

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

ANDREA CONSOELO CUNHA DA SILVA

**A FORMAÇÃO INTELECTUAL DE JOVENS DO ENSINO
MÉDIO: CAMINHOS E POSSIBILIDADES PARA O PENSAR
AUTÔNOMO**

**SANTARÉM/PA
2016**

ANDREA CONSOELO CUNHA DA SILVA

**A FORMAÇÃO INTELECTUAL DE JOVENS DO ENSINO
MÉDIO: CAMINHOS E POSSIBILIDADES PARA O PENSAR
AUTÔNOMO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Oeste do Pará, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ediene Pena Ferreira
Coorientador: Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto
Linha de Pesquisa: Práticas educativas, linguagens e tecnologias

**SANTARÉM/PA
2016**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação(CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/UFOPA**

S586f Silva, Andrea Consoelo Cunha da
A formação intelectual de jovens do ensino médio: caminhos e possibilidades para pensar autônomo. / Andrea Consoelo Cunha da Silva. – Santarém, 2016.
113 fls.: il.
Inclui bibliografias.

Orientador Ediene Pena Ferreira
Coorientador Luiz Percival Leme Britto
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Programa de Pós-graduação em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação.

1. Ensino médio. 2. Formação intelectual. 3. Teoria crítica. I. Ferreira, Ediene Pena, *orient.* II. Britto, Luiz Percival Leme, *coorient.* III. Título.

CDD: 23 ed. 373

FOLHA DE APROVAÇÃO

ANDREA CONSOELO CUNHA DA SILVA

A FORMAÇÃO INTELECTUAL DE JOVENS DO ENSINO MÉDIO: CAMINHOS E POSSIBILIDADES PARA O PENSAR AUTÔNOMO

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Oeste do Pará, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Ediene Pena Ferreira
Coorientador: Prof^o. Dr. Luiz Percival Leme Britto
Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologias.

DEFESA DA DISSERTAÇÃO: _____ em 01 de junho de 2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Ediene Pena Ferreira
Orientadora (UFOPA)

Prof^o. Dr. Luiz Percival Leme Britto
Coorientador (UFOPA)

Prof^a. Dra. Márcia Teixeira Nogueira
Examinadora Externa (UFC)

Profa. Dra. Solange Helena Ximenes Rocha
Examinadora Interna (Suplente) (UFOPA)

À Consolo, mãe, que me ensinou os caminhos libertadores da educação.
Aos Lúcio, Beatriz e João Pedro, companheiros de todos os momentos

AGRADECIMENTO

À professora Doutora Ediene Pena Ferreira: à orientadora pela sábia orientação, pelas valiosas contribuições, pela paciência e seriedade dedicada ao meu trabalho; à amiga, que acalantou minhas lágrimas nos dolorosos tropeços desta travessia.

Ao professor Doutor Luiz Percival Leme Britto: ao coorientador, pela orientação repleta de ensinamentos que transcenderam à pesquisa; pelo entusiasmo contagiante que trata as questões da educação; ao amigo zeloso e carinhoso nas horas descontraídas.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-CNPq, pela bolsa de estudo recebida durante o curso.

Ao Grupo de Estudos Linguísticos do Oeste do Pará – Gelopa, pela acolhida e pela oportunidade de crescimento acadêmico.

À Secretaria Municipal de Educação de Oriximiná, pela liberação de minhas atividades de ensino, para que eu realizasse o curso de mestrado.

À grande amiga, irmã de alma, Gilma, por ter dividido comigo as angústias e alegrias desta travessia.

A Carlos Araújo, pela amizade, carinho e pelo auxílio, sempre oportuno e generoso.

À Poliene Andrade, pelo cuidado e amor dedicado aos meus filhos nos constantes momentos de ausência.

Ao meu marido, Lúcio, pelo amor, incentivo e companheirismo que me ajudaram a chegar ao fim desta travessia.

Aos meus filhos, Beatriz e João Pedro, tesouros da minha vida, pela compreensão e carinho nos momentos de ausência.

À minha família, em especial à minha mãe, Consolo, pelos ensinamentos constantes e preciosos e minha irmã, Karina, pela paciência e carinho.

À minha Vó, Tereza, mulher simples que me ensinou a desbravar com dignidade os caminhos da vida.

A todos os amigos, de perto e de longe pelos sorrisos e palavras de incentivo.

EPÍGRAFE

A espantosa realidade das coisas

É a minha descoberta de todos os dias.

Cada coisa é o que é,

E é difícil explicar a alguém quanto isso me alegra.

E quanto isso me basta.

[...]

Basta existir para ser completo.

[...]

Às vezes ponho-me a olhar para uma pedra.

[...]

Outras vezes ouço passar o vento,

E acho que só para ouvir passar o vento vale a pena ter nascido

[...]

Se depois de eu morrer, quiserem escrever a minha biografia,

Não há nada mais simples

Tem só duas datas – a da minha nascença e da minha morte.

Entre uma e outra coisa todos os dias são meus (Pessoa, 1959) .

RESUMO

Esta pesquisa dedica-se a investigar a formação intelectual de jovens do Ensino Médio público. Por isso, parte do seguinte questionamento: Como os alunos do Ensino Médio, bolsistas do Grupo de Estudos Linguísticos do Oeste do Pará (GELOPA), da Universidade Federal do Oeste do Pará, em Santarém, se desenvolvem intelectualmente em contato com o ambiente universitário que oportuniza diferentes experiências acadêmicas intelectuais? Para tanto, fundamentou-se no pensamento de Theodor Adorno com ancoragem na Teoria Crítica, entre outros que apoiaram teoricamente este estudo. Assim, foi feita uma simplificação da revisão da literatura que acusou que existem poucos trabalhos que contemplam a formação intelectual de jovens alunos do ensino médio por meio de experiências formativas sistemáticas como a iniciação científica. A pesquisa apoiou-se no acompanhamento longitudinal correspondente ao período de vigência da bolsa de Iniciação Científica do PIBIC-EM que durou de agosto de 2014 a agosto de 2015. Tratou-se de um estudo de caso e teve como instrumentos de coleta de dados questionários e entrevista semiestruturada com os bolsistas. O conteúdo do questionário somado ao das entrevistas indicou a construção de conhecimentos inerentes ao processo de pesquisa científica e mais ainda, incidiu em novas organizações do pensamento e ao desenvolvimento do pensar autônomo diante dos conceitos reificados comuns na escola. As análises foram feitas à luz da pesquisa qualitativa. Em relação à análise dos dados, inicialmente foi utilizado o modelo de narrativas de perfil etnográfico, inspirado nos trabalhos de Bernad Lahire (2004) e depois foi feita a análise a partir das categorias que emergiram durante o tratamento dos dados. A pesquisa contou com a participação de seis alunos do 2º ano, oriundos de uma escola pública estadual de ensino médio. A princípio emergiu a categoria formação e com o tratamento dos dados surgiram as categorias: experiência, autonomia, criticidade e autoconfiança. Os resultados demonstram que os jovens tiveram ganho intelectual relevante durante o período em que estiveram em contato com diferentes experiências formativas por meio da iniciação científica no GELOPA, pois possibilitou, segundo os depoimentos, a ampliação de conhecimentos, ressignificação de concepções já existentes em relação à língua, descoberta de potenciais cognitivos, desenvolvimento da autorreflexão, aquisição de autoconfiança e habilidades para trabalhar em grupo.

Palavras-chave: Ensino Médio. Formação Intelectual. Teoria Crítica.

ABSTRACT

This research investigates the intellectual training of public high school young students. And tries to answer the following question: How does high school students of the Pará State Eastern Region Federal University Linguistic Study Group, in Santarém, develop themselves intellectually in contact with the University environment, rich in different academic and intellectual experiences? This study was based upon Theodor Adorno Critical Theory and other researchers. The literature review testified that there are few research works regarding the intellectual training of high school young students within systematic formative experiences such as the scientific study initiation provided by the GELOPA Linguistic Study Group. The research opted for a longitudinal monitoring between August 2014 to August 2015 which corresponds to the duration of the PIBIC-EM Scientific Initiation Scholarship. The research was developed through a Case Study and the data was collected via the application of questionnaires and semi structured interviews to the students. The content of the questionnaires and the interviews pointed out that there is a building of knowledge inherent to the scientific research and also that they reflected in a new organization of thoughts and in the development of autonomous thinking before the reified concepts common in school environment. A qualitative approach was conducted for the analysis of the collected data, in the first part of the study, the model of ethnographic profile narratives were used base upon the works of Bernard Lahire (2004), then, the analysis was done by taking into account the categories that emerged during data processing. This research investigated six 2nd graders of a State public high school. The results demonstrated that the young students had a relevant intellectual gain during the period of time that they were in contact with different formative experiences in the GELOPA Linguistic Study Group, since they had an increase in scientific knowledge, resignification of already known concepts about their mother language, discoveries of cognitive potentials, development of self evaluation, confidence building, and group work skills.

Keywords: High school. Intellectual training. Critical Theory.

LISTA DE SIGLAS

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CT&I – Ciência, Tecnologia e Inovação

BIC – Bolsas de Iniciação Científica

FADESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

FAPESPA – Fundação Amazônia de Amparo a Pesquisa e Estudos do Pará

FAPS - Fundações de Amparo à Pesquisa

FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos

GELOPA – Grupo de Estudos Linguísticos do Oeste do Pará

HSLP – História Social e Linguística do Português do Oeste Paraense

IC - Iniciação Científica

IES – Instituição de Ensino Superior

IESPES – Instituto Esperança de Ensino Superior

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LELIT – Grupo de Leitura, Pesquisa e Intervenção em Leitura, Escrita e Literatura na Escola

MEC – Ministério da Educação

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBIC – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica

PIBIC EM - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica Ensino Médio

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFOPA - Universidade Federal do Oeste do Pará

UFG – Universidade Federal do Goiás

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 A FORMAÇÃO PARA O PENSAR AUTÔNOMO	17
2.1 A TEORIA CRÍTICA: GÊNESE E PERSPECTIVAS GERAIS	17
2.2 INICIAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO MÉDIO: CAMINHOS E POSSIBILIDADES DO PENSAR AUTÔNOMO	21
3 ENSINO MÉDIO NO BRASIL: ACERTOS E (DES) ACERTOS.....	28
3.1 EMANCIPAÇÃO NO PROCESSO FORMATIVO DO ESTUDANTE DO ENSINO MÉDIO	32
4 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	46
4.1 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS INICIAIS	46
4.1.1 Delineamento do percurso	46
4.2 CAMINHOS DA ANÁLISE	49
4.3 VIVENCIANDO O GELOPA	50
4.3.1 Retrato narrado da experiência	53
4.3.2 Análise, interpretação e compreensão das informações.....	87
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
REFERÊNCIAS.....	108

1 INTRODUÇÃO

Aproximar o jovem aluno do ensino médio do universo acadêmico tem sido cada vez mais tema de interesse de pesquisas da área da educação. Os pesquisadores têm direcionado à investigação ao questionamento de como o contato com a iniciação científica contribui para o desenvolvimento da intelectualidade, inaugurando um processo problematizador dos conceitos reificados, presentes nos espaços escolares tradicionais, e oportunizando aos jovens estudantes a potencialização do senso crítico emancipatório.

Os estudos que discutem essa temática corroboram a importância da pesquisa como atividade inexorável ao processo formativo do aluno do ensino médio, não apenas pela aprendizagem dos aspectos que a constituem, mas também pelas experiências que o envolvem em meio às discussões, debates, socializações e ressignificações dos conhecimentos científicos que circulam nos ambientes acadêmicos.

A integração da escola pública de ensino médio regular com a universidade por meio da pesquisa científica oportuniza ao estudante a potencialização dos saberes que transcendem o senso comum e se ancoram no senso crítico e questionador da cultura científica. Esses saberes propiciam o desenvolvimento da autonomia do processo formativo do estudante, auxiliam na compreensão do mundo e favorecem a aprendizagem significativa. (DEMO, 1999).

O contato com experiências intelectuais que transcendam a intelectualidade escolar ultrapassando os muros da escola enriquece a formação do jovem do ensino médio. O contato com a Iniciação Científica no ensino médio aproxima o aluno de atividades orgânicas de pesquisa que indicam que a antecipação da maturidade acadêmica colabora para o desenvolvimento do pensamento livre e autônomo.

Dentre essas possibilidades formativas, está aquela que aproxima e vincula o aluno a um processo estruturado da universidade por meio da extensão. Esse, em especial, ocorre a partir da vinculação do aluno a uma modalidade específica de pesquisa caracterizada de Iniciação Científica do Ensino Médio, promovida pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) semelhante ao modelo de Iniciação Científica (IC) para os estudantes de graduação.

A atividade de pesquisa passou a ser o limiar para que a IC se tornasse a ponte entre as atividades educativas do Ensino Básico e as próprias da universidade, numa sincronia que estimula o estabelecimento da pesquisa como aspecto indissociável do processo de aprendizagem e do desenvolvimento do senso crítico e da autonomia científica.

Desta forma, os órgãos de fomento à pesquisa científica criaram desdobramentos que se converteram na criação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), de acordo com o órgão financiador do programa, o CNPq¹. Inicialmente, a ideia era instituir o PIBIC apenas nas graduações do ensino superior, porém, houve a necessidade de expansão desse programa para a Educação Básica, nascendo, desse modo, o PIBIC-EM.

Um dos objetivos específicos do PIBIC é “despertar a vocação científica e incentivar novos talentos entre os estudantes”². Com o passar do tempo, observou-se a necessidade de ampliar o programa para o ensino médio, conhecido pela sigla PIBIC-EM. A ideia de formação pela pesquisa nasceu com o desígnio de “fortalecer o processo de disseminação das informações de conhecimentos científicos, tecnológicos básicos e desenvolver atitudes, habilidades e valores necessários à educação científica e tecnológica dos estudantes”³. Essa bolsa tem a duração de doze meses e beneficia um valor ao estudante que segue a tabela de valores de bolsas pagas no país segundo informações do financiador.

Neste contexto, a proposta é oportunizar ao aluno do ensino médio uma experiência sistemática de pesquisa no espaço da universidade que rompa com a ideia relativista do conhecimento como processo cognitivo ancorado nas prevalências do senso comum e no contudismo, ofuscando a criticidade imanente aos processos emancipatórios do pensamento.

Desta forma, esta pesquisa se propõe a investigar como os alunos do Ensino Médio, bolsistas de Iniciação Científica, do Grupo de Estudos Linguísticos do Oeste do Pará (GELOPA)⁴, em Santarém, se desenvolvem intelectualmente em contato com o ambiente universitário que oportuniza diferentes experiências acadêmicas intelectuais.

Com intuito de responder à indagação suscitada, foram levantadas questões que procuram observar as alterações nas concepções relacionadas ao conceito de ciência, conhecimento de língua dos bolsistas assim como entender se houve interferências na construção autônoma do conhecimento dos jovens alunos, bolsistas do GELOPA a partir do contato com um trabalho sistemático acadêmico.

O objetivo geral da pesquisa é identificar de que maneira o contato com a experiência formativa por meio de trabalho orientado de pesquisa no âmbito da universidade contribui na formação intelectual do aluno do ensino médio. Além do objetivo central, outros foram

¹ <http://cnpq.br/pagina-inicial>.

² A citação entre aspas é apenas um dos muitos objetivos específicos apresentados na página virtual do Programa. Disponível em <<http://cnpq.br/pibic>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

³ Objetivos disponíveis na página <http://cnpq.br/pibic-ensino-medio>.

⁴ Grupo de Estudos Linguísticos do Oeste do Pará (GELOPA), da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFO-PA), foi fundado em 2008 pela atual coordenadora Prof^a. Dra. Ediene Pena Ferreira, doutora em lingüística. Este grupo desenvolve alguns projetos de pesquisa, dentre eles, o História Social e Linguística do Oeste Paraense (HSLP), o qual os planos de trabalho executados pelos sujeitos da pesquisa estão vinculados.

organizados para corresponder às questões específicas: 1. *reconhecer* que mudanças ocorrem na concepção de ciência, de conhecimento e de língua portuguesa desses alunos a partir da experiência intelectual com processos sistemáticos intelectuais propostos pelo GELO-PA/UFOPA; 2. *verificar* como a experiência com a pesquisa científica numa perspectiva da descrição linguística, contribui para a compreensão desse aluno do ensino médio, sobre a língua portuguesa; e 3. *detectar* os resultados ocorridos na produção autônoma do conhecimento e no aprendizado desse estudante a partir do contato com um trabalho sistemático acadêmico.

A iniciação científica configura, neste trabalho, o meio pelo qual seis estudantes de ensino médio foram inseridos em uma situação acadêmica que lhes possibilitou diferentes experiências intelectuais que podem ter contribuído para seu desenvolvimento, implicando a potencialização da intelectualidade e a transcendência de aspectos que vigoram no senso comum para os aspectos do senso crítico.

