

# sobre tudo

## O QUE “A GENTE” QUER COM ESSA INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA ESCOLA?

José Carlos da Silveira<sup>12</sup>

**Resumo:** O presente artigo tem como propósito analisar como estudantes e professores articulados na proposta pedagógica “Pés na Estrada do Conhecimento – Iniciação Científica na Escola”, desenvolvida nos 9<sup>os</sup> anos do Colégio de Aplicação, da Universidade Federal de Santa Catarina, se veem e significam a prática de iniciação científica na escola. Os discursos dos sujeitos envolvidos com uma prática de iniciação científica, bem como os que prescrevem práticas investigativas para as escolas, são examinados sob a luz da Análise de Discurso de linha francesa e de perspectivas críticas da educação.

**Palavras-chave:** Pés na Estrada; iniciação científica; educação básica; discurso.

**What “we” want with this scientific initiation on school?**

**Abstract:** This article’s purpose is to analyse how students and teachers articulated on the pedagogic proposition “Pés na Estrada do

---

<sup>12</sup> Doutor em Educação Científica e Tecnológica pela UFSC e Professor de Geografia do Colégio de Aplicação da UFSC. Contato: prof.josecarlos@hotmail.com

Conhecimento – Iniciação Científica na Escola”, desenvolvida no 9º ano do Colégio de Aplicação, da Universidade Federal de Santa Catarina, onde os sujeitos envolvidos se veem e dão significado à prática de iniciação científica na escola. Os discursos dos sujeitos envolvidos com a prática de iniciação científica, assim como os que prescrevem práticas investigativas para as escolas, são examinados sob a luz da análise de discurso francesa e de perspectivas críticas da educação.

**Keywords:** Pés na Estrada; iniciação científica; educação básica; discurso.

Os oprimidos, que introjetam a “sombra” dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, na medida em que esta, implicando na expulsão desta sombra, exigiria deles, que “preenchessem” o “vazio” deixado pela expulsão, com outro “conteúdo” – o da sua autonomia (FREIRE, 2005, p. 35).

## Situando a discussão

As reflexões que ora apresentamos constituem parte da pesquisa de doutorado realizada pelo autor entre os anos de 2014 a 2018, na qual foram analisados discursos dos sujeitos envolvidos com a prática de iniciação científica (IC) Pés na Estrada do Conhecimento – Iniciação Científica na Escola (doravante Pés na Estrada), a partir dos lugares sociais e discursivos que ocupavam. Participaram da pesquisa docentes que possuíam relação com a prática de IC e discentes dos 9<sup>os</sup> anos. Os discursos circulantes por meio de reuniões pedagógicas, encontros de orientação, viagens de estudos, entrevistas, rodas de conversas formais e informais e documentos nacionais e internacionais

sobre o tema, compuseram o mosaico da trama discursiva envolvendo uma perspectiva de IC na escola.

Desse modo, estudamos os efeitos de sentidos produzidos pelos sujeitos acerca dos lugares sociais e discursivos assumidos com a prática pedagógica de IC. Os lugares de fala marcam posições sobre esse estar na escola e no mundo. No dizer de Pêcheux (2014), os interlocutores de um discurso atribuem a si e ao outro imagens que são projetadas a partir dos lugares sociais e discursivos que ocupam em um dado contexto socio-histórico. Os lugares de estudante-pesquisador e de professor-orientador marcam circunstâncias de estar na escola que recolocam os lugares de estudante e professor. O lugar que o sujeito ocupa na sociedade “é determinante do/no seu dizer. Ao se identificar com determinados saberes, o sujeito se inscreve em uma formação discursiva e passa a ocupar, não mais o lugar de sujeito empírico, e sim o de sujeito do discurso (GRIGOLETTO, 2007, p. 126).

Assim posto, os lugares de pesquisador e orientador, não constituem apenas arranjo gramatical complementar de função adjetivadora de sujeitos. Ao ocuparem lugares empíricos construídos em uma formação social, na relação complexa da posição socio-ideológica do sujeito em uma dada formação discursiva (FD), que determina aquilo que pode e o que deve ser dito numa dada formação ideológica, veem as condições para a enunciação. Os lugares empíricos citados assumem características particulares quando emergem na relação entre sujeitos na escola. Tal constatação remete a um olhar sobre os próprios papéis dos sujeitos na relação tradicional que possuem com o conhecimento em contextos escolares.

Feitas as considerações em torno das condições de produção da pesquisa, o presente texto se propõe a analisar como docentes e discentes se veem e significam uma prática pedagógica de iniciação científica a qual estão filiados.

## 1. Uma prática de iniciação científica e a produção de jeitos de estar na escola

Alunos enfileirados em carteiras e o professor na frente de uma turma, próximo ao quadro para registros. Uma cena típica nas escolas em qualquer lugar do mundo. Variações dessa cena de tipo escolar podem ser encontradas se a escola for para pessoas indígenas, quilombolas, sem terras, brancas, ricas, pobres, do meio rural ou urbano, de qualquer outra realidade. Mas o estudante e o professor, enquanto atores sociais, independente do arranjo espacial cultural do contexto escolar, estarão lá, naquilo que os aproxima ou singulariza.

Um imaginário sobre o sujeito estudante/aluno e seu papel na escola está associado ao lugar socialmente destinado ao mesmo no sistema societário onde vive. Dizeres que vêm do dicionário situam uma compreensão que em geral, de senso comum, é (re)produzida sobre esse lugar social e histórico.

### **Estudante:**

Que ou aquele que frequenta qualquer curso regular ou livre, a fim de **adquirir conhecimento e instrução formal ou alguma habilidade**; aluno, discípulo.

### **Aluno:**

1 Pessoa que **recebe instrução em um estabelecimento de ensino**, como colégio, liceu, escola superior etc.

2 Pessoa que **recebe ou recebeu instrução ou educação de um mestre ou preceptor**; discípulo, educando.

3 Indivíduo **que tem poucos conhecimentos em determinada matéria**; aprendiz (MICHAELIS, 2014, grifo nosso).

Sabemos que teorias educacionais contra hegemônicas situam o sujeito estudante de outra forma. Buscamos o dicionário justamente

para situar essa dimensão imaginária social tradicional. Dos excertos destacados, podemos observar em *adquirir conhecimento/recebe instrução/poucos conhecimentos* um discurso de lugar de vazios a serem preenchidos, como Paulo Freire enuncia, de depósitos. Nessas condições, as relações se dão pela narração de conteúdos (FREIRE, 2005). Por essa via, a naturalização dos lugares sociais “estudante” e “professor”, enquanto evidência de sentido, constituem

[...] certeza ideologizada segundo a qual o **estudante existe para aprender e o professor ensinar**. Essa sombra é tão pesada, que o professor dificilmente percebe que, ao ensinar, ele aprende também, primeiro, porque ensina, quer dizer, é o próprio processo de ensinar que o ensina a ensinar. Segundo, ele aprende com aquele a quem ensina, não apenas porque se prepara para ensinar, mas também porque revê o seu saber na busca do **saber que o estudante faz** (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 44, grifo nosso).

Enquanto consequência de uma educação escolar dessa estatura, vemos a (de)formação de um tipo de sujeito estudante com falhas na construção de sua postura indagadora, com limites de inquietação perante o seu estar no e com o mundo (FREIRE, 1983; 2005). Nessa perspectiva, pensar uma IC na escola, no modo que se apresenta, implicaria na superação de “posições reveladoras de descrença no educando. Descrença no seu poder de fazer, de trabalhar, de discutir” (FREIRE, 1983, p. 96).

