma cisão irreconciliável nas práticas sociais e na percepção subjetiva do agente, como proposto por Bourdieu, pois o agente é capaz de mobilizar estratégias para adaptação, transferência, inibição e compatibilização das disposições ao contexto social.

Para Maria da Graça Jacintho Setton, além da família, da escola, da religião e dos contextos de ação, a construção das disposições de cultura dos sujeitos também é partilhada com a cultura de massa, nova matriz cultural que veicula estilos de vida. Estes "padrões de comportamento definidos e legitimados" (Setton, 2012, p. 45) produzem um processo de hibridação nas disposições de cultura: "o indivíduo contemporâneo é expressão e produto de um novo *habitus* social" (Setton, 2002b, p. 67), alinhado às pressões modernas.

A família, a escola e o novo agente socializador, as mídias, "coexistem numa relação tensa de interdependência" (Setton, 2002b, p. 69); podem vir a afirmar, a negar, a opor, a resistir e a negociar modelos normativos e valores.

Setton propõe que, no Brasil, as mídias são instâncias socializadoras que produzem um processo de hibridação nas disposições, forjando na contemporaneidade um novo *habitus*:

> [...] *habitus* compreendido como um sistema flexível de disposição, não apenas visto como a sedimentação de um passado incorporado em instituições sociais tradicionais, mas um sistema de esquemas em construção, em constante adaptação aos estímulos do mundo moderno; *habitus* como produto de relações dialéticas entre uma exterioridade e uma interioridade; *habitus* visto de uma perspectiva relacional e processual de análise, capaz de apreender a relação entre indivíduo e sociedade, ambos em processo de transformação (Setton, 2002b, p. 69).

De acordo com Setton, a noção de hibridação desenvolvida nos estudos pós-coloniais e feministas tem encontrado especificidade para a América Latina em Néstor García Canclini: "entendo por hibridação processos socioculturais em que estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas" (Canclini,[11] 2000, p. 84 *apud* Setton, 2012, p. 42), configurando um processo de socialização

11 CANCLINI, Nestor García. **Culturas híbridas:** Estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Edusp, 2000.

> [...] dinâmico, fragmentado, no entanto também criativo; individual e coletivo, mas, ao mesmo tempo, contraditório e tenso, pois resulta do enfrentamento de valores culturais dispostos em uma hierarquia de poder e privilégios. [Um processo de socialização produtor de *habitus*, entendido como] o resultado de um movimento criativo, dialético, às vezes contraditório de relações entre um sujeito e a conjuntura de socialização que o circunda (Setton, 2012, p. 42-43).

Para Setton (2002a), existe uma variada e heterogênea relação de interdependência entre a família, a escola e as mídias no mundo contemporâneo, instâncias socializadoras cujas relações dinâmicas determinam uma gama variada de experiências de socialização por meio da configuração de arranjos diversos.

Segundo a autora, a noção de configuração, a partir de Norbert Elias, exprime as relações objetivas e subjetivas de interdependência que se estabelecem entre os agentes, concebendo o poder como uma característica estrutural das relações funcionais entre grupos e instituições. Portanto, torna-se necessário compreender os poderes constitutivos desses espaços de socialização responsáveis pelo equilíbrio de forças em determinada configuração (Setton, 2002a). Assim,

> [...] a contemporaneidade brasileira traz em sua configuração uma hierarquia de gostos e de tendências estéticas em que se mesclam tendências escolares e midiáticas, [colaborando,] portanto, para possibilidade e emergência de disposições híbridas de *habitus* (Setton, 2012, p. 52).

Trata-se de "uma nova forma de aquisição cultural específica das formações contemporâneas" (Setton, 2005, p. 95), em que os sujeitos

são "atingidos por modelos e referências produzidos em contextos fisicamente distantes e dispersos" (Setton, 2002a, p. 113-114).

Portanto, a multiplicidade e a fluidez das matrizes socializadoras que referenciam os sistemas de disposições dos agentes engendram mudanças parciais e contingentes ao contexto nas disposições, facultando a construção do *habitus* híbrido, uma possibilidade de articulação entre as matrizes:

> [...] fenômeno amplo e se dará, sim, com tensões variadas, contudo apenas em função da dinâmica de transformação do contexto e das disposições e/ou dimensões do *habitus* que estão sendo postas em xeque (Setton, 2012, p. 43).

Dessa forma, para Setton, os deslocamentos do agente no espaço social e os contatos, sistematizados ou não, com culturas e contextos diversos mobilizam a construção de novas disposições para a compatibilização das práticas sociais, produzindo diferentes configurações como o *habitus* híbrido, cuja mistura de estilos e gêneros "seria mais do que uma estratégia, seria verdadeiramente uma fórmula híbrida de práticas e de representações" (Setton, 2012, p. 49).

Em síntese: contrastando as perspectivas de Bourdieu, Lahire e Setton

É necessário contrastar as perspectivas de Setton, Lahire e Bourdieu. Bourdieu propõe que as disposições de origem do *habitus* constituem estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes – ao mesmo tempo permanentes e constantemente atualizadas nos espaços sociais.

Lahire critica a teoria do *habitus* de Bourdieu, que considera homogeneizadora, propõe o contexto de ação como elemento decisivo para as variações interindividuais e intraindividuais e evidencia uma fórmula geradora das práticas veiculadas pelas mídias – a mistura de gêneros – que incorpora e repercute a pluralidade já característica dos perfis culturais individuais.

Setton afirma a teoria do *habitus* ao inserir uma nova instância socializadora – as mídias – mas critica a perspectiva de clivagem proposta por Bourdieu para a explicação da experiência de *habitus* muito distantes da origem social. A crítica se dá por meio da evidenciação, no contexto brasileiro, da dialética de hibridação das disposições que mesclam tendências estéticas, tanto escolares quanto midiáticas, propondo um novo conceito de *habitus híbrido*.

A infinitude de variações interindividuais e intraindividuais proposta por Bernard Lahire admite configurações disposicionais melhor descritas pelo *habitus* bourdiseano. Quando o "grau de heterogeneidade dos princípios (implícitos) de socialização aos quais os indivíduos foram submetidos" (Lahire, 2004a, p. 325) na infância é praticamente nulo, e a marca de origem se impõe, são minoradas as variações intraindividuais. Para o autor, o *habitus* existe, mas é pouco provável estatisticamente, bem como o *habitus híbrido* proposto por Setton – quando as mídias conformam verdadeiramente uma matriz socializadora que outorga aos indivíduos um novo capital cultural, pulverizado e heterogêneo, que predispõem a novas experiências. Os *híbridos culturais*, por exemplo, são mais fortemente representados na pesquisa de Lahire sobre os perfis culturais do que os ascetas ou os excluídos.

As disposições inculcadas pela escola

Na sociologia francesa de Pierre Bourdieu, a família e a escola são instâncias socializadoras de *habitus*, que realizam a inculcação de arbítrios culturais, por meio de uma hierarquia dos gostos, caracterizada pela homologia das estruturas, apesar das diferenças entre as funções, entre os valores socializados pelas elites e entre os valores sancionados pelas instituições escolares. Razão pela qual os sujeitos das camadas populares devem realizar um trabalho de incorporação das práticas sociais mais adequadas ao sistema escolar.

Apesar do *habitus* cultivado, da incorporação de uma disposição mais geral capaz de engendrar esquemas particulares transferíveis para outros âmbitos do pensamento e da ação, por meio dos vereditos escolares – que manipulam aspirações e exigências, a imagem que os agentes fazem de si e sua autoestima –, os sujeitos serão orientados no interior do sistema às "ramificações mais ou menos desvalorizadas" (Bourdieu; Champagne, 1997, p. 485), posições que "excluem a prática legítima: o efeito do que os autores da língua inglesa chamam a alocação [...] e do futuro que se encontra aí objetivamente inscrito" (Bourdieu, 2011a, p. 29).

Portanto, o sistema escolar produz disposições de *habitus* e alocação dos agentes no espaço social, de modo a garantir a reprodução dessas posições por meio das classificações escolares, que produzem ou fortalecem diferenças reais que orientam as ações dos agentes (Bourdieu, 2011a). No sistema escolar em democratização, os oriundos das camadas populares são os "excluídos do interior", estando "condenados a oscilar entre a adesão maravilhada à ilusão proposta e a resignação aos seus veredictos, entre a submissão ansiosa e a revolta impotente" (Bourdieu; Champagne, 1997, p. 485).

Dessa forma, a função dos estabelecimentos escolares, objetivação das ações dos agentes do campo da educação, é a de favorecer a circulação dos capitais valorizados no campo e assegurar sua reprodução: "A Escola exclui, como sempre, mas ela exclui agora de forma continuada, a todos os níveis de curso, e mantém no próprio âmago aqueles que ela exclui" (Bourdieu; Champagne, 1997, p. 485).

Nesse sentido, as desvalorizadas disposições sociais da cultura popular de origem devem ser abandonadas em função de práticas sociais legitimadas pelo sistema escolar, onde os sujeitos oriundos das camadas populares são reconhecidos por não mobilizarem disposições próprias dos herdeiros das elites. Ao contrário do suposto no senso comum, que vê as classes dominantes como grupos propensos ao individualismo, nas elites a pessoa é o elo de uma linhagem de uma cadeia dinástica: "*noblesse oblige* (quem é nobre deve proceder como tal)" (Bourdieu, 2011a, p. 28, grifo do autor). Logo, na verdade, "o herdeiro será herdado pela herança", identificando-se às exigências aí implicitamente inscritas:

> Pelas ações de inculcação e imposição de valor exercidas pela instituição escolar, esta contribui também (por uma parte mais ou menos importante, segundo a disposição inicial, ou seja, segundo a classe de origem) para constituir a disposição geral e transponível em relação à cultura legítima que, adquirida a propósito dos saberes e das práticas escolarmente reconhecidos, tende a aplicar-se para além dos limites do "escolar", assumindo a forma de uma propensão "desinteressada" para acumular experiências e conhecimentos que nem sempre são rentáveis diretamente no mercado escolar (Bourdieu, 2011a, p. 27).

Não obstante, em detrimento do esforço para a incorporação da cultura erudita, através dos estudos dos livros, das visitas aos museus, dentre outros, faltará ao neófito a familiaridade que aquele erudito "naturalmente" possui, por "uma espécie de ciência infusa" no ambiente familiar. Faltará capacidade de determinar o que pode ou não, e sob quais termos, tornar-se cultura "que importa", sancionada pela instituição escolar em determinado momento histórico.

Assim, os diplomas, que pressupõem uma aprendizagem escolar prolongada, estão associados a uma origem burguesa ou a um modo de existência quase burguês, configurando uma garantia para a adoção da disposição estética característica daquele grupo social (Bourdieu, 2011a).

Para os oriundos das camadas populares, o ingresso em grupos tão díspares em relação aos grupos de origem produz efeitos sobre os sujeitos, inclusive com relação àquilo que, gostaríamos de acreditar, diria respeito às mais idiossincráticas características pessoais:

> [...] identificação do que é digno de ser visto e da maneira adequada de assistir a tal filme pelo seu grupo (a partir de comentários: "você já assistiu a...?" ou "tem de assistir a..." que constituem outras tantas chamadas à ordem) (Bourdieu, 2011a, p. 31).

Trata-se de uma posição muito frágil, descrita como ambígua por Pierre Bourdieu. Conflito insolúvel para qualquer sujeito, a da sua inscrição de origem popular, realçada pela distância, pelas diferenças entre suas práticas sociais e entre aquelas próprias das elites. Embora "em níveis escolares mais elevados em que o efeito de sobreseleção tende a neutralizar as diferenças de trajetória" (Bourdieu, 2011a,

p. 62), a consequência dessa posição no espaço social é a derrocada da *illusio* dos vereditos escolares – estes não são suficientes para a integração plena dos sujeitos ao *habitus* compartilhado pela comunidade de ingresso – e o sofrimento (Bourdieu, 2005a, 2005b, 2011a). A juventude de Mozart, sujeito muito incapaz de se submeter às estruturas, foi compreendida por Norbert Elias (1995, p. 86) como vivida "entre dois mundos sociais".

No sistema escolar, a outorga de capital cultural objetivado na posse de diplomas produz efeitos diferentes para os herdeiros das elites e para os oriundos das camadas populares, pois, nos diferentes campos do espaço social, o capital escolar compõe somente uma variante do capital cultural. De fato, será a combinação entre capitais altamente valorizados, o capital cultural, o capital social e o capital econômico, que produzirá a alocação dos ingressos e egressos do sistema escolar.

Conforme Bourdieu (2011a), todos os agentes e instituições que atuam no espaço social o fazem de acordo com as posições que ocupam nesse espaço social, e tais posições se localizam segundo a hierarquia dos segmentos sociais. O móvel das mudanças no interior do espaço social são as aspirações das classes por novas posições e/ou a manutenção ou incremento da valência das posições ocupadas. As modificações em determinadas posições ocupadas pelas classes e seus estratos correspondem a ajustamentos e a modificações nas posições ocupadas pelas demais. Assim, as mudanças sociais não se fazem em um vazio; o espaço social é uma estrutura estruturada, mas também uma estrutura estruturante.

Dessa forma, está em jogo, desde o âmago das instâncias socializadoras fundamentais à família e à escola, a luta pela dominação: "As tomadas de posição ideológica dos dominantes são estratégias de

reprodução que tendem a reforçar, *dentro* da classe e *fora* da classe a crença na legitimidade da dominação da classe" (Bourdieu, 2011b, p. 11, grifo do autor). A dominação é fundamentada no poder simbólico. Na definição de Pierre Bourdieu (2011b, p. 15): "O poder simbólico, poder subordinado, é uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada das outras formas de poder". Para compreender o poder simbólico é necessário descrever:

> [...] as leis de transformação que regem a transmutação das diferentes espécies de capital em capital simbólico e, em especial, o trabalho de dissimulação e de transfiguração (numa palavra, de *eufemização*) que garante uma verdadeira transubstanciação das relações de força fazendo ignorar-reconhecer a violência que elas encerram objetivamente (Bourdieu, 2011b, p. 15, grifo do autor).

Em relação ao sistema escolar, o poder simbólico das elites pode ser observado, por exemplo, na lógica de desvalorização dos diplomas, efeito da democratização do sistema, segundo a qual os diplomas e as posições disponíveis no espaço social estão dissociados, de modo a garantir menor mobilidade para as classes e suas frações. Pois, quando não são raros os diplomas, o que se dissimula é que as posições também não são distintivas, de tal modo que as principais vítimas da desvalorização dos diplomas são os que não os têm (Bourdieu, 2011a):

> No entanto, a preocupação em salvaguardar a autoestima – que impele o indivíduo a apegar-se ao *valor nominal* dos diplomas e cargos – não chegaria a sustentar e impor o desconhecimento dessa desvalorização se não encontrasse a cumplicidade de mecanismos objetivos, dos quais os mais

importantes são, por um lado, a histerese[12] do *habitus* que leva a aplicar, ao novo estado de mercado de diplomas, determinadas categorias de percepção e de apreciação correspondentes a um estado anterior de oportunidades objetivas de avaliação, e por outro, a existência de mercados relativamente autônomos em que o ritmo da desvalorização dos diplomas é menos rápido.

O efeito de histerese será tanto mais acentuado quanto mais distante estiver do sistema escolar e mais reduzida ou abstrata for a informação no mercado dos diplomas. Entre as informações constitutivas do capital cultural herdado, uma das mais preciosas é o conhecimento prático ou erudito das flutuações desse mercado, ou seja, o sentido do investimento que permite obter o melhor rendimento, no mercado escolar, do capital cultural herdado, ou, no mercado de trabalho, do capital escolar: nesse caso, convém ter argúcia para abandonar a tempo, por exemplo, os ramos de ensino ou as carreiras desvalorizados para se orientar em direção a ramos de ensino ou carreiras de futuro, em vez de agarrar-se aos valores escolares que, em um estado anterior do mercado, proporcionavam os mais elevados lucros. Ao contrário, a histerese das categorias de percepção e de apreciação faz com que os detentores de diplomas desvalorizados se tornem, de alguma forma, cúmplices de sua própria mistificação já que, por um efeito típico de

12 "(*i.e.*, o intervalo temporal entre a incidência de uma força social e o desenvolvimento dos seus efeitos através da mediação retardadora da incorporação)" (Wacquant, 2006, p. 17).

> *alodoxia*[13] atribuem aos títulos desvalorizados que lhes são outorgados um valor que, objetivamente, não lhes é reconhecido (Bourdieu, 2011a, p. 134-135, grifo do autor).

Dessa forma, para os oriundos das camadas populares permanece oculto o fato de que, para os herdeiros, a transmissão do capital escolar converge para a reprodução das disposições que estes já detêm, inculcando um *modus operandi* dos objetos cognoscíveis e, inclusive, das rupturas legítimas mais apropriadas ao contexto histórico, ou às lutas pelo poder (Bourdieu; Chamboredon; Passeron, 2015), de modo a facultar os processos de conversão e de reconversão de capitais acumulados e a transferibilidade das disposições para os diferentes contextos em que são mobilizadas.

Portanto, a dominação simbólica da cultura erudita e intelectualizada subsome a incapacidade do sistema escolar, em seus diversos níveis, de outorgar aos sujeitos dos diferentes segmentos sociais todas as condições necessárias para a legitimação da posse dos diplomas no mercado de trabalho formal.

Na perspectiva de Bernard Lahire, a escola ocupa uma posição diferenciada na configuração das práticas culturais, pois as consequências sociais da precariedade do capital escolar, assim como a ausência do capital econômico, não se comparam ao desconhecimento de outras formas culturais eruditas:

13 "efeito de *alodoxia*, como Bourdieu (2007) denominou a situação em que os agentes portam uma visão de mundo e disposições engendradas em uma situação passada do campo social, não reconhecendo as transformações pelas quais ele passou" (Bandera, 2016, p. 827, grifo do autor).

> É mais fácil, em nossas formações sociais, ficar indiferente a uma série de formas culturais eruditas (pintura, ópera, dança clássica, literatura, etc.) do que desprezar o dinheiro (o capital econômico) ou o diploma (o capital escolar), pois as consequências sociais do desconhecimento da ópera ou da literatura clássica não se comparam com a ausência de capital econômico ou com a debilidade do capital escolar (Lahire, 2006, p. 40).

Embora a democratização do sistema escolar contribua para a diminuição de sua rentabilidade em matéria de distinção cultural, a "desigualdade só existe porque há uma forte desejabilidade coletiva e uma elevada legitimidade amplamente reconhecida" (Lahire, 2006, p. 40). A escola obrigatória segue sendo a única a "dispor de um *público cativo*, enquanto que o conjunto das outras instituições – bibliotecas, museus, mídias culturais etc. – tenta desenvolver estratégias visando a *cativar* o público" (Lahire, 2006, p. 39, grifo do autor).

Porém, Lahire recusa a noção de que a escola proveria os indivíduos de uma disposição geral capaz de engendrar esquemas altamente transferíveis. Sendo o alcance da cultura escolar limitado, em campos culturais específicos torna-se necessário adquirir conhecimentos particulares.

Lahire (2004b) dá mais importância à pluralidade das condições e das modalidades concretas de transmissão (outorga) ou de não transmissão das disposições culturais do que ao volume de capital cultural, que frequentemente compõe estatísticas e critérios de amostragem.

Os efeitos mais importantes do capital cultural dizem respeito à sua disponibilidade e à sua incorporação – possuir um livro na estante

produz efeitos diferentes daqueles obtidos quando esse livro é manipulado, contado e lido.

Para Lahire (2004a), os capitais não são coisas, mas existem nas relações intersubjetivas e circulam por meio das múltiplas relações de interdependência que constituem e ligam os seres sociais; capitais circulam, mediante modalidades específicas de outorga e de incorporação.

Bernard Lahire (2004a) estuda a ação das famílias sobre as trajetórias de escolarização e observa que as famílias pobres não atuam de modo unívoco quanto aos investimentos nas trajetórias de escolarização das novas gerações; não há modelo homogêneo para o sucesso. Sobretudo, a omissão parental é um mito, pois os pais controlam com os recursos que detêm o desempenho escolar dos filhos, mesmo que esses recursos sejam ineficazes e contraditórios.

Assim, menos do que um juízo de valor sobre o que qualifique o êxito de todos, pois, conforme Lahire (2004a), há diferentes estilos de sucesso, importa compreender as relações entre as estratégias e projetos dos estudantes e as disposições construídas, transferidas e abandonadas nesse processo. Lahire (2006, p. 145) observa que autores como Morin e Baudrillard, dentre outros, já anteviam, nos anos de 1960, "as concorrências entre a escola e a indústria cultural, assim como os efeitos dessas concorrências na paleta de gostos individuais".[14]

14 "Grande Imprensa, Rádio, Televisão, Cinema, Publicidade, Canções e Romances populares: por todas essas vias massivas de informação e de sonho [...] o homem da civilização técnica começará a elaborar uma nova cultura. Quais são seus conteúdos? Suas linguagens? Suas funções? Seus valores? Seus efeitos? Como se define em relação aos saberes tradicionais, às outras culturas?" (Lahire, 2006, p. 146).

Para o autor, ao concorrer com múltiplas influências culturais e instâncias socializadoras, em contexto de inflação de diplomas, a escola foi enfraquecida em seu poder de afirmar a legitimidade da cultura clássica, e as disposições sociais adquiridas na escola não se apresentam suficientemente fortes para possibilitar resistência à baixa na crença de sua legitimidade (Lahire, 2006).

Setton (2005, p. 81) propõe que o capital cultural, elemento de poder e de diferenciação social, não é um recurso exclusivo dos segmentos privilegiados: "é possível então historicizar e contextualizar sua utilização em diferentes segmentos sociais". Há múltiplas formas familiares de acesso à cultura, além da escolar e das interações face a face na família.

Trata-se do descentramento das experiências educativas por meio do acesso à cultura geral – "visual, midiática, a cultura da rua e das vivências experimentadas virtualmente" (Setton, 2005, p. 86) –, por meio de instâncias não legítimas como o rádio, a televisão e a internet. Instâncias que atuam como mediadores "de um saber difuso e pré-científico" (Setton, 2005, p. 93), veiculando informações cujo aprendizado informal/formal pode configurar uma estratégia de acesso e apropriação de bens culturais de modo diferenciado pelos sujeitos, "a partir de interesses e problemas particulares" (Setton, 2005, p. 93), pois os sujeitos realizam um papel ativo no consumo das mercadorias da indústria cultural, na recepção e na interpretação de mensagens, informações e conteúdos (Setton, 2002a).

No Brasil, por meio da cultura das mídias, a familiaridade com bens da indústria cultural pode vir a "potencializar – em continuidade ou em ruptura – disposições com relação ao aprendizado adquiridas previamente no ambiente familiar ou escolar" (Setton, 2005, p. 88).

As práticas pedagógicas familiares combinadas ao conhecimento midiático podem estabelecer uma compensação da precariedade do capital cultural transmitido pela escola e influir sobre o aproveitamento escolar, configurando um recurso distintivo.

Trata-se de um capital cultural dos desfavorecidos com outra significação: "apreendido informalmente em heterogêneas experiências, em vários espaços do convívio social, notadamente no contato com informações colocadas à disposição pelos meios de comunicação de massa" (Setton, 2005, p. 97). Assim, existe uma "interdependência de sistemas híbridos construídos pelas instâncias família e escola, mas também por um sistema difuso de informações veiculado pela cultura das mídias" (Setton, 2005, p. 95).

Para a autora, o sistema de ensino brasileiro é capaz de integrar a todos em uma cultura comum de qualidade (Setton, 2005), em que se apresenta "uma heterogeneidade quase infinita de projetos escolares" (Setton, 2002a, p. 114).

O estudo de Setton (2005) voltado a alunos oriundos dos segmentos populares que ingressaram no ensino superior em cursos de elite em universidade pública competitiva mostra que, embora as influências escolares e de cultura de massa aproximem as práticas de atividades de cultura de jovens da elite e dos segmentos desfavorecidos, partilhando disposições híbridas, permanece a hierarquia distintiva dos gostos (Setton, 2012).

A autora propõe

> [...] pensar uma trajetória acadêmica e social construída pela mediação de uma cultura constituída fora do espaço

> escolar, que está pulverizada, mas, no entanto, presente e que pode servir como recurso e/ou capital.
>
> [Este novo capital cultural é] um recurso mais amplo, pulverizado, heterogêneo, não obstante um recurso que predispõe e potencializa o indivíduo a enfrentar novos desafios e vencer os limites de uma experiência estreita relativa a um universo familiar e escolar (Setton, 2005, p. 96-97).

As condições e disposições dialógicas da família predispõem à incorporação de "uma herança, de um capital moral, ético e cultural, valorizado pelos familiares" (Setton, 2005, p. 85), destacando-se a centralidade da figura materna e das experiências vividas por irmãos mais velhos. A estabilidade psicológica e material familiar constitui fator favorável ao desempenho escolar nos segmentos populares, "pontos de apoio relevantes para o desenvolvimento de condições de confiança e de autoestima por parte dos indivíduos" (Setton, 2005, p. 85).

Enquanto a família de origem ocupa um lugar central nas trajetórias por meio do apoio econômico, psicológico e pedagógico, é pouco expressiva a participação dos professores:

> [...] estes têm um papel secundário na vida dos alunos pesquisados.
>
> [...] não apareceu em nenhum depoimento a figura de um mestre orientando ou ajudando nas decisões de leitura ou nas escolhas profissionais (Setton, 2005, p. 89-90).

Em síntese: contrastando as perspectivas de Bourdieu, Lahire e Setton

Bourdieu afirmou que o capital cultural transmitido pela escola, institucionalizado sob a forma de diplomas, é incapaz de outorgar aos sujeitos dos diferentes segmentos sociais todas as condições necessárias para a legitimação da posse dos diplomas no mercado de trabalho formal e em outros contextos de ação. O capital cultural escolar, incorporado sob a forma de disposição geral durável, é transferível para outros campos nos quais engendra esquemas específicos de ação. Porém, não repercute sobre as práticas culturais a ponto de homogeneizá-las, permanecendo uma dissonância da hierarquia das classes entre as práticas culturais legitimadas e as práticas populares de origem.

Lahire evidencia que a outorga de capital cultural, por meio do sistema escolar, é interdependente de inúmeras outras experiências de socialização, de influências culturais (da família, escola, grupos de colegas, televisão, rádio etc.) e dos contextos de ação dos indivíduos e das suas estratégias de resistência ou de legitimação desse capital cultural. A mídia, sobretudo televisiva, utiliza-se dessa mistura de gêneros, que já caracteriza a maioria dos perfis culturais individuais nos distintos segmentos sociais.

Setton afirma que a experiência escolar e familiar é combinada a um sistema difuso[15] de informações veiculadas pelas mídias, configurando em contexto um novo capital cultural que predispõe a novas e heterogêneas formas de pensar, sentir e agir.

15 Em tempos de profusão das redes sociais tais proposições nos parecem ainda mais interessantes e necessárias.

Capítulo 2

As trajetórias biográficas e os patrimônios individuais de disposições

No Brasil, as profundas desigualdades sociais, bem como as diversidades geográficas, econômicas, culturais e sociopolíticas, têm sido objetivadas nas políticas públicas de saúde e de assistência social a partir da noção de território. Noção essa que engendra uma cartografia baseada no reconhecimento daqueles espaços sociais e urbanos habitados por famílias em condições histórico-sociais de vulnerabilidade e de exclusão social, alijadas do acesso aos direitos sociais fundamentais, por exemplo, a mobilidade. As favelas urbanas são territórios vulneráveis onde organizações não governamentais atuam sobre as características prioritárias demandadas coletivamente para a compensação da omissão do Estado (Koga; Alves, 2010).

No entorno da Fiocruz (RJ), *campus* Manguinhos, localizada entre a avenida Brasil e a Linha Vermelha, está a Maré, maior complexo de favelas do Rio de Janeiro, também vizinha da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e do Aeroporto Internacional do Galeão:

> Ocupada a partir das décadas de 1940 e, em especial, [19]60, a região se desenvolveu em pleno processo de expansão da economia carioca e, consequentemente, da periferização e modernização da estrutura urbana. Localizada ao lado da principal via urbana da cidade – a Av. Brasil, a Maré foi uma área privilegiada no que diz respeito à recepção de novas populações. As redes cotidianas de apoio e solidariedade

> dos nordestinos foram importantes para a expansão populacional. Elas se materializavam na hospedagem de conterrâneos, indicação para determinados empregos, auxílio na construção de moradias e promoção de atividades culturais coletivas (Souza e Silva, 2011, p. 22).

Santo, Gonçalves e Silva (2013), autores que desenvolvem projetos educativos no bairro da Maré, descrevem a região a partir de indicadores demográficos e socioeconômicos. Segundo os autores, o bairro é constituído por dezesseis comunidades, nas quais residem quase 140 mil habitantes.

Souza e Silva (2011) chama a atenção para a heterogeneidade dessas comunidades por meio da sua classificação no Índice de Qualidade de Vida Urbana. A maioria delas dispõe dos serviços públicos essenciais (oferta regular de água, eletricidade, telefonia, coleta de lixo, asfaltamento de quase todas as vias e sistema integrado de esgotamento sanitário), embora em algumas localidades, por omissão do poder público, até 13% dos domicílios despejem seus dejetos sanitários em valas, como no Parque Rubem Vaz. A maior parte das habitações está em condições precárias e faltam unidades de saúde, bancos e correios:

> Por conta da falta de definição dos Códigos de Endereçamento Postal (CEP) em algumas comunidades, ainda é comum a prática de entrega de correspondências nas Associações de Moradores, para posterior distribuição por representantes dessas entidades (Santo; Gonçalves; Silva, 2013, p. 25).

Souza e Silva (2011, p. 20) evidencia que os projetos de urbanização desenvolvidos pelo poder público "tiveram uma visão restrita do urbano", tendo focado a intervenção física e a infraestrutura, mas "ignoraram a necessidade de produção de uma política social integrada". Assim, ficaram excluídas iniciativas voltadas para a geração de renda, a participação social e as iniciativas culturais e educacionais.

Metade das pessoas com 10 anos ou mais sobrevive com, no máximo, um salário-mínimo mensal, e apenas 5,5% dos domicílios apresentam renda *per capita* superior a dois salários-mínimos. Apenas 62,5% dos moradores com 10 anos ou mais possuem algum rendimento (Santo; Gonçalves; Silva, 2013). Há dezoito escolas no bairro, seis espaços de educação infantil ou creches públicas municipais e algumas instituições privadas de pequeno porte. Quatro escolas da rede estadual de educação oferecem o ensino médio e, destas, algumas apenas no período noturno:

> Com isso, o Ensino Médio apresenta a maior carência de vagas frente à demanda do bairro. Duas escolas da rede municipal oferecem Educação de Jovens e Adultos (EJA), o que não chega a ser suficiente para o atendimento da demanda existente (Santo; Gonçalves; Silva, 2013, p. 28).

Por conseguinte, em 2010, apenas 1,1% dos responsáveis por domicílio possuíam quinze anos ou mais de estudo.

Dentre os 140 mil moradores da Maré há muitos migrantes, oriundos de diferentes regiões do país, mas, principalmente, do Nordeste. Essa miscigenação enriquece a cultura do bairro, com

> [...] alguns blocos carnavalescos organizados e uma escola de samba denominada "Gato do Bonsucesso". São dezenas de grupos musicais, de dança, teatro, vídeo, fotografia etc., formados em geral por jovens. Nesse sentido, a juventude pulsa na Maré (Santo; Gonçalves; Silva, 2013, p. 29).

Souza e Silva (2011) observa a falta de continuidade e a pequena difusão da maior parte desses grupos. As comunidades da Maré sofrem com a violência gerada pela articulação de diferentes facções envolvidas com o tráfico de drogas, e, nos últimos tempos, a violência gerada pelos eventos da "pacificação". Souza e Silva (2011, p. 23) chama a atenção para o fato de que esta associação – favela e violência – subsome "a pluralidade do cotidiano dos moradores das comunidades populares" enquanto as favelas cariocas são,

> [...] antes de tudo, uma fascinante demonstração da capacidade e tenacidade dos setores populares. Competências que, reconhecidas, permitem a ruptura com o tradicional discurso da ausência que norteia os conceitos e representações afirmadas em relação à favela. Discurso que sustenta tanto o olhar conservador/criminalizante em relação aos espaços populares como a postura paternalista assumida pelos setores progressistas. Setores que, embora tenham uma perspectiva solidária com os grupos sociais populares, terminam por apresentá-los como vítimas passivas de um sistema social monolítico, que não teriam condições de compreender e enfrentar (Souza e Silva, 2011, p. 23).

Na origem deste trabalho, encontra-se uma pesquisa voltada para o estudo das trajetórias biográficas dos jovens da Maré e os desdobramentos de sua passagem pela iniciação científica no ensino

médio. Esse projeto, intitulado Juventude e Iniciação Científica, elaborado por Peres[16] por meio de parceria entre o Programa de Pós-graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social (Eicos-Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro) e o Laboratório de Iniciação Científica do Programa Vocação Científica da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, da Fundação Oswaldo Cruz (Lic-Provoc/EPSJV/Fiocruz), foi aprovado pelo Comitê de Ética da Fiocruz em setembro de 2008. Dentre outros eventos, a autora e as colaboradoras participaram do XIV Congresso Brasileiro de Sociologia, realizado na cidade do Rio de Janeiro (RJ), em 2009, no qual divulgaram o escopo e os resultados preliminares da pesquisa (Peres; Ferreira; Braga, 2009). Com esse texto profundamente atento, sensível, crítico e problematizador, está posta de modo irrevogável a importância da sociologia bourdiseana para a compreensão da iniciação científica no ensino médio de jovens oriundos de territórios vulnerabilizados.