A trajetória investigativa foi estabelecida com base em algumas definições necessárias para o entendimento do percurso da pesquisa, a começar pelo aporte teórico, pela metodologia para mediar as ações investigativas e o que tem sido desenvolvido no Brasil e em outros países quanto a esta temática.

A formação intelectual de alunos do ensino médio na perspectiva do pensamento autônomo a partir da perspectiva teórico-crítica de Theodor Adorno é uma abordagem incomum nas bases de dados de dissertações e teses. Verificamos que poucos trabalhos têm sido desenvolvidos com intuito de identificar as contribuições das experiências formativas que ocorrem por meio de trabalhos orientados de pesquisa no contexto da universidade e que corroboram para a formação intelectual do aluno do ensino médio. Os trabalhos encontrados apresentam discussões paralelas e distintas: algumas apontam para a temática da formação sob a égide do pensamento de Adorno; outros para a formação a partir de aspectos que fundamentam o ensino médio contemporâneo; e outros discutem a relevância da iniciação científica no ensino médio a partir do leque de possibilidades ofertadas aos jovens nos ritos técnicos e tradições da ciência.

A seguir exponho, dentre um universo da leitura de oito dissertações de mestrado, três que se inter cruzam e que a partir dessa simbiose representam outras concepções dentro do campo científico que escolhi pesquisar.

Santana (2014), da Universidade Federal de Goiás (UFG), em sua dissertação de mestrado apresenta como objeto de estudo a concepção de formação na perspectiva de Adorno e Horkheimer, buscando compreender, com base em pesquisa bibliográfica, os obstáculos e possibilidades de um projeto de formação cultural (*bildung*), admitindo o contexto no qual o

indivíduo se constitui e se humaniza. A problemática que norteou a pesquisa foi “a investigação das possibilidades de materialização da formação para a emancipação no contexto da sociedade administrada” (p. 13). A pesquisadora elegeu textos nascidos da parceria de Adorno e Horkheimer para fundamentar a pesquisa bibliográfica como “A dialética do Esclarecimento”, entre outros, e especificamente sobre o conceito de formação a partir de Adorno e sobre o pensamento de Horkheimer.

A segunda dissertação, de autoria de Blengini (2012), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), apresenta um panorama do ensino médio no Brasil a partir da problematização da concepção do ensino médio integrado baseado no decreto 5.154/04 que sustentou a anulação do decreto 2.208/07, e situa o tema no contexto das reformas educacionais dos anos de 1990 e 2000 sob a égide das mudanças do capitalismo contemporâneo. Esse estudo discute ainda as concepções de Marx, Gramsci, Lukács e Saviani, que fundamentam os preceitos da tríade: educação politécnica, escola unitária e formação omnilateral, que embasa o ensino médio integrado. Outrossim, propõe discussão de cunho filosófico das premissas do pensamento de Marx e Lúckas como forma de análise das questões educacionais que endossam a ideia que respalda a filosofia do ensino médio contemporâneo de “homem como ser social que se produz pela mediação do trabalho; e a concepção de ciência e/ou conhecimento como teleologias secundárias que se constituem na história como *sinequa non* para o contínuo desenvolvimento do gênero humano e da sociedade” (p. 7)

Quanto à iniciação científica, Castro (2013), do Instituto de Geociência da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), discute, no estudo da ação interventiva chamada “Construção coletiva de um projeto de revitalização e primeira intervenção em uma Área de Proteção Permanente urbana, Campinas-SP”, feita por um grupo de estudantes do ensino médio vinculados ao Programa de Iniciação Científica Júnior – CNPq/ (PIBIC-Jr). A partir de observações feitas da experiência dos bolsistas com o fazer científico, objetivou verificar os efeitos causados pela universidade nos jovens participantes, com todas as suas peculiaridades acadêmicas e a escola, a partir do entendimento dos alunos. Usou da abordagem qualitativa e contou para a coleta de dados com entrevista semiestruturada e a análise do relatório de pesquisa dos bolsistas. Os resultados apontaram para reais possibilidades de compreensão dos alunos acerca de conteúdos científicos, como também fomentaram o desenvolvimento de atividades que envolvessem a comunidade local para participar das decisões para sanar problemas sócioambientais no local. O tratamento dos dados evidenciou que essa parceria colaborou para que os alunos pudessem refletir sobre a relevância de integrar esse ambiente acadêmico.

Esses estudos apresentam um pequeno recorte de um universo de estudos que se coadunam e apontam para caminhos percorridos por outros pesquisadores que fundamentam algumas interpretações desta pesquisa e dialogam com novas concepções que passam a surgir a partir do material empírico.

A estrutura da dissertação foi organizada fundamentalmente a partir da construção de quatro seções. Na segunda seção, intitulada *A formação para o pensar autônomo*, apresento a gênese e as perspectivas gerais da Teoria Crítica; a Iniciação Científica no ensino médio: caminhos e possibilidades do pensar autônomo. Na terceira seção, apresento *o panorama histórico e atual do Ensino Médio no Brasil, apontando os acertos e desacertos* que perpassam pelas Diretrizes Curriculares deste nível de ensino previstos nos registros das literaturas; a emancipação no processo formativo do estudante do ensino médio considerando os aspectos que a teoria aborda aplicados ao processo formativo do aluno no contexto da realidade histórica social do sujeito. Na quarta seção, apresento *os retratos da experiência* por meio das narrativas feitas de cada um dos seis bolsistas participantes juntamente com a análise dos dados a partir da coleta realizada no período previsto dentro do cronograma da pesquisa, utilizando os dados coletados no questionário, nas entrevistas semiestruturadas, e observações feitas no acompanhamento longitudinal, todos de acordo com as gravações de áudio feitos dos sujeitos pesquisados. Para finalizar, nas considerações finais, articulo as categorias previstas com os resultados procurando manter o embasamento na fundamentação teórica proposta.

2 A FORMAÇÃO PARA O PENSAR AUTÔNOMO

*Aquele que pensa põe resistência (...)
Só pensa quem não se limita a aceitar
passivamente o desde sempre dado;
(ADORNO, 1995)⁵*

Esta seção recorre à Teoria Crítica, também denominada Escola de Frankfurt, como aporte teórico, com fundamentação no pensamento de Theodor Wiesengrund Adorno. Tal Teoria Crítica possibilita referenciar, numa tradição teórica sedimentada, a atitude crítico-educativa necessária para analisar a emancipação a partir da instância educacional para a formação de um pensar autônomo.

A Teoria Crítica apresenta dois princípios fundamentais que demarcam o campo teórico específico: a orientação e o comportamento crítico. Neste trabalho, a Teoria Crítica está sendo proposta como arcabouço para fundamentar os processos formativos intelectuais de alunos do ensino médio que tiveram contato com uma experiência acadêmica que engendrou diferentes experiências intelectuais por um período longitudinal fora do ambiente escolar formal.

Esta seção está estruturada da seguinte maneira: início tratando da Teoria Crítica, a gênese e as perspectivas gerais, em seguida apresento algumas colocações dos caminhos e possibilidades da iniciação científica.

2.1 A TEORIA CRÍTICA: GÊNESE E PERSPECTIVAS GERAIS

A Teoria Crítica segundo Pucci (2001), apresenta suas primeiras nuances como corrente do pensamento, no século XX e algumas literaturas consideram Max Horkheimer (1895 – 1973) fundador desse pressuposto teórico, porque partiu dele a ideia de constituir um conceito teórico-filosófico que se opusesse à Teoria Tradicional instituída pela centralidade das discussões em torno do economicismo reducionista do marxismo na época da Alemanha Nazista.

Essa oposição às ideias da Teoria Tradicional foi exposta e fundamentada por ele no ensaio intitulado “Teoria Tradicional e Teoria Crítica”, publicado, segundo Nobre (2004), em 1937. Desde então, Horkheimer passou a usar o termo Teoria Crítica, pois se recusava a utili-

⁵ADORNO, T. W. Notas marginais sobre teoria e práxis. In. ADORNO, T. W. **Palavras e Sinais**: modelos críticos. Tradução de Maria Helena. Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995.

zar a expressão “Materialismo Histórico”, usado pelos marxistas ortodoxos da época, a quem se opunha. Esse termo passou a ser usado almejando chamar atenção para discussões que pudessem focar outras abordagens que não fossem apenas do âmbito da sociedade capitalista como sociedade produtora de mercadoria, mas outros aspectos críticos da realidade que circulavam no campo filosófico, psicológico, cultural, político.

Segundo Nobre (2004, p. 35), o filósofo compreende a Teoria Crítica como “um movimento intelectual e político de compreensão e transformação da sociedade”. O aspecto central que direciona seu projeto epistemológico está pautado na crítica social, pois carrega uma preocupação que ultrapassa as questões econômicas que são pano de fundo do marxismo tradicional e sinaliza para um posicionamento mais elucidativo frente a dialética teoria e prática, no âmbito das ciências sociais, porque tem a pretensão de agir ideologicamente sobre ela.

A crítica, como aspecto atenuante da Teoria Crítica sobre as relações sociais ditadas pelo capitalismo, já existia em Karl Marx, e teve sequência com outros intelectuais que não se conformavam com o enclausuramento da sociedade num conformismo capitalista que simulava uma ilusória aparência de ideal social do tempo presente.

Nobre (2004, p.13) observa que,

Para Horkheimer, faz teoria crítica, todo aquele que pretende continuar a obra de Karl Marx (1818-1883). Isso não significa de maneira alguma que “continuar” seja simplesmente repetir o que Marx havia dito. Pelo contrário, Horkheimer insiste em que só é possível a vertente intelectual da Teoria Crítica indicando primeiramente todos os pontos em que as análises inaugurais de Marx já não são suficientes para entender o momento presente. Dito de outra maneira, a ideia mesma de Teoria Crítica exige uma permanente atenção às transformações sociais econômicas e políticas em curso e uma constante renovação das análises em vista de uma compreensão acurada do momento presente.

Transitar pelas análises primeiras de Marx possibilita uma compreensão do mundo a partir do ponto de vista crítico que desnuda a percepção do tempo presente e isso faz com que a Teoria Crítica se revitalize e oportunize ancoragens em diferentes contextos, mas sem perder a essência que aponta para a emancipação da dominação.

Nobre (2004) aponta que o marco teórico-filosófico de Horkheimer apresenta dois momentos distintos ao longo de sua obra, que se apresenta como os escritos de 1930 e os modelos escritos em 1940. Essa centralidade e importância desses escritos coincidem como momento de abundante atividade do Instituto de Pesquisa Social que o filósofo fundou com outros pensadores e intelectuais.

Esse grupo de intelectuais e pesquisadores alemães que, a partir dos anos 20, começaram suas intervenções com pesquisas e estudos sobre temáticas de cunho social, político, filosófico, cultural, estético, tinha como propósito de investigar e analisar a influência do capitalismo instaurado na Alemanha e no restante do mundo.

Radicado em Franckfurt, Alemanha, o Instituto para Pesquisa Social tinha como propósito publicar e divulgar suas produções acadêmicas, que cultivavam e instigavam discussões entre o marxismo autêntico e o marxismo acadêmico. Propunha ainda que as pesquisas sociais tivessem o devido engajamento para transmutar a sociedade da época entre outros posicionamentos e interesses que não fossem apenas o econômico. Esse grupo de intelectuais não ortodoxos, de concepções teórico-ideológicas marxistas, objetivava lutar a favor do marxismo em meio aos percalços da época e analisar os questionamentos e revisionismos tanto no movimento operário de uma Alemanha efervercente quanto pelo movimento acadêmico dividido por concepções sociais e filosóficas distintas.

Hodiernamente, a Teoria Crítica, de acordo com Villela (2006) citando Shweppehaeuser, seria um conjunto sistemático de posições teórico críticas provindas do grupo do Instituto para a pesquisa social de Franckfurt como também de Adorno e Horkheimer, que se fundamenta na dialética teoria e prática e que tem como foco analisar as relações sociais a partir de uma posição interdisciplinar que favoreça o desenvolvimento científico capacitando o indivíduo para mudar a ordem social disposta.

Gomes (2010), discorrendo acerca da Teoria Crítica, afirma que tão importante quanto a definição é o entendimento de dois princípios fundamentais que a põem em um campo teórico específico: “a orientação para a emancipação e o comportamento crítico” (p. 289). Afirma ser possível confrontar os dois modelos distintos de teoria social, o Tradicional, que aposta na neutralidade científica e apenas descreve o funcionamento da sociedade, promovendo a adaptação do pensamento à realidade; e a Teoria Crítica, que trabalha no viés da transformação a partir da prática das relações sociais correntes e de maneira que possam ser medidas a partir da reflexão da capacidade de emancipação da sociedade.

O preceito crítico-emancipatório, representado pelo princípio destacado, se estabelece como aspecto imanente da Teoria Crítica por possibilitar não apenas descrever a realidade existente como também para verificar os percalços e as “potencialidades de emancipação presentes em cada momento histórico” (NOBRE, 2004, p. 33-34).

A crítica é um elemento central da concepção teórico-filosófica de Adorno e está aliçada nas entranhas da Teoria Crítica, por meio dela há a realização da autorreflexão. Para Adorno (1995), a educação não faz sentido sem que promova a autorreflexão de maneira que

contemple, de forma geral, todas as esferas das relações sociais do sujeito. Para tanto, Horkheimer e Adorno (2003) sustentam que:

A crítica é a essência da democracia. Esclarece, também, o projeto de construção de uma crítica da ideologia da sociedade industrial, na qual as ideias de emancipação de todas as formas de dominação, de autonomia e cidadania plena estão interligadas, porque essas três dimensões formam a chave para explicar porque os homens, sob a aparência de vida social livre, continuam legitimando as formas tradicionais de dominação. Essa dimensão esclarece porque a teoria crítica é uma teoria engendradora na mudança social.

A mudança social está entrelaçada ao conceito de emancipação pelo viés da educação. De acordo com a Teoria Crítica, não há emancipação sem uma formação que possibilite o pensar autônomo, o que se faz caminhos pela vigorosa essência da democracia. A referência que é feita aqui de democracia está além do discurso nostálgico que assola a sociedade contemporânea enclausurada pelos aspectos condicionantes da sociedade industrial. Democratizar é negar a alienação que ocorre em diferentes esferas das relações humanas, mas que são camufladas pelos discursos reducionistas que às vezes circulam em uma realidade ilusória distante da realidade educativa que é posta para o indivíduo na sociedade contemporânea.

Para Adorno (1995), o sentido essencial da educação está ancorado na produção de uma consciência verdadeira, que se coloca contrária criticamente à condição social estabelecida pelos conceitos reificados que submete à condição de mera adaptação e conformismo da sociedade vigente. Em “Educação e Emancipação”, traduzida por Wolfgang Leo Maar e publicada em 1995, foi exposto um conjunto de conferências e entrevistas de Adorno em que fica explícito seu pensamento em relação à educação tendo como pressuposto teórico a Teoria Crítica, embora o filósofo não circulasse com grande fervor pelo viés da educação, do ponto de vista da análise pedagógica.

Especificamente no ensaio “Teoria da Semicultura”, de Adorno (2003) é possível encontrar questões explícitas sobre educação. Nessa obra, Adorno assume uma postura teórica-filosófica sobre questões educacionais e desenvolve reflexões sobre a realidade em que se transformou a formação cultural de seu tempo e como essas mesmas reflexões podem apontar os problemas relacionados à educação em nossos dias.

Em uma das principais conferências sobre educação “Educação após Auschwitz”, Adorno faz analogias geniais, típicas da densidade teórica dos ensaios filosóficos, estéticos e culturais adornianos. Pucci (2001, p. 5), analisando o texto do filósofo, adverte que:

as condições objetivas que permitiram os horrores em Auschwitz ainda estão por aí, no coração da civilização industrializada, e podem a qualquer momento gerar situações semelhantes. Numa sociedade danificada, que pode continuamente, parir manifestações de barbárie, só tem sentido pensar a educação como geradora da auto-reflexão: educação que se desenvolva enquanto esclarecimento geral, a começar pela infância, que ajude a criar um clima espiritual, cultural, que não favoreça os extremismos, a insensibilidade, a exploração das pessoas.

A educação geradora da autorreflexão oportuniza ao sujeito a libertação de todo e qualquer mecanismo de dominação da consciência provindos da Indústria Cultural. A Teoria Crítica, nas palavras de Villela (2006), busca elucidar o homem enquanto um ser histórico e inserido nas condições diversas de trabalho e de produção que permeiam a vida em sociedade. A consciência a respeito do reconhecimento das condições de produção deve capacitá-lo para a ação transformadora.

A partir da educação crítica é possível suscitar um processo de resistência à dominação e massificação, de modo que os processos formativos que estão fundamentados na experiência são entrepostos para o desenvolvimento da subjetividade e individualidade, o que, segundo Adorno (1995), foi extinguido no sistema de dominação do sujeito.