Os estudantes do nono do ano Colégio de Aplicação, quando desafiados a assumirem o lugar de pesquisadores, o fizeram num primeiro momento, por uma questão de exigência de seu processo de escolarização. O espaço de IC não é eletivo naquele contexto, constituindo parte da estrutura curricular obrigatória da instituição para o referido ano escolar. Assim, é visto pelos estudantes, em geral,

como mais uma “disciplina escolar”. Ao longo do ano letivo, até sua conclusão, passaram pelos processos de ensinar e aprender próprios dessa forma pedagógica: encontros de orientação, definição de problemas de pesquisa, realização de pesquisa de campo, construção de ensaios escolares e/ou audiovisuais e socialização dos resultados alcançados com a comunidade escolar; constituindo, dessa forma, um jeito estudante-pesquisador na escola. Essa constituição não foi um processo fácil e tranquilo. Quando da nossa participação dos encontros de orientação em que a professora Lena protagonizava o papel de orientadora, e depois com os demais professores, percebemos quanto o “velho” estudante teimava em permanecer com o “novo” que começava a ganhar materialidade nas ações, nos gestos, nas compreensões. Em alguns casos, a identificação com o lugar empírico pesquisador foi quase que imediata, porém não sem dificuldades. Em outros casos, a desconfiança com a IC permaneceu o ano letivo inteiro, embora participassem ativamente de todo o processo.

Por meio dos dizeres, identificamos os sujeitos nos diferentes momentos do processo de assimilação do jeito estudante-pesquisador ao qual estamos nos referindo. Uma primeira situação de negação, em que a posição anterior, a de estudante, reluta em modificar padrões de abertura para a posição de pesquisado, foi assim expressa:

**Flávio:** Chato, **precisa ler e se esforçar.**

**João Paulo:** Chato. Fiquei **muito cansado por causa dos trabalhos.**

**Zirlândio:** **Difícil** demais.

O dito “chato”, seguido de suas razões, é uma forma de dizer que não estavam plenamente identificados com a proposta. Ao dizer que foi chato ser pesquisador deixaram de dizer que preferiam a outra posição escolar, a qual, de maneira geral, os conteúdos lhes chegavam com mais facilidades. Tal situação é reforçada pelo dito “difícil” que se refere aos

muitos momentos do ato investigativo e das exigências de cada etapa<sup>13</sup>. Talvez uma avaliação escrita ou outra atividade após um período determinado de aulas fosse mais desejável em tais condições. No dizer de Freire e Horton (2003), sem conflito e a consequente superação, não há criatividade, ou seja, no caso em questão, a possibilidade de uma outra tomada de posição.

Outros dizeres, em rota de identificação com o ser pesquisador na escola, produziram situação de discurso otimista, de pleno reconhecimento desse estar na escola. Aqui, verificamos também um efeito de seleção, produzido pelos sujeitos ao sinalizarem sobre o que mais se identificaram na tarefa de ser pesquisador. Vejamos nas sequências discursivas (Sds):

**Electro:** Legal, pois tive uma **experiência diferente**.

**Isabela:** Maravilhoso e **desafiador**.

**John:** Foi a **coisa mais legal** que já fiz dentro de sala.

**Rodrigo Oliveira:** **Sair em campo** e fazer **o projeto**.

**Felipe Torres:** [...] Esta experiência de **IC para mim foi única**. Claro que teve seus prós e contras, mas no final ela acabou sendo única.

Os fragmentos discursivos *experiência diferente/desafiador/coisa mais legal/foi única* enunciados no contexto em questão, silenciam e problematizam a escola naquilo que lhe falta ou que ousa pouco. Em composição com os ditos de negação vistos anteriormente, formam um bloco discursivo funcionando, ora para

---

<sup>13</sup> A prática de IC, no ano letivo em que foi realizada a pesquisa, foi organizada em duas etapas. No primeiro semestre o foco para a problemática da luta pela posse da terra, problematizou o caso da população atingida por barragens em Santa Catarina e no Rio Grande do Sul, respectivamente os municípios de Itá e Aratiba, respectivamente. No segundo semestre, as atenções investigativas voltam-se para cidades históricas de Minas Gerais com o interesse em compreender aspectos da formação histórico-cultural do Brasil.

negar o papel de pesquisador ora para aceitá-lo plenamente. Quando de forma incisiva definem uma posição em relação à IC, o fazem a partir das experiências vividas em “sala de aula”. Quanto mais ou menos identificados com essa “sala de aula”, do dia a dia, mais negam ou aceitam a outra forma de “sala de aula” que chegou depois na dinâmica de sua formação escolar.

Ainda na atmosfera discursiva de identificação, acompanhamos a tentativa de definir esse jeito de ser e estar na escola. Observamos que os sentidos caminharam para uma forma estabilizada em torno do que circula acerca do profissional pesquisador. As colocações estiveram, no âmbito do discurso, muito próximas dos sentidos produzidos nos meios acadêmicos e/ou em centros de pesquisas. Acreditamos que alguns fatores podem ser elencados como explicação para a situação: (i) estudarem em uma universidade, (ii) o trabalho de orientação ser realizado por docentes com mestrado ou doutorado e/ou que tiveram aproximação com outras formas de pesquisa acadêmica e (iii) viverem em uma formação social de valorização e exaltação da ciência e do pesquisador-cientista. Vejamos as Sds:

**Geralt:** É saber questionar, fazer perguntas, querer sair em busca das respostas para as suas perguntas [...].

**Leandro:** [...] procurar respostas por nós mesmos, produzindo conhecimento [...].

**Milenna:** [...] descobri diversas coisas novas, e ainda aprendi alguns modelos de pesquisa! Tive contato com pessoas de diferentes lugares, diferentes profissões, modos de vida e situações do cotidiano. Com certeza ser um estudante-pesquisador me aproximou ainda mais da “sociedade”.

**Pedro:** [...] ter autonomia sobre um trabalho escolar.



**William Garcia: [...] um conhecimento de como produzir projeto de pesquisa maiores.**

As repetições discursivas se aproximaram do que Orlandi (2005) denomina repetição formal – aquela em que o sujeito repete o que leu ou ouviu procurando diferenciar a forma. No entanto, chamou-nos atenção o dizer de Milenna, no qual identificamos avizinhamo com uma repetição histórica, enquanto trabalho de interpretação, constituindo forte exercício de autoria. Nessa dimensão discursiva de enunciação, o sujeito articula seu dizer com outros, abrindo espaço para a polissemia, o que Orlandi (2005) chama de historicização do dizer. Milenna historiciza os ditos ao remeter a situações que ampliam a ideia “de pesquisador” como aquele que “faz perguntas” e/ou “busca respostas”. Ao avançar sobre essa dimensão, produz sentido sobre a necessidade do pesquisador de estar em contato com pessoas. Observemos isso nas sequências: *diferentes lugares/diferentes profissões e modos de vida e situações do cotidiano*.

No dito “me aproximou **ainda mais** da ‘sociedade’” há preocupação com aspectos da vida social. A colocação de aspas na palavra *sociedade* possibilitou vestígios indicadores de que não se tratava de uma sociedade que no senso comum poderia indicar uma condição de elitização social vivida por alguns sujeitos, mas de uma perspectiva que considera uma forma de organização da vida humana, de múltiplas características.