O estudo de Peres, Ferreira e Braga (2009) foi realizado por meio da análise de redações de candidatos ao Provoc (Fiocruz/RJ) e de entrevistas em profundidade com egressos. Desenvolveu-se para as entrevistas um roteiro semiestruturado, baseado em estudos sobre a juventude, com o propósito de construir os desdobramentos da educação científica básica em ciência e tecnologia (C&T) em percursos biográficos de jovens dos segmentos sociais desfavorecidos, por meio dos dados teóricos mais significativos tematizados.

16 Orientadora da pesquisa de tese da qual se origina o presente trabalho, desenvolvida pela primeira autora no Programa de Pós-Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social (Eicos) do Instituto de Psicologia (IP) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), defendida em junho de 2015, que contou com apoio parcial da Capes.

Ao longo dos anos de 2008 e 2009, com o apoio de Ferreira, Braga, bolsistas e estagiários, Peres realizou, transcreveu e analisou uma série de entrevistas qualitativas semiestruturadas com egressos do Provoc (Fiocruz/RJ), a partir da primeira turma de ingressantes da Maré; à época, um total de quarenta estudantes. O texto de 2009, acima citado, baseava-se em uma análise preliminar de vinte entrevistas, realizadas com jovens de ambos os sexos (Peres, Ferreira, Braga, 2009).

Os alunos e egressos do Programa de Vocação Científica da Fundação Oswaldo Cruz (RJ), moradores do bairro da Maré, foram escolhidos como grupo que permitiria dialogar com a realidade de uma instituição de pesquisa de alto prestígio sobre a configuração do processo de iniciação científica de jovens em situação de vulnerabilidade social.

Este trabalho, aprovado por Comitê de Ética em Pesquisa sob o CAAE 37111914.4.0000.5582, Parecer 832.904, constrói seis dessas entrevistas (Figura 1) como histórias de vida focadas na diversidade das disposições sociais envolvidas na educação em ciências desses jovens, admitindo-se matrizes socializadoras múltiplas. Dessa forma, a análise dos perfis individuais, que "não se referem a 'pessoas singulares', mas a uma parte daquilo que o mundo social refletiu nelas" (Lahire, 2004a, p. 7), tem por objetivo compreender as relações entre as disposições envolvidas na iniciação científica e na inclusão social de jovens dos segmentos sociais desfavorecidos, e suas trajetórias biográficas.

Para conhecer um pouco do momento atual das trajetórias desses jovens, as estratégias utilizadas foram a consulta aos currículos na Plataforma Lattes – cuja manutenção/atualização pode evidenciar a aspiração/vínculo com instituições de ensino superior (IES) e

institutos de pesquisas (IPqs) – e a busca dos perfis públicos na rede social Facebook.

Entrevistados	Idade	Profissão	Nível de diploma	Escolaridade/Profissão dos pais		Bairro de origem	Moradia
				Pai	Mãe		
E1 – João	23	Técnico de laboratório (IPq)	Graduado em Licenciatura em Ciências Biológicas Especialização *lato sensu* em Gestão Ambiental	Ensino médio completo/ Despachante	Ensino médio incompleto/ Explicadora	Bonsucesso/ Nova Holanda	Reside com os pais Casa própria
E2 – Antônio	23	Professor de química (Ensino médio/ rede privada)	Graduando em Farmácia	Ensino médio e técnico/ Técnico em saúde	Não escolarizada/ Empregada doméstica	Bonsucesso/ Nova Holanda	Reside com os pais Não informado
E3 – Glaucia	18	Estudante	Técnica em Enfermagem Cursa pré-vestibular para Medicina	Ensino médio incompleto/ Gráfico (desempregado)	Ensino fundamental incompleto/ Costureira	Morrodo Tinguá/ Bonsucesso	Reside com os pais Casa própria
E4 – Melissa	18	Desempregada	Ensino médio/curso profissionalizante incompleto em Administração de Empresas	Não sabe	Ensino médio completo/ Técnica em enfermagem	Parque Maré	Reside com a mãe, avó e irmãos Não informado
E5 – Adriano	19	Fuzileiro naval (concursado)	Ensino médio/curso de Formação de Fuzileiro Naval da Marinha	Não informado/ Agricultor	Não informado/ Empregada doméstica	Bonsucesso/ Nova Holanda	Reside com a mãe Casa própria

Entrevistados	Idade	Profissão	Nível de diploma	Escolaridade/Profissão dos pais		Bairro de origem	Moradia
				Pai	Mãe		
E6 – Vitória	22	Estudante	Graduanda em Medicina Veterinária	Ensino fundamental incompleto/ Montador de andaimes	Alfabetizada/ Dona de casa	Saracuruna/ Duque de Caxias	Reside com os pais Casa própria

Figura 1: Caracterização dos egressos do Provoc (Fiocruz/RJ) moradores da Maré entrevistados por Peres, Ferreira e Braga no período de 2008 a 2009, incluídas na análise[17]

Fonte: Arantes (2015, p. 209).

Bernard Lahire (2004a) propõe um dispositivo metodológico para a abordagem das disposições sociais que consiste na realização de séries mais longas de entrevistas com o mesmo indivíduo, organizadas de tal forma que possibilitem ao pesquisador, na interação e na análise, reconstruir as características disposicionais em diferentes contextos da vida do indivíduo, buscando interpretar sua gênese e suas formas de constituição.

É por meio desse dispositivo que se faz possível construir retratos sociológicos e perfis culturais individuais que evidenciam as variações interindividuais e intraindividuais. Como as práticas culturais estão mais ligadas às situações incitantes do que aos gostos, e como as diferentes disposições podem ser mais fortes ou mais fracas em determinados contextos, essas variações podem ser ativadas ou entrar em estado de vigília em outros contextos ao longo da vida ou até mesmo ser abandonadas. Apesar da origem social, determinados gostos e inclinações aparentemente contraditórios do ponto de vista da sua

17 Para preservação das identidades, os nomes dos entrevistados foram substituídos por nomes fictícios.

legitimidade podem conviver pacificamente no mesmo indivíduo, alternando-se em determinados campos culturais em função das múltiplas experiências socializadoras:

> Assim, quanto mais se acrescentam práticas, mais se tem chance de mostrar dissonâncias nos perfis culturais, de pôr em evidência indivíduos culturalmente híbridos, ou diversificados, indivíduos com uma geometria cultural variável (o que não significa que sejam culturalmente livres de toda determinação) (Lahire, 2006, p. 124).

O material empírico da pesquisa não permite a construção dos retratos sociológicos ou dos perfis culturais individuais, pois as entrevistas não foram orientadas para a compreensão das disposições sociais e das competências culturais em diferentes contextos da vida dos indivíduos – foi realizada apenas uma entrevista com cada jovem, e cada entrevista focalizou, principalmente, as condições sociais dos jovens e a socialização vivida no laboratório.

Isso pode ser exemplificado por algumas práticas culturais que surgiram pulverizadas nas entrevistas individuais, mas, construídas em um quadro mais geral das práticas culturais do conjunto dos entrevistados, foram assinaladas, principalmente, como "não informadas", desarticulando a possibilidade de sua discussão: comprar/ler livros; comprar/ler jornais e revistas; ir ao teatro; assistir palestras; visitar museus, exposições e feiras; ter fluência em línguas estrangeiras; programas de TV favoritos e mais assistidos; frequentar shows; aprendizado musical; praticar artesanato/culinária; jogar videogame; navegar pela internet; ouvir música; estilos musicais; frequência ao cinema; filmes assistidos; passear no shopping; passear no parque/praia.

Esse enquadre favorece muito mais a evidenciação, quando possível, de uma fórmula mais geral das práticas de cada jovem a partir das disposições e das competências mobilizadas nesse contexto específico.

De fato, essa é uma limitação da pesquisa. Em contrapartida, esse é também o seu alcance.

As entrevistas estiveram focadas, principalmente, nas duas grandes matrizes socializadoras, a família e a escola, privilegiando projetos e práticas mais circunscritas aos percursos formativos em determinados contextos de ação, principalmente o laboratório, mas também a casa. Dessa forma, não estão em jogo os patrimônios disposicionais dos jovens – cada entrevista possibilita a configuração de um "perfil" individual parcial de envolvimento com a cultura científica, nos contextos possibilitados pelo material empírico.

Assim, é possível realçar as variações interindividuais – neste caso as dos jovens em situação de vulnerabilidade social – em detrimento da adoção de uma fórmula geradora única "do conjunto das práticas de um grupo" (Lahire, 2004a, p. 318).

É factível evidenciar, aqui e ali em suas trajetórias, algumas características disposicionais para crer, sentir e agir no contexto do laboratório, favoráveis à incorporação do seu capital cultural, que são engendradas em outros contextos, como a família, a escola, a igreja, a televisão e o trabalho. Além disso, viabiliza-se a revelação de como o quadro mais geral das dificuldades enfrentadas por esses jovens se traduz em combinação singular nas trajetórias biográficas, em que "singular não rima com excepcional, mas com geral, normal ou habitual" (Lahire, 2006, p. 166).

As entrevistas foram construídas como histórias de vida, com o propósito de destacar os arranjos disposicionais, dentre muitos outros possíveis na realidade empírica, por meio dos quais os jovens agenciam os contextos de educação em ciências mais pertinentes ao caso em questão – quer expusessem configurações de persistência das dissonâncias das disposições sociais de origem e clivagem do *habitus*, quer expusessem questões de adaptação mais ou menos homogêneas das disposições aos contextos, de hibridação do *habitus* e de mobilização de um novo capital cultural de matrizes mais heterogêneas. A história de vida, então,

> [...] leva à construção da noção de trajetória como uma série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo), em um espaço ele próprio em devir e submetido a transformações incessantes. Tentar compreender uma vida como uma série única e, por si só, suficiente de acontecimentos sucessivos, sem outra ligação que a vinculação de um "sujeito" cuja única constância é a do nome próprio, é quase tão absurdo quanto tentar explicar um trajeto no metrô sem levar em conta a estrutura da rede, isto é, a matriz das relações objetivas entre as diversas estações. Os acontecimentos biográficos definem-se como alocações e como deslocamentos no espaço social, isto é, mais precisamente, nos diferentes estados sucessivos da estrutura da distribuição dos diferentes tipos de capital que estão em jogo no campo considerado (Bourdieu, 2011d, p. 81-82).

Em jogo estão os processos de incorporação de capitais desigualmente distribuídos e precarizados na ascendência familiar dos jovens, o capital cultural e social e sua institucionalização sob a forma de

diplomas, em um universo institucional da alta cultura científica na modalidade escolarizada.

Cada entrevista é nomeada pelo traço disposicional que se destaca nos contextos de envolvimento com a educação em ciências, embora sejam muito claras as críticas de Lahire (2004a, p. 318) aos problemas de "redução de qualquer objeto a um princípio único de coerência"; isto é, de determinação de um estado durável que definiria os indivíduos para sempre – o que configuraria um retorno ao *habitus* bourdiseano. Destaca-se, ainda, as críticas de Lahire ao risco da caricaturização das figuras ideias-típicas (como o estudante asceta e o estudante boêmio, uma vez que a maioria se situa de forma moderada entre os dois polos).

Nesta pesquisa, a escolha do ato de nomear visou enfatizar que se restringe às disposições em contexto, no qual se busca ilustrar a experiência plural dos jovens, os quais, entre outras coisas, participaram de programas de iniciação científica no ensino médio (IC/EM). Sabemos que o conjunto desse grupo social, jovens em situação de vulnerabilidade, acumula, de forma parcial ou total, propriedades sociais "negativas":

> [...] fraco capital escolar dos pais, fraco capital escolar pessoal de natureza mais técnica e frequentemente associado a experiências escolares negativas, relativo isolamento geográfico, profissional ou de amigos, o que impede qualquer contato duradouro com pessoas com propriedades culturais heterogêneas ou participação em círculos socialmente homogêneos (Lahire, 2006, p. 193).

No presente estudo, cada nome outorgado a cada perfil teve por objetivo o acolhimento da diversidade das categorias de percepção e das estratégias dos jovens para o envolvimento com a iniciação científica – a singularidade das configurações dos arranjos disposicionais, dependentes de outros contextos de socialização –, nas quais outros jovens, oriundos do mesmo lugar social, podem, ou não, vir a se reconhecer:

> [...] cada indivíduo é, indissociavelmente 1) o produto social de uma infinidade de experiências socializadoras e 2) um ser relativamente singular enquanto mistura de estilos que tem poucas chances de encontrar um clone perfeito no espaço social (Lahire, 2006, p. 166).

Nessa direção, a ruptura é operada com a personificação dos coletivos.

Foram definidas duas categorias para o quadro mais geral das histórias de vida, por meio das quais se busca identificar as manifestações de traços comportamentais que podem ser indicadores de disposições: disposições consonantes ou dissonantes para o envolvimento com a educação científica, assumindo-se, também, que esses comportamentos podem ser coerentes ou contraditórios.

A probabilidade de consonância das disposições é mais forte em contextos muito homogêneos de socialização e, portanto, pouco provável na realidade empírica em que predominam os perfis dissonantes, produtos das múltiplas matrizes socializadoras e dos contextos de ação. As dissonâncias estão ligadas a incompetências em campo cultural específico e são decorrentes de socializações restritas nesse campo (Lahire, 2006).

Na pesquisa, a consonância e a dissonância, a harmonia e a desarmonia não se referem ao conjunto das disposições individuais entre si, mas à sua eficácia no contexto em questão. A dissonância indica a maior distância social das disposições de origem em relação àquelas valorizadas no contexto de iniciação científica, mas não implica *a priori* evasão ou interrupção da escolarização.

A partir dessas duas classes abrangentes são evidenciados determinados arranjos disposicionais. Essas duas categorias de qualificação mais geral das disposições envolvidas com a iniciação científica, dissonantes e consonantes, são coerentes com o universo da pesquisa e seus pressupostos derivados da perspectiva de Lahire:

- Se a maioria das disposições de origem desses jovens não converge para aquelas demandadas em ambientes de pesquisa, enquanto o jovem deve realizar um trabalho de incorporação, os demais agentes se esforçam para exercer a devida inculcação destas propensões e competências;

- Embora algumas disposições de origem possam ser atualizadas, reforçadas e combinadas, outras disposições podem ser abandonadas, novas disposições construídas e competências adquiridas;

- Essas práticas não são, em sua totalidade, conscientemente vividas e sistematicamente planejadas pelos agentes, mas é possível reconstruí-las enquanto propriedades objetivadas em suas narrativas como características disposicionais, inclinações para agir, sentir e pensar, que são mobilizadas de determinadas formas em determinados contextos sociais;

- A escala individual do social não promove a psicologização de questões que são sociais nem faz apologia do mérito individual, nada é mais social que um indivíduo que age em contexto e por meio das suas múltiplas socializações e das condições de suas diversas práticas.

Capítulo 3

A escala individual do social: disposições em contexto de educação em ciências

Por meio das trajetórias biográficas de egressos do modelo Programa de Vocação Científica da Fundação Oswaldo Cruz (Provoc-Fiocruz/RJ), este capítulo está focado nas disposições sociais de jovens em contextos de iniciação científica (IC), com o propósito de compreender o papel da IC para que os jovens possam realizar travessias em relação ao que lhes foi socialmente determinado por nascimento.

Defende-se a possibilidade de mudança, de ajuste e de adaptação nas disposições sociais advindas da participação de jovens dos segmentos sociais desfavorecidos em ambientes de pesquisa por meio dos programas de iniciação científica no ensino médio (IC/EM), construídos como espaços de socialização, que mobilizam a construção de novas disposições para a compatibilização das práticas sociais, atuando sobre a autoestima e sobre a imagem que os sujeitos fazem de si, produzindo efeitos sobre suas aspirações e seus projetos de futuro. Assim, neste capítulo são destacadas algumas características disposicionais relacionadas à IC e à inclusão social na trajetória biográfica dos jovens de segmentos sociais desfavorecidos, egressos de programas de IC/EM.

O modelo convivial de iniciação científica do Provoc assume contornos mais específicos na alocação dos jovens nos laboratórios e nos departamentos, contextos de ação que podem demandar decisões

e escolhas individuais dos jovens, conferindo maior dissonância e adaptabilidade das disposições.

De acordo com Neves (2001), a pedagogia do laboratório consiste no estabelecimento de processos educativos formais e informais favoráveis à internalização de habilidades, atitudes e valores próprios do campo científico, característicos do contexto em que estão localizados. A participação em programa de IC/EM instituiria, então, dois momentos distintos na vida do jovem, culminando em sua forte incorporação à ciência.[18]

O presente trabalho problematiza essa afirmação. Ferreira (2003) indicou a diversidade de concepções de ensino que informam as práticas de orientadores e instituições. Dessa forma, mais uma questão se impõe: *as trajetórias e a localização dos jovens no espaço social tornam os processos de incorporação bastante específicos e variados?*

Nesses espaços em que se desdobra a iniciação científica, as interações sociais são atravessadas pela origem social dos jovens, porém, como se busca evidenciar, outras matrizes e influências socializadoras estão envolvidas no significado e na relevância social que os jovens atribuem a esses espaços. Dessa forma, a iniciação científica contribui para a incorporação de novos interesses e novas formas de se portar nesses contextos, contribuindo também para a reafirmação de interesses e crenças e para o delineamento de estratégias mais objetivas para a consecução de seus projetos de futuro.

18 "A questão que norteia esta análise procura compreender a distinção entre dois momentos precisos na vida de um jovem que tenha passado por esta experiência, ao fim da qual é fortemente incorporado à ciência" (Neves, 2001, p. 75).

Estamos propondo que esse processo de incorporação pode ser muito diverso, mesmo que os indivíduos observados sejam oriundos do mesmo segmento social.

As variações interindividuais e intraindividuais das suas disposições sociais para o envolvimento com a cultura científica, por meio da iniciação científica, engendram arranjos múltiplos, configurando, sem relação de exclusão, casos em que se observa a persistência das dissonâncias das disposições sociais de origem e clivagem do *habitus* – como proposto por Bourdieu –, da adaptação mais ou menos homogênea das disposições – como defendido por Lahire – e da hibridação do *habitus* – como construído por Setton –, o que se busca evidenciar a seguir.

Disposições consonantes

E1 – O jovem asceta e a religião

João[19] apresenta bom rendimento escolar. Educado, pontual e muito interessado pela ciência, recebeu apoio da família para participar do programa. Apresentou curiosidade e interesse por manipulação em laboratório e pelas atividades práticas. A orientadora emitiu parecer favorável para seu ingresso na segunda etapa do Programa de Vocação Científica da Fundação Oswaldo Cruz (Provoc-Fiocruz/RJ), denominada "Avançado", registrando que: "O aluno demonstrou grande interesse e dedicação nas suas tarefas".

19 Todos os nomes de entrevistados e respectivos parentes são fictícios.

Filho de migrante nordestino, o pai de João chegou ao Rio de Janeiro (RJ) aos 12 anos, analfabeto, oriundo da Paraíba, com sua mãe e um irmão caçula:

> *Ele que era o... chefe da casa, com 12 anos, entendeu?* [...] *quando ele chegou no Rio de Janeiro, é que ele foi correr atrás de escola pra ele, ele foi correr atrás de escola pro irmão dele, e foi correr atrás de trabalho pra poder sustentar a casa, tá?* [...] *Veio pra cá quando era Maré ainda* [...] *era Maré mesmo, entendeu? Aí, era tudo... tudo de barraco. Madeira, barraco...* [*Ah, palafita, na época era palafita.*] *Isso!* (João).

A mãe, carioca, residia na Maré quando conheceu o pai de João (moravam na mesma rua), e também era filha de migrantes: "*eu acho que eles* [avós maternos] *já eram do Rio Grande do Norte*".

O pai de João tem diploma de ensino médio, está aposentado, mas continua trabalhando como despachante em duas empresas. A mãe abandonou os estudos para cuidar da casa e da filha com déficit cognitivo. Havia trabalhado por um tempo como faxineira/diarista e, à época da entrevista, trabalhava em casa como explicadora, um tipo de professora infantil de reforço escolar em todas as disciplinas.

Um primo tem diploma de educador físico e outra prima também tem o diploma de ensino superior, mas João não sabe qual a formação. Em outra habitação, em frente à casa de João e de seus pais, residem sua avó materna, alguns tios e primos, proximidade que estreita os laços entre todos. A avó paterna e a tia residem em outro bairro, mas sempre realizam visitas. Um tio paterno reside em outro estado. A família nuclear de João é testemunha de jeová, os demais parentes são católicos ou evangélicos.

A valorização da educação é herança paterna, as disposições para o rigor, o moralismo e a hipercorreção estão presentes desde a primeira infância. João foi alfabetizado por seu pai ao mesmo tempo em que foi iniciado na religião:

> [...] *o meu pai sempre me ensinou, sempre eu li com ele, entendeu? Sempre. Com quatro anos eu já sabia ler. Eu já era... com 4 anos, eu tava na explicadora também, né? E com 6 anos, eu já tava na primeira série; eu fui criado, entendeu, estudando mesmo. Não* [...] *estudando o que os outros estavam falando, entendeu? A gente nunca foi criado assim. Do que os outros falou e a gente vai aplicar. Não. A gente foi... e a gente aplicava aquilo que a gente lia. Que a gente estudava e que aprendia, entendeu? Sempre foi lendo e estudando. Então, é que mais ou menos aquilo, né? Leu, aprendeu, né? Então vamos aplicar* (João).

Desse modo, a convicção religiosa favorece a construção de disposições sociais ético-práticas como disciplina, estudo, domínio dos princípios ordenadores da crença, aplicação dos conhecimentos nas atitudes cotidianas e evitação do desperdício. Ser persistente, cordial, cuidar do próximo e trabalhar pela harmonia configuram aplicações práticas dos mandamentos religiosos: "Amar a Deus e a nosso próximo".

Essas mesmas disposições são mobilizadas e reforçadas no contexto do laboratório. Assim, João justifica que não pode abandonar a religião para que não seja vão o longo investimento nos estudos religiosos: "*Então vai ser em vão esse estudo que eu tive a minha vida toda*". Justifica que a produtividade da pesquisa evidencia que não

foi vão o tempo dedicado: *"A gente dedicar um projeto de dois anos pra num... Ser em vão?".*

João cursou o ensino médio em colégio da rede municipal, "*que é o colégio* [...] *da comunidade. Acho que foi a única vez, né? Que teve colégio*". Foi a primeira e única turma e ingressou no programa de IC/EM com a idade de 14 anos, por indicação de uma colega que cursava o programa (a colega não chegou a concluir a primeira etapa) e por imposição de sua mãe: "*Aí, chegou lá em casa falando, né? Pra minha mãe e tudo. Aí, eu num queria nada com a vida na época. Queria bagunçar*".

Apesar do seu desinteresse, submeteu-se à regra da mãe, compreendendo que o período do ensino médio é aquele no qual a pessoa projeta o seu futuro:

> *A pessoa tem que procurar um caminho né?* [Para] *depois, quando acabar, já ter um rumo, né? E eu num tava fazendo nada. Só estudava, chegava em casa, comia e dormia, né? Minha mãe num queria ver aquilo* [risos]*... "vai arrumar alguma coisa"* (João).

Se João não se dedicava espontaneamente aos estudos, chegava em casa, comia e dormia, o tempo de escolarização era vazio: "*num tava fazendo nada*". Os pais sempre priorizaram os estudos e nunca solicitaram que ele trabalhasse.

Ele não compreendeu exatamente do que se tratava o programa de iniciação científica no ensino médio: "*Eu pensava que era um curso*". Inscreveu-se na escola de origem (parceira de uma organização não governamental, o Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré – CEASM), conveniada à instituição de pesquisa, para a participação

em processo seletivo concorrido – "*tinha bastante gente inscrito na época*" –, realizado pela coordenadora da escola e por coordenadoras da IC/EM: "*Fez uma série de... de entrevistas, de reuniões. Eu participei em todas*".

Essas reuniões configuraram experiência única de preparatório para o ingresso nesse programa de IC/EM, por meio de estratégias como a realização de reunião com os pais para divulgação de informações sobre o programa, mobilização e conscientização dos jovens sobre a importância da oportunidade, consecução de cursos, por exemplo de Informática, e organização de visitas aos espaços da instituição de pesquisa.

Julga que sua experiência de desconhecimento é comum a todos os jovens que ingressam na IC/EM:

> *Num tinha noção das coisas. Num sabia o que há, entendeu? Esse meio científico, de pesquisa... num sabia de nada. Como hoje, né?* [...] *entra hoje, num sabe de nada também. Eles entram aqui pra entrar pra saber o que eles vão saber. Pra ter a noção, né? Do que é esse... ter o comportamento dentro do laboratório do que é uma pesquisa?* [...] *pra saber se é realmente aquilo que quer ou não, né? Pode ver a maioria, né? Sai ou fica.* [*A maioria num fica.*] *Num fica.* [*Quando descobre o quê?*] *Quando descobre que num é aquilo que... que ela esperava, entendeu? Num é aquilo que ela quer* (João).

João entende que o ingresso no programa de IC/EM repercutiu no desempenho escolar. Seu rendimento era médio na maior parte das disciplinas e péssimo em biologia: "*Tava em recuperação já na época, só nota vermelha, entendeu?*". Após o ingresso no laboratório "*as*

professoras ficaram sabendo, aí, ficou exigindo mais a gente [...]. *Aí, as notas foram melhorando. O interesse pelo estudo foi aumentando*".

A primeira pesquisadora-orientadora de João, à época vice-diretora de um órgão da instituição de pesquisa, continuou a orientá-lo durante todo o percurso acadêmico. Mas, ao longo da IC/EM, ela não teve oportunidade para acompanhá-lo e, assim, foi uma bolsista da IC/EM (que em exceção recebeu bolsa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – Pibic) que efetivamente o orientou nos primeiros passos da pesquisa:

> [...] *era uma bolsista Pibic na época, que também tinha entrado no mesmo ano e ela tinha um projeto que era sobre comportamento de triatomíneos, de barbeiros, né? Uma espécie de barbeiro. E eu fiz parte de outro projeto também, junto com ela, né? Uma partezinha desse projeto que era dela passou pra mim e foi o meu projeto* (João).

Os dois, "*eu e ela cambaleando porque ambos num tinha experiência, entendeu?*". Ainda assim, o projeto de João foi contemplado com menção honrosa:

> *Se erramos, erramos juntos, se acertarmos, acertamos juntos. O resultado do experimento deu tudo errado. Porque quando a gente fez... o experimento, a gente fez em grupo, entendeu? Ajuntamos, por exemplo, quinze barbeiros num pote só e pesávamos tudo junto. Num era tudo junto, tinha que ser individual* (João).

A estratégia dos bolsistas não gerava economia de trabalho, tão cara a João, e uso proveitoso e consciente do tempo: "*Porque o trabalho é o dobro*".

Após a conclusão do ensino médio, João ingressou em uma faculdade particular, onde cursou Licenciatura em Biologia no período da manhã e à tarde permaneceu no laboratório participando como Pibic de um projeto maior sobre doença de Chagas. Após a conclusão deste, ingressou em outro projeto, "*TEC-TEC* [Programa de Bolsas para Técnico e Tecnologista]*, que é semelhante ao Pibic*".

A conciliação das atividades era organizada pelo próprio estudante e favorecida pela pesquisadora-chefe do laboratório. Nas semanas de exames: "*Eu pedia dispensa* [...] *era dispensado nessa semana,* [para] *poder estudar pra prova*". Por iniciativa própria, ele aumentou o número de disciplinas cursadas por semestre e concluiu a graduação um período antes do regular. Após a graduação, cursou especialização *lato sensu* em Gestão Ambiental.

A dedicação às atividades relacionadas à biologia é explicada por sua identificação e seu gosto pessoal:

> *Me identifiquei bem, por isso que eu tô lá até hoje. E se eu num gostasse, acho que eu, xiii, saía, né? Ia procurar outra coisa.* [...] *Eu acho que eu só gostei dessa área mermo porque as outras áreas também... num interesso, que é outras áreas de biologia genética, microbiologia* (João).

João é atento às ofertas profissionais, mas dispõe de poucas informações sobre as profissões, compreendendo melhor aquela que teve

contato por meio da IC/EM e aproximando sua escolha ao capital cultural acumulado. Na idade de 14 anos, desenhava e considerava

> [...] *fazer alguma coisa sobre desenho industrial, que tinha muito na época, agora designer e... ou informática... também é a sensação, né? Porque tudo pensa na informática. Mas, quando eu entrei pro laboratório foi... aí, mudou, né? Quando eu tive realmente conhecimento, né? Foi uma coisa que me chamou atenção, eu fui fazendo, fui trabalhando...* (João).

A escolha do curso de graduação, função da inserção no laboratório, repercutiu sobre o desempenho diferenciado em relação ao dos colegas, assegurando a manutenção da bolsa, mas não significou a conquista da perfeição:

> *Eles num tinha experiência nenhuma* [...] *foi bastante importante porque fez a sua diferencial, entendeu?* [...] *mais de trinta matérias que você tem numa faculdade, num vai ser em todas que você vai ser perfeito* [...] *nada que também me comprometesse, né? Nunca fiquei reprovado em nenhuma matéria, entendeu? Consegui até fazer um bom CR* [Coeficiente de Rendimento]*, na faculdade. Que era importante também por causa da minha bolsa* (João).

A bolsa do laboratório permitiu o pagamento das mensalidades da faculdade, exigindo um alto nível de entrega de si aos estudos e de rigor financeiro, favorecendo suas disposições para o planejamento: "*Pra você num ter que perder a bolsa, né? Você tinha que estudar igual louco*". A reciprocidade das atividades, o fato de cursar Biologia para permanecer no laboratório e de permanecer no laboratório para cursar Biologia o colocava em posição diferenciada e mais sólida quanto

aos projetos de futuro em relação à experiência de investimento de outras situações vividas por jovens em condições semelhantes:

> [...] *de um vendedor pra mim... pra mim ganhar meu dinheiro, né? Pra pagar uma faculdade de Geografia, né? Pra futuramente, eu poder trabalhar na área de geografia. Não, eu já trabalhava na área de biologia* [...]. *Eu tava investindo numa coisa que já tava no caminho. Aí, foi... num tive dificuldade nenhuma. Fui até beneficiado* (João).

O mesmo ocorre para a escolha do curso de pós-graduação, voltado à educação ou à engenharia cartográfica. A primeira escolha está articulada à sua permanência no laboratório, porém, agora, a partir de uma posição de maior prestígio, pois visa a um conhecimento que os pesquisadores do laboratório não têm:

> [...] *os pesquisadores às vezes sabem mais comportamentos de barbeiros do que de educação, porque nunca foi a área deles* [...]. [*As pessoas, né?*] *Exatamente. Então eu vou tentar fazer o mestrado, pra* [risos] *ter uma noção da gente continuar esse projeto, entendeu?* (João).

A partir da condição de membro do laboratório, João tem clareza sobre a hierarquia institucional e os limites de sua liberdade. Na escolha da pós-graduação o gosto pessoal é mais importante que as sugestões da pesquisadora/orientadora (cursar Parasitologia), mas objeto de negociação com esta, em função de suas expectativas de permanência no laboratório e em projetos futuros. A autorização da pesquisadora/orientadora é fundamental pela influência que exerce na rede de sociabilidade – "*Vamos... escolher... um orientador, né? Aí,*

tem que conversar com o orientador. Qual a nossa proposta, né?" – exigindo como retorno a produção acadêmica:

> *Ela às vezes te dá nomes, assim... O bolsista dela bem à vontade para escolher a linha de pesquisa deles, entendeu? Mas aí... naquela importância de que dê um retorno, né? Que o laboratório, ele movimenta por produtividade. A gente dedicar um projeto de dois anos para num... ser em vão?* (João).

Ajustado ao funcionamento do laboratório por meio do discurso incorporado de pertencer a um grupo com objetivos que ultrapassam os indivíduos, busca alcançar um lugar diferenciado, o que fortalece suas disposições coletivas e aspirações individuais.

A graduação em licenciatura, associada à experiência de pesquisa qualitativa realizada pelo laboratório – em que foram realizadas entrevistas de aplicação de questionários a moradores de determinada localidade – e ao seu antigo interesse pelo desenho, abrem novas expectativas:

> [...] *eu queria aplicar na educação lá, era como se fosse uma cartilha educativa, entendeu? Ou... eu e outro pesquisador lá também que gosta muito, né, dessa parte artística, e tava querendo fazer o tal filme educativo também. Pra poder passar pras crianças, nas escolas. Formas de orientar, pra incentivar eles* (João).

As bolsas concedidas a João são utilizadas para a sua própria sobrevivência, custeio dos estudos, aquisição de roupas, calçados, desonerando o pai desses gastos. Sabe que ganha pouco, mas, ainda

assim, ganha mais do que em outras ocupações possíveis e realiza uma atividade prazerosa:

> [...] *se eu tivesse trabalhando lá fora, talvez eu estaria ganhando menos, né? Fazendo uma coisa talvez que eu num gostasse. Pelo menos aqui eu ganho pra estudar, que é bastante importante e é até mais compatível do que está se ganhando, lá fora* [...]. *Que é menor ainda, entendeu? Então, eu me sinto privilegiado* (João).

O grande projeto é alcançar estabilidade financeira e demonstra muita clareza sobre o percurso a ser trilhado: mestrado, doutorado e concurso público. "*Esses são os meus passos e isso é o meu alvo, meus alvos.*"

Os pais participam como podem da trajetória de escolarização de João, configurando o suporte que lhes é possível no projeto de prolongamento. Oferecem moradia, alimentação, estabilidade emocional e uma escuta interessada. Questionado pela entrevistadora sobre a compreensão dos pais do que vem a ser uma carreira acadêmica, afirmou que os pais "*compreendem porque eu converso muito com eles, né? Sobre isso. E eles sabem né? Qual é a responsabilidade*". Ainda assim, eles não têm uma noção mais concreta dos problemas e dos conflitos envolvidos na inserção na instituição de pesquisa. Sua mãe "*pensa que é* [...] *mil maravilha, né? Eu: 'Oh, um dia vou te chamar pra fazer um* tour *lá dentro, que tu vai ver como é que é'*".