As bases da Teoria Crítica nas quais os preceitos adornianos estão ancorados apontam para a capacidade de resistência ao processo de dominação – algo necessário para que a educação perpassa por caminhos que não tolerem nenhuma forma de alienação e massificação. É necessário desenvolver, no sujeito, a autonomia para que possa pensar por conta própria e não se curvar aos imperativos dos conceitos prontos que pulverizam a educação, tornando os indivíduos a reprodução desses conceitos. Conseguir perceber a educação por meio da lente da Teoria Crítica é comungar de princípios que são sugeridos por Adorno para a pedagogia contemporânea (VILLELA, 2006).

2.2 INICIAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO MÉDIO: CAMINHOS E POSSIBILIDADES DO PENSAR AUTÔNOMO

Que os fecundos sêmens de emancipação presentes nas experiências de pesquisa, dos iniciantes e dos não iniciantes, se reproduzam abundantemente e povoem de esperança e de vida nossos afazeres científicos!
(BRUNOPUCCI, 2005)

O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) defende que para que haja desenvolvimento do Estado “é necessário desenvolver pessoas”; para tanto,

é imprescindível promover aos sujeitos, conhecimentos básicos de ciência e tecnologia, pois os conhecimentos centrais de hoje, representam a porta de entrada para o desenvolvimento intelectual, crítico e científico e são indispensáveis para avançar no conhecimento já existente.

Desta forma, é necessário estimular os jovens a ter contato desde cedo com a Iniciação Científica (IC). Para isso, é preciso que desde os primeiros anos da educação formal esses jovens estejam imersos na cultura científica, no conhecimento em suas mais variadas formas, fomentando a criatividade e inovação para moldar o meio ambiente, a vida humana.

A IC configura o caminho pelo qual o “fazer científico” estabelece ao estudante aprendizados ímpares que extrapolam as esferas cotidianas. A Bolsa de Iniciação Científica (BIC) é uma modalidade ofertada pelo CNPq desde sua fundação em 1951; a princípio tinha o objetivo de despertar jovens talentos para ciência. No decorrer de suas atividades, os objetivos foram se modificando e ganhando novos horizontes de expansão. Atualmente, existem os programas de bolsas institucionais de iniciação científica e são concedidas às instituições que se candidatam por meio de chamadas públicas de propostas lançadas em períodos determinados.

Assim, o CNPq disponibiliza investimentos em Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I), por meio da Capacitação de Recursos e Inovação que se desdobram em incentivo por meio de Bolsas de Iniciação Científica (BIC) para o fomento à prática científica no país e no exterior. Esses desdobramentos vão desde bolsas para alunos do ensino fundamental e médio até alunos das graduações das universidades públicas ou privadas (PIRES, 2008, p. 77).

As BIC são fomentadas (financiadas) pelas próprias universidades com recursos próprios ou por órgãos de apoio à pesquisa externos às Instituições de Ensino Superior (IES). Atualmente, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/CNPq configura-se como um dos mais importantes e atuantes programas que fomentam a IC na educação básica e no ensino superior.

Segundo Massi e Queiroz (2010), em 1988, o CNPq criou o PIBIC – programa adicional de fomento à pesquisa científica, pelo qual bolsas de IC passaram a ser concedidas às instituições de Ensino Superior e aos institutos de pesquisa, que são responsáveis por administrar a concessão dessas bolsas por meio de critérios de seleção previamente estabelecidos e por dispositivos particulares para a distribuição das cotas.

Dentre outros objetivos, o PIBIC proporciona ao bolsista, orientado por pesquisador qualificado, a aprendizagem de técnicas e métodos de pesquisa, bem como estimular o desenvolvimento do pensar cientificamente e da criatividade, decorrente das condições criadas pelo confronto direto com os problemas de pesquisa que possibilitam ampliar o acesso e a integração do estudante à cultura científica.

É relevante destacar que a integração do ensino básico com o ensino superior por meio do programa PIBIC-EM é um avanço da qualidade da educação, amenizando o fosso entre esses dois níveis de ensino e contribuindo para combater o estigma reforçando a idéia de que o lugar do fazer científico era somente nas universidades, embora tenha-se clareza que a atividade científica não pode ser indissociável do ensino em qualquer esfera.

Nesta seção, atendo-me ao Programa de Iniciação Científica Ensino Médio (PIBIC-EM), porta de entrada para os seis bolsistas do ensino médio de uma escola pública, no GELOPA/UFOPA e que fizeram parte desta pesquisa como sujeitos da investigação. O recorte que se fez decorre do interesse de observar a busca do conhecimento autônomo e as inquietudes provocadas pela pesquisa, na diversidade das discussões, na vivência com os ambientes de pesquisa, seja positiva ou negativamente na construção intelectual e crítica dos alunos.

A iniciação científica – IC coloca o jovem aluno como protagonista de um processo que o estimula a produzir saberes e a desenvolver rigor intelectual, instigando uma postura crítica e abrindo caminhos para a formação que pressuponha o pensar autônomo, desinibido, sem as amarras da educação verticalizada. Esses caminhos são trilhados por meio de indagações epistêmicas que são prelúdios fecundos que possibilitam outras vertentes do aprender.

Perceber a IC por meio do PIBIC-EM na condução dos alunos do ensino médio para experienciar diferentes formas de aprendizagens intelectuais pode representar importante ruptura com as formas comuns de aprendizagens com as quais eles têm comumente contato nas escolas. A produção de aprendizados teóricos e os aspectos estabelecidos pela autonomia de buscar conhecimentos novos tende a fornecer condições críticas, intelectuais, de olhar a realidade, abstrair e produzir conhecimento. Nesta direção, Pucci (2005, p. 8) assevera que:

O privilégio da iniciação científica, partindo da premissa de que nem todas as experiências de conhecimento são historicamente acessíveis a todos, mesmo em um regime democrático. Seria ficção esperar que todos pudessem tudo compreender ou proceder, vivendo em condições de formação desiguais, que tolhem e confundem de variadas maneiras as forças produtivas mentais, empobrecem a imaginação, deformam a sensibilidade e a razão. A vida, os acontecimentos, os enfrentamentos fizeram alguns serem mais competentes, mais sábios, mais críticos que outros. Assim é o processo dialético em que move o mundo.

O contato com situações de pesquisa envolve diferentes experiências formativas intelectuais, as quais podem estimular o aluno na transformação concreta da realidade natural ou

social dos sujeitos envolvidos, oportunizando-lhes o desenvolvimento de capacidades intelectuais que engendram uma educação holística, com relevante capacidade especulativa e crítica.

Apesar de ser um instrumento emancipatório de aprendizagem, a IC no ensino médio é uma experiência recente no país, ainda em processo de redefinição. Ela surge no cenário da educação brasileira permeada de intenções formativas que pretendem além de aproximar mais cedo o estudante da educação básica à atividade científica, desenvolver habilidades e valores necessários ao fazer científico.

A formação científica ainda é a temática mais abordada pela literatura com foco no ensino superior. Não é comum encontrar estudos que discutam essa temática aplicada à educação básica. Almeida (1995) avalia a importância de iniciar os estudantes na pesquisa científica por ser o caminho que leva à autonomia intelectual, ao exercício da criatividade e ao raciocínio crítico articulado com vários outros conhecimentos, além de abrir caminhos para atividades que visem à superação da dicotomia teoria e prática.

O contato do jovem com a IC permite-lhe desde cedo desfrutar do convívio acadêmico, amadurecendo intelectualmente com as descobertas, as rupturas e a elaboração de novos conhecimentos. Isso tudo contribui, segundo Snyders (1995), no desenvolvimento pessoal, possibilitando a participação direta na formação global do aluno. A produção do conhecimento admite pensar a educação para a emancipação em que o conceito de inteligência é mais amplo do que o conhecimento formal e científico. Esse pensar a educação para a emancipação, pressupõe pensar a realidade por meio de um processo dialético. A educação pelo viés da Teoria Crítica, proposta por Theodor Adorno, deve instruir o ser humano para o confrontar com a experiência alienada do mundo.

Mas aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo – a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que neste não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para experiência é idêntica à educação para a emancipação. (ADORNO, 1995, p. 151).

A postura crítica é representada por Adorno, que tem, na Teoria Crítica, seu aporte teórico-filosófico e que, nesta pesquisa, foi a lente pela qual foram analisadas as perspectivas que a IC ofereceu ao grupo de bolsistas, sujeitos dessa pesquisa. O foco nesta discussão extrapola o pragmatismo que envolve a IC e aponta para a construção de uma identidade epistemi-

ca apoiada na ação transformadora, na produção do conhecimento científico que desafia o senso comum e nas teorias que fundamentam as descobertas ocorridas nesse percurso.

Nessa perspectiva, a IC passou a ter função primordial de possibilitar ao aluno do ensino médio uma configuração de aprendizagem baseada na investigação científica interligada ao princípio do perguntar, experimentar, inquietar e apreender. Esses princípios são cultivados pelo orientador, que, para Osvaldo Giacóia (2000, p. 51), “é aquele que prepara o aluno para abandoná-lo para que ele empreenda por si mesmo a aventura de caminhar pelas sendas do espírito”.

As atividades científicas não devem ocorrer somente no ensino superior; o incentivo à pesquisa deve nascer na educação básica. Apesar de tamanha importância, isso não ocorre nos ambientes escolares comuns, em que se tem como centralidade o ensino enciclopédico, do “pó e giz”, mantendo o aluno refém do exercício da repetição, e não da experiência, o da imposição e não da escolha, o da reprodução e não da produção, em espaço para experimentar, redescobrir, resignificar o conhecimento. Pucci (2007, p. 45) observa que “o tempo para maturar uma ideia, para construir pensamentos fecundos, para elaborar o passado, para reagir contra imposições ininterruptas do sistema, nos é cada vez mais surrupiado no processo formativo”.

Outro aspecto que deve ser considerado a partir do contato com a IC é a possibilidade do trabalho coletivo, envolvendo diferentes concepções adivindas de diferentes vivências, por se tratar não somente da experiência do orientador e do pesquisador, mas também de outros personagens envolvidos em uma rede de trocas permanentes, enriquecendo significativamente os aprendizados de ordem pessoal como profissional.

Pucci (2005, p. 3) diz que a orientação científica:

assemelha a um trabalho artesanal em que o mestre e junto com seus aprendizes vão criando passo a passo as funções, as responsabilidades, o processo de construção do todo e cada um dos aprendizes, sob o olhar compreensivo do coletivo e sob a coordenação rigorosa do mestre, se dedica inteiramente a seu objeto específico na investigação. É ela um ensaio (tentativa/experimento), ao mesmo tempo, individual e coletivo, particularmente quando o processo de aprendizagem se dá no interior de um grupo de estudos e pesquisa.

Nesse contexto, é relevante perceber que a proposição da IC no ensino médio não se limita à acumulação de experiências individuais; é necessário destacar a potencialidade de ensinar os alunos a aprender longe do “faz de conta” que alguns atores do processo de ensino

teimam em manter; busca-se um caminho da construção e reconstrução permanente de uma crítica que capacite o indivíduo a transitar respectivamente no cotidiano fazendo suas próprias escolhas. (DEMO, 1993).

Outro ganho com a IC no ensino médio diz respeito à produção escrita de caráter acadêmico, entre o simples registro no diário de pesquisa até a produção do texto de estudo bibliográfico. Isso tudo demanda confronto das ideias teóricas com o contexto real em que está inserido e que é inerente ao pesquisador, favorecendo o avanço intelectual. O sujeito, a partir do confronto que faz com as leituras realizadas durante o processo de pesquisa, deixa de ser expectador, passando a protagonista de seu conhecimento.

A autonomia lhe possibilita emancipar-se, seguir suas escolhas, ousar e se perceber além das feitas anteriormente, rompendo paradigmas e escapando das condições alienantes de educação. Para Demo (2000), educar pela pesquisa exige focar em outro ponto a questão, como a diferença entre formar e informar que têm funções distintas. Na formação do sujeito em sua totalidade, o ensino não deve se limitar em acúmulos de informações. A IC, que configura o ensino pela pesquisa, precisa colaborar para a interação do sujeito com conhecimento por meio da busca do aprender, de procurar respostas para suas curiosidades e isso favorece ao sujeito a passagem de objeto de ensino para ser sujeito nesse processo (DEMO, 2001).

A perspectiva da emancipação do sujeito ligado ao educar pela pesquisa está na transformação do sujeito de coadjuvante no processo de ensino aprendizagem para “ator consciente e produtivo” (DEMO, 1991, p.78). A IC, como experiência formativa, aponta para um caminho sinuoso, de descobertas a partir da elaboração e da reelaboração de ideias e formação que leva a questionar o que está posto, opinar frente a realidade imposta.

A estes que tiveram em sua formação espiritual o privilégio imerecido de não se conformarem completamente às normas vigentes – um privilégio que muito frequentemente têm que apagar nas relações com seu ambiente – cabe expressarem com um esforço moral, em nome dos demais, o que a maioria por quem falam é incapaz de ver, ou por respeito à realidade, se tolhem de ver (ADORNO, 1975, p. 50)

O filósofo indaga a educação que, ao mesmo tempo em que liberta e promove a autonomia, acomoda e adapta o indivíduo a uma sociedade preestabelecida, em que imperam concepções individualistas; essa educação feita propositalmente de pensamentos deteriorados, constitui-se de uma semieducação. A educação tem, em seu processo formativo a IC como valioso instrumento de constituição da autonomia. Calazans (1999) defende a importância de

desenvolver habilidades e capacidades nos jovens, que a partir da compreensão e assimilação das teorias engendradas pela atividade científica, contribuirão para que a pesquisa assuma status de prática pedagógica. É uma formação imprescindível, que leva o aluno a produzir conhecimento, a criar e a ressignificar a saberes que vão sendo construídos no decorrer do processo.

Freire (1996) afirmava além da inquietação é necessário ter criatividade, pois a curiosidade é imanente ao processo criativo do sujeito que indaga. É a inquietação que nos torna impacientes, aquilo que indica o que vamos fazer e buscar responder às perguntas que problematizam os processos históricos e sociais e que produzem as respostas.

A seguir, a seção apresenta um breve panorama do Ensino Médio no Brasil, seus encontros e desencontros, acertos e desarcertos. Em seguida, apresento a formação à luz do pensamento de Adorno, discuto a emancipação no processo formativo do estudante do ensino médio.

3 ENSINO MÉDIO NO BRASIL: ACERTOS E (DES) ACERTOS

Considerando que esta pesquisa procura investigar o lugar da formação intelectual no paradigma curricular que norteia o ensino médio no Brasil, é importante apresentar um panorama histórico da constituição desse nível de ensino e as condições de sua efetivação. Neste capítulo, faço um breve relato do percurso histórico, para entender que concepção de formação constituía o pano de fundo de cada período histórico e as intencionalidades formativas e ideológicas que contribuíram para a definição de sua função socioeducacional.

De acordo com Kuenzer (2000), Castro (2008) e Carneiro (2012), os discursos em relação a esse nível de Ensino no Brasil, quase sempre distante da realidade histórica, têm o colocado à margem do planejamento das políticas educacionais e negado uma reconfiguração importante no fortalecimento de sua identidade. Os caminhos percorridos apresentam oscilações ao longo do percurso da história educacional, mostrando que, embora o Ministério da Educação (MEC) tenha instituído reformas curriculares⁶ com o intuito de adequar a escola às mudanças no conhecimento “e seus desdobramentos no que se refere à produção e às relações sociais de modo geral” (BRASIL, 2000, p. 5). Esse nível de ensino tem demonstrado dificuldade para realizar avançar no fortalecimento de sua função e identidade formativa.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 2000), esses caminhos começaram a ser traçados a partir da avaliação do contexto histórico do Ensino Médio no Brasil. O país, após meados do século XX, começou a se empenhar na promoção de reformas educacionais com intuito de recuperar um melhor posicionamento diante dos países desenvolvidos com relação ao nível de escolarização⁷ e conhecimento, sem contar que apontava um baixíssimo índice de desenvolvimento no que tange ao número de matrículas.

Na década de 70, o ensino médio se limitava a capacitar os jovens para as frentes de trabalho e para o manuseio de maquinarias. O que importava era a profissionalização compulsória dos jovens, com objetivo de instrumentalizá-los para os processos tecnológicos que se instalavam e que simbolizavam progresso econômico e industrial. Essa concepção tecnicista era direcionada para a classe trabalhadora, vista como mão de obra acessível e barata para alavancar os processos de industrialização do país. A formação intelectual era posta no limbo das práticas institucionalizadas, pois só era acessível às classes de prestígio, que precisavam ser preparadas para assumir funções futuras como dirigentes da sociedade.

⁶ Reformas Curriculares do Ensino Médio entre 1990 a 2000.