De parte dos professores e professoras, verificamos que há trabalho pedagógico de construção dessa identidade de pesquisador. Não falamos em um ensinar formal propriamente dito, mas enquanto acontecimento na dinâmica de orientação. A forma como dialogam, as questões que colocam ou não, as advertências ditas, dentre outras situações postas significam sobre esse jeito de ser pesquisador.

Identificamos no acompanhamento do trabalho docente e por meio dos dizeres produzidos que há homogeneidade de pensamento quando se referem a uma desejável posição sujeito-pesquisador na escola. Em geral, apostam em uma mudança da posição estudante, na qual criticidade, reflexão, protagonismo político, alteridade, envolvimento, inquietude, curiosidade, dentre outros aspectos, se mesclam.

**Margarida: é um ser conflituoso ((sorriso)) porque é esperado uma criticidade deles, enfim, uma reflexão crítica que eles estão em processo de construção.**

**Tito: [...]** esse aluno-pesquisador **ele consegue entender o termo alteridade, de se colocar no lugar do outro.** Então eu acho que esse aluno-pesquisador ele tá formando ... essa ... uma outra consciência histórica sobre o mundo que ele tá colocado. Eu acho que ele tem uma... uma **perspectiva de análise, assim, do contextual ou, ou, ou um posicionamento** que eu acho que é fruto de todas essas problematizações, essas perguntas que a gente incita eles a ter.

**Luiza: [...]** ele não tem tanta obrigação, ele não tem a obrigação, como tem muitas vezes na aula curricular [refere-se ao espaço das disciplinas] ...é... de te devolver coisas que o professor te passou, né? Então, assim, o fato de aquele trabalho que ele vai fazer ser único e se construir com ... com a presença dele ali ...é... e só com a presença dele, aquele trabalho que vai sair com aquela característica só vai sair assim porque ele estava ali, **na relação com o professor, na relação com os colegas, com os demais sujeitos, né?**

O que observamos das falas dos docentes e da análise dos documentos da proposta “Pés na Estrada” nos possibilitou afirmar que não houve filiação direta ao discurso de formação de recursos humanos

para o campo científico<sup>14</sup>. Isso posto, inferimos que as expectativas dos docentes e dos discentes em seus dizeres mostram outra filiação, voltada para um estar na escola, próprio da formação para o nível de ensino em que estão colocados. Não observamos a expectativa docente em “despertar vocação” nem mesmo nos discentes em almejar o dito campo científico como possibilidade profissional futura, embora pensemos que no processo dialógico dos sujeitos, tais aspectos possam não estar totalmente descartados.

Por parte dos discentes, como vimos, pouco se alterou em relação a uma percepção socialmente corrente. Apenas uma estudante procurou trazer elementos diferenciados em sua compreensão. Para os docentes, o jeito pesquisador apontou para um processo de formação humana ancorado em sensibilidades para alteridade, preocupação com contextos e com foco nas relações humanas. A esse respeito, Fialho (2009) e Melo e Sousa (2005), em contextos particulares de formação de pesquisadores na Educação Básica, também destacaram em suas análises a contribuição que tal enfoque pedagógico pode dar no desenvolvimento de sensibilidades para os problemas sociais e exercício da cidadania.

Por fim, inferimos que o jeito estudante-pesquisador, na proposta de IC em estudo, filia-se a uma visão de formação de sujeitos sensíveis aos problemas sociais e ambientais, na perspectiva de fortalecimento do olhar problematizador sobre e com o mundo. A sensibilidade referida, distante de uma formação de talentos, acena para percepções acerca de outras formas de perceber, pensar e agir no mundo.

---

<sup>14</sup> Documentos nacionais e internacionais que prescrevem a iniciação científica para a Educação Básica, em geral, baseiam suas orientações para uma IC que atenda a formação de recursos humanos para a ciência, em uma perspectiva de interesse do desenvolvimento do capital. Nessa perspectiva buscam “jovens talentos” para assim despertar vocações para o citado campo.

Um outro jeito de estar na escola, agora relacionado ao profissional docente, problematizou a imagem caricata de um professor, muitas vezes usando um jaleco branco, à frente de uma sala de aula, às vezes dialogando, às vezes narrando, cena previsível em ambientes escolares.

A exemplo do que vimos sobre o sujeito estudante, o descrito acima também nutre um imaginário social em qualquer lugar do mundo em torno do sujeito professor. Um complemento à imagem, com uso do dicionário (MICHAELIS, 2014), produziu cercamento de sentido estabilizado a esse respeito.

Professor

**Substantivo masculino**

- 1 Indivíduo que professa sua crença em algum princípio filosófico ou religioso.
- 2 Aquele que leciona em algum estabelecimento de ensino; docente, mestre, prô.
- 3 Indivíduo que se dedica a dar aulas sobre certo tema; professor.
- 4 Aquele que tem diploma de professor.
- 5 Aquele que tem vasto conhecimento sobre determinado assunto.

**Adjetivo**

- 1 Que professa; profitente.
- 2 Cuja função é lecionar.
- 3 Com título de professor em alguma área de conhecimento.

O discurso que remete ao professor enquanto sujeito com “vasto conhecimento” e que se “dedica a dar aulas”, mascara, sob efeito da transparência da linguagem, múltiplas dimensões da profissão docente. Em virtude do efeito ideológico de evidência de sentido, tais dimensões da profissão docente possuem circulação social precária. A ideia-força de transmissor do conhecimento circula com maior fluidez, apesar dos numerosos estudos críticos a esse modo de ver a educação e o citado profissional, como podemos ver nas reflexões produzidas por

Freire (2005); Ball, Maguirre e Braun (2016); Apple (1989); Freitas (2010), dentre muitos outros.

A esse respeito, temos que organismos internacionais, a exemplo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), fazem circular em amplitude global, a mesma concepção de caráter dicionarístico, com forte ação ideológica limitadora de sentido sobre a ação política do profissional da educação em discussão. Para o citado organismo internacional (OI),

Um professor é definido como uma pessoa cuja **atividade profissional envolve a transmissão** de conhecimentos, atitudes e habilidades determinadas para estudantes matriculados em um programa educacional (OCDE, 2006, p. 25, grifo nosso).

Esse lugar empírico e discursivo, “professor”, é definido pela OCDE enquanto “professor eficaz”, identidade de característica neoliberal construída na relação entre escola-mercado-resultados, na base dos discursos dos talentos e de vocação para a ciência que afluem acintosa e exitosamente sobre as escolas da periferia societária capitalista.

A IC de nosso estudo, na escola, vincula docentes e discentes em uma outra lógica de relações. Tal percepção nos foi possível pelo próprio processo de acompanhamento dos sujeitos em seus cotidianos, o qual forneceu pistas sobre a circulação de uma concepção de docência distante das ideias anteriormente tratadas. Nessa direção, docência, enquanto interação humana, pode ser postulada

[...] como uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo

fundamental da interação humana (TARDIF; LESSARD, 2008, p.8).

Para os autores, o trabalho na escola se dá no processo de interação dos sujeitos, ao envolver um fazer “sobre e com outrem” (TARDIF; LESSARD, 2008, p.8), ocorre no jogo das condições, das tensões e das vivências. Desse modo, ação e interação marcam essa atividade constituinte e constituidora de subjetividades.

O trabalho de interação dos sujeitos, na perspectiva apontada, fortalece-se quando, neste estar na escola, docentes e discentes desenvolvem a percepção de que ensinar não “é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47), num processo que envolve afeto, diretividade e engajamento. Tal entendimento, pelo que foi possível interpretar, ganha materialidade na construção de uma concepção de um jeito professor-orientador produzido no caminhar dos sujeitos.