João considera que aprendeu a pesquisar com os erros. E as qualidades para se tornar pesquisador são gostar da atividade e desejar sobressair-se por meio do esforço pessoal: "*Sempre querer se aprimorar, né? Correr atrás, entendeu? Tem que lutar muito, né? Não pode*

ficar estagnado, né? Esperando que a coisa caia do céu, no seu colo... que num é assim". Contra a passividade, João demonstra iniciativa em realizar seus projetos futuros.

João avalia positivamente os desdobramentos das iniciativas de IC/EM com relação à socialização das informações úteis à escolha das carreiras e profissões:

> [...] *eu acho que o programa que vocês estão fazendo é muito importante para as pessoas que ficavam em casa sem fazer nada. Com um curso desses, pode fazer bem pra mim e outras pessoas, e já pode programar seu futuro* (João).

Também avalia positivamente as visitas realizadas pelas escolas a esses espaços de ensino: *"Depois daquilo a gente vinha direto pra biblioteca fazer trabalho de escola, né?*".

Aos 23 anos, reside com os pais. Há oito meses está com sua primeira e única namorada, que conheceu em trabalhos voluntários de sua religião. Ela mora em outro bairro, e, para encontrá-la, João usa duas conduções. A moça de 19 anos é técnica em informática, concluiu o ensino médio, trabalha em uma empresa que fornece material hospitalar e pretende cursar Design de Interiores no ensino superior. João pretende casar-se com ela em breve e mudar-se da Maré, que "*tem muitas oportunidades pra jovens; tem pessoas que, pô, maravilhosas, entendeu? Tem ambientes que é muito agradável, né?*", mas "*a violência predomina*". Seus pais também planejam mudar-se.

O lazer está associado à academia – onde pratica malhação, que abandonou por preguiça – a jogar futebol, a ir ao cinema ao menos uma vez por mês e a passear, por insistência da namorada, principalmente

frequentando o shopping: "*Sábado agora fui na casa dela, aí, ela já tava me esperando na porta, na chuva, pra ir ao shopping. Quando ela me viu, ela falou: 'Vamos embora'*".

João realiza trabalhos voluntários como atividade inerente à religião, em programação específica intitulada "Construção", em que cada um coopera com suas habilidades.

Nas horas de descanso assiste à televisão, lê alguma coisa e joga videogame: "*uma geração que cresceu com isso num vai querer abrir mão*". Seu gosto musical é eclético: "*gosto de tudo*". Viaja pouco, mas realizou viagens para as atividades de pesquisa do laboratório, para participar de um congresso na Bahia – "*uma viagem de luxo*" –, e permaneceu uma semana no Ceará realizando coleta de dados. Participa das confraternizações organizadas no laboratório e na instituição de pesquisa, "[*Pra fazer o social né?*] *Ou, então, ser o antissocial*". As festas que ele frequenta são realizadas pelos sogros e está sempre na casa deles: "*aí, chama pra fazer uma festinha, chama o pessoal, chega lá surpresa, né? Aí, pô, também é surpresa pra mim, né?* [risos]".

Setembro, 2009.

João é coautor de diversos artigos científicos, o mais recente publicado no ano de 2012. (Fonte: Plataforma Lattes, última atualização, nov./2013. Consultado em fev./2015.) Não foi identificado perfil público em rede social.

Disposições dissonantes

E2 – O jovem desiludido e a consciência prática

Antônio está implicado em um projeto de vida – alcançar estabilidade – cujo planejamento demanda rigor e disciplina. Essas disposições possibilitaram que, aos 23 anos, Antônio tenha concluído o ensino médio e prestado serviço militar obrigatório por seis meses. Está prestes a concluir a graduação em Farmácia e trabalha como professor de química em uma escola da rede particular. Pretende, ainda, cursar pós-graduação *latu senso* em Entomologia Médica e, posteriormente, realizar o mestrado e o doutorado. Além disso, estuda sozinho para prestar concurso para o cargo de perito da polícia civil e, desde os 16 anos, manteve vínculo com o laboratório no qual ingressara pelo programa de IC/EM:

> [...] *fiz pesquisa na UERJ, na parte de produtos naturais pra... tratamento da leishmaniose e também pra faculdade que foi... um trabalho de parasitoses em crianças da Vila Cruzeiro. Que é uma comunidade que tem aqui em Olaria* (Antônio).

Até a adolescência, residiu em Manguinhos com seus pais e irmã. Todos católicos, frequentam a igreja "*eventualmente, uma vez ao mês ou em dias... em dias especiais,* [...] *dos santos*". A família mudou-se para Bonsucesso, ficando mais próxima à avó paterna e vizinha de um tio materno. Planejam mudar-se novamente, para um bairro mais distante da comunidade:

> [...] *o ambiente onde eu vivo é... bem seletivo. Se você...* [não] *aprende pelo bem, você aprende pelo mal. A metade dos meus amigos não tão aqui pra contar, né? E os que... os que*

> *tiveram, alguns ainda tão pra aprender e outros aprenderam já* (Antônio).

A mãe veio da Paraíba, tão jovem que seu documento de identificação foi alterado para que pudesse viajar. Outros irmãos da mãe também migraram para os estados de São Paulo e Rio de Janeiro. Neste último estado ela morou na casa do irmão mais velho até se casar. Sempre trabalhou como empregada doméstica, deixando o trabalho devido ao cansaço e para visitar a família na Paraíba, que não via há quinze anos. Nunca foi à escola, mas já sabia ler, alfabetizada tardiamente pelo marido e pelos filhos. Antônio conheceu a Paraíba, onde esteve por um mês. Conheceu dez tias maternas e os primos "*são incontáveis*". Todos residem em "*um sitiozinho bem humilde*" próximo a uma plantação de cana.

O pai, nascido em Campos (RJ), é funcionário da mesma instituição de pesquisa em que o filho viria a participar do programa de IC/EM. Trabalhava ali há vinte e seis anos. Ingressou com o nível de ensino fundamental incompleto, para o "*trabalho braçal*". Concluiu os estudos na própria instituição e, além do ensino médio, realizou um curso técnico que possibilitou a promoção para o cargo de técnico em saúde pública à época da entrevista.

Na infância, Antônio permanecia todo o tempo em casa, com a irmã, dois anos mais nova, e o avô paterno (falecido) – "*ele já tinha bastante idade, então, a gente é... na verdade, a gente que tomava conta dele* [risos]". Dessa forma, a escola configurava um importante espaço de socialização. "*Era 'um aluno regular'*", faltava pouco e não tirava notas baixas.

> [*Mas, você gostava de estudar ou gostava da escola?*] *Gostava. Num era... eu não saía pra rua. Todo mundo trabalhava e eu tinha que cuidar da minha irmã. Então, eu ficava em casa, sempre. Num tinha é... amizades na vizinhança. Então a única amizade que tinha era na escola. Então, era interessante ir pra escola* [risos] (Antônio).

Além da família, frequentava o trabalho do pai: "*Eu fui criado aqui. O meu pai* [...] *sempre me trazia pra trabalhar com ele*". Além do pai, seu padrinho, veterinário, também era membro de um grupo de pesquisa focado no estudo de primatas da mesma instituição: "*Eu vi ele trabalhando também, quando eu vinha com meu pai e... Eu acho que gostei do trabalho*".

Na adolescência, buscou na igreja, que frequentava sozinho, um espírito comunitário de solidariedade, mas encontrou contradições. Ajudava o professor de caratê, substituindo-o em sua ausência, e pretendia ser padre, "*entendia que era pra tentar ajudar a comunidade. Mas não, não era, na verdade num era isso, porque você ficava muito pouco em determinadas comunidades e acabava não fazendo trabalho algum*".

A lógica de seu afastamento da igreja é exemplificada por uma história que lhe foi contada posteriormente por um professor seu, que deixara de ser padre por se sentir decepcionado com atitudes incoerentes dos religiosos. O caso também remete à distância social advinda da posse diferenciada de conhecimento e do uso deste para a humilhação social de outrem:

> [...] *ele abandonou pela hipocrisia que tinha entre... entre os... entre os seminaristas. Tinha... ele teve um problema que*

> *ele... num gostou muito foi de um... senhor que trabalhava de graça pros... no mosteiro e em troca ele queria aprender francês. E a primeira coisa que o padre fez foi "Você é um asno". E falou pra ele que é "bom dia". Então, ele falava pra todo mundo que era um asno. Os padres começavam a rir e ele num gostou muito dessa história e acabou saindo do seminário. Isso depois de muito tempo também que eu conheci esse professor* (Antônio).

O ingresso na IC/EM ocorreu por intermédio da ONG CEASM. Antônio cursava o ensino fundamental em escola municipal e fazia "*o preparatório pro curso técnico, do ensino médio. Eles avisaram um ano antes e no seguinte foi feita a seleção*" entre vinte e seis estudantes, Antônio foi selecionado. Também se inscreveu para cursos técnicos, "*curso de Patologia na Faetec* [Faculdade de Educação Tenológica do Estado do Rio de Janeiro] *e me inscrevi também na federal* [Universidade Federal do Rio de Janeiro] *de Química*", mas não foi aprovado.

Dessa forma, ao contrário do desconhecimento que marca boa parte das trajetórias dos jovens das camadas populares que ingressam em instituições de ensino superior e pesquisa, Antônio foi socializado nos espaços frequentados pelo pai, trabalhador braçal e posteriormente técnico, e, eventualmente, pelo padrinho, portador de diploma de ensino superior e membro de grupo de pesquisa.

Percebeu a diferença da ocupação a partir do diploma no espaço institucional e ambicionou a posição do cientista: "*Era um sonho*". Apesar do trabalho na instituição de pesquisa, o pai não conhecia o programa: "*Ele ficou surpreso. Porque ele num... realmente num conhecia. Num teve uma reação muito grande. Ele ficou feliz, ficou contente porque foi uma coisa que eu fiz praticamente sozinho, né?*".

A prática de circular pelo espaço institucional e interagir com os funcionários do círculo do pai eliminou uma etapa de familiarização e de descoberta que favoreceu a concentração do investimento intelectual e emocional na socialização no laboratório:

> *Conhecia a... os locais e num tive dificuldade de adaptação. Era fácil porque eu... ia andando da minha casa pra cá. Era um sonho, entrar e fazer parte da... fazer parte de um grupo de pesquisa. E... eu achei muito gratificante* (Antônio).

Porém, a socialização no laboratório, favorecida por uma maior afinidade com os técnicos que "*sempre tava me orientando na parte prática*", foi acompanhada por um sentimento de não pertencimento e pela percepção de uma distância muito grande entre as suas práticas sociais e as dos demais membros, razão pela qual permanecia a maior parte do tempo do laboratório em silêncio:

> *Eu acho que eu era intimidado um pouco por esse... por esse meio que eu num conhecia e que* [fui] *aprendendo com o passar do tempo.* [*O que você sentia?*] *Que era um... um ambiente que num era o meu. Era um... era uma área que era totalmente diferente do que... do que eu vivia. Era... uma comunicação diferente... Era o jeito das pessoas o... a conversa das pessoas era diferente. Acho que tudo.* [*Você se sentiu constrangido?*] *Não. Não constrangido. Eu acho que foi... num tinha, vamos dizer que num tinha... conversa mesmo. Num tinha... aquele hábito, num tinha... eu me sentia um pouco fora do que... fora um pouco do meu ambiente. E eu tentava me adaptar. À medida do possível* (Antônio).

Se Antônio procurava adequar seus comportamentos ao laboratório, essa mudança também repercutia nos espaços de origem, tensionando as disposições para as relações interpessoais legítimas e ilegítimas. Veicular novas formas de comunicação e estratégias de resolução de conflitos marcam diferenças ali tratadas como arrogância ou esperteza:

> [...] *a gente aprende determinadas coisas e a gente acaba tentando passar o que a gente aprende praquele meio onde a gente nasceu. E acaba criando determinados conflitos. Mas, como qualquer coisa nova, é... difícil adaptação, mas se a gente persistir sempre... Sempre dá um jeitinho. Sempre torna tudo... tudo normal* [...] *tem gente que me chama de arrogante, tem outros que chamam... entre aspas de esperto, né?* [...] *pelo grau de instrução. Às vezes era... a comunicação extremamente agressiva, com palavrões, e você tem uma abordagem diferente desse tipo de... de linguagem, aí, se você se tornar é... um pouco diferente por causa disso* (Antônio).

Assim, situado "*entre dois mundos sociais*", será por meio da atividade de docência que buscará conformar ideais parecidos com os seus junto aos jovens estudantes (e trabalhadores) do ensino médio, em um esforço de legitimação de suas escolhas e de sua trajetória: "*por eu ter a idade deles e entender o meio onde eles vivem, as coisas que eles gostam, eles me respeitam mais. Então, eles me tratam como amigo*".

A primeira etapa da IC/EM foi realizada com tranquilidade, encontrando espaço para seus talentos:

> [...] *me dei bem porque eu sabia desenhar*. [...] *Fazer desenhos dos insetos. Fazer determinadas estruturas que num é visível*

> *a olho nu e que também ficaria difícil de representar em foto, tinha que representar eles em desenhos. E a* [primeira etapa] *foi... foi fácil. Por causa desse meu dom* (Antônio).

Porém, a segunda etapa foi conflituosa, devido ao serviço militar obrigatório. A coordenadora pedagógica da IC/EM insistiu pela manutenção do vínculo, em função da dedicação de Antônio "*Eu ia até é... dias a mais do que... do que era proposto*", que persistiu:

> [...] *eu fazia de tudo, saía mais cedo nas sextas-feiras e às sextas-feiras eu vinha pra... vinha pro laboratório, acabava dormindo* [risos]. *Era difícil porque tinha serviço e... no serviço ficava às vezes vinte e quatro horas sem dormir. Aí, ainda tinha que cumprir expediente até meio-dia e eu ainda vinha na sexta-feira e ficava até às cinco horas da tarde* (Antônio).

Sentia-se deprimido.

A posição da orientadora foi central para a conclusão da etapa: "*o projeto final acabou dando tudo certo pela minha orientadora. Ela me ajudou, sempre mandava as coisas por e-mail. Ajudou além que ela podia e deu pra terminar tudo certo*". Esse capital social seguiu na continuidade dos estudos, Antônio permanece com a mesma orientadora, descrita como presente, responsável e "*prestativa*":

> *Ela sempre tava presente em todos os dias que eu ia*. [...] *E sempre que eu precisava da ajuda dela, sempre que... que eu tinha uma dificuldade, ela sempre parava o que estava fazendo e me ajudava. Eu num tive assim, pra mim foi muito fácil porque pela presença da orientadora é... tudo se tornava-se*

> *mais fácil. Todas as dúvidas eu ia diretamente pra ela e ela era responsável por mim. Então, ficava bem mais fácil* (Antônio).

Dos oito alunos da IC/EM que ingressaram nesse laboratório, apenas três saíram: "*um foi fazer Medicina, um Arquitetura e uma outra eu num tive contato*". No entender de Antônio, isso se deve, em grande parte, ao fato de que a orientadora não fazia distinção entre os alunos: "*Não importava se eu era aluno de ensino médio ou um aluno de graduação ou um aluno de pós-graduação. Pra ela, era todo mundo igual e todo mundo tinha uma importância dentro do laboratório*".

Esse argumento é exemplo da incorporação do discurso ali inculcado – "*a doutrina da hierarquia do saber*":

> [...] *quem sabia mais ensinava pra quem sabia menos. Independente do seu... do seu título. Lá num tinha, não tinha divisão por títulos. Tinha divisão do saber. Não era porque eu era do* [programa de IC/EM] *que eu não poderia ensinar prum graduado ou um graduado num poderia ensinar prum mestre. Então, era quem sabia mais, não quem tinha maior título* (Antônio).

Essa doutrina era difundida, principalmente, por um professor-pesquisador que encarregava Antônio dos desenhos para suas publicações internacionais:

> [Hierarquia do saber] *era uma das palavras mais repetidas e que não era só dele. Era de todo mundo. Então, todo mundo respeitava isso. E... tinha uma competição de quem sabia mais do que... do que ele? Tá, todo mundo queria ultrapassar ele.* [...] *Aí, tinha uma disputa de quem... publicava mais*

> *trabalho. De quem é... apresentava mais seminários. Então, tinha... e era saudável. Num tinha essa briga, num tinha uma rixa. Era divertido. Ele* [o professor] *iria aprender mais pra que você* [risos], *pra que num... para que não ultrapassasse ele* (Antônio).

Obviamente, a ausência de hierarquia orientada por títulos instituía um ambiente de trabalho baseado na cooperação, mas, sobretudo, na possibilidade de ascensão na hierarquia do saber e, muito ciente disso, o professor dava participação ao pupilo considerado competente em suas publicações.

Na transcrição da entrevista, realizada por uma pesquisadora e pela coordenadora pedagógica do programa, esta última diz a Antônio que esse professor o escolhia para essa função justamente por sua capacidade de permanecer por períodos prolongados concentrado em sua tarefa, em silêncio, o que imprimia maior precisão a seus desenhos, ao que ele responde: "*Eu não sabia*". A pesquisadora que realizou a entrevista observa que aquilo que para Antônio significava sintoma de seu desajuste era uma atitude própria do pesquisador: a capacidade de contemplação. Mas Antônio, encabulado, responde apenas que trabalhava as vinte horas mesmo. Desse modo, a entrevistadora ressignifica para Antônio a compatibilidade entre suas disposições para o trabalho científico e o contexto do laboratório.

Durante o ensino médio, Antônio filiou-se a um partido político e participou de um congresso da União Nacional dos Estudantes (UNE) em Brasília (DF). Foi quando conheceu sua atual namorada: "*Foi no congresso da UNE. A gente faz parte de um... quer dizer, fazia parte dum partido político. Mas a gente obviamente saiu*". (A experiência da participação política e agremiação não é desenvolvida na entrevista.)

Após a conclusão do ensino médio, ingressou em faculdade particular para cursar Farmácia, "*consegui uma bolsa pelo Ministério da Saúde, porque meu pai trabalha aqui*". A escolha do curso: "*Foi dinheiro* [...] *nada a ver com a área que eu faço pesquisa*". Mas as informações sobre carreiras, profissões e mercado de trabalho foram potencializadas pelos conhecimentos do padrinho, veterinário:

> *Seria mais fácil arrumar emprego. Como biólogo e médico veterinário seria mais complicado. Porque fora, fora a... o serviço público, ainda tem a iniciativa privada. Poderia dá... dá um retorno pelo... pelo curso que eu tenho feito. Já na Biologia e na... na Medicina Veterinária, num daria. Por isso que eu escolhi Farmácia* (Antônio).

Apesar de considerar a orientadora "*como uma mãe*", ela não participou da escolha do curso:

> *Ficou meio surpresa* [risos]. *Viu que num tinha muito a ver com a área, mas que ainda dava pra... ainda dava pra fazer parte do grupo. Que já tinha farmacêutico também, que trabalha em uma empresa em Niterói produzindo inseticidas e veio se aperfeiçoar no laboratório* (Antônio).

Antônio está prestes a concluir a graduação e com pouco tempo para as atividades de pesquisa:

> [...] *já tem alguns, alguns dias que eu num apareço no laboratório. Pela, não só pelas aulas de química, mas também pelos estágios da faculdade. Tá tomando o... um pouco do meu tempo. Então eu tô... falei com ela que ficaria um pouco*

> *distante e tô pretendendo fazer um projeto pra fazer especialização em Entomologia Médica* (Antônio).

Dessa forma, ao mesmo tempo em que se prepara para o mercado de trabalho, procura assegurar o vínculo com o laboratório de pesquisa, razão da escolha da pós-graduação *lato sensu* em Entomologia Médica: "*Que é o que eu realmente gosto, né? É o que realmente eu quero continuar fazendo*".

Suas disposições coletivas favorecedoras de acúmulo de capital social se estendem ao campo do trabalho. Foi indicado por uma colega professora para assumir as aulas de química em uma escola de ensino médio da rede particular. Parece estar à vontade na função e considera a proximidade social e de sua idade à de seus alunos um ponto favorável, que lhe permite compreender o que eles desejam e realizar práticas pedagógicas alternativas consonantes ao desejo dos estudantes do ensino médio, além de transmitir informações que ele julga necessárias, por exemplo sobre o mercado de trabalho:

> [...] *uma parte da química mais prática. Levar é... materiais pra fazer... sabonetes ou pra fazer algum... alguma coisa relacionada à química*. [...] *a turma do 2º ano é mais consciente a esse tipo de coisa, eles ficam me perguntando* [...]. *Eu consigo chamar atenção* [...] *não o que eles vão fazer no ensino médio, mas quando acabarem* (Antônio).

Nesse sentido, o pessimismo de Antônio é originado da angústia da experiência particular de um não saber e da generalização dessa experiência – o menino que, privado da convivência com os pais que estavam trabalhando, conheceu um mundo de fantasia pela televisão. Assim, o que eles precisam saber é que a experiência não será

uniforme nem isenta de preconceitos, pois, no mundo da vida, as pessoas não são iguais:

> *Pelo lugar onde eles moram, pela dificuldade de acesso a... a informação. O grande meio mesmo de informação deles é a televisão. Então, eles acham que tudo* [não] *passa de um programa de televisão. Que tudo vai dar... que eles não têm dificuldade, que eles não vão sofrer... sofrer preconceitos, não vão... não vai ter nenhuma dificuldade financeira, não, vai ocorrer tudo de uma maneira uniforme. E, na verdade, não, num é uma coisa que vai realmente acontecer* (Antônio).

Isso se dá pela falta de comunicação com os pais:

> *Os pais é... por morar longe, têm que sair muito cedo de... têm que sair muito cedo de casa e chega muito tarde em casa. E a comunicação com esses filhos fica... complicada e eles ainda... não... não entenderam como é que funciona o... a casa deles. Eles acham que tudo ainda é... a base dos pais e que tudo acontece perfeitamente* (Antônio).

Supondo que os pais saibam mais sobre o mundo exterior do que são capazes de transmitir aos filhos, afirma também que a consciência dos jovens de sua necessidade de desenhar uma inserção no mercado de trabalho se dá em razão da pobreza e da realidade dos pais: "*até pelo meio onde eles vivem num é um... num é um bairro muito... aonde tem gente com poder aquisitivo muito alto. Então eles sabem o problema que os pais é... vivem. Então eles querem melhorar*".

Ao mesmo tempo em que projeta a sua história de vida nas trajetórias de seus alunos, conhece bem suas histórias individuais. Esse dilema permite uma solução dialética:

> [...] *alguns não. Tem uma menina que ela... ela até falta bastante pelo trabalho dela, que ela é pizzaiola. Ela trabalha até uma hora da manhã, não consegue acordar às sete e meia da manhã pra ir em sala de aula. Ela é uma exceção, ela sabe.* [...] *Ela, na verdade, foi até abandonada pela mãe. A mãe voltou pro estado, pro estado dela, que era Pernambuco, e ela... sustenta as irmãs. Então, ela conhece muito bem, apesar dela ter apenas 16 anos, ela é uma chefe, chefe de família.* [...] *ela tem um plano pro... um plano certo, vamos dizer assim, pra vida dela. Que seria continuar, continuar a sustentar a família* (Antônio).

Desse modo, ele reconhece nessa outra jovem uma disposição que cultiva em si mesmo – o planejamento contra o espontaneísmo: o que os jovens desejam, o que sabem, o que precisam, mas também o que devem fazer. Ao construir sua definição particular de ciência – "[*O que é ciência*?] *Acho que descoberta*. [...] *Algo novo* [...] *pra humanidade*. [...] *num é uma coisa que vai te trazer* status". Antônio se refere ao saber que construiu sobre as possibilidades e os limites de se portar um diploma de ensino superior no Brasil no contexto atual. Para ele, a ciência e o diploma não podem conferir todas as condições de mobilidade – é preciso que os jovens tenham consciência dessa incapacidade para que possam construir outras estratégias mais eficazes.

O quarto ponto – "o que os jovens devem fazer" – é uma síntese de alguns dos valores difundidos pelas instituições por onde passou: a Igreja, o Exército e o laboratório. Como docente, mobiliza suas

disposições de iniciativa e de liderança (inibidas no contexto do laboratório) – deve prover orientações para a tomada de decisões, bem como orientações sobre a capacidade de manter o foco, com método e disciplina, de organizar e perseguir uma hierarquia de prioridades e de abrir mão de pequenos prazeres pelo bem comum, pela família, sem se envergonhar e sem negar a própria origem social. "[*Alguém te ajudou a fazer isso? Na sua própria história?*] *Não. Eu acho que por falta disso. Acho que realmente foi por falta desse tipo de... por esse tipo de comunicação, que eu me senti na obrigação de fazer isso*."

A passagem pela IC/EM repercute na escolha do curso de graduação (Farmácia), assim como propõe a orientadora, mas um pouco mais distante das perspectivas do laboratório, possibilitando-lhe "*elaborar um projeto, de... acho que até mesmo de liderança*". É desse modo que Antônio resiste ao projeto institucional, ao mesmo tempo em que busca compatibilizar o capital cultural e social que acumulou, escolhendo uma pós-graduação em Entomologia Médica. Suas perspectivas de carreira envolvem, portanto, diferentes disposições, tanto a passividade no laboratório, o silêncio e o medo de sua inadequação ou falta de hábito, o que ressalta sua competência de contemplação para o desenho científico, quanto a liderança na escola, e suas disposições humanitaristas.

Assim, fala aos seus alunos,

> [...] *sobre a ilusão de... do curso superior em si, que não é as... mil maravilhas, que se trata. É não relacionar ao que você gosta apenas com a faculdade, mas sim o que você gosta de fazer, fora dela, fora da escola. O que você preza em sua família e o que você não vai tentar tirar isso. E eu acho que essa abordagem que... faz eles refletirem o que eles realmente*

> *querem. Então, eles... eles veem que, o que eles querem privar e os... o que eles não querem. Então eles pensam muito bem antes de... antes de entrar, antes de escolher um curso, antes de... antes de ingressar no mercado de trabalho, até porque tem muitas pessoas na minha turma, apesar de ter quinze, dezesseis ou dezessete anos, trabalhando. Então, eles já conhecem um pouco desse... desse meio. Então eles... eles tentam, até facilitando o meu trabalho e tentando melhorar a cada dia mais* (Antônio).

Solicitado pela entrevistadora a se explicar melhor,

> [*Você ajuda eles a... verem uma maneira prática? É isso?*] *Sim. Como... como fosse... Não como fosse depender dos pais. É... quando uma menina tinha entrado, ela tentou o vestibular e ficou com medo e disse que "Ah, não, eu vou fazer faculdade... é... particular porque o meu pai vai pagar e eu vou me formar e eu vou ganhar muito dinheiro com isso". E a realidade não é essa. Eu falei sobre o ingresso no mercado de trabalho. Seria bem mais fácil quem começasse pelo curso técnico, depois que eles acabassem, ou tentassem um concurso público relacionado à idade deles. Tem até um... um menino de primeiro ano que ele... era repetente durante dois anos que... eu levava os concursos que tinha pra ser feito e ele acabou fazendo um... que foi pra fuzileiro naval e ele tá na expectativa. Já fez a prova, ele tá na expectativa pra ver se passa* (Antônio).

Uma vizinha ingressou no programa de IC/EM a partir da divulgação de Antônio: "*agora ela tá fazendo Medicina Veterinária,* [não mora mais no bairro, mas] *a gente conversa muito pela internet*". Ele também tem notícias de outras colegas do programa que também se mudaram e

faziam "*Formação de Professores*", uma destas "*até terminou... acho que Português, Literatura*".

A irmã de Antônio concluiu o ensino médio e pretendia ingressar em curso técnico da Marinha,

> [...] *de Estrutura Naval, para fazer reparos em navios, é... em estaleiros. Coisas relacionadas a... navios, barcos, submarinos.* [O ingresso no curso se dá por meio de um processo seletivo] *como se fosse um concurso público*. *Os cinco melhores desse curso... vão trabalhar na Marinha, as inscrições têm... um pouco mais de mil pessoas* (Antônio).

Tal curso foi o mesmo escolhido por sua namorada, que já passara por muitas faculdades e cursos, sem concluir nenhum. Antônio pretende se casar com ela em três anos.

Por meio da IC/EM, Antônio conheceu e desejou atividades cuja natureza seus pais não puderam conhecer e, tampouco, realizar:

> [...] *eu sempre conheci trabalho como fosse trabalho braçal e... o meu ingresso na* [instituição de pesquisa]*, eu vi que não é só isso. Você pode trabalhar com a sua mente, com a sua fala e isso eu achei diferente. Eu queria fazer isso também. Eu queria trabalhar dessa maneira, não trabalhar como o meu pai trabalha ou como a minha mãe trabalha, assim, desse jeito* (Antônio).

Isso não impede que trabalhe tanto quanto eles.

Com todos os preços dessa ousadia, a maturidade permite que reconheça em seu pai a figura de um herói: "*o que ele sempre fez pela família e a gente acaba é... levando ele como um ídolo, né? Porque mesmo do... o meio de vida, tudo que ele... todo o esforço dele foi... foi válido*". Suas escolhas e decisões são o entrelaçamento de suas condições de vida, da sua interpretação dessas condições, das relações sociais que construiu, das apostas que faz em melhores e mais seguras possibilidades para a sobrevivência e para a autorrealização e dos modos pelos quais adapta suas disposições ao contexto de ação.

Dessa forma, está focado em um concurso público com remuneração de seis salários-mínimos para o cargo de perito em necropsia na polícia civil – "*pela estabilidade*". Contundiu o joelho jogando basquete, realizou uma cirurgia e está preocupado com o peso corporal em função das exigências desse concurso público. Continua estudando: "*já tive anatomia na faculdade, então... E tenho os livros, e aí tô estudando* [conteúdos da área de] *direito, que é a parte que eu tenho mais deficiência, por nunca ter estudado essa parte".* Seus projetos futuros incluem *"conseguir me sustentar; não preocupar com dívidas; não me preocupar com salário. Não preocupar também com a saúde*". Pretende compatibilizar a atividade profissional com a permanência no laboratório: "*é por plantão. Aí, tem... trabalha doze horas, um dia não trabalha, trabalho no outro*".

Setembro, 2008.

Antônio concluiu a graduação em Farmácia em 2009. Formou-se especialista em Ciências do Laboratório Clínico em uma universidade pública (2010-2011). Publicou diversos trabalhos em anais de eventos científicos, o registro mais recente feito em 2010. Em 2011 atuava como responsável técnico por uma rede do ramo farmacêutico (Fonte: Plataforma Lattes, última atualização out./2011. Consultado em fev./2015.)

Disposições consonantes

E3 – A jovem asceta e a crença na escolarização[20]

Antes do nascimento de Gláucia, sua mãe trazia um projeto: conceber apenas um filho, para "*poder me dedicar exclusivamente a ele*" – o que fez aos 29 anos. Desde então, ocupa-se em prover condições para que a filha possa dedicar-se exclusivamente aos estudos, pois ela própria não completou o ensino fundamental, por não ter tido tempo para estudar, e trabalha como costureira em uma firma: "*Você quer Medicina, você num vai trabalhar, nem que eu trabalhe em dois, três empregos durante a semana, mas você não vai trabalhar. Você quer Medicina, você tem que estudar*".

A mãe transmitiu à filha a crença incorporada de que o caminho para uma vida melhor é a escolarização e, portanto, as pessoas se distinguem pelos diplomas que possuem e pelo necessário domínio de si para obter os diplomas, contra a preguiça, o relaxamento e a displicência. Assim, ao ingressar na instituição de pesquisa para participar da IC/EM, Gláucia conheceu pessoas muito parecidas consigo mesma, aquelas que levaram a cabo o que está orientada a fazer – "*pessoas que tão com a escolaridade muito elevada, que estudam, que querem ter uma vida melhor, com uma vida mais estruturada, essas coisas*" – e que ocupam lugares diferentes no mercado de trabalho e na hierarquia institucional. Ao final da entrevista, está interessada em saber qual a alocação da pesquisadora em sua instituição de origem: "*o que a senhora é na UFRJ* [Universidade Federal do Rio de Janeiro]*?*".

20 Uma versão deste perfil foi publicada anteriormente por Arantes e Peres (2017).

Essa crença se fundamenta em elevada autoestima, o sentimento de que com o investimento rigoroso do tempo, dos afetos, a persistência e o esforço, porque "*tudo é difícil na vida*", ela é plenamente capaz de superar quaisquer obstáculos: "*coisa que a coleguinha sabe eu não vou saber?*".

Mas, bastando o mérito individual, é muito difícil para Gláucia, aos seus 18 anos, compreender e aceitar como legítimas quaisquer desistências pelas dificuldades encontradas – "*Meu Deus, como você passa no negócio, acha difícil e sai, né? Não pode*" –, ou por resistência e inadaptação: "*Só porque você fez tudo errado lá, faltava, é... saía na noite, num cumpria horário lá, tu quer que eu desista?* [...] *foi uma carreira jogada fora*".

Manter uma disciplina rigorosa em busca de um padrão elevado de desempenho por meio da dedicação exclusiva aos estudos, inclusive aos finais de semana, é o comportamento habitual de Gláucia. Não há dúvidas ou conflitos. A determinação não é abalada por qualquer conquista, como a possibilidade de recusar uma oportunidade de emprego devido à obtenção do diploma de ensino técnico, ou fracasso, como a reprovação no vestibular – "*num tinha tempo pra... estudar, realmente*"; cursava o ensino médio, participava do programa de IC/EM, frequentava um pré-vestibular e, nos finais de semana, fazia o curso técnico.