⁷ Segundo os PCNs, o índice de escolarização neste nível de ensino, considerada a população de 15 a 17 anos, não ultrapassava 25%, o que deixava o Brasil em situação de desigualdade em relação a muitos países da América Latina.

Essa dualidade passou a ser questionada, havendo inquietudes elucidadas pelos educadores progressistas, que rompem com essa conjuntura responsável pelos novos rumos do ensino médio. Nesse momento, aumenta a segregação e a deformidade desse nível de ensino, poucos tendo acesso à experiência formativa de caráter intelectualizado. Para esses, o que resta é a responsabilidade de alavancar na força manual do trabalho, o desenvolvimento do país.

Essa separação se apresenta, segundo Saviani (2007), como o reflexo da sociedade dividida em classes e, por consequência, a educação resulta dividida, sendo intelectualizada para a classe dominante e de reprodução dos modos de produção para os trabalhadores. Contudo, a ideia de separar a educação e trabalho passou a ser questionada: com os processos de operacionalização das máquinas, surgiu a necessidade de não somente operar as máquinas, mas também saber de seu funcionamento, reparos, manutenções e adequação, atividades que demandavam qualificações específicas fundamentadas em um preparo intelectual específico.

O Ensino Médio é marcado pela dualidade estrutural que marca a divisão social do trabalho no modo de produção capitalista. Assim, passou a haver fragmentação entre trabalho intelectual e manual, colaborando para o surgimento de uma proposta pedagógica chamada de educação politécnica. A formação é novamente redirecionada e busca fundamentação em Karl Marx, que nas palavras de Saviani (2007, p. 162), conceitua a Educação Politécnica na “união entre escola e trabalho, ou mais especificamente entre instrução intelectual e trabalho produtivo”.

A concepção de Educação Politécnica no Brasil passou a ser motivo de importantes discussões, dentre as quais se destaca a defesa da formação omnilateral, que consiste no desenvolvimento do homem em suas múltiplas dimensões e capacidades históricas condicionadas. Defende que a politecnicidade é a ruptura da alienação imposta pelo capitalismo. A Educação Politécnica segundo a concepção exposta, aponta como importante e fundamental a consumição dos fundamentos técnico-científicos da produção moderna e destaca que o trabalho intelectual é indissociável do trabalho manual e ainda ressalva que a formação cultural e artística são aspectos essenciais à plena humanização (BLENGINI, 2012).

O debate educacional que circunscreve o paradigma formativo do Ensino Médio mostra confluência de concepções que atravessam todo o processo de construção das bases legais que regem esse nível de ensino, como a construção da Lei nº 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Mesmo não havendo a incorporação da lei em sua totalidade, apresentam definições que apontam interrogações impulsionadas pelas incertezas presentes na práxis educativa quanto a concepção formativa de ensino que norteia o Nível Médio.

Contudo, esse nível de ensino segue com novos anseios e nomenclaturas que em tese, são paradigmas que se preocupam apenas em definir mecanicamente essa etapa da educação básica. Assim, uma nova determinação no Ensino Médio se estabeleceu e alguns estudiosos chamam de Ensino Médio Integrado. Com isso, passa a travar então uma luta desesperada para reorganizar as diretrizes gerais e os parâmetros curriculares, principalmente, do Ensino Médio, visando qualificar a mão de obra cidadã para os processos de industrialização.

Na década de 80, segundo registros do MEC, o Ensino Médio apontou crescimento até a década de 90, mas precisamente entre 1988 a 1997, o que significou um salto de 90% no número de matrículas. Essa procura pelo Ensino Médio demonstrava relação direta com as mudanças inerentes ao novo contexto social que se instaurava na sociedade brasileira e que imprimia novas exigências para o mundo do trabalho.

Com isso, o teor das reformas passa a girar em torno dos critérios econômicos e da “revolução informática”⁸ que afligia o país. Por conta da incorporação das novas tecnologias, mudanças surgiram, uma delas relativa ao processo de desenvolvimento, que passa a supervalorizar o conhecimento. Como resultado, a escola ganha uma nova compreensão teórica, estimulada pela assimilação das novas tecnologias, o que reflete significativamente em sua conduta formativa (BRASIL, 2000).

Quase no fim do século XX, mais precisamente na década de 90, a concepção que norteava as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, de que o ensino deveria estar pautado no acúmulo de informações, passa a ser superada e com isso põe em cheque a formação do cidadão novamente, o que resultou na criação de novos parâmetros para o Ensino Médio.

O contexto da cultura industrial passa a ser a nova atmosfera das relações sociais desse novo século e, com isso, uma nova postura se exige do jovem, a transição da adolescência para a vida adulta. Surgem novas exigências de perfis que precisam corresponder as necessidades capitalistas que integram o país nesse momento e que passam a ser a mola precursora para mudanças que vão desenhando um novo perfil cidadão para atuar nessa sociedade.

As novas exigências apontam constantes reflexões e mudanças na efetivação de sua identidade do ensino e demonstram singular preocupação com o Nível Médio. No decorrer desse século, com a universalização do Ensino Fundamental no Brasil, o nível médio ganhou destaque nas agendas públicas e expressividade no panorama educacional por vários motivos, alguns atrelados às mudanças socioeconômicas, culturais e tecnológicas da modernidade.

⁸ Revolução Informática - Também chamada Terceira Revolução Industrial, ou Revolução Técnico-Científica-Informacional, no final do século XIX.

Os critérios exigidos baseiam-se na flexibilização e na integração dos processos de trabalho, o que exige não apenas conhecimentos técnicos específicos como também extensa competência cognitiva, assim como destreza comportamental, habilidades com as inúmeras formas de linguagens, raciocínio imediato e lógico, senso de responsabilidade, como também habilidades ligadas ao processo interpessoal, liderança, iniciativa e reflexão crítica diante da vida que o cerca (PAIVA, 1995).

Essas demandas do processo de globalização passam a ditar um novo paradigma de formação escolar principalmente ao 2º grau, como era chamado o nível médio na década de 80, e garantem mudanças curriculares, as quais projetavam um novo perfil de aluno a ser formado. Essas novas exigências postas à escola incidem na reflexão da dualidade que o nível médio apresentava nesse período, democratização ou profissionalização do ensino.

Com isso, o Ensino Médio volta a flunar em meio à crise de identidade, o que traz de volta a indefinição formativa, com malabarismos para instrumentalizar-se minimamente para o mercado de trabalho e o dilema da preparação intensiva para o vestibular, sendo que ambas apresentam concepções de valores e atitudes funcionais distintas que acabam não esclarecendo o objetivo desse nível de ensino (CASTRO, 2008).

Há anos o Brasil não sabe o que fazer com o Ensino Médio, que rumo dar a ele, que tipo de formação propor aos alunos, e isso o deixa cada vez mais pressionado. Do o que se tem clareza é que precisa dar conta de possibilitar o mínimo de cultura e de ciência a um aglomerado de jovens que chegam à escola, trazendo na bagagem as dificuldades do ensino fundamental e as dúvidas comuns da idade.

Em meio a tantas discussões e indefinições, o Ensino Médio segue seu curso sem ter claro o que de fato é o seu objetivo e que formação deve ofertar aos jovens alunos. Neste panorama, Kuenzer (2000) destaca que a partir de 1999 o MEC passou a propor que o Ensino Médio se tornasse um ensino que preparasse para a vida e não apenas uma preparação para o mercado de trabalho, que a formação profissional fosse complementar ou concomitante a esse nível de ensino.

O “Preparação para a Vida”, segundo a autora, imprime uma concepção de educação orgânica ao modelo econômico, o que reflete o processo de globalização de acumulação flexível de bens. Projeta uma expectativa fantasiosa quanto ao que se busca para a formação dos alunos do nível médio e camufla o que o Meszáros (2008) diz sobre as ideias fatalistas que se conformam com a conjectura de que não existe alternativa à globalização capitalista.

Compreender a Reforma do Ensino Médio requer antes de tudo analisar o pano de fundo que ilustra as intencionalidades decorrentes de interesses e visões peculiares de mundo,

comuns das distintas posições de classes, que essas sejam externadas para que se entenda como o processo histórico se deu a partir da visão dos que analisam a educação sob a ótica da totalidade e não da particularidade (KUENZER, 2000).

Preparar esse contingente de jovens para a vida significa ter como alvo principal, segundo os Brasil (2000, p. 5), “a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação”. Como paradigma, este documento propõe uma formação geral em oposição à especificada, sem deixar de considerar os avanços tecnológicos, epistemológicos e pedagógicos.

Firmar o Ensino Médio como última etapa da educação básica e não mais como etapa que intermedeia o nível fundamental e o ensino superior, aponta para a construção de um sistema unitário de ensino. Separar educação específica profissionalizante de educação geral não capacita esse nível de ensino a formar melhor seus alunos, há muito mais a ser revisto e reformulado para a definição da construção da identidade desse nível de ensino. Uma questão diz respeito à concepção de formação intelectual que de fato precisa estar clara como proposta de formação aos alunos. A importância do desenvolvimento intelectual é algo que não é perceptível nos parâmetros curriculares que norteiam esse nível de ensino.

3.1 EMANCIPAÇÃO NO PROCESSO FORMATIVO DO ESTUDANTE DO ENSINO MÉDIO

Neste item, pretendo trazer à baila a discussão acerca da questão da formação intelectual do aluno do ensino médio público a partir das relações históricas e sociais que permeiam essa temática no cenário do debate pedagógico contemporâneo. A perspectiva que circunscreve a formação intelectual que esta pesquisa pretende apresentar diz respeito à formação a partir do princípio da emancipação ancorado no conceito de Adorno (2003), que entende a formação como processo emancipatório que conduz à autonomia do sujeito por meio do pensamento crítico.

Pretendo também delinear a formação intelectual na esfera da apropriação do conceito de cotidianidade e genérico humano a partir da teoria de Agnes Heller (1970), que resgata a subjetividade do indivíduo e a coloca no centro do processo histórico compreendido como o reflexo do homem à procura de sua humanização. Esse indivíduo que a autora se reporta diz respeito àquele imerso na vida cotidiana, voltado para ações que garantam sua sobrevivência e marcam a esfera comum da habitualidade convencional.

Dentro do conceito de cotidianidade sobre o qual Agnes Heller discorre, Pato (1993) assevera que, no universo da cotidianidade, o indivíduo é sempre “ser particular e ser genérico”, visto que aponta para a individualidade e para a genericidade do homem. Assim, assevera que, devido à existência e prossecução de atividades heterogêneas, a cotidianidade, dentro da amplitude da realidade, é o que mais promove a alienação do indivíduo.

A questão da alienação está presente no conceito de formação com base nos preceitos adornianos, que coloca a condição da emancipação humana a partir da educação para pensar a razão de ser, longe dos ditames do pensamento reificado repleto de nuances que sinalizam para os interesses da classe dominante.

Os pensamentos reificados, criticados por Agnes Heller, circulam pelo ambiente escolar com desenvoltura e limitam o aluno à não-transcendência dos conceitos que lhe são apresentados na forma de saberes inabaláveis. As possibilidades de elucidar indagações a partir do ensino problematizador, são incomuns nas salas de aula, ainda apoiadas nas pedagogias tradicionais, também chamadas, segundo Palanca (2014, p. 277), de pedagogias da semicultura, que admitem uma “educação pequena, tão pequena quanto a formação que promove”.

Esse debate aponta para a reflexão de conceitos universais pautados na ambivalência do senso comum e do conteudismo próprios dos modelos convencionais do ensino médio, que historicamente reproduz a proposição de ensino enciclopédico e propedêutico.

A discussão que se pretende trazer sobre o ensino médio nesta pesquisa é pensar uma escola que possa superar tanto o academicismo baseado no velho princípio educativo clássico, como o viés da profissionalização estreita. À guisa dessa discussão, é necessário perpassar pela indagação da função social e da proposta pedagógica que compõem o pano de fundo desta etapa de ensino, pois ainda não se tem clareza de seu papel na formação integral.

O processo histórico do ensino médio, segundo Kuenzer (1989), aponta para a falta de interesse político que reflete nos desconsideráveis e insuficientes recursos que lhe são destinados e que desde o princípio colabora para a baixa qualidade do ensino. A autora ressalta não ser esse o agravante da questão, e sim a falta de clareza do papel formativo da escola do ensino médio que se arrasta por anos a fio e que ainda não demonstra definição.

Para tanto, se propõe pensar o ensino médio numa perspectiva que viabilize o conhecimento científico, refletido, filosófico, considerando o conteúdo do trabalho e o saber produzido socialmente pela escola, e que seja dialético quanto à metodologia, politécnico no que se refere ao conteúdo e exímio no que concerne a estrutura (KUENZER, 1989). Para uma nova proposta pedagógica, torna-se necessário compreender a sociedade contemporânea e, assim, formar o indivíduo conforme suas necessidades a partir dos preceitos da escola.

Porém, as necessidades que a sociedade apresenta e as concepções inerentes à escola parecem caminhar em vias contrárias, pois as transformações ocorridas nos modos de ser e de produzir refletem na vida do indivíduo e pouco alteram a dinâmica formativa dos espaços escolares, demonstrando certa inércia pedagógica diante das mudanças e bastante resistência em aceitar que há distintas exigências do perfil do indivíduo para atuar nos tempos de hoje.

Essas exigências vão além do desenvolvimento das competências cognitivas complexas e buscam manter relação com o conhecimento sistematizado, viabilizando o desenvolvimento da intelectualidade, fomento do raciocínio lógico formal e levar em consideração as múltiplas capacidades geradas a partir da criatividade do indivíduo.

Os conceitos de formação trazidos pelos autores referidos possibilitaram a análise do modelo formativo da escola universal e o conceito formativo de cunho filosófico, reflexivo e autônomo em consonância com uma educação que pense a produção, a circulação e a aquisição do conhecimento e o desenvolvimento da intelectualidade dos jovens alunos (MARTINS e ABRANTES, 2007), e não somente a aquisição de conteúdos formais que compõem o conjunto das atividades nucleares do ensino médio e que não se coadunam com uma educação centrada no desenvolvimento de competências (KUENZER, 2002).

Neste item, sem querer esgotar a temática da formação intelectual de jovens no ensino médio, exploro a possibilidade de, por meio da experiência acadêmica de pesquisa, pontuar as dimensões dos conceitos de formação e elucidar a relação entre formação intelectual e o princípio da emancipação.

Segundo o dicionário de filosofia Sensagent, o conceito de emancipação “é usado para descrever vários esforços de obtenção de direitos políticos ou igualdade, frequentemente por um grupo especificamente privado de seus direitos ou mais genericamente na discussão de tais questões”. (EMANCIPAÇÃO, 2006).

Emancipação tem significado mais geral, especificando a ideia de forma generalizada; sua circulação nos discursos dos principais pensadores do âmbito da filosofia apresenta definições distintas, mas que perpassam pelo viés comum da desalienação. Kant instituiu a ideia de emancipação como superação da menoridade através do uso público da razão. Marx aponta um sentido político-social ao termo com foco nas possíveis mudanças nas estruturas da sociedade por meio da organização do proletariado. Já para Adorno, o conceito de emancipação está centrado na importância que tem para a educação na perspectiva da constituição do pensamento autônomo por meio de uma concepção crítica da sociedade industrial. Esse panorama quanto à emancipação no âmbito da filosófico conduz a um sentido coletivo e político

da emancipação humana, consolidando a ideia de educação que é capaz de construir a humanidade plena do indivíduo.

Desta forma, Adorno (1993) propõe pensar a educação como princípio necessário para fundamentar as bases da vida social. Porém, adverte que não se trata de propor um método de “esclarecimento da consciência” (p.11), e sim de considerar a forma em que a educação se corporifica como apropriação de conhecimentos técnicos, pois cada vez que se rende às imposições subordinativas da sociedade, mais se submete à conjuntura social estabelecida.

Essa submissão limita a sociedade em conceitos subjetivistas formados por pensamentos enrijecidos, coisificados, ilustrados, que refletem uma falsa ilusão discursiva, limitando a liberdade intelectual do indivíduo, interditando-o na ampliação desse conceito. Desta forma, a educação passa a assumir caráter alienante que projeta no aluno aquilo que é conveniente à ordem estabelecida, conforme os interesses da classe dominante.

Adorno (1993, p. 18) defende que a formação precisa ter como princípio fundamental a autonomia e, para isso, é necessário considerar as condições em que se encontra submetido o processo de “produção e reprodução da vida humana em sociedade e na relação com a natureza”. Essa concepção de formação circunscreve o ponto chave da desalienação do indivíduo, que, ao contrário, reproduz, no espaço formativo da escola, concepções tomadas como verdades absolutas e que encontram fundamentação no senso comum ou em conceitos quadrados, prontos, inquestionáveis. Desta forma, em função do esvaziamento da dimensão cultural e formativa, o caráter pragmático e voltado para o imediato e para o aplicável, a disciplinarização estrita tem conduzido a escola para um processo basicamente de reprodução.