Em consonância com o que vimos, quando tratamos do jeito estudante-pesquisador, dizer a palavra “professor” remete a sentidos que caminham em diferentes direções. As definições do dicionário e da OCDE, por exemplo, dizem muito sobre um sentido imaginário, estabilizado, acerca da palavra. Na filiação discursiva a uma FD que autoriza a circulação de tais dizeres, os sujeitos se preenchem deles em seus fazeres cotidianos com a profissão. Sob outra perspectiva, dizeres outros podem instaurar, também pelo processo de filiação discursiva, como vimos, ideias superadoras da docência como prática de transmissão de conhecimento.

Em Análise de Discurso (AD) falamos em fuga de sentidos quando identificamos diferentes movimentos de sentidos no mesmo objeto simbólico. Ao pronunciar “professor”, o que está significando não é a palavra em si, mas o que está posto nela, o trabalho de homens e mulheres falando. O movimento a que nos referimos está na relação do sujeito com o interdiscurso, memória e silêncio, fazendo com que nos

identifiquemos com alguns sentidos e não nos identifiquemos com outros (ORLANDI, 2015).

A prática de IC trouxe para o cotidiano escolar em estudo o sujeito professor-orientador, função essa até então restrita notadamente aos meios acadêmico-científicos. Na interpretação de Orlandi (2017), os sentidos podem sair de seu lugar ao migrarem de uma FD para outra. Quando a IC chega aos meios escolares<sup>15</sup>, notadamente para a escola de nosso estudo, outros sentidos sobre o trabalho docente passaram a concorrer com o já estabelecido. Os sentidos também podem variar de escola para escola ou na própria escola em função do trabalho das FDs em movimento.

Ao observarmos o Quadro 1, podemos perceber o movimento de sentidos entre um aspecto e outro do trabalho docente. Os sentidos em fuga, como já falamos, põem em movimento interdiscurso, memória e silêncio, construindo no caso em questão uma forma de docência que aqui estamos chamando de jeito professor-orientador.

---

<sup>15</sup> No Brasil, enquanto política pública articulada pelo CNPq, a IC na Educação Básica ganha materialidade em 2003 quando da criação do programa institucional de Iniciação Científica, denominado Iniciação Científica Júnior.

## QUADRO 1-O MESMO E O DIFERENTE DA POSIÇÃO-SUJEITO DOCENTE

Posição-sujeito Docente	
Dar aula	Orientar pesquisa
<p>[...] tem um <b>programa a seguir</b>, tem um conteúdo programático no ano (Elis).</p> <p>[...] eu tenho uma <b>direção que eu planejei</b> (Irene).</p> <p>[...] cada um tem as suas necessidades, mas geralmente <b> você pensa no todo</b> (Margarida).</p> <p>[...] um pouquinho <b>mais amarrada, mais engessada</b> [o espaço da disciplina] (Luiza).</p> <p>[...] como eu trabalho com <b>as perguntas na minha aula</b> (Lena).</p>	<p>[...] <b>O que eles vão trabalhar ... o que eles querem trabalhar</b> e como é que eu vou poder orientar (Elis).</p> <p>[...] tem <b>mais autonomia de seguir caminhos</b> (Irene).</p> <p>[...] <b>não necessariamente eles têm que chegar aonde eu acho</b> que eles têm que chegar (Margarida).</p> <p>[...] <b>caminha junto</b>; que dá possibilidades, que pergunte muito, acho que mais faça perguntas do que dê respostas (Tito).</p> <p>[...] um pouco de passividade na sala de aula, tu acaba <b>transformando em atividade</b> (Nazca).</p> <p>[...] você <b>nunca sabe o rumo que aquele [...] encontro vai tomar</b> (Luiza).</p> <p>[...] tem um papel de <b>ajudar, colaborar, não é de fazer</b> (Lena).</p>

Fonte: O autor, a partir das entrevistas realizadas com orientadores (2015).

Nos dizeres: “programa a seguir/direção que eu planejei/mais amarrada, mais engessada” estão em jogo uma forma escolar que por mais diferenciada que se proponha está centrada na relação entre conteúdos, avaliações e o complexo processo das relações pessoais e institucionais no interior da escola e fora dela.

Ao se referirem à tarefa de orientação em IC, outros aspectos entraram na cena escolar. Apesar de ocorrer no mesmo espaço – na escola – e envolver os mesmos profissionais – os professores e professoras – promovem outro funcionamento. No excerto: “o que eles



querem trabalhar e como é que eu vou poder orientar” tira do docente o controle absoluto do processo pedagógico que possuía quando selecionava os conteúdos do “seu” ensinar específico e a forma como se daria o processo. Uma mudança nas relações entre os sujeitos na escola torna necessário mais diálogo, mais afetividade. A surpresa, no dizer “como é importante pra eles a opinião da gente” denuncia uma instituição escola, em geral, na qual os sujeitos têm dificuldade de aproximação e diálogo.

Retomando o quadro anterior, referente aos sentidos sobre orientação, o movimento de jeitos de estar consigo e com os estudantes reforça uma docência de interação humana (TARDIFF; LESSARD, 2008). Nesse percurso, uma concepção de educação na qual não há docência sem discência (FREIRE,1996) e os sujeitos com suas semelhanças e diferenças não se reduzem a objeto um do outro, parece fazer sentido. As Sds: “mais autonomia de seguir caminhos/não necessariamente eles têm que chegar aonde eu acho/caminhar junto”, posicionam o papel do professor enquanto orientador do processo, não como situação de professar um dado ensinamento.

A produção de sentidos em outra direção não acontece sem provocar desconfortos. O afastamento de uma forma de docência construída na segurança de uma formação acadêmica específica provocou alguns momentos de tensão durante as reuniões pedagógicas. Não iremos tratar dessa particularidade. O que chamamos atenção é ao processo de identificação com uma outra forma docente que se deu de distintas maneiras de um profissional para outro. Aspectos do inconsciente e de filiação discursiva podem explicar parte desse processo. Nos excertos abaixo podemos observar o processo de construção de uma outra narrativa produtora de docência:

**Tito:** [...] quanto é difícil ser esse professor-orientador, porque pra você fazer isso você tem que ... **você tem que quebrar alguns paradigmas,**

né? Você tem que **sair da sua área de conforto**. Então sair dessa área de conforto, onde eu tenho os meus saberes [...], que eu estudei durante 4 anos, e que eu tenho que vir aqui lidar com um conceito que eu não vi, na [seu campo de conhecimento] ... sei lá, o conceito de territorialidade ... ele não é fácil. A gente sabe que **muitos professores eles vêm e ficam um ano no projeto e, assim, dizem que gostaram, que curtiram, mas vão embora...** E ... eu acho que esse ir embora é, principalmente, quando você **não entendeu ((sorriso)) o que que a gente tá fazendo aqui.**

**Luiza:** [...] a gente precisa aprender a ser professora-orientadora ((sorriso)). A gente, mesmo **com 20 anos de experiência sendo professora, quando a gente vai ser professora-orientadora a gente tem que aprender**, porque é diferente.

Os discursos produzidos pelos estudantes acerca do jeito professor-orientador, tal qual estamos movimentando sentidos, significaram em seus dizeres. Houve mobilização de sentidos em torno de cooperação com o trabalho de pesquisa, marcando vínculos pedagógicos entre sujeitos.