Sobre o pai, 48 anos, que também a encoraja a persistir, revela apenas que não concluiu o ensino médio e está desempregado. Espera, há mais de dois anos, retornar para o emprego na gráfica onde trabalhou por nove anos: "*estão comprando máquinas novas, essas coisas. Então se torna difícil agora de chamar. Aí, tava esperando vim máquinas*

novas". A mãe também espera que o pai consiga o emprego novamente, para que possam escapar da violência da Maré, mudando-se para

> [...] *o outro lado de Bonsucesso, que é uma coisa mais tranquila. Você não tá com aquele* [...] *vendo bandido passando na tua frente, armado, essas coisas. Ou senão vai pra Irajá, que é ali* [...]. *Não tem entrada pro morro, mais distante* [...] *não tem bandidagem, tráfico, essas coisas* (Gláucia).

Gláucia nasceu na Maré, como seus pais. Sabe pouco sobre os avós paternos. Da família materna sabe que o avô, e possivelmente a avó, já falecida, migraram do Nordeste. Este avô mora no estado do Rio de Janeiro, assim como suas filhas – uma em Caxias, uma em Bangu e outra reside na casa da mãe de Gláucia, no Morro do Tinguá. A família nuclear é católica, sua mãe vai à igreja todos os domingos. O pai "*diz que é católico, mas frequentar a missa aos domingos, assim, eu não vejo muito, não*".

Nenhum parente é portador de diploma de ensino superior, mas o projeto de mobilidade social por meio da escolarização é bastante difundido na família extensa. A geração de primos da qual Gláucia faz parte, principalmente os filhos de suas oito tias maternas, tem projetos semelhantes, alguns no ensino técnico, outros na graduação tecnológica ou no ensino superior regular: uma prima fez Formação de Professores, é explicadora e visa cursar Letras; um primo é "*rebelde, num faz nada, num tem iniciativa*", mas pretende cursar Informática; o irmão deste está na Marinha, em formação para fuzileiro naval, mas se fracassar pretende cursar Educação Física; uma prima iniciou a faculdade de Nutrição na rede particular, mas trancou – "*acho que foi por causa de condições financeiras* [...] *marido dela tinha ficado desempregado*" – e abriu uma loja de roupas, pretende retomar e

concluir a graduação; outra prima trabalha no Ministério da Saúde; uma prima, ainda no ensino médio, quer cursar Psicologia; e, outra, deseja fazer curso técnico em Estética. Dentre os filhos dos cinco tios paternos, lembra-se do primo que a ajuda em seus estudos das ciências humanas e sociais, que "*chegou a fazer na* [faculdade particular] *um ano de Engenharia de Produção, aí, fez o Enem* [Exame Nacional do Ensino Médio] [...] *conseguiu 100% de bolsa* [...] *pra Geografia*", e de uma prima que visa fazer curso superior tecnológico em Radiologia.

Em casa, ou com os colegas e amigos, Gláucia vivencia uma sociabilidade bastante homogênea no que diz respeito às trajetórias, aos percursos formativos e aos projetos futuros. Assim como na família ampliada, a maioria dos amigos e dos colegas trabalha e/ou cursa, ou pretende cursar, ensino tecnológico e/ou superior regular. Dois amigos ingressaram na rede federal – nos cursos de Engenharia Química e Engenharia Mecânica – e um na rede privada – no curso de Medicina. Nenhuma amiga se casou ou teve filhos.

Ao descrever sua trajetória de escolarização, cada estabelecimento é classificado por sua capacidade de preparar para a etapa posterior, valorizando o próprio percurso – "escola boa", "escola ótima", "cursinho melhor". O ensino fundamental foi cursado em uma escola municipal, em Bonsucesso:

> [...] *uma escola boa* [...] *porque tem muitas hoje em dia que, por serem municipais, não tão dando base pra quando o aluno entra no ensino médio, né? Entra sem saber muita coisa. Lá, era muito boa, me dava base* (Gláucia).

O ensino médio foi cursado em uma escola estadual no Méier, "*uma escola ótima. Tinha até pré-vestibular lá também*" que ela não cursou,

inscrevendo-se em um curso preparatório próximo à sua residência. Foi difícil conseguir essa vaga, que dependeu da mobilização dela mesma e de sua mãe:

> [...] *no primeiro dia de aula, que, aí, eu consegui, porque... se inscreve pela internet... Aí, falou que eu não fui pra escola nenhuma. Minha mãe foi, correu atrás pra saber por que não tinha ido, aí, liguei prum número que tinha lá em casa e, aí, a mulher falou pra eu ir lá.* [...] *Fui lá e logo consegui a vaga. Aí, no outro dia eu comecei...* (Gláucia).

Gláucia gosta de estudar e sempre estudou muito, é disciplinada e rigorosa, disposta a abrir mão de outras atividades e do próprio lazer para dedicar-se aos estudos – contra o hedonismo, a disposição ascética. No ensino fundamental, precisou superar as dificuldades de aprendizagem, pois "*via as cores trocadas*", mas estava certa de que conseguiria:

> [...] *coisa que a coleguinha sabe eu não vou saber? Aí, tanto é que, na escola, a professora falava até assim pra minha mãe: "Ah, ela tem dificuldade, ela tira nota melhor que os outros, porque os outros acham que sabem, eles não tão nem aí, e ela, já que ela acha que ela num sabe, ela estuda"* (Gláucia).

Desse modo, é através dos estudos que Gláucia se mostra capaz de agir contra as injúrias do meio. Essa hipercorreção escolar favorecerá o interesse no campo da ciência e tecnologia (C&T), transmutada em escolhas profissionais e de carreira, como se verá adiante.

No ensino médio, Gláucia precisou lidar com os novos métodos dos professores: "*eles num queriam saber, não. Era matéria assim que jogavam no pré-vestibular*".

Focada em seus estudos, o bom desempenho é uma meta constante em sua trajetória:

> [...] *sempre tentei manter um padrão. Sempre tirando notas boas.* [*Por que você fazia isso?*] *Estudar pra tirar nota boa? Ah, porque se eu chegasse mais pra frente na vida, eu conseguiria passar todos os obstáculos, porque* [...] *a vida não é fácil, né?* (Gláucia).

O acesso ao programa de IC/EM foi por meio da ONG CEASM, a partir da divulgação de amigas visando à concorrência em cursos técnicos. "'*Ah, vamos tentar fazer o preparatório, então vamos com a gente.*'" Mas Gláucia não foi aprovada: "*Não passei na Faetec, eu num sei quantos décimos lá. E no* [outra instituição que oferta cursos técnicos] *também, por décimos*".

Se o cursinho não habilita para a aprovação em processos seletivos, então Gláucia muda de instituição: "*Num passei. Aí, saí de lá*".

Ainda assim, a ONG entrou em contato para que participasse da seleção da IC/EM "*aqui na* [instituição de pesquisa]*... Eu só vi a classificação, num vi a pontuação*". Das três amigas que chegaram juntas, foram selecionadas Gláucia e uma colega. A terceira foi responsável pela própria reprovação: "*ela num sabia o que queria ainda, então... ela se contradisse na entrevista*".

Gláucia foi alocada segundo as informações que prestou no processo seletivo: "*num queria ficar em laboratório, mexendo com bichinho, que eu num gosto. É... mexeria, mas num gosto muito. Eu gostaria mais de ficar em contato com as pessoas*".

Quando chegou à instituição de pesquisa,

> [...] *só olhei e pensei assim: "Pô, é aqui mesmo". Eu posso ficar no qual vai me transmitir muito conhecimento. Só tive um impacto de olhar e falar assim: "Pô, pessoas que amam trabalhar, são pessoas que estudaram mesmo, pessoas que sabem as coisas".* [...] *Então, meu único impacto foi assim: "São pessoas que tão com a escolaridade muito elevada, que estudam, que querem ter uma vida melhor, com uma vida mais estruturada...", essas coisas* (Gláucia).

Gláucia reconheceu na instituição pessoas parecidas consigo mesma, muito dispostas a se dedicarem à cultura escolar legítima.

Sobre o pesquisador-coordenador da IC/EM no laboratório: "*vi ele umas duas vezes* [...] *a vida dele é muito corrida* [...]. *Eu num tinha contato com ele. Ele era muito tumultuado*". De modo contrário, com a pesquisadora-orientadora, construiu "*uma relação muito boa mesmo, era assim, parecia que nos conhecíamos há muito tempo. Ficou uma amizade muito grande*".

Além da orientadora, também estabeleceu boa relação com uma estudante de graduação em Medicina, oriunda de uma faculdade particular que realizou pesquisa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic) no laboratório. Amizade ordenada pelos projetos de estudo de ambas.

> [A amiga] *Tava terminando a faculdade. Também ficou uma amizade entre eu e ela... Porque ela até falou, do que eu precisar...* "*de ajuda pra vestibular, material, pode me ligar que eu... eu tendo, eu dou pra você*"*... tudo isso. Foi muito bom mesmo* (Gláucia).

Ao longo dos dois anos que permaneceu no laboratório, conheceu um pouco da vida da orientadora, que mora na zona oeste e falava à Gláucia sobre a prática médica, como havia sido o curso pré-vestibular e seu exame vestibular: "*o pai dela incentivava muito ela*".

Sobre os trotes da universidade, a orientadora admoestava sobre a importância de estudar muito para um bom desempenho acadêmico, "*e a família dela sempre apoiou ela...*".

A pesquisadora também se interessava por suas escolhas profissionais:

> [...] *ela perguntou o que eu queria ser. Eu falei: "Quero ser médica". Eu só num quero ser ginecologista* [...] *quero fazer ou cirurgia ou endocrinologia. Agora, ginecologia, não. Porque ela é... obstetra também. Aí, ela contava dos partos que ela fazia, essas coisas todas. Bem interessante! Sendo que eu num quero* (Gláucia).

Além das experiências compartilhadas pela pesquisadora, a vivência da pesquisa na IC/EM contribuiu para essa decisão.

O esforço da pesquisadora em estabelecer um ambiente de familiaridade no laboratório foi a tônica da primeira etapa da IC/EM, ao longo da qual introduziu a estudante na temática de sua pesquisa, focada

em mulheres de 29 a 59 anos: "*as doenças que vinham, as lesões que traziam, tudo isso*".

Na segunda etapa, as bolsistas realizaram pesquisa de campo com a orientadora, em território vulnerável, onde o posto de saúde não realizava o exame preventivo em mulheres atendidas:

> *Aí, lá nós já fazíamos o preventivo nas mulheres*. [...] *Íamos pras ruas procurar mulheres que estavam mais de um ano excluídas do processo de rastreio da lista de* [doença investigada] [...]. *Saímos de porta em porta* [...] *dois meses fazendo isso.* [...] *quando elas* [as pesquisadas] *eram incluídas, porque era assim, era o preventivo e um novo exame, que o trabalho dela era uma comparação da adesão das mulheres ao preventivo e a um novo exame que a gente tava proporcionando para elas* [...] *que só tem em rede privada* [...] *um exame caro* [...] (Gláucia).

A pesquisa também solicitava dados socioeconômicos: "*aí, tinha um sorteio aleatório, porque, pra dar certo, a gente num podia interferir*". Os resultados dos exames eram entregues nas residências ou deixados no posto de saúde caso as participantes não fossem encontradas. O resultado da pesquisa

> [...] *foi surpreendente porque é uma comunidade carente, sendo que só uma mulher tinha* [a doença pesquisada]*, o resto não tiveram, só tiveram aquela... é... como se diz? Tipo uma infecçãozinha* [...] *dava uma pomada e até nós mesmo que dava a pomada* [...] *e só teve uma que teve e que foi encaminhada pro* [instituição de saúde], *sendo que ali ela*

> *falou: "Ah, é muito longe!". Num apareceu lá. Num quis mais saber* (Gláucia).

O prazo da pesquisa era exíguo e o campo perigoso:

> [...] *às vezes nós num íamos porque tava dando tiro lá. Aí, a gente num ia. Num ia se arriscar. Às vezes tava lá e eu ouvi um tiro, assim, ficava assustada. Minha coordenadora chegou até a pegar tiroteio lá. Foi até num dia que eu num fui* (Gláucia).

Dessa forma, a pesquisa de campo foi feita rapidamente, o que impressionou a coordenadora da IC/EM: "'*Nossa! Vocês fizeram isso muito rápido*'". Quando presenciou o tiroteio na comunidade, a pesquisadora orientadora "*ficou desesperada*", descobrira a gravidez realizando a pesquisa, e a violência da Maré instaurou um conflito familiar: "*Aí, ela falou: 'Eu num posso sair da pesquisa'. Aí, o marido dela falava: 'Sai dessa pesquisa, você num vai matar meu filho, não'* [risos]". Ela, o bebê e Gláucia correram riscos na pesquisa de campo, mediante a violência que assola o território vulnerabilizado.

Para Gláucia, o tempo da IC/EM foi um período de afirmação. "*Foi uma trajetória muito legal, me acrescentou muito*", pois teve a oportunidade de entrar em contato com portadores de diplomas.

> [...] *pude vivenciar história de pessoas que realmente querem estudar e crescer na vida... e eu que tava estudando ali pra depois prestar uma faculdade e crescer na vida. Então o* [programa de IC/EM] *só trazia, assim, mais certeza do que eu queria e de que, se eu quisesse, realmente eu poderia crescer na vida* (Gláucia).

Desse modo, no contexto da IC/EM são afirmadas suas disposições ascéticas para a escolarização, por meio da disciplina dos estudos, do planejamento da carreira e da ampliação de informações sobre as escolhas profissionais tornadas mais diversas, de modo a abarcar suas outras inclinações. Assim, suas práticas sociais são valorizadas nesse contexto.

Ao concluir o ensino médio, Gláucia prestou vestibular para a UFRJ, mas não foi aprovada. Avalia que não pôde estudar muito:

> [...] *estudava na escola de manhã e à tarde ia pro pré* [pré-vestibular], *e sábado e domingo eu fazia técnico de Enfermagem* [...] *num tinha tempo pra... Estudar, realmente, só pro vestibular. Ainda fazia o* [programa de IC/EM] (Gláucia).

Concluída a etapa final do programa, desligou-se da instituição de pesquisa e mudou de pré-vestibular, pois o antigo não preparava para o curso de Medicina. Seus dias são dedicados aos estudos:

> [...] *eu acordo cedo, aí, de manhã eu estudo, aí, quando dá, assim, meio-dia, eu tomo um banho, almoço, aí, vou pro pré. Aí, fico lá até seis horas, aí, quando chego em casa estudo mais um pouco, aí, depois vou dormir* [...] *final de semana também. Estudo até certo horário* (Gláucia).

Está empolgada com o novo projeto do cursinho "*pra ter aula aos sábados o dia inteiro*", ao longo de dois meses, com foco na seleção da UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro): "*prova da UERJ tem muito macetinho, muitas coisas*".

Também concluiu o curso técnico, que favoreceu a confirmação da escolha profissional: "*Tem tanta gente que quer entrar, depois desiste de uma faculdade que é muito concorrida, muito difícil pra passar. Aí, eu queria ver realmente se eu ia querer isso. Aí, fiz o técnico. Aí, vi que era isso mesmo*".

Este seria então o único propósito do curso técnico, pois Gláucia não tem planos de exercer a enfermagem e a mãe não permite que trabalhe, para que não se acomode: "'*Ah, legal! Num ganho um salário tão ruim'... Então vai se acomodando, e trabalhar e estudar pra Medicina não dá.* [...] *Só vai trabalhar quando já tiver uma faculdade* [...] *em estágio, essas coisas*".

Gláucia pretende cursar Medicina e ingressar na Marinha, como a mãe, tios, tias, pai e avô a incentivam. O avô materno serviu à Marinha e, aos 74 anos, trabalha como alfaiate. Sobre a carreira na Marinha, Gláucia enfatiza a estabilidade e a importância do diploma: "*Você já vai entrar como alguma coisa, depois você vai crescendo de acordo com o que você vai fazer lá dentro*".

Apenas um tio, fuzileiro naval aposentado, procura demover a sobrinha do propósito: "'*como você quer ir pra isso. Isso é muito ruim!*'". Mas ela considera a opinião desqualificada: "*foi uma carreira jogada fora. Tanto é que ele num faz nada*". Este tio foi aposentado da Marinha com pouco mais de 30 anos por não conseguir se adaptar à rígida disciplina: "*ele faltava, e era preso* [...] *vivia preso, porque faltava, chegava atrasado*".

Porém, era muito competente:

> [...] *já tinha muito diploma lá dentro, muita coisa lá. Melhor atirador, melhor digitador... melhor...* [...] *e aí, por ele faltar muito, essas coisas todas, agora não, agora dá expulsão, antigamente, não.* [...] *aposentaram ele como expulsão, porque ele era submerso, viajava, às vezes tinha que comer comida em lata*. [...] *era sofrer muito.* [...] *ficar de plantão, vigiando tudo* [...]*. Ele fala: "Ah, escolhe outra coisa. Vá pra outro canto"* [...]. *Eu falo: "Só porque você fez tudo errado lá, faltava, é... saía na noite, num cumpria horário lá, tu quer que eu desista?*" (Gláucia).

Gláucia está no primeiro namoro, há quatro meses, com um amigo da família que também reside na Maré. O namorado, de 26 anos, trabalha "*na parte de computação*" na Receita Federal e estuda para um concurso desta instituição; visa ao cargo de assistente técnico administrativo. Foi aprovado no seletivo exame da Faetec (para onde concorriam praticamente todos os estudantes da Maré que ingressaram no programa de IC/EM) para o curso técnico de Informática, mas, acostumado a um conhecimento intuitivo e não sistematizado, não chegou a concluir:

> [...] *num namorava ele, não. Falei: "Meu Deus, como você passa no negócio, acha difícil e sai né? Num pode". Aí ele: "Ah, porque chega lá, na hora é... muito diferente de uma coisa.... Porque na prática, tudo na prática é mais fácil. Você ficar só na teoria, você chega a achar aquilo enjoado, aquilo difícil, mas quando você vai pra prática, você vê que é tudo muito fácil". Mas como ele tem a prática, a teoria ele achou muito difícil, entendeu? Que... ele falou que logo na primeira aula, numa aula de... pra você tocar no botão, o cálculo que dá. Ele falou que é um cálculo enorme, já foi ficando desesperado;*

> *Aguentou uma semana... uma semana e meia, porque ele saía do trabalho e ia pra lá. Aí, depois desistiu* (Gláucia).

Mas o namorado ainda pretende cursar Informática no ensino superior, por determinação de Gláucia:

> *Aí, eu falei: "Não, vai ter que voltar".* [...] *No meio do ano ele vai fazer a prova de novo, pra voltar.* [*Por que você falou pra ele que ele tem que voltar?*] *Não, ele vai é... desistir só porque é difícil? Ele tem que enfrentar, porque, se não, ele num vai se formar em nada se ele num enfrentar as dificuldades, porque tudo é difícil na vida* (Gláucia).

Gláucia considera que, em uma relação organizada e bem-definida, homens e mulheres têm responsabilidades iguais em todos os seus projetos e planejamentos: "*Eu acho, em comum acordo. Meio a meio pra cada um* [...]. *Você faz isso, isso e arruma a casa, o seu dia, e eu faço isso, isso e isso*".

O casal deve dividir os gastos e não vê problemas em ser a mulher provedora, conquanto não seja para sustentar um "preguiçoso":

> [...] *num arruma emprego e eu vou ter que bancar. Todo homem fica com aquele negócio. "Pô, eu tô desempregado." Aí, vai dando um estresse no homem, né? Eu não ligo, não. Desde que eu veja, assim, que não é preguiça, entendeu?* (Gláucia).

Os projetos futuros são formar-se médica e ingressar na Marinha. Planos para um possível casamento devem ocorrer somente quando a faculdade estiver sendo concluída:

> [...] *no começo da faculdade, você tá dedicado àquilo, né?* [...] *Você construindo uma família no meio disso tudo, fica meio complicado. E já tando no final, porque aí vai ser quando eu vou tá em residência, já vou tá trabalhando, essas coisas todas, entendeu?* [...] *Minha mãe até falou pra ele: "Se você for quem vai casar com ela... só daqui uns dez anos"* (Gláucia).

Após a IC/EM, Gláucia não frequenta mais o laboratório. Não tem tempo nem para visitar o bebê da orientadora, que viu apenas por foto, mas planejava ir ao primeiro aniversário: "*ela falou: 'Tu vai pra festa de um ano, né?'*". Não gosta de sair: "*sempre fui muito caseira*". Mas, como no momento não tem nenhum curso nos finais de semana, passeia com o namorado e, às vezes, os dois saem com sua mãe: "*vamos pra casa de minha tia em Caxias*". As práticas associadas ao lazer são ir ao cinema e frequentar o shopping, mas não gosta de ouvir música e nem de passear em parques.

Maio, 2009.

Gláucia graduou-se em Enfermagem e Obstetrícia em uma universidade pública (2010-2014), defendendo monografia de final de curso focada na mesma temática da IC/EM. Desde 2012, cursa a Licenciatura em Enfermagem na mesma instituição. Na graduação, foi bolsista em projeto de extensão e participou de eventos científicos com publicação de trabalhos em anais de eventos científicos. Atualmente, cursa especialização em Enfermagem nessa mesma universidade (Fonte: Plataforma Lattes, última atualização dez. 2014. Consultado em fev. 2015.) De acordo com o perfil público em uma rede social, ela continuou com o mesmo namorado e está sempre estudando.

Disposições dissonantes

E4 – A jovem excluída e o fracasso da sedução escolar

Melissa não tem paciência para a escola, não tem paciência para acatar as ordens de sua supervisora de estágio, não quer ter filhos, pois não tem paciência com crianças, não tem paciência para as perguntas da entrevista: "*Eu já falei, né; Esqueci. Porque, sei lá*".

Aos 18 anos, está magoada pela vivência de um "*problema muito sério. Daí, eu me esqueci de tudo*". Sua irmã, 9 anos, foi vítima de violência sexual pelo padrasto, expulso de casa pela mãe de Melissa e denunciado à Justiça. Ocupada com a fragilidade da irmã – que apresenta déficit cognitivo, dificuldades de aprendizagem e que foi diagnosticada histérica pelo médico devido às crises de desmaio que sempre terminam no hospital – ocupada em apoiar a mãe fragilizada na separação e no processo judicial contra o padrasto. Após concluir o ensino médio, esqueceu-se da inscrição no Programa Universidade Para Todos (Prouni), desligou-se do laboratório da instituição de pesquisa onde participou da IC/EM, abandonou o estágio do ensino profissionalizante, estuda sozinha em casa para prestar vestibular.

Deseja tornar-se aeromoça, pelo que viu da profissão na televisão e da fala de uma amiga que "*já fez o curso*". Porém, não consegue agir para concretizar este sonho, imobilizada pela violência da qual a família foi vítima. Sua relação com o pai é frustrada, e sua mãe tem poucos recursos afetivos e emocionais para compartilhar, desdenha dos seus projetos e a considera egoísta: "*acha que eu sou muito idealista; aquele tipo de pessoa que só pensa em si*".

Em meio à desestruturada organização familiar – "*Minha mãe deixa eu, eu caminhar, sozinha*" –, parece não tomar consciência, tampouco lidar com os efeitos estagnados de suas escolhas. Ainda assim, provavelmente de forma não consciente, sonha com um futuro calcado em uma profissão de rotinas rígidas e hierarquia organizada, por meio da qual poderia "voar para bem longe".

O perfil de Melissa é perfeitamente homogêneo quanto à nivelação descendente advinda das propriedades negativas do capital social e da manutenção do fraco capital escolar familiar. Isolada no circuito familiar, seu desinvestimento emocional limita uma posição ativa em oportunidades de incorporação de propriedades culturais heterogêneas. Ela não acredita que a escola e a cultura científica possam servir de alguma forma para ajudá-la a suportar a existência.

A mãe de Melissa teve três filhos de pais diferentes. Além de sua irmã, há o irmão de 12 anos. Residem em uma casa de dois andares. No andar de baixo moram Melissa e sua avó de 74 anos, que cursou o ensino fundamental (incompleto) e trabalhava como empregada doméstica (o avô materno já faleceu). No andar superior moram o padrasto, a mãe e a irmã (o irmão não tem lugar na descrição). A mãe, com 41 anos, concluiu o ensino médio. Técnica em enfermagem, ela trabalha em uma clínica localizada em um bairro da zona oeste. A relação de Melissa com o pai biológico é conflituosa. Assim, considera um tio como pai e não gosta de falar sobre o pai biológico: "*num sei nada dele. Nem ele sabe nada de mim*".

Por um período, Melissa procurou contato com o pai e os avós paternos, que moram perto de sua casa: "*eu ia muito lá. Aí, passou, distanciou de novo. Que ele* [o pai] *é muito grosso, assim. Sabe? Num*

sabe... Eu acho que ele até gosta de mim, mas ele num sabe... transpor isso, passar isso".

No ensino fundamental, classifica-se como uma aluna "*média*" e, no ensino médio, apesar de não estudar, estava "*entre as melhores*", em função de um comportamento contraditório compartilhado com o grupo de sete amigas: "*ao mesmo tempo que a gente fazia bagunça, pintava e bordava, conversando, fofocando, a gente estudava, prestava atenção*". Após a conclusão do ensino médio, perdeu o contato com a maioria dessas amigas, que estão trabalhando e estudando. Sabe que uma colega com quem estudou por alguns anos no ensino fundamental cursa Geografia, possivelmente na UFRJ.

Melissa matriculou-se aos 11 anos no CEASM para um curso de Dança Afro. Embora não fosse estudiosa, "*sempre ia pra biblioteca*". Soube da inscrição para o curso preparatório para o ensino médio ofertado pela ONG e se inscreveu. Tomou conhecimento da abertura da inscrição para o programa de IC/EM por meio de "*um papelzinho pequenininho, só*", realizou sua inscrição e foi contatada por um telefonema para a entrevista: "*vim cheia de medo. Meus colegas também. Até minha mãe* [...] *falou pra fazer*".

O período da IC/EM "*foi bem legal; conheci novas pessoas, tive outros conhecimentos da vida*". Ela "*conhecia*" o orientador, mas "*ficava mais com a coorientadora*", que realizava pesquisa de mestrado.

Ao longo da primeira etapa da IC/EM, "*só teoria* [...] *aprendemos* [...] *essas coisas básicas*". Na segunda etapa, atuou em pesquisa de campo por meio de entrevistas e de realização de exame preventivo em mulheres de uma comunidade localizada em território vulnerável:

> [...] *nós pedimos permissão das pacientes, se elas deixassem que* [a] *gente colhia; nós aprendemos a colher com... de espátula, tudo direitinho.* [...] *E ela também dava um novo método que era a própria mulher que colhia. Aí, que é um tubinho, uma escovinha...* [*As mulheres faziam?*] *Faziam* (Melissa).

Porém, Melissa não domina a metodologia da pesquisa e a descrição que faz é um relato recortado, ainda mais comprometido pelos trechos inaudíveis da transcrição:

> *Assim, elas eram divididas em dois grupos. Um grupo era pra ir até o postinho de saúde que tem lá. Que ali, era a* [coorientadora] *que colhia, igual a gente. O outro grupo era as próprias mulheres que colhia. Aí, era o quê? Como a gente entrevistava os meninos, aí, ela ligava... pra mãe dela, num sei, aí, ela checava no computador, aí, o computador que respondia se* [inaudível] *que o 1 era no posto e o 2 era que é o que* [inaudível]. *Assim, independendo do* [inaudível], *foi bem legal* (Melissa).

Ela não concluiu o projeto da segunda etapa da IC/EM.

A escola e a pesquisa científica não seduziram Melissa – suas tendências hedonistas dificultaram a transposição ou a aquisição de disposições valorizadas no contexto da escola e da IC/EM, e, também, no contexto de estágio como auxiliar administrativa. Seria necessário que acreditasse na legitimidade dos bens culturais difundidos por essas instituições para que lhes atribuísse importância.

Ao contrário, não demonstra nenhum encantamento ou interesse pelas teorias científicas, descritas como "*coisas básicas*" e tampouco

atribui significado para a metodologia da pesquisa, seu problema, seus processos ou seus resultados. Alguns momentos da entrevista, que revelam seu desdém (o inglês não é importante e o bom desempenho escolar não depende de estudos), permitem arrazoar uma hipótese de resistência à cultura difundida por essas experiências socializadoras. Contudo, Melissa sequer parece refletir sobre elas em meio às imensas dificuldades para assegurar as condições de existência, a integridade física das mulheres da família e a recomposição emocional mediante a violência vivida.

No último ano do ensino médio, além de participar desta segunda etapa da IC/EM, frequentou um curso profissionalizante em Administração no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) – "*dois dias que a gente ia pra empresa e no dia a gente ia pro curso*" –, do qual recebia R$117,00. Parte desse dinheiro pagava a metade não coberta pela empresa do valor das passagens. Ficou apenas seis meses e abandonou: "*eu queria um emprego mesmo, fixo, efetivo, que ganhasse muito mais bem do que eu ganhava lá. Que daria pra me ajudar mais a minha mãe*".

Estava insatisfeita com a remuneração, insatisfeita com as práticas pedagógicas do estágio e confusa com as suas atribuições. Não gostava do ambiente de trabalho, da supervisora que "*era muito chata*" e tampouco das tarefas que era designada a fazer:

> [...] *eu tinha que aprender umas coisas de administradora, ela ficava mandando eu fazer outras coisas que num tinha nada a ver.* [...] *mandava eu ir lá pra cozinha, eu tinha que ficar na parte da diretoria, dos chefões, aí, ela ficava mandando eu fazer as coisas, eu num sabia, num fazia. Aí, depois eu me cansei e saí.* [*Você tinha que fazer o quê?*] *Eu tava lá,*

> *na parte administrativa, porque eu ficava no faturamento. Então eu tinha que preencher planilha* [...] *ah, outras coisas. Quando o chefe não estava lá, ela mandava eu fazer isso.* [...] *Coisas que não eram para eu fazer* [...]. *Como eu era de aprendiz, eu não podia fazer nada além do que eu deveria. Eu num podia sair fora do horário, senão escalava outra, muita burocracia* (Melissa).

Desempregada, envia seu currículo para "*algumas empresas*" com o propósito de trabalhar na área administrativa, "*porque eu fiz o curso*".

Mas o seu desejo é trabalhar como aeromoça: "*Nunca conheci ninguém aeromoça, mas eu tenho isso na minha mente, que eu quero ser aeromoça* [...]. *Acho elas elegante*". A mãe a apoia na ideia de se tornar aeromoça: "*o que eu... assim, achar melhor pra mim, ela vai me dar força. Se for do lado errado, aí... ela vai... impedir*".

O que sabe sobre a profissão aprendeu com uma amiga que fez o curso – "*ela vai me falando as coisas*" – e pela televisão. É necessário: fazer um curso com duração de cinco meses, ser aprovada no exame da Agência Nacional de Aviação (Anac), "*ficar esperando um tempo, mais ou menos de um ano, pra ganhar o seu registro*", e, então, fazer uma prova de sobrevivência. A profissão lhe permitiria

> [...] *viajar... (entre aspas, né?)... servir às pessoas.* [...] *Cuidar bem. Como uma amiga tava falando* [...]*, a aeromoça é feita pra salvar vidas, então, se acontecer alguma coisa com o avião, elas que vão salvar a vida das pessoas* [...]*. Por isso tem que aprender a nadar, tem que... um montão de coisa.* [*Você sabe nadar, não?*] *Ainda não* (Melissa).

Pretende aprender a nadar na Vila Olímpica, mas somente no ano seguinte (a entrevista foi realizada em maio).

Melissa fez a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), alcançou boa pontuação, esqueceu-se da inscrição no Prouni, mas não se arrepende: "*Quando eu vi, já tinha passado. Eu: 'Caramba!'. Mas só que, mesmo assim, eu quero fazer, prestar vestibular pra faculdade pública mesmo*". Vai se preparar para concorrer a uma vaga na UFRJ estudando sozinha: "*Porque eu num tenho paciência mais pra ficar indo pra escola* [...]. *Eu cansei da escola*".

Escolheu o curso de Letras, habilitação em Português e, se houver na faculdade, Japonês:

> *Porque é uma língua diferente. Todo mundo faz só Inglês, Inglês, Inglês. Eu vou fazer Japonês. Como eu quero ser aeromoça, então eu vou fazer um curso de Inglês. Aí, tendo na faculdade Japonês, já são duas línguas. Já posso já viajar pro exterior* (Melissa).

Tornar-se "*uma mulher independente, morar sozinha*" e sem filhos – "*num vou ter tempo de criar*" – são seus projetos. Mas não tem certeza. Quer se casar e pode até ter filhos: "*mas eu quero ter só com 35 anos*".

Ela gosta de sair, vai muito à casa de sua tia materna, diverte-se com os primos e vai ao shopping com seus amigos.

Maio, 2009.
Melissa não manteve currículo na Plataforma Lattes.

Disposições dissonantes

E5 – O jovem soldado e a distinção na instituição total

Refugiado da Segunda Guerra Mundial, um bisavô de Adriano veio com os pais para o Brasil. A transcrição da entrevista não permite outra localização dessas personagens em sua árvore genealógica, mas sua narrativa versa sobre os efeitos do imaginário da guerra e da figura do militar em sua trajetória biográfica, como morador de favela. Aos 19 anos, autodeclara-se pardo, é soldado, fuzileiro naval concursado, tem projetos para ascensão na carreira e nutre profunda admiração pelos militares. Considera que quase a totalidade das pessoas tem percepção similar dos elementos que os distinguem:

> [...] *exemplo da nação; a questão da postura, da... do respeito por todo mundo, da educação. Eu sempre tive esse gosto; se uma mãe fala pra amiga dela "Poxa, meu filho é milita",* [...] *elas já olham com outros olhos o filho dela; ainda mais hoje em dia, com essa marginalidade, ela já vê. "Poxa, o filho dela já num é... marginal." Por mais que ele more na favela* [...]. *O filho dela num é marginal. É militar* (Adriano).