Do ponto de vista da projeção social contemporânea, o lugar da formação é a educação escolar. A escola, instituição sociocultural, representa o lugar em que, segundo Britto (2012), hipoteticamente acontece a tríade do conhecimento – produção, aquisição e circulação –, embora o contexto que se apresenta de partes das escolas da educação básica no Brasil, isso ocorra de modo fragmentado e muitas vezes inoperante. No caso específico do ensino médio, a característica formativa fundamentada na tradição ocidental, supõe a formação como um momento de inserção do indivíduo no mundo da cultura. Nesse sentido, o ensino médio, na perspectiva histórica de sua constituição, tem caráter essencialmente propedêutico, de inserção e formação cultural universal.

A formação propedêutica é um elemento em crise no mundo contemporâneo, apresentando-se encoberta de incertezas quanto ao objetivo formativo, principalmente com relação às transformações na sociedade, nos processos de trabalho, nas dinâmicas de produção e circulação do conhecimento. Ademais, é um momento especial de formação para o jovem, um

momento em que se processa o desenvolvimento intelectual, em que o jovem passa a trabalhar intensamente com conceitos e valores, buscando compreender os modos de ser das coisas e a operar com tudo isso. Intensifica-se a forma como se relaciona o conhecimento estruturado pela humanidade – a ciência, a filosofia, a arte, a política, a história (BRITTO, 2012).

Em se tratando de filosofia, Adorno (2003) pontuava que esta é essencial na formação, pois a possibilidade de formação está diretamente relacionada à possibilidade de o sujeito expandir as relações do campo do genérico humano (HELLER, 1970), entendido como campo de produção da cultura, da vida, do conhecimento que transcende o cotidiano e o pragmático, não abandonando, mas de alguma maneira estabelecendo uma relação que supõe processos mais sofisticados de abstração, perguntas mais amplas de acordo com a ordem da existência, experiências intelectuais, estéticas, subjetivas de outra natureza.

Neste estudo, o espaço formativo em destaque – a escola de ensino médio – é reprodutor de um modelo de formação que limita o aluno às quatro paredes da sala de aula, desconhecendo que a produção, a circulação e a aquisição do conhecimento que podem (devem) ser mediadas por experiências não somente instrutivas como também de pesquisa e debates constantes, como, por exemplo, é proposto pela experiência acadêmica de iniciação científica.

Assim, há de considerar que o debate acerca da formação intelectual perpassa pela discussão que circunscreve a produção do conhecimento, uma vez que o processo formativo do indivíduo está intrinsecamente ligado às múltiplas formas pelo qual o conhecimento é produzido e que ocorre no processo social a que são submetidos com base nas dimensões objetivas e subjetivas que se articulam e efetivam as demandas de formação humana.

Kuenzer (2003) admite que a produção do conhecimento ocorra nas diversas relações sociais estabelecidas por meio da dinâmica real da vida prática. Segundo a autora, tais relações possibilitam a compreensão, apreensão e transmutação das circunstâncias pelos indivíduos, ao mesmo tempo em que são modificados por elas. Kuenzer (2003) ressalva ainda que produzir conhecimento não se esgota em ações deliberantes de ordem individual e isolada, mas de convergência em ideias emancipadas de intervenções ditatórias e homogêneas.

Saviani (2007), dissertando sobre as relações entre educação e trabalho no âmbito da pedagogia histórico-crítica, apresenta a concepção de educação a partir da ideia que projeta o ser humano como produtor incessantemente de sua própria existência e que, por isso, precisa adaptar a natureza a si e modificá-la para que possa extrair dela meios para sua sobrevivência. Como resultado desse processo surge o “mundo humano, o mundo da cultura”, com novas exigências e necessidades reais que precisam ser incorporadas às demandas de produção do saber.

A educação se constitui como exigência para o trabalho, assim como é significativo afirmar que é o próprio trabalho. Por isso, o autor a considera como trabalho não material. O homem trabalha, produz sua própria existência, logo sua formação é produzida por ele e efetiva o processo educativo que considera o homem como sujeito de sua história.

Essas representações pertencem ao que Saviani (2007) chama de trabalho não material – a educação –, que diz respeito à produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Esse conjunto representa a produção do conhecimento que se refere ao conhecimento da natureza e conhecimento da cultura, que compõem a produção humana. O conjunto de aspectos que compõem o trabalho não material é inerente à educação que considera a confluência de conhecimento prático e conhecimento teórico, num processo em que um não exerce a supremacia sobre o outro, havendo a completude de ambos longe da concepção mecanicista da educação, que projeta apenas o acúmulo de capital em aversão ao conhecimento intelectual.

Como diz Kuenzer (2003, p. 53),

O trabalho intelectual se constitui como um movimento de pensamento no pensamento, que se debruça sobre a prática para apreendê-la e compreendê-la, de modo que não existe atividade teórica fora da prática, embora com ela não se confunda, posto que além ao plano do conhecimento ao produzir ideias, representações, conceitos. Em consequência de ser o trabalho teórico um processo de apropriação da realidade pelo pensamento, ele não é suficiente para transformar a realidade.

Desta forma, pensar formação intelectual do indivíduo requer que se pense não somente nos aspectos rudimentares do saber sistematizado, mas também nos aspectos inerentes ao indivíduo e como se comporta a sociedade da qual é parte e responsável direto pela sua construção. A produção do conhecimento está intrinsecamente ligada a uma esfera da produção científica que subjaz ao desenvolvimento da intelectualidade do indivíduo e solidifica a ação emancipatória deste.

Porém, Adorno (2003) destaca que o desenvolvimento científico não ocasiona diretamente a emancipação, por estar atrelado de alguma maneira a uma determinada formação social. O autor reporta-se à formação cultural em que cada sociedade está imersa e que reflete no campo da educação e, por conseguinte, no processo formativo educacional. O saber científico, mesmo estando na esfera da produção do conhecimento e dependendo da cultura, terá reflexos emancipatórios ou não de acordo com o objetivo apresentado pelo saber idealizado.

O sentido de formação, segundo os conceitos adornianos, apresenta uma amplitude que vai além de valores subsistentes e dispostos, alcançando e superando o processo de menordade e que atinge esfera da experiência e da reflexão. O empirismo aponta para a constituição da experiência enquanto categoria e o histórico sinaliza o processo formativo pelo qual o indivíduo se torna experiente, reúne e reorganiza os resultados dos processos anteriores de produção e acumulação do conhecimento.

Adorno (1995), dissertando sobre a emancipação, afirma que este conceito não se refere ao indivíduo isolado, mas a entidade humana que fundamentalmente se concretiza como ser social, tem prognóstico da democracia e se fundamenta nas aspirações próprias de cada indivíduo, posto como ocorre nas demais instituições representativas. A questão que direciona o processo emancipatório está intrinsecamente ligada à formação para a autonomia, e para que isso ocorra de fato, é imprescindível partir do processo coletivo, social, uma vez que na sociedade contemporânea, o individual não ocasiona mudanças consideráveis, mas é condição para as futuras mudanças sociais.

Nesse sentido, a educação precisa constituir-se como passaporte para a emancipação, oportunizando ao indivíduo condições sociais para a aquisição da autonomia que pode permitir a saída do estágio de alienação que, em sua maioria é coadjuvante dos processos de escolarização formal que se tem atualmente.

Abrantes (2006) também aponta para a educação como o caminho para a emancipação e a efetivação da autonomia, defende ser indispensável o indivíduo ser educado para conhecer a realidade e, assim, reconhecer a dinâmica social que é conduzida por tendências e contradições comuns da sociedade e com o conhecimento em relação as forças sociais e com suas próprias forças passam a guiar suas ações.

A proposição de Abrantes (2006, p. 5) é educar o pensamento. Tal concepção se ancora no pensamento dialético, para que “se torne instrumento da individualidade humana se temos a perspectiva a formação de seres humanos criativos”. Esse princípio educacional inaugura a ideia de pensar a educação pelo indivíduo, que mobiliza a razão de ser da educação, do ser social na unidade contraditória entre a singularidade individual e a universalidade do genérico humano.

Essa discussão tem reflexos na potencialidade que o contato com uma experiência de caráter formativo, acadêmico, reflexivo como esta que a pesquisa engendra, pode estar revestido de aspectos que apontam para o acúmulo de experiências incomuns em relação à escola, mas que potencializa o desenvolvimento da intelectualidade e promove a criticidade que emana para todos os aspectos da vida social. Meszáros (2005, p. 76) assevera que

A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo [...] e vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora.

Essas necessidades de mudanças sociais são imprescindíveis e alcançam o âmbito da escola que mantém as conveniências e os preceitos que imperam sobre o processo formativo. As alterações na sociedade afetam o comportamento dos alunos e os instigam a buscar respostas a suas indagações que nem sempre a escola consegue responder. Essas indagações denunciam o distanciamento entre o saber que se aprende na escola e o saber que circula no mundo, mas ambos têm a possibilidade de emancipar ou de alienar.

Quando me refiro à escola, faço referência ao ensino médio que, em tese, tem como princípio educativo a formação para o trabalho, mas que necessita apreender o aluno em sua totalidade sem desprezar as vivências e experiências acumuladas que, socializadas, integram as demandas de produção e aquisição do conhecimento.

Esses saberes estão sistematizados historicamente pelo indivíduo e fazem parte da gama de conhecimento tácito que está relacionado à subjetividade das coisas práticas, das experiências adquiridas e diz respeito às oportunidades de acesso à cultura, à informação, ao trabalho, das relações sociais vividas por cada indivíduo o que permite dizer que são desenvolvidos e não adquiridos e que estão no âmbito da cotidianidade.

Desta forma, volto-me ao pensamento de Pato (1997), que, com base no pensamento helleriano, aponta para cotidianidade da escola, que, em alguns casos, projeta a alienação do indivíduo quando prioriza os movimentos de reprodução e a fragmentação de saberes instituídos e que limitam o aluno à particularidade, afastando-se do humano-genérico. Esse contexto colabora para reificação do saber escolar, que pode ser apropriado pelo indivíduo como algo pronto o que tem influência no seu processo formativo.

O pragmatismo exacerbado da escola comunga de um processo de alienação que se manifesta em partes nos modelos de disciplinas compartimentadas e tecnicamente instrutivas de cunho burocrático para satisfazer a um sistema que não se preocupa com a formação integral do aluno. O pensamento que circula na cotidianidade da escola toma como verdadeiro e absoluto as esferas que estão assentadas nos conteúdos formais estipulados por um forte academicismo e um tecnicismo rançoso que faz do aluno parte fundante da ultrageneralização .

Ao teorizar sobre o pensamento, trabalho, a ciência e a arte, as relações interpessoais e a personalidade, Pato (1993) mostra que são tendências imperativas da ação na vida cotidia-

na, porém, ressalta que essas tendências quando se convertem em verdades absolutas impedem o indivíduo de expressar-se, expor-se, movimentar-se, e quando isso ocorre se está em meio a alienação imposta pela cotidianidade. Desta maneira, o indivíduo passa a esgotar-se na particularidade, preso a uma parte apenas do real que institui a perda da objetividade o que resulta em um processo alienatório, pois “o indivíduo alienado (indivíduo enquanto particularidade) cria objetivações em si e não realidades para si”, como afirma Pato (1993, p. 125).

Nesta pesquisa, a questão em pauta tem relação com o disposto acima, pois o modelo formativo que a escola segue mantém a rigidez de paradigmas que pouco permite a estrapolação do que está nos manuais. Essa realidade se assenta em grande parte nas escolas brasileiras: a escola mantém a mesma estrutura organizacional e pedagógica de antes, fundamentando-se na pedagogia tradicional na qual a “sala de aula foi pensada e programada fisicamente para que os alunos prestem atenção nas explicações do professor, por isso é uma escola de aula silenciosa, de paredes opacas” (SAVIANI, 2013, p.100).

O modelo de escola que tanto Saviani (2013) como Britto (2003) propõem recusa a matriz reprodutivista, em que a produção e a apropriação do saber são individuais e a praxe educativa, realizada em sala de aula para a circulação do conhecimento, convergem para a transmissão de informações e no estabelecimento de comportamentos e técnicas.

Essa é uma evidência da crise da educação: a escola está convocada a desempenhar funções sociais e formativas que demandam mais do que pode oferecer, gerando uma gama de dificuldades. Assim, ela se organiza atendendo aos preceitos clássicos de transmissão e assimilação do saber sistematizado, mas não evidencia claramente a preocupação com o desenvolvimento intelectual do aluno por diferentes desdobramentos que possibilitem a adequação de conteúdos de caráter curricular a realidades diversas em que os alunos possam encontrar ressignificações de ordem criticista e que sejam questionáveis e dasalienadores.

O desenvolvimento do senso crítico perpassa por questões éticas, pois a reflexão mantém relação com a dialética entre o ideal e o real e, portanto, com prática humana de produção do conhecimentos e realiza a partir dessa imbricação (GOERGEN, 2005). É importante chamar a atenção para a responsabilidade do educador, que deve ter como fundamentação metodológica e didática o desenvolvimento da liberdade, da emancipação e do senso de responsabilidade dos alunos. A emancipação como princípio formativo faz direcionar o olhar para a prática da sala de aula como algo que deve estar longe de ser um contexto de doutrinação, mas um processo discursivo argumentativo que incentive o educando a assumir, segundo Goergen (2005), sua autonomia pessoal e responsabilidade social.

Longe dos ditames relativistas que a educação tende a enveredar, não pretendo averiguar a quem compete a função da formação intelectual do educando, nem tampouco levantar bandeira do modismo educacional. Estou tentando chamar a atenção para a forma como o jovem educando está se formando sob o olhar da emancipação como um princípio educativo que busca a autonomia fundamentada nos conceitos da emancipação e da transcendência da particularidade do ser para o genérico humano do ser.

Para falar de formação intelectual, é preciso caminhar pela trilha que se intercruza com a teia da educação. E um desses caminhos leva a refletir sobre o lugar da formação intelectual dos alunos a partir do construtivismo, que tem como princípio a pedagogia do “aprender a aprender”, corrente pedagógica que conduz e embasa algumas escolas de ensino médio. Embora esta corrente pedagógica defenda a autonomia intelectual e a capacidade de buscar novos conhecimentos, é preciso fazer uma análise acerca da hierarquia valorativa estabelecida em torno dela.

Tal pedagogia, segundo Duarte (2003), supervaloriza a aprendizagem autônoma do aluno e desprestigia a aprendizagem de níveis mais elevados do saber. A valorização em torno da pedagogia do “aprender a aprender” enaltece a questão do educar-se sozinho, não atribui importância considerável à educação que se realiza na transmissão do conhecimento, das formações mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento pelo educador. Assim, esta corrente pedagógica abre precedentes para discussão em torno do modismo instituído pelo ensino das competências, que desconsidera a aquisição da autonomia do indivíduo por meio da transmissão de elevadas formas de conhecimento e pelo conhecimento social existente.

Duarte (2003) inaugura essa discussão expondo posicionamentos que por ora servem de pressupostos básicos para a discussão mais profunda. O primeiro trata da hierarquia, que eleva a pedagogia do “aprender a aprender”, a qual institui a aprendizagem exclusivamente pelo aluno; o segundo que atribui um grau mais elevado de importância à aquisição do método científico que o conhecimento científico já constituído e consolidado.

Palanca (2014, p. 285-286) traz uma reflexão contundente a respeito do modismo “aprender a aprender” que embasa a formação na sociedade contemporânea:

Da mesma forma, podemos então dizer que a expressão ‘aprender a aprender’ implica o exercício de uma ação, ‘aprender’, como condição para o exercício da segunda ação da expressão, novamente ‘aprender’, por acaso a mesma que vinha sendo exercitada e que, portanto, já era sabida. Trata-se de uma ação que remete à mesma ação, em outras palavras, não se sai do lugar. Nesses termos, a expressão ‘aprender a aprender’ é, logicamente inconsistente.

O ‘slogan’ ‘levar o aluno a aprender a aprender’, colocado como atributo da escola pelas pedagogias da semicultura, em substituição ao ensino de conteúdos específicos (próprio da chamada escola tradicional), não leva a nada, é uma fraude pedagógica que, de tanto ser repetida, acabou por ser transformado em dogma. Um dogma, ao que parece, inspirado no Barão de Münchhausen, aquele que conseguia elevar-se do chão puxando-se pelos cabelos.

Além desse posicionamento, existem outros que endossam o debate proposto por Duarte (2005) e Palanca (2014) a respeito da questão da atividade educacional que, para ter importância, precisa ser estimulada pelos interesses e necessidades do indivíduo. O outro posicionamento valorativo está relacionado à educação que passa a ter como função de preparar o indivíduo para o imediatismo das informações que cada vez mais se tornam provisório.