**Gabriel:** O professor foi um “norte” para se realizar o trabalho.

**Felipe Torres:** Como o nome fala, ele nos orientou, **ajudou quando tivemos problemas.**

**Leandro:** Os orientadores foram bons, presentes. Nos ajudaram a pesquisar, **não deixaram nos perder, ajudaram a achar o rumo do trabalho, assim dá para perceber o porquê ele faz diferença.** Foi bom, ele não te deixa sair muito do rumo, mas também não se intromete muito, deixando os alunos criarem.

**Pamella:** Bom! Acho superimportante **ter um professor** te auxiliando e tirando suas dúvidas durante toda a pesquisa, além de te ajudarem a criar um projeto ainda melhor. A ajuda deles em sala é muito importante, pois **te fazem pensar melhor na hora de fazer algumas escolhas** (como o que pôr, o que tirar, o que dá para melhorar ou não...) e tendo alguém “pegando no seu pé” te faz ter um compromisso maior com sua pesquisa.

**John:** Isso ajuda muito, às vezes **puxando tua orelha para você fazer** ou conversando com você **e levantando dúvidas**. É bom também porque ele **previne imprevistos em campo** e depois, como por exemplo, falar para levar mais memória para a câmera.

O aspecto relacional de cooperação presente nesses dizeres estabelece conexão com a preocupação docente em orientar o processo de pesquisa. Observemos, contudo, que o dizer “professor”, por parte de alguns estudantes, produziu efeito de apagamento do sentido de orientação pretendido pelos docentes. Uma situação evidenciou bem o não lugar de orientação marcado pelo estudante. Na Sd: **“Geralt:** O orientador **continua sendo um professor que te avalia**, só que em particular e ajudando [...]”

No dizer: “continua sendo um professor que te avalia”, mesmo reconhecendo o trabalho de cooperação, não houve um descolamento da relação do espaço disciplinar da sala de aula. Os aspectos apontados pelos docentes não auferiram significação no dizer. Em outro momento, a expressão “que te avalia”, por envolver um processo de avaliação, fez emergir um certo sentimento de que o trabalho de pesquisa desenvolvido era igual a tudo que já faziam. O professor, no caso em questão, é aquele que avalia. Se o orientador também assim procede, ele é um professor, não mudando o sítio de significação da docência. De todo modo, sublinhamos que o jeito “professor-orientador” parece

combinar aspectos formativos mobilizadores de um sujeito estudante autônomo. Em tal posição, a cooperação entre sujeitos constitui condição para o efetivo trabalho de orientação.

## **2. Há lugar na escola para iniciação científica?**

Pelo que apresentamos até o momento, nos parece que a resposta ao questionamento está dada. Sim, há lugar para IC em contextos escolares. Interessa-nos, no entanto, para além do efeito ideológico da evidência que vem naturalizando a IC “para a” escola pública brasileira, compreender sobre rupturas e desvios que identificam tal prática quando pensada “na escola”.

Do lugar institucional de locutor coletivo ou de ator político, como o do Estado brasileiro, por meio de suas instituições agentes de ciência e tecnologia (CT), nos parece não haver dúvidas quanto ao entendimento da escola enquanto espaço de IC. Muitas pesquisas a esse respeito, com enfoques analíticos os mais diferenciados, já se reportaram ao interesse estatal no desenvolvimento de políticas promotoras da ampliação dos objetivos da escola pública com a inserção da IC. Alguns trabalhos, como os de Fialho (2009); Oliveira (2010); Carvalho (2012); Conceição (2012); Oliveira (2013); Oliveira (2015), dentre outros, fortalecem essa compreensão. Os locutores aludidos, promotores de programas nessa área e identificados com o discurso dos jovens talentos para a ciência, posicionam a escola enquanto Aparelho Ideológico do Estado (AIE) fundamental para o desenvolvimento econômico nacional.

Quando analisamos a “IC na Escola”, anunciada pelo CA/UFSC, igualmente verificamos que há concordância acerca do lugar de tal prática pedagógica em contextos escolares. Os dizeres dos sujeitos no tempo presente e as quase duas décadas de trabalho na escola acenam

para tal compreensão. Qual distância e/ou aproximação entre os dizeres dos sujeitos na escola e os locutores estatais sobre IC?

## 2.1 Dizeres “para a escola” e “na escola”: sentidos em movimento

Mesmo reconhecendo o lugar da escola enquanto AIE – coprodutora de um projeto de sociedade – os dizeres dos sujeitos orientadores sublinham a possibilidade de um fazer pedagógico diferente em seu interior.

**Tito:** [...] eu acho que [...] a escola não é [...] reflexo da sociedade, ela é esse lugar dinâmico que é, como a Luiza falou, um passo pra frente, um pra trás; dois pra frente, três pra trás... Ela tá sempre nesse, vou chamar de limbo, assim... que **ela não é nem sempre emancipadora, como ela também não é sempre tão retrograda.**

**Elis:** É o espaço da utopia que dá essa liberdade, tu querer sonhar e mudar algo.

**Tito:** Nós enquanto escola, escola pública, nós somos... assim... nós **somos a representação do Estado dentro de cada família** [...]. O governo federal quando publica uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) ou publica uma Base Nacional Comum [refere-se à Base Nacional Curricular Comum (BNCC)] ele tá projetando um cidadão que ele tá querendo formar. Agora, **a maneira como esse corpo de professores se apropria, aí é diferente.**

**Margarida:** Sim, é única [a apropriação docente].

**Tito:** A escola ela é homogeneizadora. **O Projeto de escola é homogeneizador.**

**Luiza:** Não... é ... **é um espaço também onde se explicita a correlação de forças que é a sociedade.** Nós temos por um lado, quem pensa e quer avançar, e quer esse cidadão crítico, e quer esse sujeito que saiba se posicionar e que tenha ética tal, tal, tal. Mas tem também quem quer um

sujeito que seja manipulável, um sujeito que a escola encha de conteúdo e não saiba como lidar.

O dizer: “ela não é nem sempre emancipadora, como ela também não é sempre tão retrograda”, expõe a coexistência de projetos em contradição em espaços escolares. O dito remete ao trabalho de FDs, em oposição, produtoras de dizeres possíveis sobre as funções da escola. Nessas condições, a identificação dos sujeitos com uma FD progressista ou mais alinhada aos interesses hegemônicos da classe dominante, por exemplo, descortina interesses de classe contraditórios em movimento no interior da escola. No contexto escolar pesquisado, também verificamos a coexistência de projetos contraditórios na formação de sujeitos. Ao nosso ver, o Projeto de IC do CA/UFSC foi criado no interior dessa dinâmica contraditória, modulando possibilidades anti-hegemônicas de formação humana no âmbito escolar.

Há dizeres sobre IC produzidos nas e para as escolas. No concernente ao que acontece no “Pés na Estrada”, levando em conta aspectos singulares das condições de produção da proposta pedagógica, podemos considerá-lo como sendo uma “IC na Escola”. Dizendo de outro modo, uma IC articulada a partir das margens, com posicionamento crítico às prescrições enunciadas pelo centro do sistema societário vigente para as escolas públicas mundiais. O sentido que estamos produzindo a esse respeito tem relação com o trabalho coletivo de sujeitos concretos que veem a possibilidade de vivenciarem criticamente um estar “com” a escola.