O perfil de Adriano evidencia que a escolarização apenas bordeja sua história de vida – em quase nada influi sobre os projetos profissionais herdados do seu meio familiar. Trata-se da função instrumental da escola na busca de estratégias rentáveis de distinção na instituição desejada, atreladas ao insubstituível sabor do desafio, da aventura, do prestígio social e da honra. Suas disposições para os modos práticos de aprendizagem limitam seu interesse pelos modos escolares-pedagógicos.

Se ele faz parecer que seus interesses são mais diversificados, é apenas para afirmar que nenhuma posição ou carreira poderia suplantar a fantástica atividade do fuzileiro naval. Quando criança sonhou tornar-se piloto de caça e desejava realizar experiências com ratos em laboratório de pesquisa. Ao final do ensino fundamental, desejava cursar ensino técnico em Patologia Clínica, foi aprovado em prestigiosa instituição para cursar Química, mas não se matriculou e sequer prestou exames para outras instituições por ter considerado provas anteriores muito fáceis e não se sentir desafiado. Deseja graduar-se em Direito, mas poderia ser Medicina ou Educação Física. O que realmente tem feito é prestar concursos para o serviço militar. Concorreu para oficial do Exército e, claro, da Marinha.

Os avós paternos residem na zona rural, na Baixada Fluminense:

> *Num vou dizer assim, um sítio. Pode... pode se dizer um sítio, entendeu? É uma casa... porque lá era um... Eles iam criar um sindicato dos médicos lá. Mas, aí, pararam as obras. Como o meu avô trabalhou nessa obra, aí, deixaram ele lá pra... tipo, como se fosse um caseiro* (Adriano).

Com o passar dos anos, acredita que por usucapião a terra pertença aos avós. A família paterna pode ser localizada da seguinte forma: os avós tiveram seis filhos, um dos quais ainda reside com eles, assim como sua esposa e filhos; uma filha constituiu família e estabeleceu residência próxima; as demais residem em Cascadura e Madureira. Uma filha, falecida recentemente, residia em Copacabana. O pai de Adriano trabalhava como plantador de tomates, casou-se e, com a esposa, residiu na casa da família paterna por alguns anos. Tiveram dois filhos. Quando Adriano completou 6 anos, o pai morreu de pneumonia. A mãe, pensionista, permaneceu por alguns anos na casa dos

sogros e, por ocasião de oportunidade de emprego, retornou com os filhos para junto de sua família de origem na Maré, atendendo ao desejo familiar.

Assim, Adriano, sua mãe e sua irmã passaram a morar no segundo andar da residência da avó materna, que veio de Minas Gerais, e, desde então, mora no mesmo local com um filho de 43 anos que cursou ensino superior (incompleto, curso não especificado). A mãe de Adriano nasceu no Rio de Janeiro (RJ), frequentou a escola, é alfabetizada, trabalhava como empregada doméstica e recebia um salário-mínimo. A irmã concluiu o ensino médio, trabalha como vendedora em uma loja de móveis, está casada, mora na Baixada Fluminense e ainda não tem filhos. Todos são católicos.

Adriano descreve todos os avós como idosos que gozam de autonomia para definir seu estilo de vida. A avó materna nunca trabalhou, vai sozinha à igreja, mais raramente acompanha, a convite, uma filha evangélica:

> *De vez em quando ela vai na missa da Igreja Católica, de vez em quando ela vai no culto da Igreja Evangélica* [...] *pra ela é um Deus só* [...] *tanto faz ela ir na Batista, na Metodista, na Assembleia... Pra ela num importa* (Adriano).

A avó paterna caminha todos os dias, é feliz em sua rotina e em seu ambiente, não gosta da cidade e de apartamentos, embora as filhas desejassem que residisse no meio urbano:

> [...] *lá ela fica tranquila, ela faz as coisas dela normal, ninguém ajuda ela. Quer dizer, é uma senhora de idade.* [...] *Aí, ela faz as coisas dela lá e depois fica sentada no canto dela, vendo*

> *televisão, olhando a paisagem, assim, pensando, assim, na morte da bezerra, como é que fala lá* [...]. *Fico brincando com ela* (Adriano).

O avô, apesar da diabetes, é saudável e também querido na cidade:

> *Ele num é de beber. Sai, bebe a Coca dele. Ele é diabético também. Bebe a Coca dele, compra os doces dele. Aí, sai catando erva, aquele negócio do pessoal que mora na roça, né?* [...] *Meu avô tem uns 70 e poucos anos, né? Mas você dá 50 pra ele, que ele anda, corre... e brinca com todo mundo* (Adriano).

As famílias mantêm boas relações. A irmã de seu pai, falecida recentemente, que residia com o marido em Copacabana, reunia a família "*todo final de ano, todo mundo ia pra lá*". Tradição de festas que contrasta com o cotidiano: "*por questão de trabalho, questão de tempo* [...] *a gente se encontra mais é na casa da minha avó, final de ano. Aquela coisa de Natal, de Réveillon*".

Outra tradição familiar é o investimento na escolarização da geração de Adriano, nenhum primo foi obrigado a trabalhar, todos são incentivados a estudar – "*minhas primas mais novas, 12, 13 anos... tudo fazendo curso, Inglês, curso de Informática e estudando*" –, apenas um primo não deseja estudar. Entre os primos mais velhos, recorda-se do contabilista; da prima que trabalha e está concluindo a faculdade de Direito; do comerciante que "*teve problemas de saúde. Teve que sair do trabalho dele. Aí, abriu uma papelaria*"; da dona de casa; do primo que apenas trabalha e nunca quis estudar; do marinheiro; e do sargento-fuzileiro. Assim, a mãe de Adriano instituiu uma norma para a organização doméstica: "*Eu trabalho, você estuda*". Ele nunca

realizou nenhuma atividade além dos estudos, sequer o serviço doméstico: "*eu sempre só estudei. Só estudei. Sempre foi assim*".

Mas nunca gostou de estudar. Em contrapartida, sempre foi disciplinado nas aulas, sentava-se na frente da classe, próximo ao professor, focando sua atenção, e fazia as tarefas:

> *Chegava em casa, fazia o trabalho e pronto. Deixava o trabalho ali. Prova? Prova eu nunca cheguei em casa e estudei. Nunca.* [...] *prestava atenção nas aulas*. [...] *num tinha necessidade de estudar. Você prestava atenção e tirava todas as dúvidas ali com os professores. Chegava hora assim, questão de cinco minutos antes da prova, a gente olhava rapidinho* (Adriano).

Com esse comportamento obteve bom desempenho escolar – superior em matemática, física e química, suas matérias prediletas; suficiente em português, matéria da qual "*nunca gostei*". Também frequentou o curso preparatório para o ensino técnico oferecido pela ONG CEASM.

O bom desempenho não repercutiu apenas sobre as avalições endógenas à escola, mas, principalmente, sobre a consecução de disputada vaga para o ensino técnico federal no ensino médio – "*Química, eu passei, mas desisti*" – por duas razões. A primeira refere-se à unidade de alocação e à possibilidade incerta de transferência para a unidade mais próxima, "*muito mais disputada que a de lá*". A segunda, por não desejar realmente esse curso, mas outro, para o qual não foi selecionado – "*Patologia Clínica*" –, que conheceu por meio

> [...] *de pesquisa mesmo, entendeu? Que aí, mexe com aquela coisa de laboratório... eu sempre tive aquele... todo mundo quando criança sempre teve* [...] *um pouco de curiosidade* [...] *aquela coisa de experiência de rato* [...] *um dia eu vou entrar no laboratório* [...] (Adriano).

Não prestou exames para outras instituições e desdenha de suas provas. Nessa época, classifica-se como um aluno estudioso merecedor de desafios maiores: "*Nunca gostei dessa coisa muito fácil* [...] *como eu tava estudando legal, aí, a gente pegava umas provas antigas* [...] *eu achava a prova muito fácil. Falava assim: 'Ah, num vou fazer'*". Tendo inventado uma justificativa para si, escolheu cursar o ensino médio regular em escola estadual.

Foi indicado pela ONG CEASM para o processo seletivo do programa de IC/EM, selecionado entre "*uns quatrocentos, quinhentos alunos... indicaram ali acho que dez. De dez a vinte alunos, só*", inclusive por suas boas notas, mas não estava interessado: "*vim por vim mesmo* [...] *até porque num sabia nada de* [programa de IC/EM], [...] *num é muito divulgado*".

Realizou todas as etapas do processo seletivo – "*de vinte pessoas, chamaram acho que cinco, só*" – e nutria boa expectativa: "*tá bom... vou trabalhar no laboratório... Aquela coisa toda. Mas aí, nada*". Foi alocado junto a um grupo de pesquisa qualitativa na área de ciências humanas: "*Eu caí ali foi assim, entendeu? Meio de paraquedas mermo*". Achou o estudo das grandes teorias chato e a linguagem inadequada para adolescentes:

> [...] *pedagogia, aquele negócio de ficar estudando. E nisso achei chato. Estudar Karl Marx, Paulo Freire... é chato. É uma...*

> *uma realidade meio pesada, né? Ainda mais pra minha idade* [...] *16 anos, na realidade é uma linguagem pesada pro adolescente* (Adriano).

Apesar da frustração, não abandonou o programa e apoiou-se em uma colega da IC/EM que fazia boa parte dos seus trabalhos. Ele justifica essa atitude afirmando que não se tratava de displicência, mas da sua dificuldade de compreensão; sentia-se confuso e perdido por não compartilhar da linguagem dos pesquisadores e da facilidade que a colega tinha:

> [...] *fui indo. Fui levando. Fui empurrando com a barriga; Ligava pra ela: "Pô,* [nome da colega], *eu tenho que fazer esse trabalho pra amanhã, que num sei o quê", "Não, tá bom. Pode deixar. Eu faço". Aí, chegava na hora, o trabalho lá, tava tudo pronto, entendeu? Eu sei que ela vai fazer pra mim. Num vou coisar, não. Eu procurava entender, mas eu num... conseguia. Por mais que eu tinha todos os... as apostilas, todos os livros que ela dava pra gente, mas eu ficava meio assim: "Pô, que que eles tão falando?". Aí, perguntava: "E aí,* [Adriano]? *E isso aí?", "Anrram, anrram". Entendeu? Porque eu num entendia nada* (Adriano).

Ele responsabiliza a orientadora por suas dificuldades e seu desinteresse – o pouco tempo dedicado por ela, sua incapacidade para traduzir os conhecimentos e o tratamento diferenciado entre os estudantes dos graus acadêmicos:

> *Ela falava linguagem normal do... dos pós-graduandos, dos mestrandos e tal. E esse pessoal já tava entendido, que a maioria era tudo ali professor. Num tinha é... como eu*

> *posso dizer? O mesmo peso que eles que... no caso de um doutorando... se o projeto dele num for bem, num for bem avaliado por uma banca, ele vai ser reprovado. Vai perder o doutorado dele... mestrado, pós-graduação. A gente já, não, entendeu?* (Adriano).

Essa situação foi remediada pela designação de uma coorientadora estudante de pós-graduação que trabalhou diretamente com os bolsistas por cerca de quatro meses: "*aí, que eu comecei a... a entender mais as coisas*". Porém, "*ela teve que sair de licença porque operou o joelho... aí, com isso daí... como o estudo foi avançando, eu fui ficando no meio do caminho também*".

Adriano e a colega concluíram as etapas da IC/EM em rompimento com a orientadora e articulados para se defender do que consideraram exigências intransigentes. Dessa forma, ele não mantém contato com ninguém do laboratório além desta colega:

> [...] *a minha orientadora, a gente, eu e a minha amiga, quando a gente saiu, a gente saiu meio brigado com ela; quando foi chegando pro final do curso, assim* [na segunda etapa]*, ela queria cobrar muito além daquilo que ela deu.* [...] *a gente falou entre si que a gente num ia fazer* [...]. *Aí, concluímos o nosso curso e saímos* (Adriano).

Por outro lado, a relação com a coordenadora pedagógica do programa de IC/EM perdura: "*Chamava ela de mãe emprestada* [...] *tenho o e-mail dela, de vez em quando mando e-mail pra ela, entendeu? Falo como é que tá as coisas e tal. Coisa... mais de mãe pra filho mesmo*". A colega, oriunda de outra escola, que "*sempre foi baladeira* [...] *os*

pais não acreditavam nela", foi aprovada simultaneamente nos vestibulares da UERJ e UFRJ para o curso de Pedagogia.

Ao longo da IC/EM, apenas por um breve momento sentiu-se desafiado e, portanto, interessado na atividade: "*fiquei meio... meio desesperado, como que eu faria*". Era necessário escrever um projeto para ingressar na segunda etapa: "*foi assim, questão de... segundos, entendeu? De um dia pro outro que a gente fez um projeto. Eu e ela. Aí, fizemos o projeto e tal. Aí, eu fui começando a pegar o gosto da coisa*". Ele também participou de uma viagem para apresentação de trabalho em evento científico.

Poderíamos pensar que seu ingresso na área de ciências biológicas e a realização do sonho de infância de trabalhar em um laboratório mudaria esse estado de coisas.

> [...] *o pessoal falava: "Pô, a gente fez experiência com rato, que não sei o quê". Depois teve que matar o rato. Pô? Pra que matar o rato? Entendeu? O bichinho tava lá, na dele, sem fazer nada. Pra que matar o rato? Aí, eu falei: "Não, tá bom...". Se eu caio aí... acho que foi bom mesmo, apesar...* [...] *de ser difícil de compreender* (Adriano).

Embora não estivesse interessado na atividade científica, considerasse que não conseguira aprender e tampouco se dedicasse, faz boa descrição do cenário da pesquisa:

> *Eu acho que ainda lembro um pouquinho. É... as universidades corporativas são basicamente o quê? Criadas por empresas. Entendeu? Como tem também, como tem a "Universidade do Hambúrguer", que é do McDonald's. Basicamente, o*

> *exemplo que a gente mais usava era esse a "Universidade do Hambúrguer". Aí, o que que o McDonald's fazia? Formava, abria um curso, como se fosse uma faculdade mesmo, entendeu? Fazia o curso, se formava em... especialista de fazer hambúrger. Mas, sendo que aquele... aí, o pessoal ficava lá: "Poxa, num sei o quê? Oh, tenho faculdade, num sei o quê?". Aquela coisa toda. Mas, se ele saísse dali, do McDonald's e fosse pro Bob's, aquele currículo dele num ia valer nada, entendeu? É como se a empresa estivesse explorando mais ainda o seu trabalhador, que acontecia muito. Ou então, o que acontecia muito, principalmente com a* [instituição de ensino superior]. *Ela vendia o seu nome. Pra quê? Pro currículo ser válido. A empresa fornecia o... o curso na sua área, com seus próprios professores, mas na hora de emitir o certificado, não era a empresa que emitia, entendeu? Era as universidades propriamente acadêmicas mesmo. E aí, o que acontecia? Esse currículo valia, normal, entendeu? E o MEC* [Ministério da Educação] *sabia disso, mas por que ele não intervia? Porque basicamente eram multinacionais grandes, então se ele fosse intervir, essas empresas iam tirar o dinheiro do Brasil. Então o Brasil ia tá perdendo. Então é aquela coisa lá: num tô vendo... num sei de nada... que nem o nosso presidente diz, né? Num sei de nada. É basicamente isso mesmo* (Adriano).

Essa fala de Adriano em relação à sua percepção política – "*num tô vendo... num sei de nada... que nem o nosso presidente diz, né? Num sei de nada*" – dá algumas pistas sobre a força de sua socialização na instituição total, agência de produção de subjetividade (Benelli, 2004).

Adriano avalia positivamente a experiência da IC/EM. Avalia que, para um adolescente, a participação confere responsabilidade, desde a experiência de abertura da conta bancária até a relação não infantilizada com o orientador, que "*já te trata como um adulto, não como uma criança*". Ao falar sobre sua experiência na área específica, relata que, por meio dos estudos das teorias, "*aumentava muito o senso crítico*", e que a capacidade de generalização "*ajudou também, muito... muito lá fora, não só aqui. Foi mais isso. Essa questão de responsabilidade, senso crítico, amizade que você leva pra sempre e tal*". Sobre a questão curricular, relata que "*aquela coisa de currículo e tal* [...]*, aprender um pouco das outras áreas também* [...]. *Você é mais mesmo, digamos, entre aspas, o currículo, né?* [...] *Até futuramente pros filhos* [...] *pode auxiliar:* '*Não isso daqui, faz isso, isso daqui...', entendeu?*". Portanto, assegurando a tradição familiar.

Após a conclusão do ensino médio e o término da IC/EM, ainda considerou duas possibilidades para a carreira profissional e o critério para dirimir a dúvida foi a menor demanda de estudos: "*ser fuzileiro ou piloto de caça? Porque piloto de caça, até propriamente de pilotar um caça é questão de dez anos. Porque você estuda muito e tal. Fuzileiro naval, não. Quatro meses é o nosso curso de formação*". Aprovado em concurso público – "*A prova é fácil, num é difícil não, entendeu? E como eu já tava naquele ritmo já de estudo ainda, então... tranquilo*" –, sentiu-se realizado: "*Sempre tive o sonho de ser militar*". Estava muito claro que não cursaria nenhuma graduação imediatamente:

> *O primeiro período eu vou ter que trancar e tal. Eu falei assim:* "*Não. Eu vou pra lá depois que eu me estabilizar e tal. Fazer prova pra oficial, passar, aí eu faça minha faculdade*"*, que... eu faço* [graduação em] *Direito* (Adriano).

Assim, após se tornar oficial, compatibilizará carreira militar e ensino superior. Cogitou cursar Medicina, avaliou as diferentes especialidades, concluiu que poderia sentir-se mal na atividade concreta e, também, são necessários muitos anos de estudo. Considera o curso de Educação Física como possível segunda graduação. O desejo de ser advogado se relaciona a "[conhecer] *os seus direitos. Você pode cobrar, entendeu? Não só conhecer também os seus direitos como também você saber os seus deveres*". Por meio dessa atividade poderia ajudar as pessoas, abrindo um consultório filantrópico de advocacia: "*Não ganho dinheiro como advogado, entendeu? Mas ajudar as pessoas necessitadas*".

Precavendo-se contra um eventual fracasso, continua prestando concursos públicos, assim como alguns colegas:

> [...] *a carreira de fuzileiro* [...] *como a gente fala, é muita "faxina"* [...] *então, o que pessoal faz? O pessoal estuda pra sair fora.* [...] *até porque tem coisa melhor, num vou dizer que lá é bom e tal, nem ruim. Tudo tem os seus prós e tem seus contras, entendeu?* (Adriano).

Um colega já foi aprovado para o corpo de bombeiros, "*semana passada eu fiz prova pro oficial do Exército, essa semana eu vou fazer prova pra oficial do... da Marinha. Mas o meu sonho mesmo é ser oficial da Marinha*", e, então, poderá vivenciar os rituais de consagração: "*tem a viagem de ouro, que dá uma viagem, dá uma volta ao mundo. Aquela coisa toda*".

A socialização intensa na Marinha reforçou a profunda identificação com a instituição militar. Adriano conhece a hierarquia institucional e os passos a tomar para a construção da carreira e progressão interna.

Ressalta as qualidades superiores da corporação e a identificação do "nós":

> [...] *a nossa habilitação é maior, porque o Exército, eles só manuseiam basicamente dois armamentos, só. Que são o fuzil deles e a pistola, só. A gente manuseia mais fuzis, porque como a gente é tropa de elite da nossa Marinha, então a gente... e somos também especialistas em armamentos e tal... e... outra coisa que também, que a gente... a única tropa que atua tanto em terra quanto na água quanto no ar. A única tropa do Brasil que atua nisso. Essas outras tropas, não. Ou ela atua só em água, são os marinheiros, ou só em terra, que nem o Exército, ou só no ar, que seria a FAB* [Força Aérea Brasileira]*, fora os paraquedistas do Exército. A gente é a única tropa que faz isso. Então a gente ganha um adicional, o nosso adicional militar, a gente ganha mais por isso e o nosso adicional habilitação, que a gente manuseia muito mais armamentos do que eles* (Adriano).

Concluiu o curso de Formação de Fuzileiros e recebe dois salários-mínimos e adicionais. Sua mãe está orgulhosa: "*Toda mãe sente orgulho de seu filho*".

Ele não tem amigos no bairro. "*Sempre fui muito caseiro, nunca fui muito de ficar na rua*." Antes do serviço militar, saía nas noites de sexta-feira. "[...] *por volta de dez, onze e meia, eu tava voltando já. Aí, sábado de manhã, eu acordava, jogava futebol*. [...] *Voltava. Aí, ficava com meus amigos, com minhas amigas conversando*." Às vezes o grupo ia à praia e realizava pequenas excursões, "*tipo como se fosse acampamento*".

Agora, as atividades de lazer são ainda mais comprometidas pelo cansaço: "*Final de semana? Nem sei mais o que que é isso direito*". Ao retornar para sua residência usa pouco a internet, prefere dormir. Já teve seis namoradas, "*tive uma sortezinha aí*". Nos finais de semana em que pode, frequenta a casa da namorada atual, que trabalha em uma pizzaria e estuda: "*sempre prezei muito esse negócio de estudo. Apesar d'eu não gostar de estudar*".

A maior parte dos amigos trabalha, uma parte estuda e a menor parte trabalha e estuda. Os amigos próximos ainda não se casaram nem tiverem filhos: "*Porque todo mundo primeiro quer... fazer sua faculdade, estabilizar financeiramente pra depois ter seu filho. Casar, aquela coisa toda*".

Apesar de residir próximo ao batalhão da polícia, deseja, futuramente, mudar-se da Maré para Benfica: "*é uma área calma... é... pensei em uma área calma e segura*". Seus planos futuros são tornar-se oficial da Marinha, adquirir bens como carro e casa própria, constituir família e ter dois filhos, "*um menino e uma menina*".

Outubro, 2008.

Adriano não atualiza informações na Plataforma Lattes desde o ano 2006. Segundo seu perfil público em uma rede social, tornou-se cabo no Corpo de Fuzileiros Navais da Marinha, concluiu um curso de especialização em Infantaria em 2013. Casou-se, teve dois filhos, um menino e uma menina, e, em agosto de 2014, ingressou em uma faculdade particular, onde cursa Administração.

Disposições dissonantes

E6 – A jovem médica veterinária e as disposições para crer e agir

Filha mais velha, à época da entrevista Vitória estava prestes a concluir a graduação em Medicina Veterinária em uma faculdade particular. A irmã de 18 anos cursava a série final do ensino médio, e a de 16 anos o primeiro ano da mesma etapa. Para as três, a trajetória de escolarização implica uma decisão mediante as severas concepções morais e educacionais do pai, hipertenso, "*um pouco nervoso*", muito autoritário e pouco afetuoso. Enfrentamento para o qual contam com a ternura e a fé da mãe, que não frequentou a escola, mas é alfabetizada, uma "*mulher de oração*".

O pai deseja que as filhas cooperem para o orçamento doméstico, trabalhando em uma ocupação que, objetivamente, configura exposição sistemática a agente insalubre e periculosidade. Ele vê a atividade como bem-remunerada, enquanto as filhas a tipificam como masculina:

> [...] *ele vive me mandando fazer curso de solda, tá ganhando bem. Quer que a minha irmã do meio faz. Minha irmã* [inaudível] *só tem homem lá. Ela num fala na frente dele que, senão, ele vai... achar ruim com ela, né? Mas ele... vive falando pra gente fazer curso de solda* (Vitória).

As filhas resistem às normas paternas e burlam algumas de suas determinações. Assim como a irmã não diz ao pai o que pensa sobre a qualificação profissional para evitar uma punição, Vitória dissimula a atividade de estudos no período noturno utilizando uma luminária

presenteada por um amigo da universidade, "*pra mim botar perto do computador, pra mim poder estudar, porque*", devido à determinação do pai, "*eu num posso ligar a luz*. [...] *coisa da roça, sete horas ele quer todo mundo dormindo*".

Na visão paterna, a atividade de estudos na qual Vitória se excede é estéril, pois não contribui para a manutenção da casa e pode ser causa de adoecimento. Portanto, ela deveria trabalhar:

> *Às vezes, ele, "Ah, num vai estudar, num sei o quê. Já tá na hora de dormir. Vai ficar maluca. Estudando até. Acorda mais cedo, cinco horas, estuda. Vai ficar maluca. Guarda isso pra lá. Vai trabalhar, ganhar mais dinheiro, que num sei o quê... Pô, você num ajuda a pagar às vezes um telefone, uma luz...". Então eu falei: "Pai, eu tiro xerox todo dia"* (Vitória).

Dessa forma, para amenizar o impacto financeiro do percurso da graduação, ela reinveste a bolsa Pibic e mobiliza outras estratégias: "*Levo almoço todo dia, eu nem me importo. Eu levo mesmo, esquento, como lá, entendeu? E por aí vai*".

Vitória lida com a incompreensão paterna por meio de atitudes cristãs de amor filial e de perdão, bem como a promessa de um futuro diferente. O pai desconhece as práticas de estudos associadas às trajetórias no ensino superior: "*ele num entende muito bem o meu estudo*". É o único provedor para as quatro mulheres da casa e não percebe retorno financeiro da atividade da filha, que poderia amenizar as dificuldades da família: "*Eu tô sempre perto dele. 'Pai, eu te amo', entendeu? 'Eu vou ajudar o senhor'*".

Mas ela confessa que ilude o pai, pois em seu horizonte está a constituição de sua própria família, projeto futuro não muito compatível com as promessas de auxílio que lhe faz:

> "*Pode deixar, quando eu tiver trabalhando eu vou ajudar sim, com certeza", entendeu? E eu fico pensando: "E aí, se eu casar? Caramba! Ele vai me dar uma pescoçada!"* [risos]*, "Na hora que era pra tu me ajudar, tu casou, e agora tu vai ter seus filhos... Não, mas eu quero que tu continue me ajudando"* (Vitória).

Esses comportamentos de Vitória são reforçados pelo sentimento de que, no espaço público, o pai age de forma distinta: "*ele fala de mim pros colegas no serviço. 'Poxa, minha filha faz faculdade.' Ele fica orgulhoso. Eu sei disso, eu sinto isso, né? Mas ele num dá o braço a torcer. Às vezes, ele num confessa*". E tal sentimento é oriundo de algumas atitudes do pai na intimidade do lar: "'*Pai, vou no congresso tal', 'Vou viajar'* [...] *Ele fica todo assim, sabe? Feliz. Assim, ele num fala, assim, mas ele demonstra, por exemplo: 'Poxa, tá, eu vou te ajudar a ir, você quer ir, que eu te ajudo e tal'. Às vezes, assim, sem ele poder*".

Os conflitos instalados em torno do binômio escolarização-trabalho repercutem sobre as escolhas profissionais das irmãs. Aquela que está concluindo o ensino médio não teve bom desempenho no Enem e pretende trabalhar:

> [...] *quer ganhar o dinheiro dela, aquela coisa de adolescente* [risos]*, meio desesperada, né? De jovem desesperado* [...]*, eu converso com ela* [...] *dá pra ver que ela num quer uma responsabilidade de ter uma faculdade agora* (Vitória).

A irmã mais nova cogitou cursar Medicina Veterinária, como Vitória, mas desistiu, depreciando o modelo: "'*Eu, hein, ficar igual a você, igual uma maluca? Estudando? Eu não'. Pensa em fazer Artes, está matriculada em um curso de desenho, o que gosta e faz muito bem*".

A mãe ajuda a Vitória como pode: "*Sempre fui uma menina ajuizada*". Quando se demora na faculdade, é a mãe quem assegura ao pai que está estudando. Além disso, por meio de suas orações, incentiva, fortalece a autoestima e lhe dá a segurança de que é acompanhada por um poder supremo na superação dos desafios cotidianos:

> [...] *mulher de oração, né? Ela é maravilhosa. Ela sempre me apoia, entendeu? Às vezes, eu tô, às vezes, quero ficar deprimida: "Mãe, eu tenho uma prova difícil amanhã, porque num deu tempo de estudar direito, que num sei que lá...", "Minha filha, Deus vai na sua frente. Deus é contigo. Tá? Sempre...". Nunca tem palavras assim pra baixo, sabe? Ela tá sempre me animando. Sempre me animando* (Vitória).

Os pais têm a mesma idade, 52 anos. O pai cursou ensino fundamental (incompleto), trabalha como montador de andaimes para uma empresa. A mãe, dona de casa, anteriormente empregada doméstica, não estudou, mas sabe ler e escrever. Todos da família são evangélicos. Vitória frequenta a Igreja Pentecostal Deus é Amor "*desde neném*". A mãe experimentou outras denominações:

> [...] *ela começou na Igreja Universal, se converteu na Igreja Universal, aí, depois foi pra Batista. O meu pai ficou muito tempo na Batista. Até hoje ele gosta, assim. De vez em quando ele frequenta. E aí, depois minha mãe ficou fixo, assim, na Deus é Amor, até hoje* (Vitória).

Há cerca de vinte anos a mãe "*abre culto, prega*...", mas não ambiciona posição na hierarquia institucional: "*Tem que ter muita disponibilidade*".

Vitória narra com suavidade a história de seus pais – que migraram de cidades localizadas em Minas Gerais na divisa com o estado do Rio de Janeiro – e de seu nascimento. O pai,

> [...] *trabalhou na roça, desde pequeno, com os pais. Aí, veio tentar a vida melhor, aqui no Rio. Aí, ele viajava pra vários lugares, Petrópolis... ficava lá e cá, assim. Já tinha alguns familiares aqui, no Rio.* [...] *ficava na casa de um, na casa de outro, até definir um emprego, né?* [...] *começou a trabalhar com estruturas tubulares, na parte de andaimes, essas coisas. Até hoje ele trabalha nisso. E ele veio com mais ou menos, acho que uns... bem novo. Uns 16 anos, se não me engano, assim... E a minha mãe veio trabalhar em casa de família, né? Até então eles não se conheciam. Eles se conheceram* [...] *na cidade onde a família do meu pai mora, na Festa de Sant'Anna, né? Um baile lá. E depois disso aí, a minha mãe ficou muito tempo sem ver o meu pai porque ele viajava muito, nesse negócio de plataforma, andaime, essas coisas. Ele sempre viajou muito. Agora que ele deu uma parada. Aí, eles se comunicavam por carta e tudo mais. Eu sei que a minha mãe conheceu ele com uns 18, 19 anos. Foi casar com 27, né? A minha vó diz pra ela, né? "É... O mundo dá muitas voltas."* [...]. *Casaram em Minas.* [...] *Vieram morar no Rio. Aí, a minha mãe ficou grávida de mim, uns dois anos depois, assim, e foi me ter em Minas. Por isso que eu nasci lá.* [...] *Mas eu sou só mineira de quinze dias, só* [risos]. [...] *vim pro Rio*

> *de novo, na casa onde eles já tinham comprado pra morar, em Manguinhos* (Vitória).

Mas, quando Vitória contava cerca de 5 anos, a casa construída em área de risco foi demolida e a família "*ganhou casa, aqui, na Maré*", onde nasceram suas irmãs. Apesar da mudança de bairro, os pais a mantiveram matriculada no estabelecimento escolar em Manguinhos até a conclusão do ensino fundamental: "*Não quis sair de lá... amizades, os professores, tudo*". Ao contrário da maior parte dos entrevistados, Vitória vivenciou intensa socialização com as crianças nos bairros em que residiu: "*Brincava muito na rua quando era pequena; e a adolescência foi tranquila, assim, brincava muito na rua* [risos], *igreja... minha vida sempre foi assim, casa, igreja, escola, entendeu? Passeio*". Essa socialização foi fundamental para o fortalecimento de suas disposições coletivas.

Nessa época, na companhia dos colegas da escola e por indicação de uma vizinha, embora não compreendesse no que consistiam os cursos técnicos e as especificidades das instituições ofertantes, matriculou-se em curso preparatório do CEASM:

> *Ah, tem uma ONG aí no Morro do Timbal que oferece... tem curso de Informática, de línguas e tal, e tem curso preparatório pra gente poder fazer prova pra Faetec, pro Cefet* [Centro Federal de Educação Tecnológica]. *Até então eu num entendia nada. "Que é isso? Cefet, Faetec, eu num sei que é isso."* (Vitória).

Assim, foi por intermédio dessa ONG que ela conheceu a IC/EM, por meio da divulgação realizada pela equipe do programa, que não despertou o interesse da maior parte dos estudantes, mas atraiu

Vitória, por seu gosto pela biologia e por seu interesse pelos ganhos associados à iniciação científica:

> [...] *palestra, assim, falou um pouco sobre o que era o programa, né? Passou um vídeo pra gente, pra entender. Como era o programa? O que era o programa? Né? O incentivo que trazia pros alunos e... eu me interessei. "Pô, deve ser legal, interessante, né, tá participando."* (Vitória).

Mas conciliar as atividades de estudos em diferentes bairros com poucos recursos financeiros e materiais foi um desafio:

> *Eu estudava à tarde, então fazia o preparatório de manhã, aí, às vezes eu saía antes do horário do preparatório, eu acho que eu saía umas onze e meia, descia o morro correndo, descia correndo mesmo... a ponto de cair mesmo.* [...] *"Tô atrasada..."* [...] *Pra me arrumar, pra ainda pegar o ônibus pra poder vir pra cá, pra Manguinhos, né? E a minha mãe ficava, "Vitória, que maluquice é essa? Vai ficar dessa finura...", que eu sempre fui magrinha.* [...] *"Num tá se alimentando direito...", porque era uma correria* (Vitória).