A relação estabelecida entre as ilusões da sociedade do conhecimento e as pedagogias do “aprender a aprender”, segundo Duarte (2005) cria a falsa ilusão de uma nova sociedade, mas que, na verdade, é a velha sociedade capitalista estabelecendo, entre outros, ideários pedagógicos que circunscrevem os modelos idealistas e subjetivistas que mantêm perfeita coerência com o ambiente ideológico pós-moderno.

Apesar de a educação básica ter sido uma conquista de extrema relevância, segundo Arroyo (1992), mantém a mesma estrutura rígida e desigual que manifesta as mesmas preocupações com o domínio disciplinar de uma gama de habilidades e saberes, que, embora importantes, ocupam a supremacia do processo de aprender elevando o sentido valorativo da formação universal como o eixo central do processo que medeia o ensinoaprendizagem.

O autor faz uma análise do peso da cultura escolar, observando que tem reflexos visíveis sobre o modelo formativo que adota e que demonstra uma visão mecânica do processo de ensinar e aprender, análoga ao processo-produto. Essa discussão endossa a ideia que compara o ensinoaprendizagem dos jovens do ensino médio ao processo de produção em que os produtos são os alunos, suas habilidades, os professores, suas competências e a eficácia de suas técnicas. Isso tudo é avaliado como artefatos da produção que visam apenas a resultados mensuráveis e quantificáveis.

Mas a escola, como espaço formativo repleto de singularidades de cada aluno e profissional, precisa debruçar-se sobre a pluralidade do indivíduo e de sua construção sociocultural, de forma a instituir o arcabouço intelectual e reflexivo da produção do conhecimento. Esta concepção encontra apoio na pedagogia histórico-crítica, que concebe o homem como ser natural, parte integrante da natureza, mas se distingue dos demais seres pelas mudanças que garantem sua subsistência na natureza em que vive.

Desta forma, é válido afirmar que a pedagogia histórico-crítica parte do princípio da humanização do indivíduo pela socialização do saber. Este saber, apropriado, não é posto como complementação ao indivíduo, mas como meio de desenvolver sua natureza biofísica. A pedagogia histórico-crítica foca no caráter humanizador da escola e destaca a importância dessa instituição no acesso ao conhecimento histórico acumulado (SAVIANI, 2003). Esse saber diz respeito ao conhecimento sistematizado e fundido nos alicerces da erudição. Erudição aqui concebida como saber clássico contrário ao saber popular.

O processo de humanização ao qual Saviani (2003) chama atenção diz respeito à socialização do conhecimento – o conhecimento não com fim em si mesmo, mas como forma de transcendência da particularidade do indivíduo para a plenitude do genérico humano (HELLER, 1970). Essa transcendência permite que o indivíduo ultrapasse os conceitos enrijecidos, reificados que circulam pela sociedade contemporânea e passam a moldar as atitudes de acordo com o modelo formativo ancorado e impostos pela ordem do capital.

Bueno (2009) advoga que a educação, a partir da concepção da pedagogia histórico-crítica, busca a socialização do conhecimento com a intenção real e política de elevação dos indivíduos pertencentes às classes populares que comungam das concepções pertencentes ao senso comum e a consciência filosófica no que concerne ao conhecimento prévio ou conhecimento de mundo acumulado pelo processo histórico constituído pelo indivíduo.

A consciência filosófica, citada pela autora como superação da particularidade que limita o indivíduo ao senso comum, é condizente com a proposta de formação que intelectualiza e possibilita ao indivíduo uma educação que promove a indagação do mundo e não somente sua aceitação. A passagem do indivíduo da concepção do senso comum para aquisição da consciência filosófica permite o que Saviani (2003) chama de Educação Revolucionária.

A formação advinda da concepção histórico-crítica compreende que a humanização do indivíduo se realiza por meio da socialização do saber clássico e ou sistematizado e não pelo saber pertencente ao cotidiano do indivíduo, porém adverte que o saber popular não deve ser considerado como elemento da educação formal, posto que este já pertence ao indivíduo por meio das relações sociais cotidianas.

Vale ressaltar que esta teoria não desconsidera o saber popular, pois esse saber não é desprezado pela praxe pedagógica, mas reelaborado por uma análise crítica do saber ilustrado que, ressignifica-o a partir do movimento dialético, aglutina novas determinações a esse saber que enobrece e o incorpora ao saber sistematizado. O saber popular não é desprezado pela pedagogia histórico-crítica, pois o indivíduo necessita viver sua relação básica de interação social seja na escola, na família, na comunidade. Para isso, é relevante a elevação intelectual

do indivíduo, o que oportuniza condições de compreensão da realidade em que vive e a transcendência da particularidade do ser para a genérico do ser.

A educação contemporânea é pautada pela heteronomia e não pela autonomia, isso causa uma revolta no indivíduo contra a civilização. Isso colabora para o enclausuramento do indivíduo em concepções educacionais que representam o aprisionamento do indivíduo dentro de uma rede “rede densamente interconectada” que gera a violência irracional.

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estagnado na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização- e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda civilização venha explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade. (ADORNO, 1995, p.155).

A educação heteronomia é concebida como enclausuramento em normas que o indivíduo assume pela razão própria de ser, mas que o aprisiona a concepções heterônomas, que se convertem em ideologia dominante. Adorno (1995) reafirma a necessidade de pensar a educação de forma crítica e racional pautada na racionalidade ética e comunitária para que desobstrua qualquer tipo de alienação, o que é mais difícil pelo fato de prevalecer na sociedade a menoridade do indivíduo, fazendo com que a humanidade não seja conduzida para a emancipação (ADORNO, 1995, p.174).

A formação intelectual do aluno deve partir da perspectiva que deixa claro o que de fato a escola de ensino médio entende por formação intelectual e em que princípio pedagógico e teórico esta instituição se ancora para formar seus alunos; sem ter claro isso, há de reproduzir modelos formativos que tem um fim em si mesmo.

Não raro encontro escolas que não tem claro qual é, de fato, sua concepção formativa nem mesmo se esta se ampara na pedagogia tradicional ou na pedagogia nova. Pode parecer infundado, mas o que mais se ouve são relatos que evidenciam a postura de uma escola de base tradicionalista, onde o professor é o detentor supremo do conhecimento e estabelecedor da ordem. Não obstante, a formação reproduzida nesse espaço, denota a ideia de que o aluno necessita somente daquilo que o professor pode oferecer como arcabouço científico, sendo desnecessária qualquer prática que promova sua emancipação.

Ao contrário disso, Martins e Abrantes (2009) destacam que cabe à educação escolar possibilitar aos alunos a apropriação do conhecimento sistematizado, de maneira que esses saberes sejam ressignificados e utilizados nas relações desses indivíduos com a realidade que fazem parte. Por isso, Mészáros (2008, p. 16) assevera que,

No reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos. Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que ‘tudo se vende, tudo se compra’, ‘tudo se tem preço’, do que a mercantilização da educação, uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em shopping centers, funcionais à sua lógica do consumo e do lucro.

Portanto, a educação nessas condições se distancia do seu valor essencial que é o domínio do conhecimento como forma de saber esclarecido, indagado, crítico e é suplantado pela forma de conhecimento que analogamente se compara à mercadoria distribuída pelos mecanismos e instrumentos da Indústria Cultural e que no âmbito da escola promove a anulação da capacidade de desenvolvimento do pensamento autônomo, subjetivo e crítico.

A circulação e apropriação dos saberes eruditos pelo indivíduo é a concretização da humanização da escola. O indivíduo humanizado, de acordo com a teoria histórico-crítica, é um indivíduo emancipado. Essa emancipação constrói a autonomia e perpassa pela constituição da consciência filosófica que afeta os interesses hegemônicos de uma educação endurecida, que percebe os alunos como meros depósitos de informações, sem considerar de cada um suas capacidades cognitivas e uma gama de elementos que o configura como muito mais que uma categoria expressa na ordem do registro da escola. Perceber o aluno como um ser repleto de singularidades denota a verdadeira essência que deve se fundamentar a educação.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

A estes que tiveram em sua formação espiritual o privilégio imerecido de não se conformarem completamente às normas vigentes – um privilégio que muito frequentemente têm que apagar nas relações com seu ambiente – cabe expressar com um esforço moral, em nome dos demais, o que a maioria por quem falam incapaz de ver, ou por respeito à realidade, se tolhem de ver (ADORNO, 1975, p. 50).

4.1 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS INICIAIS

A intenção dessa seção foi percorrer os caminhos metodológicos realizados no período de 2014 a 2015 com intuito de apresentar os aspectos teórico-metodológico que nos conduziram até a coleta e análise dos dados. Em seguida, apresento os resultados após o tratamento da pesquisa objetivando responder às perguntas do estudo em questão.

A formação intelectual de jovens, alunos do ensino médio, por meio da inserção em uma atividade orgânica de pesquisa, no caso, a iniciação científica, é o tema que desdobra o objeto deste estudo. Assim, será apresentado a seguir a fundamentação teórica que embasou as ações metodológicas, posteriormente os resultados das entrevistas semiestruturadas seguidas de suas respectivas transcrições (2015) incrementando a base de dados existentes na problemática desta pesquisa. As entrevistas e o questionário⁹ foram analisados sob a luz da pesquisa qualitativa (Chizzotti, 2003) e para a análise dos dados, inicialmente foi utilizado o modelo de narrativas de perfil etnográfico inspirado nos trabalhos de Bernad Lahire (2004) e depois foi feita a análise a partir das categorias que emergiram durante o tratamento dos dados¹⁰. As narrativas serviram de subsídios para as interpretações e inferências feitas a partir de duas fases: a pré-análise e o tratamento dos dados.

4.1.1 Delineamento do percurso

O percurso metodológico teve início a partir da escolha da pesquisa qualitativa para subsidiar a investigação. Seu foco principal consiste em analisar as manifestações no contexto natural e complexo do objeto de pesquisa. Chizzoti (2003, p. 2) compreende que a pesquisa

⁹ Pretendo entregar o questionário na forma impressa (como anexo) e também disponibilizar uma versão das entrevistas no formato digital (áudio – CD). Em função do tempo, tal tarefa será realizada após o ato de defesa.

¹⁰ A análise dos dados após a apresentação das narrativas do perfil etnográficos de cada um dos sujeitos foi feita com base nas categorias que emergiram dos depoimentos e que mantiveram recorrência nos discursos. Para tanto, foi feito a discussão com a fundamentação teórica proposta que permitiu embasamento científico aos resultados.

qualitativa admite uma partilha complexa com indivíduos, fatos e lugares que compõem objetos de pesquisa extraindo dessa convivência os sentidos explícitos e implícitos que são percebidos sob um olhar repleto de sensibilidade, perspicácia e competência científica. Foi sob esse olhar que foram interpretados os dados coletados a partir das entrevistas semiestruturada e do questionário aplicados aos sujeitos.

Ademais, a técnica de pesquisa usada neste estudo foi o método de estudo de caso por meio da observação participante. Segundo André (1984), dentre tantas outras características frequentes no estudo de caso, ressalta-se a importância do contexto para a interpretação dos dados, pois a apreensão mais completa do objeto só é válida se o pesquisador considerar a relevância do contexto no qual ele se insere. A autora enfatiza ainda que é primordial que as representações feitas pelo autor possam transcrever a realidade como retrato vivo e completo desse contexto para que evidencie aspectos essenciais possibilitando ao leitor fazer as suas interpretações, considerando o que foi exposto e discutido pelo autor do texto (ANDRÉ, 1984).

Por conta disso, optei pelo uso do perfil etnográfico para expor sob forma de narrativas, um autorretrato individual de cada um dos sujeitos para que o leitor tivesse a oportunidade de conhecer as peculiaridades de cada sujeito para entender as respostas dadas às perguntas que deram subsídio às análises.

Chizzotti (1995) destaca que o estudo de caso é um método de pesquisa que visa coletar e registrar dados que abrangem um ou mais casos que são organizados em relatórios ordenados e críticos ou que fazem avaliação analítica da experiência com o propósito de buscar examinar os dados para propor ações transformadoras.

André (1984) ressalta que o estudo de caso é um método que permeia as questões concernentes ao tempo disponibilizado em campo, pois esse tipo de estudo busca desvelar as nuances de sentidos presentes num dado contexto, visando à percepção do todo e destacando a importância de cada detalhe, situação e circunstâncias para a apreensão desse todo; por isso, a autora considera esse tipo de pesquisa como investigação sistemática de um dado específico.

Esta pesquisa tem caráter de estudo longitudinal que, segundo Flick (2009), visa observar as variações dos mesmos elementos amostrais de uma pesquisa, ou seja, nesse método o pesquisador deve voltar a campo mais vezes para observar supostas mudanças no campo e na questão de pesquisa.

No caso desta investigação, houve 48 encontros devidamente planejados com objetivos constituídos que guiaram a execução do Projeto História Social e Linguística do Português do Oeste Paraense (HSLP) proposto pelo GELOPA e que oportunizaram as constantes

observações feitas por mim. Esses encontros ocorriam uma vez na semana e tinham a duração de três horas. Esse tempo era dispensado pelos bolsistas para a execução de atividades do projeto citado e também para as palestras, discussões, socializações de temáticas concernentes realizadas em partes pela coordenadora do grupo e por convidados externos.

Para a coleta dos dados, foi utilizado diferentes instrumentos que colaboraram para o alcance dos objetivos da pesquisa. No primeiro momento, foi usado um questionário a fim de traçar um perfil socioeconômico e cultural de cada sujeito. No segundo momento, após três meses de encontros presenciais, foi aplicada a entrevista semiestruturada, concomitante a isso foram feitas as observações registradas em um diário de campo. Em terceiro momento foi aplicada a entrevista semiestruturada com os dois bolsistas que desistiram do programa para saber dos reais motivos que os fizeram desistir e se a experiência com a pesquisa colaborou em algum aspecto para a sua formação intelectual.

Essas entrevistas semiestruturadas ocorreram individualmente na sala do GELOPA, foram previamente organizadas de acordo com os objetivos da pesquisa. A entrevista como instrumento de coleta de dados permite ao pesquisador projetar por meio de intuição uma imagem que consiga retratar como os sujeitos investigados veem uma situação preestabelecida (BOGDAM e BIKLEN, 1994).

O questionário, como instrumento de coleta de pesquisa, foi organizado com 52 questões, aplicado no início dos encontros dos sujeitos no grupo de pesquisa para que pudesse fazer um levantamento do perfil socioeconômico de cada um dos bolsistas para que ajudassem a compor as narrativas do perfil etnográfico e para análise dos dados.

Com a finalidade de compor o perfil de cada sujeito da pesquisa e para melhor clareza na análise dos dados, foi seguido o modelo de perfil etnográfico, utilizado pelo sociólogo francês Bernard Lahire (2004)¹¹. Esse modelo de narrativas foi usado com o desígnio de compor um autorretrato de cada um dos bolsistas, reunindo informações relevantes que fossem capazes, de conjuntamente, revelar as peculiaridades de cada um para colaborar na compreensão das análises dos dados produzidos.

As narrativas foram necessárias para reunir o arcabouço de dados produzidos durante o acompanhamento longitudinal que não se esgotou somente no questionário e nas entrevistas semiestruturada, mas se estendeu a outras observações feitas a partir da minha participação no

¹¹Bernard Lahire é um sociólogo francês, professor de sociologia na Escola normal superior de Lyon e diretor do Grupo de Pesquisa sobre a Socialização (CNRS). Escreveu em 1997 a obra “Sucesso escolar nos meios populares – as razões do improvável” - onde traça alguns perfis familiares a partir das entrevistas de 26 famílias, além das notas etnográficas de tais entrevistas conta com materiais recolhidos no ambiente escolar: fichas dos alunos, cadernos de avaliação, entrevistas com alunos, professores e diretores.

campo de pesquisa. Dessa forma, houve a produção de uma grande quantidade de dados que penso ser relevante usá-los para implementar a riqueza de detalhes que facilitem o entendimento do leitor em relação a cada um dos sujeitos da pesquisa.

Segundo Lüdke e André (1986), a análise de dados precisa estar presente em todas as etapas do processo investigativo, desde a elaboração dos questionários até a sistematização dos resultados apreendidos. As autoras defendem que este processo ocorre durante a constatação da pertinência das questões selecionadas, quando se averigua as questões que precisam ser melhor exploradas, as que precisam ser mais enfatizadas e as que precisam ser melhor debatidas, corroborando para a qualidade final da investigação.

A análise não se esgota na categorização das respostas, é necessário ir mais além, sobrepujando a simples descrição e buscando a interpretação e a compreensão do fenômeno em questão. De acordo com Lüdke e André (1986), o pesquisador terá que fazer um esforço de alheamento que ultrapassem os dados para tentar instituir conexões que possibilitem interpretações férteis.