Dizeres “na escola” e “para a escola” constituem, no entendimento que estamos construindo, filiações a FDs que determinam projetos de formação humana. Por estarmos tratando de um tipo de AIE composto por instituições fortemente marcadas pela presença e em muitos casos pela ausência do Estado, a tarefa de identificar a origem dos dizeres relativos às práticas escolares não

constitui empreendimento fácil. Assim, o que estamos chamando de dizeres “na escola” tem relação, em nosso entender, com o “ad-mirar” (FREIRE, 2002) de sujeitos, com um tomar de distância que possibilita outras leituras e dizeres sobre a escola e o complexo processo de formação humana que se pretende. É exatamente essa condição admiradora que as políticas homogeneizantes “se esforçam para matar nos homens” (FREIRE, 2005, p. 158). Não negamos o funcionamento do interdiscurso (políticas públicas nacionais e globais, concepções de sujeito e sociedade e as singularidades) nos dizeres. O que destacamos é o olhar sobre tudo isso, produtor de sentidos, envolvendo emancipação, cidadania e transformação social. Dizendo de outro modo, estamos nos referindo aos ditos na escola, construídos pelo movimento de seus sujeitos enquanto atores, no sentido que Apple (2017) dá ao termo, ou seja, dos que possuem agência, que agem no mundo, assim como dentro dele.

Em caminho oposto, os dizeres “para a escola”, relacionamos ao pensamento de Freire acerca da noção de “concepção bancária” (FREIRE, 2005). O autor utiliza a metáfora bancária para denunciar a existência de um tipo de educação baseada na transferência contínua de informações do professor para o educando. Em face ao exposto, os dizeres “para a escola” seriam aqueles que obedecem ao princípio dessa transferência, quer dizer, de “algo dado, como algo estático, a que os homens se devem ajustar” (FREIRE, 2005, p. 158). Eles são enunciados por determinadas políticas nacionais e/ou globais e por organismos internacionais, ONGs, fundações, cuja característica principal é marcada pelo interesse em transferir determinados saberes, desconsiderando o caráter crítico-criativo de estudantes e professores no quefazer de seus cotidianos. Em tais dizeres, projetos homogeneizadores articulam a formação de um tipo de sujeito, sobretudo, para atender às demandas do capital e de seu par, o mercado.

O Quadro 2 reúne alguns dizeres que sintetizam a discussão acima, expondo o todo complexo ideológico produtor de sentidos únicos para a escola, vejamos:

#### QUADRO 1- DIZERES PRODUTORES DE SENTIDOS "PARA A ESCOLA"

Dizeres “para a Escola”
(i) É necessário desenvolver educação científica e tecnológica, bem como <b>promover e motivar o desenvolvimento de vocações para a C&amp;T</b> (UNESCO, 2003, p. 23, grifo nosso).
(ii) [...] que o <b>acesso ao conhecimento científico, a partir de uma idade muito precoce</b> , faz parte do direito à educação de todos os homens e mulheres, e que a <b>educação científica</b> é de importância essencial para o desenvolvimento humano, para a <b>criação de capacidade científica</b> endógena e para que tenhamos cidadãos participantes e informados (UNESCO, 2003, p. 29, grifo nosso).
(iii) A educação deve ensinar os alunos a <b>enfrentar os desafios do século XXI</b> encorajando, principalmente, o <b>desenvolvimento da criatividade, os valores da boa cidadania e democracia, e as competências</b> necessárias para a vida cotidiana e profissional (BINDÉ, 2007, p. 332, grifo nosso).
(iv) As crianças que ingressam na escola em 2018 serão jovens em 2030 [...]. A “OCDE Educação 2030 <sup>16</sup> ” visa <b>construir um consenso dos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores</b> necessários para moldar o futuro [...] (OCDE, 2018, p. 2, tradução nossa) <sup>17</sup> .
(v) <b>Despertar vocação científica e incentivar talentos potenciais entre estudantes</b> do ensino fundamental, médio e profissional da Rede Pública, mediante sua participação em atividades de <b>pesquisa científica ou</b>

<sup>16</sup> A menção ao ano de 2030, possivelmente, tem relação com Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Em setembro de 2015, representantes dos países membros da ONU reuniram-se em Nova York e estabeleceram objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS) para os próximos 15 anos (daí o ano de 2030). Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

<sup>17</sup> “The children entering education in 2018 will be young adults in 2030[...]. OECD Education 2030 aims to build a common understanding of the knowledge, skills, attitudes and values necessary to shape the future towards 2030 (OCDE, 2018, p. 2).



**tecnológica, orientadas por pesquisador qualificado, em instituições de ensino superior ou institutos/centros de pesquisas** (PIBIC-EM, 2006, grifo nosso).

Fonte: Unesco (2003); Bindé (2007); ICJ-Iniciação Científica (2006); OCDE (2018).

Os dizeres apresentados no Quadro anunciam finalidades “para a” escola. Ao serem produzidos por locutores coletivos – UNESCO, OCDE e Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) – mobilizam prescrições com objetivo de atender às exigências determinadas pelo mercado mundial de características neoliberais. A articulação desses agentes, por sua vez, promove ações educacionais, sobretudo, para a periferia capitalista, naturalizando-as, graças ao efeito ideológico produtor de evidências de sentido. Assim sendo, funcionam como bloqueio ao surgimento de outros dizeres problematizadores do sistema societário vigente, propiciando a construção de outros caminhos sociais. A esse respeito, podemos falar em interdição de novos sentidos na escola. Nesse processo, compreendemos que o silêncio, na perspectiva discursiva que assumimos, possui feição de censura, pois “ela [a censura] procura impedir é justamente que haja elaboração histórica dos sentidos e movimento no trabalho de identificação dos sujeitos (cidadãos)” (ORLANDI, 2007, p. 129).

Desse modo, os excertos (i) a (iv) construídos no âmbito de conferências mundiais e de documentos institucionais diversos, tendo a UNESCO e a OCDE como locutores coletivos, produzem efeito discursivo prescritivo e homogeneizante às escolas dos países periféricos, como um ajustamento ao mundo, produtor de situação de dominação (FREIRE, 2005). As marcas discursivas: *desenvolvimento de vocações/idade precoce/capacidade científica/desafios para o século XXI/construir consenso*, delineiam um quadro de compromissos, conclamando as nações “em desenvolvimento” a articularem ações no

âmbito da ciência para assim poderem acompanhar as mudanças globais anunciadas pelo e para o século XXI. É importante destacar que esse quadro de compromissos que apontamos, em se tratando da OCDE, significa poder ter acesso, por parte dos países, a financiamentos e possibilidade de ver ampliadas as relações econômicas em nível mundial.

O excerto (v), no tocante ao contexto brasileiro, acolhe e materializa parte das “recomendações” prescritivas, sinalizando para as escolas uma Iniciação Científica Júnior, em meio a outras, destinadas à Educação Básica. O incentivo pela busca de talentos que ecoa aqui dialoga com a necessidade de vocações para ciência e tecnologia (CT) de um século XXI que reclama capacidades científicas prescritas por lá. Eis o funcionamento de alguns dos “dizeres para a escola”.

Na *Sd incentivar talentos potenciais entre estudantes*, há um silêncio constitutivo produtor de importante efeito sedutor sobre a sociedade brasileira em geral e, de forma particular, nos docentes e estudantes da Educação Básica. O discurso “talentos para a ciência” seduz ao remeter ao sucesso profissional pela via acadêmico-científica e à probabilidade de mobilidade social. No Colégio de Aplicação, dado que o envolvimento com a pesquisa não é atividade estranha ao corpo docente e discente em seus cotidianos, a sedução alcança dimensão de importância substancial. Entretanto, o discurso “dos talentos” deixa de dizer, na forma de silêncio constitutivo, que não há espaço para todos os estudantes no modelo proposto, que apenas os considerados mais aptos (mais talentosos?) para acessar a carreira científica serão selecionados.