A pressa era atenuada pelas brincadeiras com os colegas, os jogos de vôlei e o futebol: "*sempre gostei muito de bola. Sabe, eu, minha prima, uns colegas, até umas seis horas, na escola jogando*". O tempo dedicado ao lazer é interpretado como impeditivo para o bom desempenho nas seleções para os cursos técnicos:

> *Eu lembro de uma amiguinha minha,* [...] *ela: 'Não, eu vou pra casa estudar'. Falei: 'Deixa de ser boba. Vamos ficar aqui só um pouquinho, depois a gente vai estudar',* [...] '*Não, eu vou*

> *pra casa estudar'. Tanto é que ela passou pra Faetec* [risos]. *Ela passou* [e, à época da entrevista, cursava Matemática na UERJ] (Vitória).

Dessa forma, Vitória compreende que lhe faltou consciência sobre a disciplina necessária para os estudos: "*eu acho que foi tudo uma questão de maturidade*".

Também não possuía informações capazes de subsidiar a escolha profissional: "*num tinha... uma área certa assim pra escolher, entendeu? Mas, aí, tentei Administração pra Faetec, num consegui*".

Essas ausências eram compensadas por seu desempenho escolar e crença religiosa: "*Eu tava garantindo assim... a minha adolescência. No final da 8ª série eu contava, eu escrevia no muro lá de casa 'Cefet, eu vou passar'*". Também participou da seleção para cursar o ensino médio na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV) e não foi aprovada: "*Acho que acabei desistindo*". Possivelmente, a disposição para crer – no caso, a força mágico-religiosa da determinação discursiva de sua aprovação –, inibiu a disposição para agir, por meio da prática regular dos estudos.

Embora Vitória fosse uma jovem sociável com os colegas, afeiçoada aos professores da educação básica, acostumada a atuar em pequenos grupos na igreja e participativa em equipes de jogos estudantis, sentiu dificuldades quando ingressou na IC/EM e foi exposta a fatores desconhecidos. Dentre estes fatores, destacou a convivência regular com uma nova figura, detentora de outras distinções acadêmicas, o pesquisador-orientador – "*O cara já fez mestrado, doutorado. Eu nem entendia o que era isso direito*" –, e com uma nova modalidade de relação ensino-aprendizagem, diversa da que conhecera com os

professores da escola regular: "*é um ambiente totalmente, assim, diferente do que é na sala de aula, né? Apenas o professor ali dando aula, você fazendo prova*".

Mediante as dificuldades de adaptação às demandas do novo contexto, desde o processo seletivo Vitória adotou um comportamento estereotipado de vergonha e isolamento em relação às figuras masculinas de autoridade, possivelmente associado à rigidez paterna – "*fiz uma entrevista no laboratório, morrendo de vergonha, super tímida*" –, e, ao longo dos primeiros anos de permanência no laboratório, "*eu ficava super tímida. Eu num falava com quase ninguém*". A timidez configurava uma barreira a ser vencida, pois o sentimento era evocado pelo medo: "*o meu orientador, eu acho que eu tive medo dele uns... até um ano e pouco, uns seis* [meses]*, assim, tipo, que ele é muito sério*".

As práticas comunicativas e os valores cultivados no laboratório favoreceram a atualização de suas disposições para agir de forma cooperativa e solidária, inibindo o comportamento de timidez e modificando seus sentimentos em relação à figura do orientador: "*A gente vai quebrando essa barreira; hoje em dia é totalmente diferente. Até a gente acaba se familiarizando, na verdade, ele num era nada daquilo*".

No laboratório, o orientador realiza um trabalho de inculcação de uma doutrina humanista, cujo fundamento é a dissociação da titulação acadêmica ao saber absoluto. Trata-se da hierarquia do saber:

> [...] *o meu orientador sempre ensinou pra gente, hierarquia do saber, né? Quem sabe, ensina, quem num sabe, aprende. Eu guardo isso pra mim, sempre vou guardar e o pessoal novo que chega do* [programa de IC/EM]*, eu: "Oi, boa tarde! Qual o seu nome?", entendeu? "Se quiser ajuda, a gente tá aí pra*

> *isso", né? Sento, explico o que eu sei, eu ensino, entendeu? O que eu aprendi, a vivência. Isso é importante; todos que passaram pelo laboratório, todos que entram e todos que já entraram ou nunca mais voltaram, né? Por questões assim, pessoais, ou que foram mestrado, doutorado, especialização, em outro estado, né? É... ficasse com isso no coração, de que precisamos uns dos outros, né? E que num... num interessa se... o cara lá, que faz mestrado, doutorado, né?... ele se sinta muito superior a um aluno de graduação que tá começando, agora. Não, ele mostra a importância desse aluno de mestrado ou doutorado ou pós, tá ajudando, auxiliando esses alunos que estão entrando agora.* [...] *Independente do programa*, [IC/EM], Pibic*... né? Os alunos que vêm de fora e... e alguns, assim, a gente ainda mantém a comunicação, né? Os alunos que já saíram, é importante gente num perder o contato; eu acho que a gente é... busca... essa... tem essa importância de... da comunicação com os outros, né? É... perder a timidez, na verdade, principalmente os novos que estão entrando, entendeu? Um ensina pro outro o que sabe* (Vitória).

A primeira etapa da IC/EM, o período de familiarização, foi organizada pelo orientador de forma dialógica:

> [...] *conversei com meu professor. A gente estabeleceu... ele estabeleceu pra mim um projeto a desenvolver, né? E a partir daquele momento as primeiras atividades foi... olhar lâmina, identificar o parasito que eu ia estudar, né? E... aprender também a desenvolver relatório, aprender a desenvolver a escrita, a leitura, né? Através, é... da pesquisa, acho que aprendi também a pesquisar bastante é... artigo científico da bibliografia científica, né?* (Vitória).

Para a escolha do curso de graduação, havia um interesse de Vitória pela biologia, uma predisposição pela associação da área do conhecimento com a docência: "*sempre gostei da área da ciência, anteriormente eu pensava em fazer Biologia porque eu gosto de dar aula e eu pensava em Biologia porque eu quero dar aula*".

Mas a opção pela carreira de médica veterinária foi favorecida pela socialização no laboratório, pelos valores comunitários associados à atuação no campo da saúde pública (também cogitou Pediatria e Odontologia) e pela perspectiva de continuidade das atividades de pesquisa. O orientador, assim como outros professores-pesquisadores do laboratório, é médico-veterinário, apenas uma professora-pesquisadora é bióloga. Portanto, a IC/EM permitiu à Vitória a ampliação de suas perspectivas quanto às atividades profissionais na área da biologia, a definição do campo da saúde e a eleição de uma especialidade.

A entrevistadora procura compreender de que forma se articularam, em sua escolha profissional, o gosto pessoal e a influência dos pesquisadores do laboratório:

> [*Eles chegaram a dizer assim: "Faça Medicina Veterinária?"*] *Não, num chegaram a falar... "*[...] *Faça", entendeu? Eu comecei a fazer coletas na clínica e tal, entendeu? E... pro desenvolvimento do projeto, né? E eu comecei a me interessar. Falei: "Poxa, deve ser interessante, assim, a medicina veterinária, a saúde pública", eu acho muito bonito, assim, sabe? Estudar zoonose, saúde pública. Eu gosto, também...* [*Quando você tava no processo de decisão sobre o que fazer, você consultou as pessoas? Conversou com as pessoas?*] *Ah, conversei... bastante, sobre a área, né? Sobre o mercado, né?*

> *E... assim, eu acho assim, se eu optasse por Veterinária, eu acho que seria só um curso é... acho que assim, produtivo, né? Da minha vida. Mais dinâmico, né? É... e eu acho também foi mais em relação ao projeto, que até hoje eu desenvolvo o mesmo projeto, né? Acho que teve, sim, influência, tanto do pessoal, assim, entendeu, quanto a minha escolha mesmo, assim... "Eu acho que vou fazer Veterinária. Eu acho que vai ser produtivo pra mim", entendeu?* (Vitória).

Além dela, duas colegas da IC/EM, oriundas de outros estabelecimentos escolares, que ingressaram na universidade, também optaram por Ciências Biológicas, e um colega da IC/EM oriundo do CEASM cursa Farmácia.

No período em que Vitória concluiu o ensino médio e aguardava os resultados do vestibular, sentiu-se desnorteada:

> [...] *eu ia ficar deprimida assim, sabe: "Ai, que que eu vou fazer da minha vida agora?". Eu esperando os resultados das provas e as minhas irmãs já comprando material de escola. Eu comecei a chorar dentro do... da papelaria. Poxa, eu queria tanto um caderno, lápis pra começar a escrever ano que vem também. Aí, eu fiquei toda feliz quando eu passei, né? Falei: "Poxa, agora eu vou comprar meus cadernos"* (Vitória).

A aprovação no vestibular de uma universidade da rede privada foi comemorada no laboratório e, por meio do diálogo, o orientador enfatizou sua responsabilidade pessoal e ofereceu suporte para o percurso formativo, enfatizando para ela a existência de solidariedade na universidade:

> *Ele sentou comigo no mesmo dia que ele soube* [...], *"agora você tem mais uma responsabilidade, entendeu? E você sabe que dentro da universidade é diferente do colégio. É diferente da escola, né? E... você sabe que você vai encontrar pessoas que te ajudam, que vão querer te ajudar"* (Vitória).

No primeiro ano de ingresso na graduação, ela apresentou o projeto para a segunda etapa da IC/EM e passou a receber bolsa Pibic.

A IC/EM favoreceu o percurso da graduação de Vitória, pois agora ela dispunha de competências para o desenvolvimento de trabalhos científicos e de conhecimentos que favoreceram seu desempenho:

> [...] *quando eu entrei na graduação foi muito... tive muito mais facilidade em algumas matérias, porque eu já sabia. "Ah, poxa! Já vi isso lá no... quando eu tava no* [programa de IC/EM]." *Quando eu tava lá no meu laboratório, senti muito mais facilidade é... eu tenho, atualmente, eu tenho mais facilidade de redigir um relatório, né? De pesquisar, de fazer uma leitura, né? Por quê? Eu já fui aprendendo isso. Eu acho que teve um diferencial bastante significativo, assim, na minha vida* (Vitória).

O diferencial outorgado pela IC/EM é o olhar para a pesquisa:

> *Eu faço Medicina Veterinária. O pessoal às vezes tem uma visão muito voltada pra clínica, só clínica, clínica... porque eu amo bicho... mas num tem aquela visão voltada pra pesquisa, né? Então, eu acho que por esse lado, eu acho que... há um diferencial sim, né? De você, é... ter aquela facilidade de desenvolver um projeto científico* (Vitória).

Já cursando a graduação, à época da entrevista, Vitória descreve-se como membra do laboratório:

> *A gente ganhou uma expansão, nós, os estagiários. Nós temos, então, as duas salas. A gente ainda tá se mudando, ganhamos um laboratório provisório. Nós temos um laboratório, mas é provisório, e a gente escutou por alto, assim, que nós vamos ganhar um laboratório, pra gente, assim, especialmente* (Vitória).

Com relação aos projetos para o prolongamento da trajetória de escolarização, apesar do pai, considera que cada um é responsável por se tornar um bom profissional na área de escolha: "*quem faz a profissão somos nós*". Não obstante, pretende continuar o projeto desenvolvido ao longo da IC/EM e da graduação por meio da realização de especialização *lato sensu* na mesma instituição de pesquisa onde participou da IC/EM. Pretende, ainda, dar continuidade ao projeto de pesquisa em um futuro mestrado: "*nessa área, ou em Biologia Parasitária. Mas, antes de entrar no mestrado, eu queria fazer a especialização*".

Após o mestrado, planeja doutorar-se. Mas Vitória não tem o objetivo de "*viver de bolsa*", pois os pais não compreenderiam: "'*Tu num vai trabalhar, não?' Ih, já fala, né?*".

Para a inserção no mercado de trabalho, está focada em um concurso público:

> [...] *pretendo fazer concurso público. Assim que eu terminar a faculdade. Fazer vigilância sanitária, né? Pra inspeção de alimentos e... acho que depende em tudo do nosso tempo, né? Da nossa disponibilidade. Mas, enquanto isso eu pretendo*

> *sim continuar aqui no laboratório, né? Até porque a gente é... vai começar a escrever artigo, né? Tentar publicar. Assim, eu num pretendo sumir, sabe; tá sempre me comunicando com eles, mesmo que eu comece a trabalhar numa clínica ou passo num concurso público* (Vitória).

Dessa forma, a graduação e a inserção no laboratório de pesquisa despertaram três gostos no campo da medicina veterinária: a pesquisa, a saúde pública e a clínica. Porém, o caminho depende da associação das condições objetivas de existência, das oportunidades e das conquistas:

> [...] *qual será a oportunidade de trabalho que irá me surgir? Porque eu num tenho grana, dinheiro pra montar uma clínica pra mim. Ou um laboratório de análises clínicas pra mim. Então, é... como eu tô gostando dessa área da saúde pública, penso em fazer concurso público* [...] *pra poder... fazer consultas* (Vitória).

Também pretende atuar como docente e conciliar as atividades. À época da entrevista sentia-se "*embaralhada*" com relação à carreira profissional e concorria a um estágio, a ser realizado no período de férias, no Ministério da Agricultura.

Nos finais de semana, Vitória frequenta a igreja. Gosta de passear e ir ao teatro, mas as opções e a frequência são restritas pelas condições financeiras: "*ultimamente eu num tenho passeado nem nada. Eu tenho só ido à igreja mesmo*". Os passeios são feitos em família:

> [...] *o dinheiro, assim* [risos], *interfere, né? Mas, assim, mas quando eu tenho, eu gosto de... de passear, ir ao teatro. Tem*

> *bastante tempo que eu num vou ao teatro. É... a última vez que eu fui passear foi em Petrópolis, que acho que foi... uns dias antes do meu pai viajar, aí, ele levou a gente pra almoçar e tudo mais. Mas, tem um tempinho, assim* (Vitória).

As atividades de lazer também são postas de lado em função da disciplina e do rigor que aplica aos estudos da graduação, "*prova, apresentação de trabalho, desenvolvimento de projeto é uma correria. Então, o tempo que me sobra é um fim de semana, eu vou à igreja*", e, na igreja, suas disposições para a liderança encontram espaço, mas não concorrem com sua inclinação para os estudos:

> *Eu tomo conta dos jovens na igreja. A gente faz ensaio*. [...] *A gente tem várias saídas pra cantar em outras igrejas, né? As congregações... Final de ano que é o mais agitado. A gente tinha até montado um grupo de coreografia, só que ficou meio parado, porque a outra menina que me ajudava saiu e eu sozinha, faculdade...* (Vitória).

Os pais se orgulham de suas conquistas:

> *Minha família não tem estudo, assim... eu, da minha família, tanto da parte da minha mãe como da parte do meu pai, eu sou primeira universitária, acho que isso também é um orgulho, né? Minha família, em Minas, fica, assim, bobo, né?* [...] *Eles incentivam de lá de longe* (Vitória).

Além dela, uma prima em primeiro grau cursa Educação Física e outra iniciou e interrompeu a graduação em Nutrição. Uma prima em segundo grau iniciou e interrompeu a graduação em Administração

e cursava Psicologia. Uma tia dessa prima é graduada em Ciências Contábeis: "*Então, assim, são poucas pessoas*".

Namorou por três anos um rapaz de sua igreja. Eles se conheceram na escola, em Bonsucesso, mas a relação não foi adiante:

> [...] *experiência que eu tive, assim, eu num... afobada, apressada pra isso agora, sabe? Eu acho que eu me decepcionei, assim, né? Vamos confessar. Mas, assim, eu quero pensar no ritmo final agora, entendeu? Na faculdade* (Vitória).

Sonha em casar e ter filhos, mas assim como sua mãe, que se casou apenas aos 27 anos, não tem pressa, pode ser por volta dos 30 anos: "*Eu tô tranquila*".

Dessa forma, no campo afetivo, sua passividade desponta: ela deixa a aparição do pretendente a cargo da providência divina. "*Mas, se aparecer um rapaz, se Deus preparasse um rapaz, entendeu, aparecer... Se tiver prontos pra casar, por que não, né?*"

A saída da casa materna e a constituição da família demandará uma nova organização do seu estilo de vida, no qual estão muito bem marcadas as funções femininas e masculinas. Ela não cogita que um futuro marido compartilhe das tarefas domésticas:

> *Saio do estágio, chego com sete, oito horas, em casa, a comida já tá pronta, né? A roupa já tá lavada* [risos]. *A mãe faz pra gente. Eu até ontem comentei isso com a minha mãe, falei: "Mãe, como é que vai ser quando eu casar? Eu chegar em casa...* [risos] *ai, que preguiça, eu vou ter que ir pro fogão* [risos]*". Fim de semana, né? Vou ter que lavar aquele roupeiro...*

> *E filho? Eu vou te confessar, eu tenho a maior vontade, amo criança, sabe?* [...] *E eu pretendo, mas como eu quero continuar, mestrado, doutorado etc., eu até pensei: "Ah, meu Deus, será que eu tô sendo um pouco egoísta quanto a isso?". Mas eu acho que eu me sinto ainda muito imatura...* (Vitória).

Outubro, 2008.

Vitória concluiu a graduação em Medicina Veterinária em 2009, ano em que publicou, em coautoria, artigo científico em periódico indexado. Após a graduação, atuou em clínicas veterinárias e como professora em curso profissionalizante. No período 2011-2012 obteve diploma em curso de idiomas. Em 2013, ingressou na instituição em que realizou a IC/EM para cursar a especialização *lato sensu*, com projeto focado no mesmo tema de pesquisa, retomando as atividades com o orientador. Em 2014, participou de evento científico com publicação de resumo em anais (Fonte: Plataforma Lattes. Consultado em fev. 2015.)

Capítulo 4

Disposições para o trabalho científico no contexto da iniciação científica no ensino médio

As trajetórias biográficas apresentadas no presente estudo evidenciam a força da iniciação científica no ensino médio (IC/EM) como contexto socializador, que outorga aos jovens condições mais favoráveis para as escolhas profissionais e de carreira e para o seu envolvimento com a cultura científica, por meio do prolongamento das trajetórias de escolarização no ensino superior e de formação continuada em profissões associadas aos campos da saúde e educação:

- João (E1) graduou-se em Licenciatura em Ciências Biológicas (um período antes do prazo regular) e permaneceu vinculado ao laboratório em que participou da iniciação científica no ensino médio por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic). Tendo cursado a graduação em instituição particular, utilizou os recursos concedidos pelo Pibic e pelo Programa de Bolsas para Técnico e Tecnologista (TEC-TEC) para o pagamento das mensalidades, cursou especialização *lato sensu* em Gestão Ambiental e planejava cursar mestrado e doutorado, projeto objetivado em seu currículo por meio da coautoria de diversos artigos científicos;

- Antônio (E2) graduou-se em Farmácia e cursou pós-graduação em universidade pública, tornando-se especialista em Ciências do Laboratório Clínico. Atuava como professor de química em uma escola particular e publicou diversos trabalhos em

anais de eventos científicos. Planejava cursar o mestrado e o doutorado;

- Gláucia (E3) graduou-se em Enfermagem e Obstetrícia em uma universidade pública, defendendo monografia final de curso focada na mesma temática da IC/EM. Foi bolsista de extensão e participou de eventos científicos com publicação de trabalhos em anais. Graduou-se em Licenciatura em Enfermagem e cursava especialização *lato sensu* em Enfermagem na mesma universidade;

- Vitória (E6) concluiu a graduação em Medicina Veterinária. Atuou em clínicas veterinárias e como professora em curso profissionalizante. Obteve certificado de curso de idiomas e retornou à instituição onde participou da IC/EM para cursar especialização *lato sensu* com projeto focado no mesmo tema de pesquisa da IC/EM. Retomando as atividades com o orientador, publicou artigo e trabalhos em anais de eventos científicos.

Nessa direção, uma das principais características das disposições favoráveis ao envolvimento com a cultura científica e às escolhas profissionais e de carreira na ciência e tecnologia (C&T) por meio da iniciação científica no ensino médio é seu ajustamento às chances objetivas de planejar e concretizar essas escolhas. Essas possibilidades opõem-se tanto ao projeto abstrato e pouco informado pela realidade das profissões e carreiras – característico da maioria dos jovens dos segmentos desfavorecidos (Leão; Dayrell; Reis, 2011; Presta; Almeida, 2008 –, quanto à escolha de cursos desprestigiados e mais próximos do cotidiano e das expectativas dos jovens, como as licenciaturas no período noturno (Zago, 2009).

Essas posições alcançadas pelos jovens – graduação em Ciências Biológicas (E1); Farmácia (E2); Enfermagem Obstetrícia (E3); Medicina Veterinária (E6) – associadas a boas oportunidades de emprego e a salários mais altos, acrescidas das pós-graduações, distam das ocupações, sobretudo manuais, exercidas pelos pais, que contam com baixa escolaridade; respectivamente: pai despachante e mãe diarista/explicadora (E1); pai trabalhador braçal e, posteriormente, técnico em saúde pública e mãe empregada doméstica aposentada (E2); pai desempregado e mãe costureira (E3); pai montador de andaimes e mãe dona de casa (E6).

Portanto, evidencia-se a importância da iniciação científica no ensino médio para o aumento da escolaridade dos jovens e para o seu envolvimento com profissões associadas ao campo da C&T, realizando travessias em relação às marcas dos percursos biográficos dos pais.

Além da congruência entre seus próprios interesses, ações e projetos de futuro, as trajetórias desses jovens, que evidenciaram envolvimento prolongado com a cultura científica, têm como traço comum: i) **o suporte engendrado pelas famílias**; e ii) **o suporte engendrado pelos orientadores da iniciação científica no ensino médio**. As famílias possibilitam que o ingresso no mercado de trabalho seja adiado, provendo suporte emocional e financeiro aos jovens, incentivando e orientando a persistência e a disciplina para a consecução de seus projetos educacionais. Os orientadores contribuem para as escolhas profissionais e de carreira, informando e elucidando os percursos de escolarização, convocando os jovens à escolha profissional, manejando situações cotidianas de participação no laboratório com o objetivo de acolhimento das dificuldades de conciliação, apresentando o laboratório como um espaço de cooperação e de solidariedade aberto à sua permanência.

Em relação às **famílias**, os jovens são incentivados pelos pais a buscar ocupações distintas daquelas por eles exercidas, ocupações não manuais e que resultem em maior renda. João (E1) foi poupado do trabalho pelos pais para se dedicar integralmente aos estudos, assim como Gláucia (E3), a quem a mãe dizia: "*Você quer Medicina, você não vai trabalhar, nem que eu trabalhe em dois, três empregos durante a semana, mas você não vai trabalhar. Você quer Medicina você tem que estudar.*" Antônio (E2) tinha a tarefa de cuidar da irmã mais nova e, frequentemente, acompanhava o pai em seu trabalho: "*fui criado aqui*". Vitória (E6) estudava escondida do pai ("'*Vai ficar maluca*'"), que a compelia ao trabalho manual: "*ele vive me mandando fazer curso de solda. Tá ganhando bem. Quer que a minha irmã do meio faz*". Ao mesmo tempo, o pai demonstrava-se orgulhoso pela escolha da filha e auxiliava financeiramente nos estudos.

Portanto, as famílias atuam reforçando a crença na escolarização para a mudança das condições materiais de existência dos jovens. Alguns jovens da pesquisa (E1; E2; E3; E6) se assemelham ao dentista entrevistado por Lahire: "Em mobilidade social ascendente pela via escolar, tem uma fé na cultura legítima que somente aqueles que mais dependem socialmente disso podem perceber" (Lahire, 2006, p. 188).

Esta é a crença incorporada de Gláucia (E3), transmitida pela mãe, de que o caminho para uma vida melhor é a escolarização e, portanto, as pessoas se distinguem pelos diplomas que possuem e pelo necessário domínio de si para obter os diplomas, contra a preguiça e o relaxamento. Assim, ao ingressar na instituição de pesquisa para participar da IC/EM, Gláucia conhece pessoas que detêm características com as quais se identifica, pessoas que levaram a cabo o que está orientada a fazer – "*pessoas que tão com a escolaridade muito elevada, que estudam, que querem ter uma vida melhor, com uma vida*

mais estruturada, essas coisas" – e que ocupam lugares diferentes no mercado de trabalho e na hierarquia institucional. Ao final da entrevista, está interessada em saber qual a alocação da pesquisadora em sua instituição de origem: "*o que a senhora é na UFRJ?*".

Nas famílias, a ação das mães na orientação e no suporte dos percursos de escolarização é um aspecto fundamental. Elas interferem sobre as escolhas e orientam as oportunidades a serem investidas (E1), dirigem-se aos estabelecimentos escolares para a resolução de problemas (E3), medeiam relações familiares e avalizam os estudos nas relações familiares em detrimento da inserção precoce no mercado de trabalho (E6). No contexto das favelas cariocas, as mães configuram, ainda, uma espécie de passe ou salvaguarda para que os rapazes possam percorrer trajetos dominados por diferentes facções: "*Um tanto de marmanjão ia com a mãe*" (E1).

Mas a ação dos pais também é significativa. Na história de João (E1), o pai, alfabetizado tardiamente, após os 12 anos, alfabetizou o próprio filho antes dos 4 anos, transmitindo a ele disposições para a hipercorreção, o ascetismo e o moralismo. Na família de Antônio (E2), a mãe é alfabetizada tardiamente pelo marido e pelos filhos, o pai é admirado pelo filho: "*o que ele sempre fez pela família e a gente acaba é... levando ele como um ídolo, né? Porque mesmo do... o meio de vida, tudo que ele... todo o esforço dele foi... foi válido*". Vitória (E6) e as outras três mulheres da família são sustentadas pelo pai, que fala orgulhoso aos colegas de trabalho sobre a filha que cursa faculdade.

Antônio (E2) frequentemente acompanhava o pai em seu trabalho. Funcionário da mesma instituição onde Antônio (E2) participou de programa de IC/EM, o pai – que não pôde conhecer a natureza das

atividades de IC/EM – ficou surpreso e contente quando o filho desejou participar e foi aprovado no programa:

> [...] *eu sempre conheci trabalho como fosse trabalho braçal e... o meu ingresso na* [instituição de pesquisa], *eu vi que não é só isso. Você pode trabalhar com a sua mente, com a sua fala e isso eu achei diferente. Eu queria fazer isso também. Eu queria trabalhar dessa maneira, não trabalhar como o meu pai trabalha ou como a minha mãe trabalha, assim, desse jeito* (Antônio).

Portanto, a iniciação científica no ensino médio possibilitou ao jovem experimentar e desejar o trabalho intelectual como uma possibilidade para a sua existência. Porém, isso não impede que Antônio (E2) trabalhe tanto quanto seus pais, e, às vezes, pelo cansaço, adormeça no laboratório.

Em relação aos **orientadores**, desafiados à iniciação científica de jovens que ainda não concluíram a educação básica,[21] sabemos que a maior disponibilidade dos segmentos sociais desfavorecidos para as atividades de IC/EM, com relação ao tempo dispendido e à postura nas relações sociais, constitui um fator favorável, pois estes são percebidos por alguns pesquisadores-orientadores do Programa de Vocação Científica da Fundação Oswaldo Cruz (Provoc-Fiocruz/RJ) como não "mimados" (Mello e Souza, 2005, p. 9). As entrevistas analisadas no presente estudo mostram que os jovens superinvestidos na escolarização em busca de um futuro melhor abrem mão de oportunidades

21 "Porém, como se faz isso quando se está falando de jovens de ensino médio que, muitas vezes, ingressam num laboratório de química sem nunca terem estudado química na escola? Ou ingressam num laboratório de física quando estão começando a ver física?" (Ferreira, 2010, p. 37).

de lazer – já precarizadas em função das limitações financeiras da família – em prol dos estudos.

As interações sociais concretas estabelecidas com os orientadores mostram que eles constituem elemento central da iniciação científica no ensino médio, desenvolvendo pedagogia própria e criativa (Ferreira, 2003; Neves, 2001). Nas trajetórias dos jovens em que se evidenciam prolongamento das trajetórias de escolarização e envolvimento com a cultura científica, destaca-se a ação criativa do orientador que transpôs a hierarquia do saber (E2; E6): filosofia da ação e didática do aprender a pesquisar colaborativamente no contexto do laboratório. Destaca-se também a construção do "nós" quando os jovens se referem ao contexto do laboratório, evidenciando sua identificação e pertencimento.

Nas trajetórias em que se observam maiores investimentos nos estudos (E1; E2; E3; E6), os orientadores exercem um papel fundamental, incidindo sobre os modos de proceder e de relacionar, no contexto do laboratório, as leituras, as tarefas, as escolhas profissionais e as possibilidades de formação continuada, mobilizando, inclusive, sua própria rede de contatos. Vejamos empiricamente como operam essas relações.

Vitória (E6) chegou ao laboratório com vergonha e tímida, falando pouco, e com receio do orientador: "*eu tive medo dele uns... até um ano e pouco* [...] *ele é muito sério*". Com a convivência e as conversas com o orientador, o comportamento tímido foi dissipado e a jovem pôde superar suas dificuldades: "*A gente vai quebrando essa barreira. Hoje em dia é totalmente diferente.* [...] *na verdade, ele não era nada daquilo*". Por ocasião de sua aprovação no vestibular, o orientador

incentiva Vitória e significa a universidade para ela como um espaço de solidariedade:

> *Ele sentou comigo no mesmo dia que ele soube* [...], *"agora você tem mais uma responsabilidade.* [...] *dentro da universidade é diferente do colégio.* [...] *você vai encontrar pessoas que te ajudam, que vão querer te ajudar"* (Vitória).

Esse orientador recebe Vitória para o Pibic no laboratório e, posteriormente, a orienta na especialização *lato sensu*.

Gláucia (E3) construiu uma relação de amizade com a orientadora, que lhe falava sobre o apoio familiar para os estudos, sobre o curso da graduação, sobre a pesquisa:

> [...] *uma relação muito boa mesmo, era assim, parecia que nos conhecíamos há muito tempo. Ficou uma amizade muito grande.* [...] *ela perguntou o que eu queria ser. Eu falei: "Quero ser médica". Eu só num quero ser ginecologista* [...] *ela contava dos partos que ela fazia, essas coisas todas. Bem interessante!* (Gláucia).

Junto com a orientadora que estava grávida, viveu momentos tensos devido à violência que assola as comunidades periféricas que integram o trabalho de campo: "*às vezes nós num íamos porque tava dando tiro lá*. [...] *Minha coordenadora chegou até a pegar tiroteio lá. Foi num dia que eu num fui*". A orientadora a convidou para a festa de aniversário do filho.

A orientadora de Antônio (E2), "*uma mãe*", que lhe possibilitou realizar "*pesquisa na UERJ, na parte de produtos naturais* [para] *tratamento*

da leishmaniose". Descrita como sempre presente – "*sempre que eu precisava da ajuda dela* [...] *parava o que estava fazendo e me ajudava*. [...] *Todas as dúvidas eu ia diretamente pra ela e ela era responsável por mim*" –, é decisiva que ele conseguisse conciliar a iniciação científica no ensino médio e o serviço militar obrigatório – "*Ela me ajudou, sempre mandava as coisas por e-mail. Ajudava além que ela podia e deu pra terminar tudo certo*" – e, posteriormente, permanecesse no laboratório durante a graduação. Assim, a pesquisa para conclusão do trabalho de graduação conversava com a pesquisa da IC/EM: "*um trabalho de parasitoses em crianças da Vila Cruzeiro, que é uma comunidade que tem aqui em Olaria*".

Na primeira etapa da iniciação, João (E1) foi avaliado positivamente pela orientadora-chefe do laboratório; à época, vice-diretora de um órgão da instituição de pesquisa: "O aluno demonstrou grande interesse e dedicação nas suas tarefas". Nesse período, trabalhou mais de perto com uma bolsista Pibic, e, mesmo com os erros praticados no experimento – "*Se erramos, erramos juntos, se acertamos, acertamos juntos*" –, foi contemplado com menção honrosa. Na graduação, foi bolsista Pibic do laboratório, participando de um projeto sobre doença de Chagas, e, em seguida, participou de outro projeto, com a bolsa TEC-TEC, tendo sua permanência no laboratório incentivada pela orientadora, inclusive nos momentos de difícil conciliação: "*Eu pedia dispensa* [...] *era dispensado nessa semana,* [para] *poder estudar pra prova*". Concluiu a graduação um semestre antes do previsto, sem nenhuma reprovação. A orientadora de João (E1), também detentora de muito capital social, dispôs-se a ajudá-lo na consecução de um orientador para a pós-graduação:

> *Vamos... escolher... um orientador, né? Aí, tem que conversar com o orientador. Qual a nossa proposta, né? Ela às vezes te dá*

> *nomes assim... O bolsista dela bem à vontade pra escolher a linha de pesquisa deles, entendeu?* [...] *que dê um retorno* [...] *Que o laboratório, ele movimenta por produtividade* (João).

Assim, permanecendo no laboratório, João planeja concretizar seus projetos mais alinhados à educação junto com outro pesquisador também interessado: "[...] *uma cartilha educativa* [...] *eu e outro pesquisador lá também que gosta muito* [...] *dessa parte artística, e tava querendo fazer o tal filme educativo também. Pra poder passar pras crianças, nas escolas*".