A priori, a categoria previamente constituída foi *formação* que faz parte da fase exploratória da pesquisa. Essa categoria é tema de inúmeros textos, artigos e conferências de pensadores e pesquisadores da área educacional por ser aspecto da educação que incide discussões que buscam desvelar a questão da crise do processo formativo (ADORNO, 2003, p. 15). Todavia outras emergiram das leituras e análise do material empírico produzindo as demais categorias: *experiência, autonomia, autoconfiança e criticidade*.

Os sujeitos da pesquisa foram seis alunos de ensino médio de uma escola pública da área urbana de Santarém, bolsistas do CNPq – PIBIC-EM, representados por cinco meninos e uma menina com faixa etária entre 16 e 18 anos que aqui serão referendados com nomes fictícios para manutenção da ética da preservação da identidade de cada participante. Todos alunos do 2º ano do ensino médio (2014), três deles moradores da zona rural e outros três da zona urbana, do município de Santarém, Pará.

A seguir serão apresentados os caminhos que foram feitos para se chegar à análise dos dados, a constituição do autorretrato dos sujeitos por meio das narrativas e análise dos dados.

4.2 CAMINHOS DA ANÁLISE

Esta seção suscita a constituição descritiva do perfil dos seis bolsistas, sujeitos da pesquisa, que pelo período de um ano estiveram em contato com diferentes experiências acadêmicas

de cunho intelectual e crítico por meio de iniciação científica proposta pelo PIBIC-EM. Durante esse período os acompanhei como pesquisadora e como educadora. Foram 48 encontros, uma vez na semana, que foram previamente planejados conforme o cronograma da minha pesquisa e conforme o do plano individual dos bolsistas referente à pesquisa do GELOPA.

Nesse período, foram reunidos os dados da pesquisa que compuseram um conjunto de informações indispensáveis para fundamentar a análise. As transcrições foram feitas sem mudanças do conteúdo ou forma, e a identidade dos sujeitos foi mantida sob sigilo, o que justifica o uso de nomes fictícios para a identificação de cada um. Por conta disso, a identificação dos seis sujeitos passou a ser a seguinte: Clarice, Ruy, Manoel, Vinícius, Paulo e Fernando.

Nesse período em que estive como pesquisadora participante tive diferentes percepções em relação ao processo de IC dos bolsistas que me fizeram protagonizar construtos epistemológicos que passaram a integrar minhas concepções em relação à educação. De modo geral, as questões que estão no cerne da discussão da formação a partir do pensar autônomo foi o preâmbulo desta investigação e esteve presente em todo o processo de análise da pesquisa.

A análise será feita respeitando a descrição feita de cada um dos sujeitos. As categorias , *formação, experiência, autonomia, autoconfiança e criticidade* foram trazidas e cruzadas o que possibilitou fazer diferentes desdobramentos, de acordo com as reicidências nos depoimentos de cada um deles. Segundo Franco (2007), a descrição é a primeira etapa para que ocorra o processo de inferência, corresponde à enumeração das características do texto, feita depois de um tratamento inicial dos dados, logo depois vem a interpretação que a autora classifica como última etapa e que corresponde a significação concedida a essas características. A autora reafirma que a inferência é o procedimento mediador que admite o decurso da descrição à interpretação de forma clara e equilibrada.

4.3 VIVENCIANDO O GELOPA

O Grupo de Estudos Linguísticos do Oeste Pará (GELOPA), coordenado pela Profa. Ediene Pena Ferreira e vinculado à UFOPA, existe há oito anos e é regularmente cadastrado no CNPq. O grupo reúne professores, pesquisadores e alunos do ensino médio (bolsistas de IC), alunos de graduação e de pós-graduação do oeste do Estado do Pará. Desenvolve diferentes projetos que coadunam com a abordagem funcionalista da língua que considera a língua como um instrumento de interação social e admite que a linguagem revela o dinamismo das relações sociais, considerando a perspectiva sintática, semântica e pragmática da língua.

A linha de pesquisa do GELOPA foca a descrição, análise de línguas e ensino de línguas. Fundamentalmente, seus objetivos estão preocupados em discutir fenômenos relacionados à linguagem, desenvolvendo estudos que descrevem e analisem dados da língua em uso, assim como investigar as características que identificam o português da Amazônia e fomentar nos acadêmicos o interesse pelos estudos sobre a linguagem.

Dentre os projetos desenvolvidos pelo grupo, está o da História Social e Linguística do Português do Oeste Paraense (HSLP). Esse projeto de pesquisa pretende (re)contar a sócio-história de nossa língua na região Oeste do Pará. Essa região, como afirma Pena-Ferreira (2014, p. 1), é “constituída por 27 municípios, muitos deles nascidos sob a influência das rodovias Transamazônica e Santarém-Cuiabá, fora do eixo fluvial que direcionou a colonização histórica”.

No ano de 2014, por edital lançado pelo CNPq que disponibilizava bolsas de IC para alunos de escolas públicas de ensino médio por meio do PIBIC-EM, ingressaram seis bolsistas alunos de uma escola estadual de ensino médio, do Município de Santarém, Pará. A proposta do projeto foi descrever a variedade do português de renomados escritores da região como uma forma de compreender a constituição social e linguística da população desse lugar.

A seleção dos participantes do projeto contou com alguns critérios necessários para saber quanto aos interesses dos alunos na área da linguagem e literatura, sua disponibilidade de tempo para os encontros semanais do grupo e boa conduta no ambiente escolar. Algumas dessas informações foram reveladas pela coordenação pedagógica da escola e as outras extraídas de uma conversa diretamente com os interessados em participar do projeto.

O projeto por eles desenvolvido tinha por objeto de estudo o vocabulário de cinco escritores com características regionais e de importância ímpar no cenário literário paraense e a implementação da história da colonização de Santarém. Em relação ao primeiro, as obras juntamente com outros registros desses escritores foram necessárias para ajudar os participantes do projeto a entender o processo de variação do português usado por eles para que pudessem relacionar esse aspecto da linguagem à formação linguística e social da região.

As demais etapas do projeto ocorreram de acordo com o planejamento do plano individual de trabalho¹², entregue a cada um dos participantes no primeiro encontro no grupo. Os planos individuais estabeleciam os passos a serem dados com a pesquisa e qual o objeto de investigação de cada um, pois cada plano de trabalho tinha problema, objetivos, hipóteses de acordo

¹² Plano individual que foi feito pela coordenadora do grupo para orientar os alunos participantes quanto ao objetivo de estudo, área de conhecimento, metodologia e cronograma de atividades para realização da pesquisa proposta pelo GELOPA como consta nos anexos.

com o objeto a ser investigado e que era preestabelecido pela coordenadora do grupo. O objeto descrito no plano individual correspondia a um escritor regional que foi pensado e escolhido de acordo com a importância literária para a região. Nesse encontro, foi feita a explanação sobre o problema, os objetivos, a metodologia, o período de execução do projeto HSLP e, também, sobre a participação deles como sujeitos da pesquisa.

Após a seleção dos bolsistas do projeto, houve o primeiro encontro com a coordenadora do grupo que inaugurou as atividades com uma breve palestra de esclarecimento sobre o programa PIBIC-EM, a documentação necessária para a efetivação na plataforma do CNPq, o projeto HSLP entre outros informes de menor importância.

No segundo momento, organizamos um cronograma de atividades que estimamos em 48 encontros, os quais foram cumpridos no período de duração da bolsa do CNPq, agosto de 2014 a agosto de 2015. Cada encontro apresentou atividades com objetivos específicos tanto para a pesquisa do GELOPA quanto para a minha. Para facilitar a organização e descrição dos encontros, resolvi classificá-los em quatro blocos¹³, as três primeiras relacionadas aos trabalhos dos bolsistas; a última, mais diretamente suscitado pela minha pesquisa:

- Encontro de Orientação – orientação das atividades relacionadas ao plano de trabalho que cada um dos bolsistas recebeu;
- Encontro de Trabalho – prática de coleta de dados dos bolsistas;
- Encontro de Avaliação – avaliação da execução do plano de trabalho;
- Encontro de Produção de Dados – Aplicação de questionários, entrevistas, roda de conversa como instrumentos de coletas amostrais da minha pesquisa.

Os encontros foram planejados para atender às necessidades do cumprimento das atividades relacionadas ao projeto HSLP do grupo de estudo. Essas atividades foram descritas e cuidadosamente observadas e registradas em um caderno de anotação que serviu de diário de campo com informações de cunho observacional que colaboram para a seriedade do estudo.

Como observadora participei de todos os encontros dando suporte à coleta de dados que ocorreram semanalmente na UFOPA. Esses encontros contavam sempre com a presença da coordenadora do grupo que, de acordo com atividade planejada para o dia, preparava um debate acerca da temática para que os bolsistas pudessem participar emitindo suas opiniões e juízo de valor acerca da questão.

Vale ressaltar que houve momentos em que os bolsistas foram convidados para participar de outros eventos acadêmicos fora do contexto do GELOPA como palestras, seminários,

¹³ Bloco aqui se refere a classificação das atividades que foram estabelecidas pelo GELOPA para execução das atividades referentes ao HSLP.

congressos com o objetivo de inseri-los em ambientes de discussões acadêmicas diferentes das que lhes eram oportunizadas na escola do ensino médio.

4.3.1 Retrato narrado da experiência

Nesta subseção, apresenta-se o “retrato narrado” dos sujeitos, por meio de narrativas¹⁴, com o intuito de revelar as minhas percepções em relação aos sujeitos participantes, durante o período de acompanhamento de realização da pesquisa. Além disso, foi uma forma de registrar as modificações que ocorreram pelos processos de descobertas de novas concepções, reorganização do pensamento, ampliação do senso crítico a partir do contato com a experiência acadêmica. Ressalta-se que por meio dessas narrativas será possível perceber alguns elementos de análise. Após isso, fiz a síntese das interpretações e das inferências que me possibilitaram realizar o estabelecimento das relações entre o fenômeno social e o contexto mais amplo, buscando fundamentação no levantamento dos depoimentos e ancorado nas categorias constituídas.

Clarice

Clarice, de 17 anos, é uma aluna de boa referência escolar, segundo a coordenação pedagógica da escola. Filha de pais separados, mora com a mãe, que é autônoma, em um bairro da periferia de Santarém, Pará. Fala com certa dificuldade de sua relação afetiva com o pai, deixando transparecer que sua ausência reflete significativamente em sua vida. Sua irmã mais velha cursa arquitetura na Universidade Federal do Pará, em Belém, o que significa para Clarice um paradigma do que pretende seguir. A mãe concluiu o ensino médio e o pai cursou o ensino fundamental. Sua vida escolar, à exceção do 8º ano, se fez em escola pública.

Selecionada para participar como bolsista do Grupo de Estudos Linguísticos da Ufo-pa, coube-lhe pesquisar a história da colonização de Santarém. Fez vários levantamentos em diferentes fontes, como na biblioteca da universidade, na biblioteca Pública Municipal de Santarém e na biblioteca particular Boanerges Sena.

Quando questionada sobre seus interesses de leitura, disse ser leitora de romances, crônicas, literatura psicografada e de conhecimentos gerais; já seus pais, também segundo ela, não são leitores. É ativista declarada pelas causas feministas de cunho social, moral e político

¹⁴ Os depoimentos dos participantes da pesquisa foram apresentados com a marcação em itálico para diferenciar de citações de outros autores. Vale ressaltar ainda, que o texto (depoimentos) foi ligeiramente editado para a retirada dos fenômenos linguísticos da oralidade, mas com o cuidado para manter a originalidade das falas no resultado final.

e integra um grupo formado por alunos de graduação da UFOPA chamado de *Juntos*, que abarca discussões diversas relacionadas com grupos marginalizados pela sociedade, como negros, indígenas, mulheres, movimento LGBT, proletários. Desses grupos, Clarice participa do subgrupo *Juntas*, que discute o universo feminino em diferentes perspectivas; além disso, tem envolvimento recorrente em projetos da escola de ensino médio em que estuda.

Com relação às pretensões profissionais, demonstra entusiasmo pelos cursos de humanas do currículo das universidades federais, principalmente com História e Antropologia. Diz encantar-se com a História em suas diferentes vertentes e a aponta como a área que pretende seguir, prospectando o caminho da docência.

Sobre a escola em que estuda, demonstra opiniões, em alguns momentos, divergentes, criticando encaminhamentos administrativos e pedagógicos que interferem negativamente no funcionamento dos aparelhos de suporte didático à aprendizagem dos alunos, como é o caso da biblioteca, que há a mais de dois anos permanece fechada e que, relata Clarice, não tem data para reabrir. Em outros momentos, percebe a escola como um espaço de bons professores, muitos dos quais lhe servem de inspiração para seguir no caminho da docência.

Quando se reporta à formação que recebe da escola, demonstra alguma insatisfação pela condução do processo de ensinoaprendizagem, almejando um ensino que dê ouvido e voz aos alunos e favoreça a interação entre alunos e professores. O que mais a incomoda são os ditames que a escola impõe, afetando as discussões dentro da sala de aula, discussões que avalia relevantes para o desenvolvimento crítico e reflexivo seu e de seus colegas e que seriam mais proveitosas e enriquecedoras que as atividades pragmáticas, meramente cumpridoras de conteúdos estabelecidos e comuns pelos paradigmas convencionais de ensino.

Em alguns de seus comentários, é comum a queixa da falta de espaço na sala de aula para discussões, assim como é constante a manifestação da vontade de falar e expor suas ideias e opinião sobre determinados assuntos, vontade que seria também desejo da maioria dos seus colegas. Destaca que as discussões e estudos feitos no GELOPA sobre a língua portuguesa, principalmente quanto aos aspectos que envolvem a estrutura da língua, como a articulação fonológica, morfológica, variação linguística, descrição linguística, normatização, contribuíram para que pudesse refletir sobre a importância de estudar a língua materna e como isso reflete no uso da língua.

A perspectiva que o GELOPA adota de língua é a corrente Funcionalista, que entende a língua como um instrumento de interação social e sua principal função é a promoção da comunicação, de modo que o estudo da estrutura da língua é feito do cerne do uso comunica-

tivo da língua. Esse olhar funcional para a língua era, de alguma maneira, repassado aos bolsistas por meio das discussões quanto a pesquisa que estavam executando.

Percebi que as discussões em torno dessa temática se davam com certa dificuldade; algumas vezes os alunos demonstravam dúvidas ao distinguir aspectos da língua e da linguagem ou mesmo ao falar da indissociabilidade de ambas. Por isso, achei relevante entender quais as perspectivas que cada um tinha em relação à língua.

Clarice respondeu à segunda entrevista sobre seu entendimento da língua portuguesa.

Acho que a língua é ampla, assim muito ampla, tem muitas esferas, eu acho assim muitas... É muito complexo, muito imensa, muito grande... Um exemplo é quando o autor coloca uma palavra entre aspas, só ele sabe o que ele colocou entre aspas, a maioria das vezes, né? Por exemplo, escrevo um texto qualquer meu, eu coloco uma palavra entre aspas, a senhora não vai entender o porquê que eu coloquei entre aspas, entendeu? Mas é a linguagem, é muito, muito, muito ampla, demais, e é incrível que cada um quando escreve [é diferente], né? E vai descrevendo o seu mundo ali e transformando as palavras no seu mundo mesmo assim, na sua ideia. Enfim, acho massa! (CLARICE, segunda entrevista).

O entendimento sobre língua portuguesa pelo sujeito faz parte do processo de formação instituído pela escola e como a discussão sobre língua está chegando aos alunos. No relato é perceptível certa insegurança e falta de conhecimento sobre o assunto, o que poderia ser atribuído a uma falha na forma como isso é discutido pelos professores em sala de aula e entendido pelos alunos.

A insegurança em relação ao entendimento sobre a língua materna é notoriamente observada pela falta de circulação de discussões no ambiente escolar, uma vez que as discussões parecem girar em torno da estrutura gramatical da língua e das regras que a constituem. Não há a preocupação de fazer com que o aluno compreenda a funcionalidade da língua.

É necessário o entendimento dos aspectos linguísticos, porque o ensino de língua portuguesa deve perpassar pela perspectiva da funcionalidade linguística que entende a língua como forma de interação entre sujeitos e que por meio da linguagem produzem sentidos, emitem opinião, convergem, divergem, enfim, dialogam por meio da língua.

Britto (1997) afirma que o aprendizado da língua não ocorre por meio de um processo mecânico do aprender a ler e escrever, mas pela inserção do sujeito no mundo, o que efetivamente ocorre por meio da leitura deste mundo e que é reafirmada entre o que o sujeito aprende e apreende e que compõe seu universo sócio-histórico que é formado a partir das experiências que o sujeito tem contato e que implementam seu conhecimento de mundo.

A ideia de formação do sujeito a partir de sua totalidade fundamenta-se no desprendimento dos conceitos prontos, próprios do campo da reprodução de ideias que circulam nos

ambientes escolares e estão presentes na cotidianidade como reflexo das conveniências sociais e do senso comum que projeta um modelo preestabelecido.