Ainda sobre o caso brasileiro expresso no excerto (v), o dizer normativo: *pesquisa científica ou tecnológica, orientadas por pesquisador qualificado, em instituições de ensino superior ou institutos/centros de pesquisas*, por sua vez, silencia sobre a escola enquanto lugar de IC. Destarte, normatiza a escola enquanto espaço

que “fornece” “matéria-prima”: o jovem estudante talentoso. Nesse pensar, não avistamos, no âmbito da política pública brasileira promotora de IC, ações de enfrentamento da superação das dificuldades de infraestrutura física e pedagógica das escolas e de formação continuada do pessoal técnico e docente que garantam que todos possam ver, de forma transformadora, seus talentos em movimento. Assim, a busca apenas por alguns talentos silencia sobre as condições, em geral precárias, das escolas públicas brasileiras pelas quais esses jovens vivenciam processos de escolarização.

Por meio do Quadro 3, os dizeres “na escola” sinalizam isso que estamos afirmando.

### QUADRO 3 - DIZERES PRODUTORES DE SENTIDOS “NA ESCOLA”.

Dizeres “na escola”
<p>Questionamos de quem é o papel de fazer ciência no mundo? Para quem ela é feita? É sempre boa? Benéfica? [...] A ciência para o progresso não ouve o lado que destrói. [...] <b>muitos dos conhecimentos científicos que são produzidos/usados não são para incluir a todos (humanos e demais seres da natureza)</b> (PO<sup>18</sup> LENA, 2015).</p> <p>[...] a gente entende que o conhecimento ele pode ser construído, e <b>eu entendo que o conhecimento ele pode ser construído, não só do ponto de vista daquele da ciência acadêmica, dos pesquisadores que estão na universidade</b> (PO TITO, 2015).</p> <p>[...] <b>Como é que a gente foge, penso eu, como é que a gente foge da decoreba?</b> Colocando em prática, pesquisando, indo atrás, indo além daquilo que já tá colocado pra ti (PO NAZCA, 2015).</p> <p>[...] <b>trabalhar com iniciação científica é trabalhar muito nessa outra lógica, que desconstrói essa coisa da resposta única;</b> de que o aluno tem que [...] replicar aquilo que ele recebe, né? [...] se você põe o tema lá no quadro e ‘pesquisem sobre tal coisa’, a tendência vai ser buscar uma resposta certa num livro, numa revista, num artigo, né? (PO LUIZA, 2015).</p> <p>[...] Sim, por que <b>a escola é um lugar de conhecimento</b> e IC é um jeito de construir esse conhecimento (EP RODRIGO OLIVEIRA, 2015).</p>

<sup>18</sup> A expressão PO refere-se a posição sujeito professor-orientador e EP a posição sujeito estudante-pesquisador.

[...] Depende. Se a escola propõe fazer um projeto desse nível podemos considerar, mas **eu acho que não é lugar** [de IC] (EP GERALT, 2015).

Fonte: Entrevista (2015, grifo nosso); Questionário (2015, grifo nosso).

Como pode ser observado, por intermédio dos excertos, os dizeres “na escola”, bem como os “para a escola” vistos anteriormente, são legitimadores da IC em contextos escolares. Em apenas uma situação, no dizer do EP Geralt, conquanto reconheça que a escola possa trabalhar com a perspectiva, considera que não é lugar. Excetuando esse último dizer, podemos depreender que os demais dizeres “na escola” convergem para uma forma de IC congruente às necessidades que aquele coletivo definiu para a formação escolar pretendida.

No processo de geração de dados, por meio das entrevistas, notamos que os docentes não tinham leitura dos documentos prescritivos que aqui mencionamos. Nos relatórios institucionais do projeto de IC também não encontramos qualquer menção a tais documentos que servissem de base teórica para o trabalho proposto. Em alguns momentos do dizer dos sujeitos, verificamos esse distanciamento ao enfatizarem aspectos intrínsecos aos objetivos institucionais da escola em mescla às experiências pessoais com o ato da pesquisa:

**Irene: A minha vivência eu acho, como pesquisadora.** O encantamento que eu tive, por exemplo, quando eu fiz o trabalho, tanto o TCC, quanto a dissertação do mestrado, que eu tava indo atrás de alguma coisa e aquilo era novo e eu consegui aprender; aquilo foi maravilhoso, sabe. Eu acho que esse encantamento, essa experiência que me faz pensar isso [entendimento sobre IC].

**Elis: [...] só as discussões no Pés. Não tive contato com nenhum documento oficial.** Tão falando que o MEC ... tem uma proposta do MEC, né não?

**Tito: [...] vem das nossas diferentes perspectivas de formação, vem das nossas diferentes perspectivas de ensino, que a gente vai se construindo.** Então, assim, é um, é um emaranhado, é um caleidoscópio, assim, uma mistura que diz: [...] ‘Tito da onde vem a tua ideia de interdisciplinaridade; de onde vem a tua ideia de iniciação científica na educação básica’ ... Não dá de dizer que eu sou, que tem uma única base, é muito nesse, nessa troca [...] nessa experiência, nesse dialogar.

**Ana: Quando cheguei no grupo havia a própria sustentação de que somos um Colégio instituído com o propósito de investigar/propor novas práticas pedagógicas** e entendi que dali nasceu esse projeto, como uma proposição de uma equipe que queria experimentar outras abordagens no processo de ensino/aprendizagem e até agora a gente pratica.

De certo modo, tal distanciamento pode ter contribuído para a construção da proposta tal qual como apresentada. Não queremos dizer com isso que os dizeres de tais documentos não possam ser considerados quando da proposição de trabalhos dessa natureza. Ao contrário, o contato plural acerca de saberes sobre IC e/ou de práticas investigativas na escola enriquece a construção pedagógica. O que sublinhamos, no que concerne ao distanciamento aludido, é que tal tomada de posição abriu possibilidades para um pensar mais autoral no âmbito da escola. De toda forma, ponderamos que, ao considerar os dizeres institucionalizados nas e pelas políticas públicas nacionais e “recomendações” globais, não é recomendável dispensar a devida análise crítica dos discursos que produzem. Olhar criticamente, nesse caso, não consiste apenas em avaliar o que o texto “quer dizer”, o seu conteúdo, mas compreender como os discursos são construídos e a

forma como funcionam enquanto produtores de evidência de um pensamento único, no caso em tela, para uma educação global.

### **Para não fechar: ampliando o debate**

Por meio de uma pergunta, o título motivador da presente análise instiga o trabalho analítico acerca das finalidades de uma determinada prática de iniciação científica na escola, o Pés na Estrada, a partir dos dizeres daqueles que a vivenciam no contexto escolar em questão. A alusão à estrada, símbolo de movimento, permite uma primeira ideia, a de que há processo de busca pelo conhecimento em que os sujeitos ao vislumbrarem outras perspectivas de estar na escola, ultrapassam seus muros físicos e ideológicos e buscam outras perspectivas de se relacionar com ela e com o mundo.

A iniciação científica para as escolas brasileiras está marcada por interesses estratégicos do capital. Nessa perspectiva vislumbram a possibilidade de formação, desde tenra idade, de mão de obra especializada, que saiba trabalhar em equipe, que esteja pronta para a resolução de problemas próprios de uma sociedade que avança no processo de globalização econômica do atual período técnico-científico-informacional. As urgências do processo global de modernização situam as escolas como espaços de “caça talentos” ampliando desigualdades sociais em seu interior, já que nem todos terão acesso ao estímulo de desenvolvimento dos ditos talentos para a ciência.