Essas possibilidades concretas de prolongamento da escolarização no ensino superior, que se apresentam nas trajetórias dos jovens, não estavam colocadas com tanta clareza antes da participação na iniciação científica no ensino médio. Os jovens, que participaram de processo seletivo para a IC/EM por intermédio da ONG Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré (CEASM) – instituição que oferece cursos preparatórios para o ensino médio e técnico –, consideraram de modo vago a IC/EM no Provoc. Assim, em grande medida, eles concorreram às vagas – bastante disputadas – na IC/EM compelidos pelos pais: "*Eu pensava que era um curso, tinha bastante gente inscrito na época. Fez uma série de... entrevistas, de reuniões. Eu participei em todas*" (E1). A ONG contatou Gláucia (E3) para que participasse da IC/EM: "*aqui na* [instituição de pesquisa] *eu só vi a classificação,* [...] *num vi a pontuação*". Adriano (E5) também foi indicado pela ONG: "*uns quatrocentos, quinhentos alunos... indicaram ali acho que dez. De dez a vinte alunos, só.* [...] *vim por vim mesmo* [...] *até porque num sabia nada de* [programa de IC/EM], *num é muito divulgado*". Vitória (E6) participou por indicação de uma vizinha, tendo se matriculado no CEASM: "*tem uma ONG aí no Morro do Timbal que oferece...* [...] *tem curso preparatório pra gente poder fazer prova pra Faetec, pro Cefet.*

Até então eu num entendia nada". Participou de palestra, assistiu vídeos informativos exibidos no CEASM: "*eu me interessei*". Melissa (E4) soube do processo seletivo por meio de "*um papelzinho pequenininho, só*", realizou inscrição e foi contatada por um telefonema para a entrevista: "*vim cheia de medo. Meus colegas também. Até minha mãe* [...] *falou pra fazer*". Antônio (E2) cursava o ensino fundamental em escola municipal – "*fazia o preparatório pro curso técnico, do ensino médio. Eles avisaram um ano antes e no seguinte foi feita a seleção*" – e, dentre vinte e seis estudantes, foi selecionado. Desse modo, as ações do CEASM são fundamentais e necessárias para alcançar os jovens em situação de vulnerabilidade social.

Ainda com relação ao processo seletivo, o conhecimento prévio sobre os alunos e seus interesses favorece a alocação na iniciação científica no ensino médio. Gláucia (E3) "*num queria ficar em laboratório, mexendo com bichinho, que eu num gosto. É... mexeria, mas num gosto muito. Eu gostaria mais de ficar em contato com as pessoas*". Assim, participou de pesquisa que envolvia trabalho de campo e aplicação de exames preventivos em mulheres, graduando-se posteriormente em Enfermagem e Obstetrícia. Para Adriano (E5), a alocação não contemplou suas disposições e interesses: "*Eu caí ali foi assim, entendeu? Meio de paraquedas mermo*". Achou o estudo das grandes teorias chato e a linguagem inadequada para adolescentes: "*pedagogia, aquele negócio de ficar estudando. E nisso achei chato. Estudar Karl Marx, Paulo Freire... é chato. É uma... uma realidade meio pesada*". Poderíamos pensar que o ingresso em área mais prática mobilizaria seu interesse, contudo, Adriano também não se mostrava atraído: "'*a gente fez experiência com rato* [...]'. *Depois teve que matar o rato. Pô? Pra que matar o rato? Entendeu? Aí, eu falei: 'Não, tá bom...'. Se eu caio aí... acho que foi bom mesmo*".

Os jovens incorporam na iniciação científica no ensino médio princípios de **compartilhamento social do conhecimento científico**, com o fito de diminuir as distâncias entre a cultura legítima e as suas comunidades de origem. Assim, João (E1) deseja elaborar cartilhas educativas para as crianças da comunidade, visualizando na divulgação científica uma estratégia de retribuição da sua formação para a sociedade: "*Pra poder passar pras crianças, nas escolas. Formas de orientar, pra incentivar eles*". Adriano (E5) cogita, entre suas escolhas profissionais, a possibilidade de fazer curso de Direito e prestar consultoria gratuita: "*Não ganho dinheiro como advogado, entendeu? Mas ajudar as pessoas necessitadas*".

Um aspecto que se busca destacar nas trajetórias dos jovens diz respeito à importância atribuída tanto à prática de estudos por obrigação escolar, mirando o ingresso na universidade, quanto a um percurso formativo não obrigatório da iniciação científica. Em alguns casos foi dada maior importância à iniciação científica, pelo formato e pelas consequências possíveis, como a associação ao ensino superior e às escolhas profissionais e de carreira.

A passagem pela IC/EM está associada a melhorias no desempenho escolar por razões diversas, dentre as quais se destaca a visibilidade dos estudantes que estão recebendo formação específica e diferenciada dos pares, visibilidade esta que resulta em maior interesse nos estudos. Após o ingresso no laboratório, "*as professoras ficaram sabendo, aí, ficou exigindo mais a gente*" (João).

De modo correlato, a iniciação científica no ensino médio favorece o percurso da graduação, pois os jovens dispõem de competências para o desenvolvimento de trabalhos científicos e de conhecimentos

úteis ao desempenho em disciplinas específicas, que são apreendidos ao longo da IC/EM, como no percurso de Vitória (E6):

> [...] *tive muito mais facilidade em algumas matérias, porque eu já sabia. "Ah, poxa! Já vi isso"* [...] *eu tenho mais facilidade de redigir um relatório, né? De pesquisar, de fazer uma leitura, né? Por quê? Eu já fui aprendendo isso* (Vitória).

Além disso, predispõe à pesquisa científica, vocação não investida por todos os estudantes do ensino superior:

> *O pessoal às vezes tem uma visão muito voltada pra clínica, só clínica, clínica... porque eu amo bicho... mas num tem aquela visão voltada pra pesquisa, né? Então, eu acho que por esse lado, eu acho que... há um diferencial sim, né? De você, é... ter aquela facilidade de desenvolver um projeto científico* (Vitória).

Antônio (E2) se ocupa de explicar aos mais jovens, seus alunos na educação básica, que o ingresso no ensino superior não lhes isentará de viverem outras experiências de exclusão e preconceito, razão pela qual devem estar assegurados dos sentidos de suas escolhas: "*sobre a ilusão de... do curso superior em si, que não é as... mil maravilhas*".

Existem cursos aos quais se associam atividades profissionais distintas, lugares de atuação diversificados, assim como melhor remuneração, melhores pós-graduações, entre outros fatores:

> *Eu comecei a fazer coletas na clínica e tal, entendeu? E... pro desenvolvimento do projeto, né? E eu comecei a me interessar. Falei: "Poxa, deve ser interessante, assim, a medicina*

> *veterinária, a saúde pública", eu acho muito bonito, assim, sabe? Estudar zoonose, saúde pública. Eu gosto* (Vitória).

As escolhas profissionais e de carreira são influenciadas pela socialização no laboratório, porém os jovens resguardam certa autonomia, posicionando-se em relação às recomendações dos orientadores que, embora aconselhem, não determinam a escolha do curso de graduação (E1; E2; E3). Alguns orientadores opinam na escolha de novo orientador, mobilizando contatos de sua rede social particular (E1). Dessa forma, outorgam capital social.

Esse resultado diverge daquele encontrado por Setton (2005) quando investigou jovens pobres inseridos em instituição de ensino superior de excelência. Enquanto a família de origem ocupou um lugar central nas trajetórias por meio do apoio econômico, psicológico e pedagógico, foi pouco expressiva a participação dos professores,

> [...] estes têm um papel secundário na vida dos alunos pesquisados [...] não apareceu em nenhum depoimento a figura de um mestre orientando ou ajudando nas decisões de leitura ou nas escolhas profissionais (Setton, 2005, p. 89-90).

Essa posição é subvertida na iniciação científica no ensino médio, que evidencia a centralidade da figura do orientador.

Sobre a força socializadora das mídias, o que Melissa, a jovem excluída (E4), viu sobre a aeromoça que deseja ser foi na televisão. O jovem Antônio (E2), encerrado em sua casa com o avô e a irmã mais nova, aprendeu sobre o mundo na televisão e se ressente porque, afinal, a televisão mentiu.

A trajetória de Antônio (E2) evidencia o enfraquecimento e a **inibição de determinadas disposições para agir com comunicação violenta na resolução de conflitos –** "*Às vezes era... a comunicação extremamente agressiva, com palavrões, e você tem uma abordagem diferente desse tipo de... de linguagem, aí, se você se tornar é... um pouco diferente por causa disso*" –, embora ainda demandadas em algumas situações da vida cotidiana. "[Tem] *gente que me chama de arrogante, tem outros que chamam... entre aspas de esperto, né?* [...] *pelo grau de instrução.*" Situações essas mais associadas aos lugares de origem. As experiências de enfrentamento são pouco solicitadas nos contextos sociais que passou a frequentar e que são marcados pela maior escolaridade dos agentes, que requerem disposições de outra natureza para a solução de conflitos de ideias, associadas ao desenvolvimento da argumentação e descentração do pensamento, da capacidade de se colocar no lugar do outro e de se posicionar em consideração aos seus pontos de vista. Da concorrência entre essas disposições, prevalece, no contexto da iniciação científica, aquelas que têm alcançado maior poder de compelir ou sustentar o projeto de mobilidade social.

A trajetória de Vitória (E6) evidencia **o reforçamento de disposições de disponibilidade social, cooperação e solidariedade**, solicitadas continuamente em sua trajetória, desde a infância, no convívio com outras crianças nas ruas da Maré, até o início da prática religiosa e, agora, nas atividades do laboratório. Essa combinação das disposições para crer e agir é dificultada pelas incertezas que emergem quanto à transferência das disposições mediante as distinções sociais associadas à titulação dos agentes no novo contexto, o laboratório, e até então desconhecidas. Essas incertezas produzem sentimentos ambíguos de admiração, respeito e temor em relação aos portadores dos títulos e, ao mesmo tempo, de insegurança, vergonha e

desvalorização de si, superados na estrutura convivial e prolongada do programa.

O conjunto das histórias de vida dos jovens evidencia que não se trata apenas de carências, mas de superinvestimentos. A IC/EM em instituição de alta cultura científica demanda responsabilidade e comprometimento dos jovens, que dispõem de parcos conhecimentos prévios:

> *Num tinha noção das coisas.* [...] *Esse meio científico, de pesquisa... num sabia de nada.* [...] *Do que é esse... ter o comportamento dentro do laboratório* [...]. *Pode ver, a maioria, né?* [...] *Num fica. Quando descobre que num é aquilo que... ela esperava* (João).

E os pais não têm experiência para dimensionar os desafios: "*pensa que é* [...] *mil maravilha, né? Eu: 'Oh, um dia vou te chamar pra fazer um* tour *lá dentro, que tu vai ver como é que é'*" (João).

A maioria dos jovens pronuncia incorretamente algumas palavras, mas manipula com alguma destreza as normas gramaticais – Adriano (E5) e Vitória (E6) são exceções. Quase todos os jovens se descrevem como caseiros, foram criados no ambiente doméstico, sem brincar ou interagir com as crianças na rua, exceto a jovem médica veterinária (E6), altamente socializada nas brincadeiras nas ruas da Maré.

Em alguns casos, o ensino superior ainda surge "como algo que ainda está para ser garantido e que talvez esteja acima de suas forças. Daí a recorrência de expressões como 'talvez' e 'se der'" (Presta; Almeida, 2008, p. 405). "*O primeiro período eu vou ter que trancar e tal. Eu falei assim: 'Não. Eu vou pra lá, depois que eu me estabilizar e tal. Fazer*

prova pra oficial, passar, aí eu faço minha faculdade'", diz Adriano (E5), que, posteriormente, ingressou em curso de Administração; "*Eu vou fazer Japonês. Como eu quero ser aeromoça, então eu vou fazer um curso de Inglês. Aí, tendo na faculdade Japonês, já são duas línguas. Já posso já viajar pro exterior*", diz Melissa (E4).

No contexto do laboratório de instituição de alta cultura científica, determinadas propriedades sociais favorecem a inclusão dos jovens, por meio da IC/EM, entre as quais se destacam, nas histórias de vida, a valorização dos "modos escolares-pedagógicos de aprendizagem" pela família. Estes outorgam melhores condições para a transposição de disposições sociais anteriormente adquiridas e reforçadas na família e na escola, concomitante aos "modos práticos de aprendizagem", por meio da imitação dos comportamentos dos agentes no contexto e de seus modos de lidar com os fatos científicos.

Instaura-se um modo de proceder científico[22] responsável, paciente, metódico e preciso, explícita e implicitamente ensinado nas interações sociais (Neves, 2001).[23]

22 "A hipótese deste estudo põe em evidência o que se passa no laboratório com o estagiário, ou melhor, a pedagogia do laboratório, para que seja possível entender o que determina a rápida aquisição pelos estagiários de 'um modo de proceder científico'" (Neves, 2001, p. 77).

23 "Os estagiários, algumas vezes *sem perceber*, também aprendem outros aspectos do trabalho experimental. Se os ciclos das doenças na natureza são livres, no laboratório há uma preocupação extremada com o controle. A *disciplina* e o *rigor* impõem cuidados a todo instante, seja com a temperatura do ambiente, seja com a quantidade exata de uma determinada substância que será empregada no experimento. *A paciência, a persistência e a organização são valorizadas*: 'No decorrer do programa, aprimorei minhas características como um ser humano *responsável, paciente, persistente, metódico e preciso*' (relatório 10)" (Neves, 2001, p. 84, grifos nossos).

Entre os comportamentos práticos e interpessoais a serem imitados, a partir das análises das entrevistas, evidencia-se a inculcação da noção de que o maior saber, esteja ele vinculado a qualquer dos agentes, é o mais valioso e deve ser seguido. Esse deslocamento dos orientadores de uma posição de autoridade *per si* estabelece no horizonte dos jovens o saber como objetivo a ser alcançado. Por suposto, age como reforçamento da inculcação, por experiência prática, pela observação direta de sujeitos situados nos diferentes pontos da carreira (bolsistas Pibic, mestrandos, doutorandos, doutores e pesquisadores sêniores), de que o maior saber está associado à maior titulação e à autoridade científica (Bourdieu, 1983).[24]

O campo dispõe, portanto, de uma lógica de valorização da hierarquia dos títulos praticada no campo, reproduzida no contexto do laboratório – será preciso que o jovem venha a pensar e a agir de modo a se deslocar de um ponto a outro, mais distintivo, como se ambiciona, para alcançar maior capital científico, o que não se faz sem "*competição*" (E2).

Estabelecida a autoridade científica no laboratório, a estrutura convivial é cenário de tensões, como as dificuldades de entrosamento[25] (Neves, 2001) dos jovens (E2; E6). Antônio (E2) relata que

24 "Pelo fato de que todas as práticas estão orientadas para a aquisição de autoridade científica (prestígio, reconhecimento, celebridade etc.), o que chamamos comumente de 'interesse' por uma atividade científica (uma disciplina, um setor dessa disciplina, um método etc.) tem sempre uma dupla face" (Bourdieu, 1983, p. 124).

25 "Além da ampla disponibilidade do espaço e dos materiais da pesquisa, a interação entre as pessoas passa-se num ambiente cordial e atencioso, indicando alta valorização dos estagiários do Provoc. É bastante frequente a referência à paciência e à disponibilidade com que os membros do laboratório atendem os iniciantes. Esta característica foi observada em todas as interações dos estagiários com os seniores, técnicos, doutorandos e pesquisadores. Todos respondiam às intervenções dos aprendizes, às vezes interrompendo suas atividades. Um estagiário refere-se ao 'entrosamento'" (Neves, 2001, p. 89).

> [...] *era intimidado um pouco por esse... por esse meio que eu num conhecia e que* [fui] *aprendendo com o passar do tempo*. [*O que você sentia?*] *Que era um... um ambiente que num era o meu* [...] *totalmente diferente do que... do que eu vivia. Era... uma comunicação diferente... Era o jeito das pessoas o... a conversa das pessoas era diferente. Acho que tudo.* [*Você se sentiu constrangido?*] *Não. Não constrangido. Eu acho que foi... num tinha, vamos dizer que num tinha... conversa mesmo. Num tinha... aquele hábito, num tinha... eu me sentia um pouco fora do que... fora um pouco do meu ambiente. E eu tentava me adaptar. À medida do possível* (Antônio).

Nesse contexto estão inibidas as disposições de Antônio (E2) para a liderança, que encontram solo fértil na docência. Opta pela hipercorreção e pela disciplina no trabalho científico. Tais disposições são reforçadas na iniciação científica – sua capacidade de permanecer por períodos prolongados concentrado em sua tarefa, em silêncio, imprime maior precisão a seus desenhos –, **o orientador ajusta sua posição à tarefa em que tais disposições são demandadas** e o envolve em suas publicações científicas. Assim, o sinal de seu desajuste às relações sociais no contexto do laboratório é ressignificado como atitude própria do pesquisador, a capacidade de contemplação.

Trata-se do senso prático[26] de preparação moral e intelectual para o mundo (Ferreira, 2003) socializado nos laboratórios, cuja estrutura convivial incita ao compartilhamento de saberes sobre as trajetórias dos pesquisadores e seus pares, ocupados com a transmissão do capital cultural acumulado em relação às carreiras e profissões, e

26 "Longe do mito e das construções feitas *a posteriori* pelos próprios cientistas, epistemólogos, jornalistas, entre outros, o aluno aprende a conhecer e a fazer ciência, fazendo-a. Isto é, a prática ensina, informa e forma o aluno que participa do Programa" (Ferreira, 2003, p. 122).

do capital social de como se portar nesses espaços para alcançar determinados objetivos. Essa transmissão não é desinteressada, mas marcada pela "expectativa de retorno"[27] dos orientadores (Ferreira, 2010) para o campo. Nessa direção, o contexto demanda disposições ascéticas, para que as tarefas e os compromissos sejam observados a tempo – disposições de planejamento –, para que haja efetivamente uma escolha sobre as carreiras e profissões e disposições para a atividade pública e coletiva, *modus operandi* de produção da ciência.

Naquelas histórias de vida em que se observa o prolongamento das trajetórias de escolarização, a relação com o orientador, mentor[28] (Ferreira, 2010), é marcada pela mobilização de disposições morais engendradas na família, na escola, nas mídias e na religião. No caso do jovem militar (E5), as disposições para hipercorreção, rigorismo e passividade demandadas na instituição total são inibidas no contexto da iniciação científica, espaço em que pode agir de modo displicente e utilitarista, atualizando disposições mobilizadas na escola.

Em ambos os casos, os jovens buscam operar com alguma autonomia em relação à escolha profissional, contudo, sem prescindir das possibilidades e das vantagens de carreira associada ao contexto do laboratório. Desse modo, os capitais e as práticas estimados nesse

27 "Uma questão interessante é que o pesquisador que investe nessa área tem uma expectativa enorme de que esse trabalho de formação possa, em algum momento, voltar: para a sua própria equipe muitas vezes; em outros momentos, para a sua instituição ou, ainda, para a sua própria disciplina" (Ferreira, 2010, p. 37).

28 "Não podemos perder de vista que o Provoc está calcado e se inspira muito na ideia grega, que até hoje percorre a cultura, de um *mentor* [Mentor é um personagem da *Odisseia*, de Homero (século VIII a.C.), amigo e conselheiro de Ulisses e preceptor de seu filho, Telêmaco]. Em inglês, por exemplo, a palavra para se referir a esses programas é *mentoria*, em vez de iniciação científica. Embora não utilizemos esse termo, os moldes da orientação acadêmica do Provoc baseiam-se, em princípio, na ideia grega de um ensino centrado na figura do mestre e, consequentemente, na relação entre mestre e aprendiz" (Ferreira, 2010, p. 38).

contexto subsistem valorizados nos percursos biográficos dos jovens iniciados que visam à permanência no campo científico.

Em relação à jovem Melissa (E4), seu perfil é perfeitamente homogêneo quanto à nivelação descendente advinda das propriedades negativas do capital social e da manutenção do fraco capital escolar familiar. Isolada no circuito familiar, seu desinvestimento emocional exclui uma posição ativa em oportunidades de incorporação de propriedades culturais heterogêneas. Ela não percebe a escola e a cultura científica como instâncias que possam servir, de alguma forma, para ajudá-la a suportar a existência. Em meio às imensas dificuldades para assegurar as condições objetivas de existência, a integridade física das mulheres da família e a recomposição emocional mediante a violência experimentada, a escola e a iniciação científica não seduziram Melissa.

Suas tendências hedonistas dificultaram a aquisição de disposições valorizadas no contexto da escola, da IC/EM e do estágio como auxiliar administrativa. Quando as disposições não são reforçadas nesses campos, o resultado é a evasão. Seria necessário que acreditasse na legitimidade[29] desses bens culturais (Lahire, 2006) para que lhes atribuísse importância. Mediante os impasses da resistência à cultura legítima difundida por essas instâncias socializadoras, resta o retiro na esfera privada e no devaneio, posto que suas utopias sobre as escolhas profissionais e de carreira não são objetivadas em atividades concretas, nem encontram saída de conciliação com as possibilidades que se apresentam.

29 "A noção de cultura legítima dominante decorre fundamentalmente de uma sociologia da crença e da dominação. Só se pode falar de legitimidade cultural se, e apenas se, um indivíduo, um grupo ou uma comunidade crê na importância, e muitas vezes mesmo na superioridade, de certas atividades e de certos bens culturais em relação a outros" (Lahire, 2006, p. 39).

O conjunto das histórias de vida dos jovens, todos solteiros e sem filhos, evidencia que a experiência socializadora da iniciação científica possibilita mudanças importantes na visão que os jovens constroem sobre a ciência e sobre quem são os cientistas. O valor cultural desses conhecimentos é apreendido a partir de julgamentos culturais autorizados dos próprios cientistas (Lahire, 2006), os quais, cônscios da força simbólica de sua posição e dos seus pontos de vista, difundem no espaço do laboratório valores e crenças que favorecem a construção de pontes para práticas, significados e valores. Portanto, os **orientadores ocupam um lugar central na sociabilidade da iniciação científica no ensino médio**.

Como exemplo, um orientador realiza um trabalho de inculcação de uma doutrina humanista cujo fundamento é a dissociação da titulação acadêmica ao saber absoluto. Trata-se da hierarquia do saber, fortemente incorporada pelos jovens com disposições favoráveis a essas crenças, principalmente por aqueles cujas práticas discursivas portam disposições engendradas em contextos religiosos (E2; E6).

A pertença religiosa, no caso dos jovens entrevistados de denominações cristãs pentecostais, contribui para a disposição ascética. Para os jovens fortemente inseridos no campo religioso, a mídia não alcança poder de conformar as disposições, mas a religião, sim. Testemunha de Jeová, João (E1) foi alfabetizado na literatura religiosa: "*Que a gente estudava e que aprendia, entendeu? Sempre foi lendo e estudando. Então, é que mais ou menos aquilo, né? Leu, aprendeu, né? Então vamos aplicar*". Educada na Igreja Pentecostal Deus é Amor, Vitória (E6) crê que um parceiro amoroso deve ser "*preparado e enviado por Deus*" e, portanto, espera passivamente por ele. Ao mesmo tempo, a socialização no laboratório outorgou condições sociais para que ela possa agir com o propósito de assegurar um bom desempenho na

carreira acadêmica. Possivelmente, o que observamos a respeito da trajetória E6 são as diferenças de si, em trajetória de escolarização, para si mesma, à espera de um parceiro amoroso.

Esse caso (E6) permite evidenciar variações intraindividuais. Com a participação no programa de IC/EM, Vitória estabeleceu o laboratório como um contexto que possibilitou a compatibilização das disposições para a crença no universo mágico-religioso às disposições para o conhecimento científico, por meio da prática de uma rotina de estudos e de produção acadêmica conforme o modelo de pesquisadores portadores de altas distinções. Como hipótese, no contexto do laboratório, as disposições para agir sob as crenças religiosas são enfraquecidas, enquanto os modos escolares de aprendizagem são acionados. Ainda assim, a entrega de si subsiste como um traço importante da relação com as figuras de autoridade, o que sugere, simultaneamente, a transferência e a adaptabilidade das disposições.

Até então, a crença de E6, associada aos valores e à disciplina moral, assegurava um bom desempenho escolar, e a jovem supunha que isso bastava para a realização de seus sonhos – ao final do ensino fundamental, ela inscreve no muro de sua residência o nome da instituição na qual pretende cursar o ensino médio, mas pouco estuda. O fracasso nesse e em outros processos seletivos coincide com o ingresso na IC/EM.

Nesse espaço, Vitória (E6) será exposta a um modelo alternativo à díade parental de autoridade – submissão por meio da figura do orientador cujo discurso, permeado por valores humanísticos, é calcado em uma perspectiva dialógica, solidária, mas de responsabilização individual. Em outros contextos, as disposições para agir com autonomia ainda são inibidas pelas disposições para crer – está a cargo

da providência divina a aparição de um parceiro amoroso: "*Mas, se aparecer um rapaz, se Deus preparasse um rapaz, entendeu, aparecer... Se tiver prontos pra casar, por que não?*".

Fundamentada em elevada autoestima, a crença de Gláucia dá suporte ao sentimento de que com o investimento rigoroso do tempo e dos afetos, e com persistência e esforço – porque "*tudo é difícil na vida*" –, ela é plenamente capaz de superar todos os obstáculos: "*coisa que a coleguinha sabe eu não vou saber?*". Todavia, mesmo apoiando-se no seu mérito individual, aos 18 anos, é muito difícil para Glaúcia legitimar quaisquer desistências devido a dificuldades enfrentadas – "*Meu Deus, como você passa no negócio, acha difícil e sai, né? Não pode*" – ou por resistência e inadaptação – "*Só porque você fez tudo errado lá, faltava, é, saía na noite, num cumpria horário lá, tu quer que eu desista? Foi uma carreira jogada fora*" (Gláucia).

A conduta habitual de Gláucia (E3) é manter uma disciplina intransigente de dedicação aos estudos, até mesmo aos finais de semana, visando a um padrão superior de desempenho. Não cultiva dúvidas ou conflitos e a determinação não se abala, seja em função de conquistas – como poder recusar uma oportunidade de emprego devido à obtenção de diploma de ensino técnico – ou de fracassos – como a reprovação no vestibular – "*não tinha tempo pra... estudar, realmente*".

O pensamento de Gláucia (E3) – que cursava o ensino médio, participava do programa de IC/EM, frequentava um pré-vestibular e, nos finais de semana, fazia o curso técnico – materializa a descrição de Lahire:

> Mas, se o mundo social é um campo de lutas, os próprios indivíduos que o compõem geralmente são eles próprios as

> arenas de uma luta de classificações. E é a luta de si contra si, a dominação de um si legítimo sobre a parte ilegítima de si, o controle e o domínio do que há de ilegítimo em si, que engendram o sentimento de superioridade distintiva em relação àqueles que se imagina que não tenham nenhum controle de si. Somente os esforços pessoais (de formação, de treinamento, de seleção sustentada, de manutenção de um alto nível de cultura, etc.) fazem do asceta cultural (como de qualquer outro asceta) esse ser diferente que tem o sentimento de elevar-se acima dos simples profanos, que supostamente vivem na facilidade e no relaxamento permanentes, e de valer mais que eles. Dominação de si e dominação de outro mostram-se assim indissociáveis, e as distinções e as lutas simbólicas são tanto individuais (intra-individuais e interindividuais) quanto coletivas (inter-classes) (Lahire, 2006, p. 29).

Com o caso de Melissa (E4), o efeito socializador de suas origens não é contrabalançado pelas influências culturais experimentadas no laboratório. Nesse sentido, seu perfil é perfeitamente consonante, suas condições de existência e de socialização são homogêneas e permaneceram circunscritas à origem. A participação na IC/EM não institui heterogeneidade nas práticas – ela entra e sai do laboratório, participa das supervisões e do trabalho de campo da pesquisa, mas não é afetada. Em alguns momentos da entrevista, Melissa revela seu desdém pela cultura escolar – considera que o estudo de inglês não é importante e que o bom desempenho escolar não depende de estudos –, o que demonstra sua resistência à cultura difundida por essa instância socializadora. A escola não interfere em sua própria percepção do mundo social. O contexto do laboratório não interfere

na miséria social vivida por Melissa (E4). Não há clivagem, há estagnação, um deslocamento nulo.

Embora a homogeneidade das experiências de socialização surja em outras trajetórias, na de Gláucia (E3), em que não há conflito entre o projeto individual da jovem e o da mãe, pelo contrário, observa-se uma relação de simbiose, o projeto é de ambas. Neste caso a marca de origem não isola todas as possibilidades de que a jovem seja investida pela orientadora e afetada pela cultura do laboratório, inclusive para a escolha profissional e de carreira.

O jovem Adriano (E5) nos remete ao que observou Lahire (2006, p. 209) a respeito de um jovem agricultor: "Seus estudos superiores (certamente curtos, profissionalizantes e técnicos) só modificam muito marginalmente as preferências culturais que herdou de seu meio familiar de fraco capital escolar". Como outros homens de sua família, ele aspira à carreira militar, a qual, para ele, nenhuma outra carreira se compara em honradez e aventura. Os conhecimentos científicos e o curso superior ocupam posições instrumentais em seu projeto de vida – ele não gosta de estudar, mas estuda para alcançar determinados objetivos no projeto maior. Ainda assim, avalia positivamente a experiência da IC/EM. Considerou as demandas de estudo da orientadora intransigentes, avalia que os jovens iniciantes deveriam receber um tratamento diferente no grupo de pesquisa e que o estudo das grandes teorias da educação, que compreendeu pouco, utiliza uma linguagem inadequada para os adolescentes.

O mesmo jovem, Adriano (E5), avalia também que, para um adolescente, a participação confere responsabilidade, desde a experiência de abertura da conta bancária até a relação não infantilizada com o orientador, que "*já te trata como um adulto, não como uma criança*".

Em relação à experiência na área específica, Adriano declara que, com o estudo das teorias, "*aumentava muito o senso crítico*", e que a capacidade de generalização adquirida "*ajudou também muito... muito lá fora, não só aqui. Foi mais isso. Essa questão de responsabilidade, senso crítico, amizade que você leva pra sempre e tal*". E, em menor grau, reconhece a importância do currículo: "*aquela coisa do currículo e tal* [...], *aprender um pouco das outras áreas também* [...]. *Você é mais mesmo, digamos, entre aspas, o currículo, né?* [...] *Até futuramente pros filhos* [...] *pode auxiliar: 'Não isso daqui, faz isso, isso daqui...' entendeu?*". Assim, é assegurada a tradição familiar de orientação dos mais jovens nos processos de escolarização e de escolhas profissionais.

Adriano (E5) opta pela carreira na Marinha, realizando cursos que possibilitam galgar posições superiores, e pela continuidade dos estudos em curso superior de Administração.

Não é possível esgotar os perfis dos jovens. Inúmeras combinações de disposições, influências e situações concorrem e culminam em uma grande diversidade. Entre os casos analisados na pesquisa, encontramos o *habitus* clivado (E2). Como proposto por Bourdieu, o que a trajetória do jovem Antônio (E2) ressalta são as dificuldades iniciais da transferência das disposições para um novo contexto, a tomada de consciência da ilusão do diploma universitário e o acanhamento do jovem emudecido no laboratório, intimidado pelos pesquisadores e reticente nas respostas, mas persistente em seus projetos futuros e apoiado pelos agentes do laboratório no estabelecimento de metas de longo prazo para a carreira.

Muitos jovens planejam mudar-se da Maré para escapar da violência que atinge as comunidades (E1; E2; E3).

Sabemos pouco sobre as preferências, os gostos culturais e a cultura científica dos jovens. Não é possível estabelecer para o grupo participante da pesquisa práticas, hábitos e habilidades como visitas a museus, fluência em línguas estrangeiras, padrão de leituras (de jornais, revistas, livros), programas de TV preferidos, atividades de lazer etc. As competências e as disposições envolvidas no contexto dos ambientes formais de pesquisa são muito específicas e seus valores podem ser enfraquecidos em outros campos nos quais os jovens não conheceram socializações similares (Lahire, 2006).

Segundo Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2015), o aprendizado da ciência é o aprendizado de um ofício. Na iniciação científica no ensino médio estão envolvidos outros agentes do laboratório, como os técnicos, que introduzem os jovens na manipulação de equipamentos, instrumentos e técnicas necessários no dia a dia da pesquisa. Esse aprendizado resulta em

> [...] efeitos específicos e localizados de formações escolares muito especializadas [...] que contrasta com a falta de competências em âmbitos que nem a primeira educação nem a instituição escolar permitiram constituir (Lahire, 2006, p. 19).

Isso não significa, porém, que ao se inserir em outros campos os jovens não possam, novamente, modificar suas disposições para se estabelecer e permanecer. Para compreender as variações intraindividuais e interindividuais em diferentes campos do espaço do social e em diferentes contextos e situações, seria necessário construir os retratos sociológicos desses jovens.

O que esta pesquisa nos permitiu entrever são alguns movimentos disposicionais em situações específicas de socialização em ambientes

formais de pesquisa científica e alguns aspectos associados à transferência, à inibição e à atualização das disposições para envolvimento com a iniciação científica.

Lahire criticou Bourdieu por sequer imaginar

> [...] nenhum caso ilustrativo em que, por razões sociais que não as estratégias no interior de um espaço de lutas simbólicas, uma pessoa diplomada poderia *realmente* gostar do *rap* sem "mentir a si mesma" saindo das escolhas mais associadas à sua classe social (Lahire, 2006, p. 216, grifos do autor).

Nesse sentido, assim como Lahire, defende-se que os jovens dos segmentos desfavorecidos podem realmente vir a gostar da ciência e tecnologia sem "mentir a si mesmos", desenvolvendo seus talentos e saindo das escolhas estatisticamente mais associadas à sua classe social, por razões tão diversas quanto são infinitas as variações interindividuais. E não há nada mais normal do que isso.

As escolhas e as decisões dos jovens são o entrelaçamento de suas condições de vida, da sua interpretação dessas condições, das relações sociais que constroem, dos investimentos que realizam em melhores e mais seguras possibilidades para a sobrevivência e para a autorrealização, das escolhas que fazem e das atitudes que tomam com os recursos que o contexto lhes permite para concretizá-las.

Desse modo, uma das principais características da iniciação científica no ensino médio para a inclusão social de jovens em situação de vulnerabilidade social é sua capacidade de outorgar condições mais favoráveis para a heterogeneização das práticas e aspirações e contornos mais precisos para os projetos de futuro.