Os discursos dos talentos e vocação para a ciência, em circulação na atualidade pelos organismos internacionais já citados, retomam dizeres do então presidente estadunidense Roosevelt, durante o contexto da Segunda Guerra Mundial. Não é necessário muito esforço para compreender que a busca por talentos estava fortemente atrelada à beligerância do período, restringindo a própria ideia de ciência ao

campo das ciências naturais, inclusive a biologia e a medicina. Apenas na década de 1950, com o lançamento em 1957 do satélite soviético Sputnik I, colocando sérios questionamentos sobre o desenvolvimento tecnológico estadunidense, é que de fato o discurso dos talentos para a ciência foi revigorado naquele espaço nacional. Desse modo, ações educacionais desde a educação infantil à pós-graduação foram desenvolvidas para garantir a formação de talentos para o campo científico no afã de reposicionar os Estados Unidos na dinâmica da Guerra Fria. Mais uma vez o contexto de guerra foi o motivador de ações no campo educacional.

A guerra dos tempos atuais é a do capital pela modernização tecnológica e formação de quadros de recursos humanos com capacidade de organização e resolução de problemas. Globalmente os discursos dos talentos e vocações para a ciência circulam de forma sedutora sobre as escolas mundiais, em especial às brasileiras, ganhando contornos os mais variados. As variações parafrásticas de tais discursos demonstram como os mesmos são assimilados nas escolas: “jovens estudantes”, “jovens cientistas”, “jovens de mentes criativas”, “jovens talentos produtivos”, “jovens talentosos”, “jovens pesquisadores”, “jovens cérebros”, “iniciação de jovens”, “jovens da ciência”. Como vimos não há lugar para todos os jovens e todas as escolas.

Em grande medida, a proposta pedagógica Pés na Estrada, como vimos, caminha em direção oposta ao discurso dos jovens talentos tal como se apresenta. O não alinhamento ao estímulo de vocações científicas e o esforço em proporcionar a todos os estudantes do nono ano a vivência com a IC, por exemplo, nos permitem perceber outro olhar para uma formação científica na escola. Em oposição aos “jovens talentos”, um outro discurso circulou intensamente nos dizeres e documentos da proposta escolar em estudo, o dos “jovens atentos”. A palavra “atento” presente de diferentes formas nos dizeres dos sujeitos

ao ser usada em uma dada FD ganha sentidos desejados. Tais efeitos se diferem daqueles do “talento” pela direção que procuram apontar – de uma educação cuidadosa que liberta os sujeitos e os coloca em situação de vigilância crítica.

Ao encontro do que foi exposto, temos que a substituição de uma palavra por outra - numa dada dimensão contextual, ao recortar o interdiscurso, que acolhe uma multiplicidade de sentidos possíveis – produz efeito metafórico. O discurso dos jovens atentos, posto numa forma de relação de estar com a escola e com o mundo, numa FD de educação transformadora, reclama outros sentidos necessários. Do modo como estamos interpretando, a transferência Talentos/Atentos desloca o sentido único – de interesses do mercado – para o cuidado às muitas sensibilidades necessárias para um estar no e com o mundo de forma socialmente participativa, solidária, ética e comprometida.

## Referências

APPLE, M. W. **A educação pode mudar a sociedade?** Petrópolis: Vozes, 2017.

\_\_\_\_\_. **Educação e Poder.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BALL, S. J.; MAGUIRRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas – atuação em escolas secundárias.** Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BINDÉ, J. (Coord.). **Rumo às sociedades do conhecimento.** Relatório Mundial da UNESCO. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

CARVALHO, L. A M. **A iniciação científica em Parintins/AM: uma análise do Programa ciência na escola (PCE).** 2012. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia, Universidade do Estado do Amazonas – UEA, Manaus, 2012.

CONCEIÇÃO, A. J. **Contribuições do programa de iniciação científica júnior na Universidade Estadual de Londrina (UEL): a formação de um habitus adequado ao campo científico.** 2012. Dissertação (Mestrado em



Políticas Públicas), Universidade Estadual de Maringá, 2012. Disponível em:

<<http://www.ppp.uem.br/wp-content/uploads/2015/08/ANDR%C3%89-JUNIOR-CONCEI%C3%87%C3%83O1.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2014.

FIALHO, J. F. **A cultura informacional e a formação do jovem pesquisador brasileiro**. 2009. 207 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação). Escola de Ciência da Informação – ECI. Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte, 2009.

FREIRE, P. [1967]. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. [1975]. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P.; HORTON, M. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

FREITAS, L. C. Avaliação: para além da “forma escola”. **EDUCAÇÃO: Teoria e Prática**, Rio Claro, São Paulo, v. 20, n.35, p. 89-99, jul./dez. 2010.

GRIGOLETTO, E. Do lugar social ao lugar discursivo: o imbricamento de diferentes posições-sujeito. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L. (Orgs.). **Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites**. São Carlos: Claraluz, 2007.

ICJ. INICIAÇÃO CIENTÍFICA JUNIOR– NORMA ESPECÍFICA (RN-017/2006). Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 2006. Disponível em: <[http://www.cnpq.br/view/-/journal\\_content/56\\_INSTANCE\\_0oED/10157/100352](http://www.cnpq.br/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/100352)>. Acesso em: 15 ago. 2013.

MELLO E SOUZA, M. L. Reflexões sobre um programa de iniciação científica para o ensino médio. In: ENPEC, 5., 2005, Bauru (SP). **Atas do ENPEC**. Bauru: UNESP, nov. 2005. n/p.

MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**, 2014. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/talento/>>. Acesso em: 5 abr. 2016.

OLIVEIRA, A. **A iniciação científica júnior (ICJ):** aproximações da educação superior com a educação básica. 2015. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

OLIVEIRA, C. A educação científica como elemento de desenvolvimento humano: uma perspectiva de construção discursiva. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 15, n. 2, p. 105-122, maio/ago. 2013.

OLIVEIRA, E. L. **A formação científica do jovem universitário:** um estudo com base no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). 2010. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, São Paulo, 2010.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Professores são importantes:** atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Coedição Moderna, 2006. Disponível em: <[https://books.google.com.br/books?id=n2xGOoJyB5cC&pg=PA17&hl=pt-BR&source=gbs\\_toc\\_r&cad=3#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?id=n2xGOoJyB5cC&pg=PA17&hl=pt-BR&source=gbs_toc_r&cad=3#v=onepage&q&f=false)>. Acesso em: 04 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Future of Education and Skills Education 2030.** 2018. Site. Disponível em: <<http://www.oecd.org/education/school/Flyer-The-Future-of-Education-and-Skills-Education-2030.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2018.

ORLANDI, E. P. Michel Pêcheux e a Análise de Discurso. **Estudos da linguagem(m)**, Vitória da Conquista, Uberlândia, v. 12, n. 1, p. 9-13, jun. 2005.

\_\_\_\_\_. **As formas do silêncio:** no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

\_\_\_\_\_. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. 12. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.

\_\_\_\_\_. **Eu, tu, ele:** discurso e real da história. Campinas: Pontes Editores, 2017.

PECHÊUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Ed. da Unicamp, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org.). **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008.

UNESCO. **A ciência para o século XXI**: uma nova visão e uma base de ação: Budapeste e Santo Domingo. 3. ed. Brasília, DF: UNESCO, ABIPTI, 2003. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001315/131550por.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