Considerações finais

As trajetórias biográficas apresentadas neste livro mostram, de forma acessível e clara, como a ciência pode ser aplicada para solucionar problemas reais e contribuir para o bem-estar da sociedade, possibilitando aos estudantes do ensino básico "desafiar as fronteiras que parecem conter os destinos de tantos jovens" (Presta; Almeida, 2008, p. 422). Evidencia-se que as oportunidades educacionais na área de ciência e tecnologia (C&T) no ensino médio são importantes para jovens de condições desfavorecidas e vulneráveis, considerando a ampliação de seus horizontes profissionais e o desenvolvimento de habilidades sociais, do pensamento crítico, da resolução de problemas e a construção de competências comunicativas, úteis ao desenvolvimento das carreiras e à cidadania, pois os jovens mostram-se interessados em contribuir para a construção de um mundo melhor.

A inserção de jovens em condições de vulnerabilidade nos ambientes de ciência e tecnologia favorece a promoção da inclusão social, de modo que é fundamental que pessoas de todas os segmentos sociais, gêneros e raças e pessoas com deficiência tenham acesso a essas oportunidades para que possam contribuir para o avanço do conhecimento e do desenvolvimento econômico e social do país. Está em tela o desenvolvimento de habilidades de criatividade e do pensamento crítico, que são importantes para sua formação como cidadãos e para suas trajetórias biográficas em outras áreas da vida.

Isso pode contribuir para sua autoestima e motivação, além de incentivar a perseverança e a busca por objetivos pessoais e profissionais.

Torna-se imperativo manter em perspectiva que as carreiras relacionadas à C&T estão em alta demanda e oferecem boas oportunidades de emprego e salários mais altos. Assim, a inserção de jovens vulneráveis e desfavorecidos nesses ambientes pode ajudá-los a se preparar para o mercado de trabalho e a superar as desigualdades materiais e simbólicas. Além disso, pode contribuir para o desenvolvimento do país como um todo, por meio do avanço do conhecimento e da formação de novos profissionais qualificados.

Em tempos de negacionismo científico e *fake news*, soma-se a esses argumentos o valor de divulgar a importância da iniciação científica para o desenvolvimento do país a partir de experiências bem-sucedidas e de mostrar como essa atividade pode contribuir para a formação de uma nova geração de pesquisadores, outorgando visibilidade ao trabalho realizado por instituições de pesquisa renomadas no Brasil, destacando suas realizações e sua relevância para a sociedade.

Desse modo, este livro apresentou elementos para a defesa da mudança das disposições sociais de jovens inseridos em contexto convivial da iniciação científica no ensino médio (IC/EM), por meio de casos em que se verifica a compatibilização das práticas e o ajustamento das aspirações e da busca pela distinção a determinado contexto de produção da ciência, tecnologia e inovação (CT&I). Demonstrou-se que esse contexto é propício para a ativação e o reforçamento de disposições anteriormente adquiridas na família, na escola, nas mídias e na religião, como os modos escolares e pedagógicos de aprendizagem, os modos práticos de aprendizagem,

o moralismo, o ascetismo, as disposições de planejamento, a hipercorreção, a disposição à atividade pública e coletiva e a boa vontade para a cultura legítima.

Entre as entrevistas analisadas, quatro jovens (E1; E2; E3; E6) persistiram em carreiras associadas ao universo da C&T e à educação. Destacam-se nessas trajetórias o suporte familiar para o adiamento da entrada no mercado de trabalho e o prolongamento da escolarização, assim como as relações com os orientadores, pivôs em torno dos quais giram os processos de significação das profissões e das carreiras associadas ao campo científico, diminuindo barreiras que a escolarização regular não alcança. Mostra-se que a valorização de jovens pesquisadores, o esforço e a perseverança na pesquisa científica podem resultar em contribuições significativas para o avanço do conhecimento.

Também foram apresentados elementos para o falseamento do enunciado, quando o contexto socializador da iniciação científica no ensino médio não é suficiente para mobilizar disposições associadas ao aprendizado da ciência e ativadas em outros contextos, como o rigorismo, o moralismo, a hipercorreção, próprios da instituição total (E4). Nesses casos, prevaleceram as disposições utilitaristas e a passividade, ou disposições espontâneas e hedonistas (E5), além do retiro na esfera privada. Foi possível prover, a propósito da evasão e da desistência, uma explicação psicossociológica e não individualizante desses fenômenos. Assim, as escolhas dos jovens não dizem respeito somente às propriedades do contexto específico do laboratório e da iniciação científica, mas envolvem suas trajetórias biográficas, outras influências e seus outros contextos socializadores.

Evidenciaram-se, ainda, disposições inibidas no contexto do laboratório – marcado pela autoridade científica –, como a liderança, disposição atualizada em outros contextos de ação dos jovens, e a docência, posição alcançada por efeito do prolongamento das trajetórias de escolarização no ensino superior, cuja escolha passa pelas vivências na iniciação científica no ensino médio.

Nossa análise de trajetórias biográficas empreendidas no campo científico – casos singulares, socialmente construídos e em constante transformação –, bem como a contemplação de situações de evasão desses espaços, ajuda a identificar efeitos da socialização em laboratórios e em departamentos de instituição da alta cultura científica sobre jovens do ensino médio, moradores da Maré.

As entrevistas em profundidade evidenciam que as variações interindividuais e intraindividuais dos perfis disposicionais para o envolvimento com a cultura científica engendram arranjos múltiplos. Assim, tais arranjos configuram, sem relação de exclusão, a persistência das dissonâncias das disposições sociais de origem e os efeitos nulos da participação – a clivagem do *habitus*, como proposto por Bourdieu –, mas, sobretudo, configuram a situação mais frequente de adaptação mais ou menos homogênea das disposições, como defendido por Lahire.

Foi possível enfatizar que a visão de Lahire das variações disposicionais é útil para validar uma proposta de expansão dos programas de iniciação científica no ensino médio como estratégia relevante de inclusão social de jovens, pois, embora consideradas algumas importantes limitações da pesquisa, é possível ver nos casos abordados que, de fato, ocorre uma mudança nas disposições sociais. Para que isso ocorra, é preciso que haja apoio e suporte para os jovens, e

esse apoio vem da estrutura do próprio programa, de seus agentes e das famílias.

O contexto da iniciação científica foi caracterizado por demandar escolhas dos agentes, sobretudo em relação às profissões e às carreiras no campo, possibilitando permanecer ou evadir do contexto do laboratório. Nessa direção, as decisões dos jovens refletem as experiências socializadoras que vivenciaram até então – as marcas do *habitus* de classe – e a conciliação de suas utopias educacionais com outras urgências da vida, como a necessidade de prover condições materiais de existência. Mas refletem também escolhas que resguardam maior afinidade com seus outros projetos pessoais e interesses.

A expressão mais recorrente nas falas dos entrevistados para descrever sua relação e, muitas vezes, o envolvimento de seus pais com seu processo de escolarização é "correr atrás". Os jovens e seus pais estiveram correndo atrás de informação, correndo atrás de oportunidades, correndo atrás do tempo para todas as atividades em que estavam envolvidos, correndo atrás dos prejuízos, para reparar as perdas, descendo o morro correndo, e tropeçando, para não se atrasar...

"Correr atrás"... A expressão repercute na experiência o que a literatura especializada denuncia – uma educação que não foi feita para os segmentos desfavorecidos, que não está presente onde moram; os recursos precários que possuem para assegurar a concretização de todos os projetos e utopias educacionais, enfrentando as desigualdades por meio de múltiplas inserções conquistadas com dificuldades, na Igreja, na ONG... É porque lá... ao longe, está a educação. Como se a educação seguisse para rumos desconhecidos e eles estivessem atrás, tentando, de alguma forma, alcançá-la, para então compreendê-la e estabelecer uma relação com ela.

Por quais razões alguns jovens aderem a projetos improváveis? Por quais razões os excluídos do interior do sistema escolar se engajam em carreiras com as quais não compartilham familiaridade e sem possuir os capitais necessários? Como os contextos de iniciação científica incutem a crença de que estas carreiras e profissões estão disponíveis para os jovens da Maré?

As respostas a essas questões, que perpassam os processos de socialização primária e secundária, estão colocadas para o debate. Contra a ideologia do dom, contra a naturalização das vocações (respostas comuns para essas questões) e com as ausências que são constitutivas das trajetórias, esta pesquisa focou as criatividades, as estratégias inventadas, cujas bases sociais para a ação são engendradas em matrizes sociais específicas e inesperadas da vida cotidiana.

Nessa direção, a iniciação científica no ensino médio antecipa uma problemática historicamente associada ao ingresso no ensino superior, principalmente nos cursos mais prestigiosos: o adiamento da entrada no mercado de trabalho; a construção de uma racionalidade própria do campo científico; sua transmissão aos pares e à família de origem, cujo suporte se mostra necessário para a consecução de metas ampliadas de escolarização. Em uma acepção negativa, o capital social familiar pode significar concomitância trabalho-estudo ou evasão escolar. Numa acepção positiva, configura um suporte para o adiamento do ingresso no mercado de trabalho e assunção de compromisso com o percurso formativo. Dessa forma, o apoio familiar constitui um fator favorável para seu desempenho.

Destaca-se também o papel dos orientadores de iniciação científica no ensino médio na mediação e no delineamento de projetos de

futuro, atuando como fonte extrafamiliar de benefícios[30] (Portes, 2000). A confiança e a reciprocidade das relações entre os agentes que integram a rede de sociabilidade são elementos fundamentais para a consecução de benefícios cujos modos de retribuição variam em função de expectativas altruístas e/ou instrumentais dos dadores (Portes, 2000).

Verificou-se que é especialmente importante a disponibilidade dos agentes do laboratório, dos estudantes da graduação e da pós-graduação, dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic), dos técnicos do laboratório e de outros jovens da IC/EM no ensino do ofício da pesquisa, com a expectativa de que os jovens retornem para a disciplina e para o laboratório. Isso envolve o ensino das rotinas de organização do trabalho científico, a demanda de participação dos jovens, o incentivo ao desenvolvimento de suas capacidades investigativas e o compartilhamento de capital cultural e social em relação às expectativas de formação inicial e continuada. Portanto, tais contextos de inserção favorecem a ruptura da circularidade dos capitais detidos pelos segmentos sociais desfavorecidos, constituindo-se em espaços de inclusão social.

Desse modo, nas trajetórias, a família, a escola, a Igreja, as mídias, o grupo de amigos, a ONG e o contexto do laboratório são espaços sociais que vão se articulando e se combinando de formas distintas nas trajetórias, ativando disposições e inibindo outras, múltiplas

30 As três funções básicas do capital social foram descritas por Portes (2000): fonte de apoio familiar; fonte de benefícios através de redes extrafamiliares; fonte de controle social. Os efeitos negativos do capital social também devem ser considerados: "exclusão dos não membros, exigências excessivas a membros do grupo, restrições à liberdade individual e normas de nivelação descendente" (Portes, 2000, p. 146).

socializações por meio das quais os jovens interpretam e agem sobre a realidade.

É fundamental que os jovens se interessem pela iniciação científica e tenham acesso a essas oportunidades, para que possam construir significados que associem projetos futuros aos percursos formativos no campo, superando antigos impasses e dilemas associados à etapa final da educação básica.

Nesse sentido, destaca-se, sobretudo, a histórica incapacidade do ensino médio de preparar para a vida e para o trabalho e de prover aprendizagens mais centrais que reconheçam a condição juvenil e favoreçam o desenvolvimento ativo de atitudes, habilidades e valores. Se os programas não substituem a escola – "a escola faz um trabalho curricular em relação às ciências fundamental e estruturante" (Ferreira, 2010, p. 29) – complementam as suas ações e apontam, no caso do presente estudo, para as profissões em saúde, como um horizonte de possibilidades.

Cabe salientar que o presente trabalho focalizou egressos de um programa específico de iniciação científica, em desenvolvimento desde 1986, em instituição de alta cultura científica no Brasil. Desde a sua fundação, seus agentes e lideranças estão superinvestidos em seus fundamentos epistemológicos e *práxis*, na construção e na análise crítica do próprio programa, e em diálogo com a comunidade científica. Assim, estão publicados artigos científicos, livros, capítulos de livros, trabalhos completos e resumos em anais de eventos científicos, teses e dissertações que tomaram o próprio programa como objeto, sendo analisado a partir de diferentes contribuições. Distingue-se, desse modo, por sua posição privilegiada no campo, por sua estrutura e aporte institucional, regularidade e estabilidade.

A diversidade de modelos e estruturas das iniciativas de iniciação científica no ensino médio no Brasil, tanto dos programas levados a cabo por instituições de ensino superior quanto das iniciativas endógenas à educação básica, constituem, portanto, um campo fértil para novas e profícuas análises, o que vem sendo construído, como demonstrado anteriormente.

Cabe destacar que, em relação ao conhecimento sobre quem são os jovens que aderem às iniciativas de iniciação científica no ensino médio, ainda sabemos muito pouco. Informações sobre capital cultural, econômico, renda familiar, profissão/ocupação dos pais e local de moradia não se encontram em conjunto disponíveis no acervo pesquisado, porém, essas informações são fundamentais. Nesse sentido, o presente trabalho apresentou contribuições para a construção da materialidade dos alunos, informações que demandam atenção e disponibilidade dos pesquisadores. No cenário educacional mais amplo são profundas as discrepâncias entre as taxas de escolarização dos diferentes segmentos sociais, atravessadas por aspectos como a raça, o gênero e deficiências (visual, auditiva, física, intelectual, psicossocial). A associação dessas diversas características repercute sobre as escolhas profissionais e de carreira.

Ressalta-se que, conforme a Resolução Normativa 017/2006, fica estabelecido que as bolsas concedidas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) no país para a Iniciação Científica Júnior (ICJ) são destinadas à rede pública. Contudo, é importante observar as desigualdades entre essas instituições, pois o que determinará o acesso de estudantes com determinadas características socioeconômicas, de gênero e de raça na iniciação científica no ensino médio são os convênios estabelecidos entre as instituições de ensino superior (IES) e as institutos de

pesquisas (IPqs) com determinadas escolas da educação básica. Embora predominem na rede pública as escolas estaduais típicas, instituições de excelência como os colégios de aplicação das universidades de vinculação federal e os colégios militares, onde os jovens oriundos dos segmentos mais favorecidos são maioria, também são instituições públicas. Assim, **quanto maior a diversidade das escolas parceiras, mais plural o perfil do público beneficiado**, como se deseja destacar.

Os programas de iniciação científica no ensino médio estão hoje presentes em todos os estados brasileiros e têm recebido investimentos crescentes[31] do CNPq com vistas à difusão e à popularização dos conhecimentos científicos e tecnológicos. Esses recursos visam, principalmente, ao pagamento de bolsas aos estudantes da educação básica, pois os programas utilizam a infraestrutura já existente em IES e IPqs, configurando via para a aproximação dos agentes alocados em instituições de diferentes níveis de escolarização, cujas atribuições e modalidades de cooperação estão claramente definidas. **Para os jovens egressos mais pobres, a bolsa de iniciação científica, apesar de seu pequeno valor, impacta o contexto familiar**, e, em alguns casos, de forma mais significativa do que a valorização da disciplina de estudos, prática já cultivada no ambiente familiar.

Por fim, gostaríamos de demarcar a importância de novos e minuciosos estudos, que envolvam egressos de outros programas e modelos de iniciação científica no ensino médio, e que possam mostrar seus desdobramentos nos percursos biográficos de jovens. Ressalta-se a necessidade de expansão dos estudos disposicionalistas que envolvam a educação secundária em ambientes de socialização como a

31 Após um período de desinvestimento e de ataques ao campo da C&T no Brasil, que toma corpo após o golpe contra a presidente Dilma Roussef.

Fundação Oswaldo Cruz, e que incorporem as mudanças advindas do acesso à internet, que pode vir a modificar o peso e o valor que as famílias ocupam, contribuindo para melhor discussão da hipótese do novo capital cultural de matrizes híbridas indicado nos estudos de Setton, sem perder de vista a importância das interações sociais face a face nas instituições com agentes estabelecidos no campo.

O presente trabalho realizou uma leitura disposicionalista da participação de jovens da Maré em contexto de iniciação científica no ensino médio, indicando pistas e pontos de partida para futuras e aprofundadas análises que possam, como esperamos, emergir no campo.

O material empírico desta publicação destaca-se em relação ao seu ineditismo, posto que há poucas pesquisas que abarquem não somente os pontos de chegada, mas também as caminhadas trilhadas na iniciação científica no ensino médio. Isso se deve, em boa parte, às dificuldades associadas aos estudos de egressos, que envolvem identificar seus contatos atuais e, dadas as outras exigências da vida cotidiana, mobilizar sua participação e sua percepção de que sua contribuição é relevante para que as políticas educacionais se fortaleçam e alcancem outros jovens.

Sobretudo, foi possível indicar a importância de programas e políticas de iniciação científica no ensino, que devem ser expandidas de modo a abarcar as diversas juventudes, e, principalmente, os jovens dos segmentos desfavorecidos que não têm acesso assegurado aos espaços de produção da C&T.

Referências

ÁLVARO, José Luiz.; GARRIDO, Alícia. **Psicologia social:** perspectivas psicológicas e sociológicas. São Paulo: McGraw-Hill, 2007.

AMÂNCIO, Ana Maria; QUEIROZ, Ana Paula R. de; AMÂNCIO FILHO, Antenor. O Programa de Vocação Científica da Fundação Oswaldo Cruz (Provoc) como estratégia educacional relevante. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, 1999. Disponível em: https://www.scielo.br/j/hcsm/a/SXtxH6QJbWtk3SqRW7zNV6x/?lang=pt&format=html. Acesso em: 16 jan. 2023.

ARANTES, Shirley de Lima Ferreira. **Iniciação Científica no ensino médio:** a educação científica e as disposições sociais de jovens dos segmentos desfavorecidos. 2015. 252p. Tese (Doutorado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

ARANTES, Shirley de Lima Ferreira; PERES, Simone Ouvinha. Programas de iniciação científica para o ensino médio no Brasil: educação científica e inclusão social. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del-Rei, v. 10, n. 1, p. 37-54, 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082015000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 abr. 2023.

ARANTES, Shirley de Lima Ferreira; PERES, Simone Ouvinha. O passaporte de Lorrayne: juventudes, pobreza e o acesso à educação científica. *In*: SILVA, Kelly da; MIRANDA, Vanessa Regina Eleutério; ARANTES, Shirley de Lima Ferreira (org.). **Ações afirmativas e relações étnico-raciais**. Belo Horizonte: EdUEMG, 2017.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira? *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; PEREIRA, Marcelo Ricardo (org.). **Conhecimento e inclusão social:** 40 anos de pesquisa em Educação. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

AYRES; Constância; CUENTRO, Ana Cecília; NASCIMENTO, Marilia. Mulheres na ciência: relato do caso do projeto 'Meu verão na Fiocruz'. **Saúde Debate**, Rio de Janeiro, v. 45, n. especial 1, p. 200-211, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0103-11042021E115. Acesso em: 10 jan. 2022.

BANDERA, Nicolau Dela. A escolha da tradição: o campo de possíveis para os estudantes do IFSP. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 809-832, 2016. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/51136. Acesso em: 15 jan. 2023.

BENELLI, Sílvio José. A instituição total como agência de produção de subjetividade na sociedade disciplinar. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 21, n. 3, p. 237-252, 2004. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0103-166X2004000300008. Acesso em: 10 dez. 2022.

BOCK, Ana Mercês Bahia. As influências do Barão de Munchhausen na Psicologia da Educação. *In*: TANAMACHI, Elenita R.; PROENÇA, Marilene; ROCHA, Marisa (org.). **Psicologia e educação:** desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

BONELLI, Maria da Gloria. Os desafios que a juventude e o gênero colocam para as profissões e o conhecimento científico. *In*: FERREIRA, Cristina Araripe; PERES, Simone Ouvinha; BRAGA, Cristiane Nogueira; CARDOSO, Maria Lúcia de Macedo (org.). **Juventude e Iniciação Científica:** políticas públicas para o ensino médio. Rio de Janeiro: EPSJV; UFRJ, 2010.

BOSI, Ecléa. **Cultura de massa e cultura popular:** leituras de operárias. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção:** crítica social do julgamento. Porto Alegre: Zouk, 2011a.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2011b.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência:** por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Esboço de auto-análise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005a.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2005b.

BOURDIEU, Pierre. **Homo academicus**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011b.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas:** sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 2011d.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. *In*: ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu:** Sociologia. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **Ofício de sociólogo:** metodologia da pesquisa na sociologia. Petrópolis: Vozes, 2015.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. *In*: BOURDIEU, Pierre (coord.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.

BRAGA, Cristiane Nogueira; RODRIGUES, Gabriela Soares. Iniciação científica no ensino médio: a trajetória dos egressos do Programa de Vocação Científica entre os anos de 1986 e 2000. *In*: V Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – Enpec, 2005, Bauru. **Anais** [...] Bauru: Atas V Enpec, 2005.

CAIERÃO, Iara Salete. **Jovens e escola:** trajetórias, sentidos e significados: um estudo em escolas públicas de ensino médio. 2008. 356p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

CANCLINI, Nestor García. **Culturas híbridas:** estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Edusp, 2000.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DO PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CNPq). **Resolução Normativa 017/2006**. Resolve estabelecer as normas gerais e específicas para as seguintes modalidades de bolsas por quota no país: Apoio Técnico (AT), Iniciação Científica (IC), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic), Pós-Graduação, Mestrado (GM) e Doutorado (GD), Iniciação Científica Júnior (ICJ), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (Pibiti). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2006. Disponível em: http://memoria2.cnpq.br/web/guest/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/100352. Acesso em: 04 abr. 2025.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DO PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CNPq). Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio – Pibic – EM. **CNPq**, Brasília, DF, [s. d.]. Disponível em: http://memoria.cnpq.br/pibic-ensino-medio. Acesso em: 10 abr. 2023.

CORTI, Ana Paula de Oliveira. Que ensino médio queremos? Uma experiência de diálogo com escolas públicas. *In*: FERREIRA, Cristina Araripe; PERES, Simone Ouvinha; BRAGA, Cristiane Nogueira; CARDOSO, Maria Lúcia de Macedo (org.). **Juventude e Iniciação Científica:** políticas públicas para o ensino médio. Rio de Janeiro: EPSJV; UFRJ, 2010.

ELIAS, Norbert. **Mozart**: sociologia de um gênio. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1995.

FERREIRA, Cristina Araripe. O Programa de Vocação Científica da Fundação Oswaldo Cruz: fundamentos, compromissos e desafios. *In*: FERREIRA, Cristina Araripe; PERES, Simone Ouvinha; BRAGA, Cristiane Nogueira; CARDOSO, Maria Lúcia de Macedo (org.). **Juventude e Iniciação Científica:** políticas públicas para o ensino médio. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010.

FERREIRA, Cristina Araripe. Concepções da iniciação científica no ensino médio: uma proposta de pesquisa. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 115-130, 2003. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100009. Acesso em: 15 dez. 2022.

KOGA, Dirce; ALVES, Vanice Aparecida. A interlocução do território na agenda das políticas sociais. **Revista Serviço Social e Saúde**, Campinas, v. 9, n. 1, p. 69-81, 2010. Disponível em: https://doi.org/10.20396/sss.v9i1.8634863. Acesso em: 20 dez. 2022.

LAHIRE, Bernard. **Retratos sociológicos:** disposições e variações individuais. Porto Alegre: ArtMed, 2004a.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares:** as razões do improvável. São Paulo: Editora Ática, 2004b.

LAHIRE, Bernard. **A cultura dos indivíduos**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/Jr9sGWbKhNRCFwFBMzLg34v/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 9 abr. 2010.

MAYORGA, Claudia. (org.). **Universidade cindida, universidade em conexão:** ensaios sobre democratização da universidade. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MEDEIROS, Cristina Maria Barros de; BRAGA, Cristiane Nogueira; FERREIRA, Cristina Araripe; SIQUEIRA, Ignez Ferreira; FRUTUOSO, Telma de Mello. Vulnerabilidade social e iniciação científica: algumas reflexões sobre formação científica de jovens moradores de áreas de vulnerabilidade social. **Santiago**, [*s. l.*], p. 1-8, 2013. Disponível em: https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/eps-5423. Acesso em: 1 dez. 2022.

MEIS, Leopoldo. Método científico e ensino de ciências – Proposta Pedagógica. *In*: MEIS, Leopoldo. (org.). **Método científico e ensino de ciências**. Boletim 12 – Salto para o Futuro. Brasília, DF: SEED; MEC, 2006.

MELLO E SOUZA, Maria Luiza de. Reflexões sobre um programa de iniciação científica para o ensino médio. *In*: V Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – Enpec, 2005, Bauru. **Anais** [...]. Bauru: Atas V Enpec, 2005.

MOREIRA, Ildeu de Castro. A inclusão social e a popularização da ciência e tecnologia no Brasil. **Inclusão Social**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 11-16, 2006. Disponível em: https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/1512/1707. Acesso em: 14 dez. 2022.

NEVES, Rosa Maria Corrêa das. Lições da iniciação científica ou a pedagogia do laboratório. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 71-97, 2001. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0104-59702001000200004. Acesso em: 10 abr. 2010.

NOGUEIRA, Maria Alice. Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais: notas em vista da construção do objeto de pesquisa. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; PEREIRA, Marcelo Ricardo (org.). **Conhecimento e inclusão social:** 40 anos de pesquisa em educação. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (org.). **Família e escola:** trajetórias da escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Gisele Brandão Machado de; OLIVEIRA, Paulo; BARROS, Delba Teixeira Rodrigues; SCHALL, Virgínia Torres. Avaliação das contribuições do programa de iniciação científica no ensino médio e profissional enquanto estratégia de melhoria na formação de jovens em Minas Gerais, Brasil. *In*: CUETO, Santiago (ed.). **Reformas Pendientes en la Educación Secundaria**. Santiago: Preal, 2009.

PERES, Simone Ouvinha; FERREIRA, Cristina Araripe; BRAGA, Cristiane Nogueira. Estudo de trajetórias biográficas de um grupo de jovens de camada popular inserido no Programa de Vocação Científica (Provoc/Fiocruz). *In*: XIV Congresso Brasileiro de Sociologia, 2009, Rio de Janeiro. **Anais** [...] Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Sociologia, 2009.

PORTES, Écio Antônio. Algumas dimensões culturais da trajetória de estudantes pobres no ensino superior público: o caso da UFMG. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 216, p. 220-235, 2006. Disponível em: https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.87i216.796. Acesso em: 10 fev. 2023.

PORTES, Alejandro. Capital social: origens e aplicações na sociologia contemporânea. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Lisboa, n. 33, p. 133-158, 2000. Disponível em: https://sociologiapp.iscte-iul.pt/fichaartigo.jsp?pkid=92. Acesso em: 30 jan. 2025.

PRESTA, Sueli; ALMEIDA, Ana Maria F. Fronteiras imaginadas: experiências educativas e construção das disposições quanto ao futuro por jovens dos grupos populares e médios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 401-424, 2008. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000200006. Acesso em: 10 dez. 2023.

SANTO, Andréia Martins de Oliveira; GONÇALVES, Dalcio Marinho; SILVA, Eliana Souza. Contextualizando a maré. *In*: SANTO, Andréia Martins de Oliveira; SILVA, Eliana Souza (org.) **Vivências educativas na Maré:** desafios e possibilidades. Rio de Janeiro: Editora Redes da Maré, 2013.

SCHWARTZMAN, Simon; CHRISTOPHE, Micheline. **A educação em ciências no Brasil**. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências; Instituto do Estudo do Trabalho e Sociedade, 2009.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 107-116, 2002a. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-97022002000100008. Acesso em: 10 jan. 2023.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 20, p. 60-70, 2002b. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000200005. Acesso em: 10 jan. 2023.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 177-205, 2005. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000100004. Acesso em: 10 jan. 2023.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Experiências de socialização e disposições híbridas de habitus. *In*: DAYRREL, Juarez; NOGUEIRA, Maria Alice; RESENDE, José Manuel; VIEIRA, Maria Manuel (org.). **Família, escola e juventude:** olhares cruzados Brasil-Portugal. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

SIMÕES, Carlos Artexes. Políticas públicas do ensino médio: realidade e desafios. *In*: BRAGA, Cristiane Nogueira; CARDOSO, Maria Lúcia de Macedo; FERREIRA, Cristina Araripe; PERES, Simone Ouvinha (org.). **Juventude e Iniciação Científica:** políticas públicas para o ensino médio. Rio de Janeiro: EPSJV; UFRJ, 2010.

SOUZA E SILVA, Jaílson de. **"Por que uns e não outros?"** Caminhada de jovens pobres para a universidade. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

VARGAS, Michely de Lima Ferreira. **Ensino superior, assistência estudantil e mercado de trabalho**: um estudo com egressos da UFMG. 2008. 205p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

VARGAS, Michely de Lima Ferreira. Estudos sobre o funcionamento do sistema de ensino: da reprodução das desigualdades sociais ao efeito escola. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 32, p. 105-122, 2009. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1682. Acesso em: 15 dez. 2022.

WACQUANT, Loïc. Seguindo Pierre Bourdieu no campo. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 26, p. 13-29, 2006. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-44782006000100003. Acesso em: 15 dez. 2022.

WHERTHEIN, Jorge; CUNHA, Célio da. Educação científica: desenvolvimento e cidadania. *In*: WHERTHEIN, Jorge; CUNHA, Célio da. (org.). **Ensino de Ciências e Desenvolvimento:** o que pensam os cientistas. Brasília, DF: Unesco; Instituto Sangari, 2009.

ZAGO, Nadir. Pré-Vestibular popular e trabalho docente: caracterização social e mobilização. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p. 253-274, 2009. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1585. Acesso em: 5 mar. 2022.

ZANCAM, Glaci T. Educação Científica: uma prioridade nacional. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 3-7, 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/j/spp/a/PkX5hpSmTqJCMhFBnJp6Gjv/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 jul. 2022.

Sobre as autoras

Shirley de Lima Ferreira Arantes

Doutora em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social pelo Programa Eicos do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com ênfase em Psicologia Social. Graduada em Formação de Psicólogo pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Professora adjunta de Psicologia da Educação na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Desenvolve projetos de ensino, pesquisa e extensão focados nos temas da iniciação científica; educação em ciências; educação científica; inclusão social; educação básica; educação superior; disposições sociais; condições socioeducacionais; formação de professores em perspectiva inclusiva e autismo. Atualmente é coordenadora do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (Profei – UEMG/Ibirité).

E-mail: shirley.ferreira@uemg.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/1253127538394696
Orcid: https://orcid.org/0000-0003-4998-1914

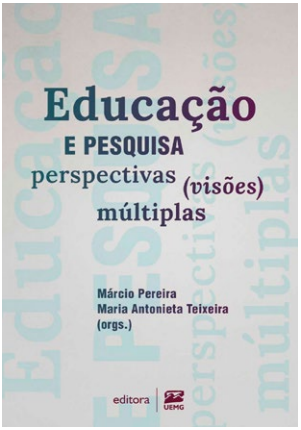
Simone Ouvinha Peres

Professora associada da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), vinculada ao Departamento de Psicologia Social do Instituto de Psicologia. Possui graduação em Psicologia (1987) e em Educação (1983) pela Universidade de Brasília (UnB), mestrado no Instituto de Psicologia da UFRJ em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social (1995) e doutorado em Saúde Coletiva (2003) no Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (IMS-UERJ). Atua com perspectiva interdisciplinar nas áreas da psicologia social, socioantropologia e saúde coletiva, dedicando-se aos estudos sobre adolescência, juventude, corpo, sexualidade, gênero, saúde reprodutiva, aborto, desigualdade e exclusão social. Atualmente explora as configurações contemporâneas da sexualidade, tais como a iniciação afetiva e sexual, as experimentações sexuais e a consolidação da construção de si e das identidades sociais e sexuais durante esse processo. É vinculada ao Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Intercâmbio para a Infância e Adolescência Contemporâneas (Nipac-UFRJ) e filiada à Associação Nacional Rede de Pesquisadores e Pesquisadoras da Juventude Brasleira (Rede Jubra).

E-mail: simoneoperes@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/0027837601220127
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-7352-8664

Este livro foi produzido pela Editora da Universidade do Estado de Minas Gerais (EdUEMG) em setembro de 2025. A capa foi composta em Magno Sans Variable, por Lucas Gini, e Trade Gothic Next LT Pro Compressed, por Monotype. O miolo foi composto em Source Sans 3, por Paul D. Hunt, e Source Serif 4, por Frank Grießhammer. Para obter mais informações sobre outros títulos da EdUEMG, visite o *site*: editora.uemg.br.

Confira outros títulos da Editora UEMG



Educação e pesquisa: perspectivas (visões) múltiplas

Márcio Pereira e Maria Antonieta Teixeira (org.)

Esta obra é composta por pensamentos plurais, que se apresentam nas discussões sobre a educação ambiental, a disgrafia e os fatores psicoafetivos, o memorial como fonte de estudo, a reforma cognitiva para a educação, a importância dos projetos de leitura e a relação entre medicação e aprendizagem. Discussões que trazem contribuições para a formação de profissionais envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem.

Acesse em: editora.uemg.br/catalogo

Jovens, escola e cultura midiática: construções metodológicas para a Educação

Cirlene Cristina de Sousa

É com a perspectiva de interfaces entre juventude e as tecnologias de comunicação que a obra analisa o específico recorte do programa Malhação – produção televisiva com foco nas juventudes, que são, ao mesmo tempo, personagens e espectadores. Em que medida os episódios da série e as vidas juvenis se tocam nas narrativas? Como o espaço escolar é apresentado em Malhação e como é percebido pelo público juvenil? Qual o valor da escola para o encontro de sujeitos, nas suas dinâmicas de relações? São as questões presentes na obra, com um desafio determinante para o método: interagir.

Acesse em: editora.uemg.br/catalogo