O conceito adorniano de formação admite a autonomia como sendo o elemento central, opera de forma opositiva à semicultura que está ancorado em uma cultura superficial que Palanca (2014) compara a uma espécie de “verniz cultural”, cultura que foi apropriada, insignificante e sem uma análise significativa da realidade posta e conforme Adorno (1996, p. 389) a “semicultura passou a ser a forma dominante da consciência atual”.

Nos trabalhos do grupo, Clarice teve lugar de destaque, participando ativamente das socializações das diversas temáticas que transcorriam nos encontros. Muitas dessas discussões foram movidas pelos eixos temáticos que a coordenadora do grupo e eu organizávamos concernentes com os objetivos da minha pesquisa e mantendo o foco no problema da investigação.

A postura questionadora e participante de Clarice se estendia aos eventos acadêmicos de que os bolsistas participavam. Num evento promovido por um grupo de pesquisa de literatura infantil e leitura, ela se destacou com perguntas relevantes que faziam ligação com o problema que enfrentava na escola – o fechamento da biblioteca.

Essa postura me remete às questões sobre a emancipação por Theodor Adorno e que se mostram presentes na postura que Clarice assume e em sua tentativa de romper com o pensamento rudimentar dos conceitos que circulam nos ambientes escolares e que inibem o pensamento crítico e favorece a afirmação de conceitos reificados e próprios de uma educação que não permite que o sujeito avance na constituição de concepções autônomas.

A jovem não se enquadrava nas conotações que por ora a escola apresenta com característica adestradora. Apresentava-se contrária a essa escola que está imbricada neste paradigma e não aceita a formação condicionante de modelos reprodutivos de homem e busca uma formação pluridimensional, mesmo que isso seja de maneira apenas indutiva e não formulada a partir de teorias prontas. O modelo de formação que ela encontrava na escola não correspondia a um modelo de formação autônoma, de produção do conhecimento. Isso a direcionava a buscar outros ambientes que a deixasse mais livre para a construção do conhecimento, por isso, percebia como se reportava ao ambiente da universidade como algo que a permitia exercer a liberdade de pensamento que ela apontava querer.

Diante disso, Clarice, quando questionada sobre a contribuição do ambiente universitário para sua vida, destaca certa ansiedade em fazer parte do ambiente universitário.

Quero terminar o meu terceiro e logo entrar. Esse é o meu desejo, professora. Eu venho cada vez mais querendo isso, terminar e entrar logo. Esse con-

tato foi muito bom, a gente aprendeu muitas coisas aqui, como observar, como estudar realmente, como pesquisar, né? Isso tem mudado muito isso e tem ajudado muito na escola. Esses aprendizados assim de visualização de livros, de anos, enfim, de pesquisa, de várias coisas. (CLARICE, segunda entrevista).

Esse relato demonstra o evidente envolvimento de Clarice com o espírito acadêmico e com o processo de formação no qual está inserida. Isso, segundo ela, tem refletido em sua vivência escolar, especialmente no modo como as atividades escolares passam a ter, para ela, uma dimensão mais autônoma e crítica.

A autonomia com a qual ela passa a lidar com as atividades da escola é de fundamental relevância para a condução de seu processo formativo. Um dos objetivos declarados pelo programa institucional de bolsa de iniciação científica PIBIC-EM é projetar sujeitos pesquisadores que disponham de suficiente autonomia epistemológica e intelectual para conduzir suas pesquisas. Questionada se a pesquisa enquanto atividade acadêmica passou a fazer parte de sua conduta enquanto aluna, afirma:

Com certeza. E muito. Como lhe disse, a gente aprendeu a fazer coisas que a gente não sabia e a vontade também de ingressar na faculdade, acho que tem muito [a ver]; a gente já tá com o pé aqui dentro, então fica a curiosidade, fica aquela coisa. Acho que a vontade antes de ingressar fica muito mais ixiii... Tenho muito mais vontade do que antes. Na escola também; alguns professores que sabem [que participo deste programa] têm um olhar diferenciado assim por a gente, aí sempre tenta dar o melhor para eles. (CLARICE, segunda entrevista).

A inserção no universo acadêmico projetou em Clarice o desejo de fazer parte desse espaço que a inquieta e a desafia. Quando falávamos em universidade, a jovem demonstrava interesse de fazer parte das discussões, de transitar pelos grupos de pesquisa, de se integrar aos outros alunos para partilhar de ideias inovadoras que circulam nos corredores das universidades e que estimulam o pensar livre e desimpedido.

Em outros momentos de conversas, Clarice manteve a postura que apontava para a sua inserção no ambiente universitário e como esse contato projetou nela um desejo futuro de enveredar pelo caminho da formação acadêmica. Suas experiências formativas no decorrer dos encontros distribuídos ao longo de um ano foram, diz ela, diferentes do que vivia no ambiente escolar, possibilitando a constituição de novas percepções do mundo e a reformulação de pré-conceitos que serviam de base para suas análises dos contextos e das relações sociais que está inserida.

Vale relatar uma atividade de discussão e socialização do texto “Escolas asas e escolas gaiolas”, de Rubem Alves, em que os bolsistas eram instigados a apresentar opiniões acer-

ca do texto, exemplificando-as com ilustrações práticas o que acontece na escola contrastivamente com o contexto do texto lido. Para dar início à atividade, fizemos uma conversa inicial sobre a temática do texto e assistimos a um pequeno vídeo produzido a partir do texto; em seguida, fizemos a leitura compartilhada do texto em si.

Ao fim da leitura foram indagados por mim se a escola deles seria uma “escola asa ou escola gaiola?”, devolveram, unânimes, como um eco: “gaiola”. Os comentários pareciam uma avalanche inundando a sala do GELOPA e se multiplicaram em queixas, ora de ordem pedagógica, ora administrativa, ora de convivência. A fim de saber sobre as inquietudes em relação a sua escola perguntei à estudante o que mais a incomodava e ela respondeu:

Muito bacana professora o texto, eu já tinha pensado nisso. Por que a gente tem que ir sempre... Eu já fui barrada na escola várias vezes porque eu estava sem meia branca. Por que eu tenho que estar com uma meia branca e o sapato preto para eu poder estudar? Para eu poder ir para a escola aprender? O que isso vai mudar no meu aprendizado, sabe? Eu fico assim... E tem outros lugares que as pessoas vão como elas querem, como podem e lá na escola tem essa frescura. Na música do vídeo falava que “eu não gosto de usar sapato, mas eu tinha que ir com sapato, eu não gosto de bicho do mato”... Enfim, eu não gosto de usar sapato, mas eu tenho que ir com sapato. Eu acho que seria muito melhor se fosse algo livre assim... A escola seria mais divertida. Quanto à pesquisa que os professores passam 20% do seu tempo só acalmando os alunos, vocês viram isso? Acalmando. (CLARICE, roda de conversa, 04/03/2015).

As respostas dos jovens demonstram as inquietudes com a forma de ser da educação escolar, especialmente no que tange à dinâmica das aulas, as quais caracterizaram como enfadonhas, sendo prazerosas apenas quando o professor “deixa uma aula livre” (Ruy, roda de conversa, 2014). A liberdade a que se reportavam é a liberdade que lhes possibilitaria externar suas opiniões, compartilhando com a turma o que pensam.

A metodologia utilizada em sala de aula não condiz com os discursos pedagógicos inovadores que vez ou outra circulam nos ambientes escolares apontando para um processo de aprendizagem que valoriza a participação e a troca permanente entre professor e aluno. A formação do aluno parece ser a mesma de décadas ou séculos atrás, incorporando modelos de ensino que foram se adequando às inovações tecnológicas sem mudar de fato. Ainda hoje, a concepção que é estabelecida pela escola é de quem detém o conhecimento é o professor e, por isso, quem tem que ser ouvido é ele e não o aluno.

Clarice critica com rigor a postura de opressão e de regras não explicadas nem entendidas que são constantes na escola e que servem para estabelecer a ordem impostas aos alunos. Uma ordem que ela questiona por entendê-la desnecessária, crendo existirem coisas

muito mais importantes. A escola, diz ela, deveria se ater àquilo que importa e não com o traje completo da farda, ou se a farda está cobrindo devidamente as partes do corpo da aluna.

A jovem fala de uma liberdade que deseja que a escola ofereça, principalmente, de pensamento, de opinião, de escolhas. Clarice surpreende porque tem perfil definido de líder, com concepções mais maduras do que as dos colegas. Os outros participantes do grupo diziam que ela chamava atenção por esse perfil questionador. Na escola, perguntava sobre tudo, exigia respostas e, nos encontros do grupo de pesquisa, mantinha a mesma postura. Perguntava à coordenadora sobre tudo e não titubeava quando tinha que discordar sobre algo e dizia que sentia falta desse espaço de discussão na escola.

O GELOPA passou a representar para Clarice, e também para os outros sujeitos, um espaço de diálogo em que cada um podia expor sua opinião. Isso correspondia, diziam os alunos, aquilo que queriam que ocorresse na aula, na escola. Nas falas coletadas nas entrevistas, fica nítido o desejo dos alunos de uma autonomia que não conseguiam ter e que os incomodava por perceberem que o contato com o meio acadêmico parecia tornar isso possível.

Clarice demonstrava autonomia de pensamento peculiar e expunha com desenvoltura seus pontos de vista nas discussões do grupo. Com relação ao seu objeto de investigação, demonstrava entusiasmo a cada descoberta e fazia questão de apresentá-la aos outros nos encontros semanais. Estabelecia relações inusitadas, conexões originais na análise entre o que era exposto pelo objeto de investigação e as percepções do dia a dia escolar e de sua própria vida.

Essa autonomia diz respeito à independência para pensar, escolher, opinar, desenvolver. A autonomia foi um dos critérios estabelecidos desde o início do projeto, ficando estabelecido que cada bolsista seria responsável individualmente por cada objeto de investigação e seguiriam um plano individual com o desenho da pesquisa e os objetivos de trabalho.

Clarice participou de vinte e quatro encontros, logo depois, comunicou à coordenação do grupo sua saída, a pedido da mãe, para começar um curso preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Uma tentativa de trazê-la de volta para o grupo não se concretizou, pois a decisão tomada pela mãe, responsável direta dela, foi irredutível.

Apesar de afastada do grupo, avalei relevante convidá-la para participar da última coleta de dados como bolsista egressa para tentar averiguar o motivo de sua desistência e os efeitos da experiência vivida no GELOPA. Na entrevista, verifiquei que sua escolha por um cursinho pré-vestibular resultou da força da concepção hegemônica de estudo e aprendizagem pragmáticos, aquela que supostamente garantiria um (bom) lugar no mercado de trabalho.

Nessa entrevista, Clarice justifica sua saída por causa do caráter pragmático do ensino, que percebe o processo de ensinoaprendizagem como qualquer processo de produção e os

resultados desse processo de “produção” são avaliados e postos como fundantes de um sistema que opera dentro da lógica de mercado, logo quem tem mais “conhecimento” automaticamente tem mais possibilidades de estar inserido no mercado de trabalho.

Outra percepção motivada pela fala da jovem nos remete à análise da questão qualitativa do Ensino Médio, que aponta para a ineficácia da escola em oferecer ao aluno uma formação que integre todas as habilidades fundamentais e que tenha como princípio o conhecimento desalienante e livre das reificações.

No caso de Clarice, a escolha em procurar um cursinho preparatório para o ENEM é uma queixa genérica em relação ao modelo formativo que a escola apresenta e que reflete no insucesso e no enfado que a escola representa segundo a fala da estudante. É como se fosse um simulacro do liberalismo, um fingimento do ensinar, o que fragiliza a formação escolar e que está repleta de lacunas que a enfraquecem com informações prontas e acabadas o que impede a formação do aluno na sua integralidade.

Essas lacunas muitas vezes são preenchidas por um autoritarismo que silencia e que impera nos ambientes escolares, às vezes confundidos com a disciplina ruidosa que faz calar o aluno, que, em vez de ser um agente do conhecimento, passa a ser um reproduzidor de ideias e valores, um receptor de informações que lhe vão sendo depositadas.

A experiência formativa que o GELOPA propôs à estudante foge do marasmo e inércia que a escola de ensino médio apresenta e ofereceu uma experiência formativa com espaço para o diálogo, discussões, experimentos e produção intelectual. Quando indagada sobre sua avaliação da experiência que teve com o GELOPA, Clarice respondeu:

Eu acho que eu podia ter contribuído mais, eu acho que poderia ter ido assim muito mais além, se eu tivesse mais tempo, eu não fiquei tanto tempo né? Pouco tempo que eu fiquei, uns cinco meses eu acho. Mas eu acho que poderia ter sido mais, mas é que foi importante assim para mim, né? Na questão de ver mais ou menos as coisas aqui né? Tipo na universidade, de currículo, de negócio de pesquisa e tal, de como é a pesquisa e também é como o conhecimento porque eu peguei algumas coisas disso por exemplo, hoje quando alguém falar da história de Santarém em algum lugar, eu já consigo falar alguma coisa, aí eu falo, pô... “é porque eu fazia um negócio lá na UFOPA”, por causa disso. Entendeu? Eu já consigo é ... entrar um pouco mais nesse assunto aí, devido eu ter vindo para cá né? Mas eu poderia ter aprendido muito mais, muita coisa se eu tivesse ficado mais tempo eu acredito (CLARICE, terceira entrevista).

Apesar de demonstrar percepção aberta de mundo e de ter dinamismo e apresentar personalidade militante desde o início, Clarice viu no contato com a experiência formativa do GELOPA um processo significativo em seu desenvolvimento acadêmico, crítico e de cunho

sociopolítico. Na quinta pergunta, da terceira entrevista, feita para saber de seu olhar diante das questões de cunho social, de ordem funcionalista das coisas do mundo, a resposta foi:

Eu já tinha. Não mudou muita coisa porque eu já tinha um olhar. Já tinha porque eu já tive contato com a universidade, né? Também acho que isso ajudou muito para mim. O contato com o pessoal do grupo da Universidade assim, que eu comecei, eu, eu...comecei a partir do coletivo né, aí o coletivo Juntas que eu entrei né, que é um coletivo feminista é o Juntas, aí depois eu.... aí a partir daí eu conheci o Glauber também era da universidade né, e através dele eu conheci outras pessoas também que eram da universidade que não do coletivo mas que também tinham esse pensamento aí né da universidade também, de mudança, de ativismo, não sei o que... E aí minha visão já tinha sido é, já era assim mesmo professora (CLARICE, terceira entrevista).

O contato com a universidade que a jovem descreveu ter por conta do grupo feminista que integrava viabilizou, segundo ela, uma vivência de mundo que lhe oportunizou abertura para novas reflexões, responsáveis pela iniciação de uma análise crítica, mesmo não sendo intencional, a partir de diferentes assuntos que passaram a ser aventados durante o seu tempo de permanência no grupo.

Clarice, apesar do pouco tempo no grupo, demonstrou grande entusiasmo pelo projeto HSLP do GELOPA e pelo ambiente acadêmico. Assim, Clarice quando perguntada acerca do real motivo que a levou a deixar o grupo ela respondeu:

O que me levou a sair, acho que foi mais o cursinho mesmo acho que não ia conseguir conciliar, tipo, era toda quarta e às vezes não eram só as quartas feiras que tinha que vir, tinha outros dias que tinha que vim pra cá também, e aí ia ser muito, ia acabar confusão, lá com a mamãe, “ah, mas tu vai faltar no curso, não sei o quê” e era só um dia que eu ia voltar. Só hoje né. E eu não fui. Aí ela ficou já assim, meio, mas, mais por isso mesmo, mais por causa do curso mesmo que lá em casa minha mãe fez cursinho. Aí a mamãe quis por que quis que eu fizesse cursinho, aí eu entrei, aí eu decidi ficar só com o cursinho mesmo. (CLARICE, terceira entrevista).

Sem pretensão de julgá-la, tive a percepção de que o modelo de ensino baseado na pesquisa, na descoberta, no diálogo fundamentado, teve menos influência na hora de escolher do que o modelo de ensino quadrado, com objetivos redondos, com metodologias reproducionistas que o cursinho oferece, pois o pensar livre não é prioridade.

Ruy

Ruy tem 17 anos, trouxe boa referência escolar, segundo a coordenação pedagógica da escola. É filho de pais separados e o mais novo de uma família de cinco irmãos; mora com a mãe na Zona Rural do município de Santarém, na rodovia Santarém Curuá-una. Seus pais têm ensino fundamental incompleto (pai) e completo (mãe). Dentre seus irmãos mais velhos,

um deles está cursando ensino superior em uma universidade privada. A renda familiar é inferior a um salário mínimo e meio, é leitor regular e aprecia poemas. Procura manter o envolvimento em projetos da escola e nunca teve contato com nenhuma atividade universitária antes do PIBIC-EM.

Ruy, desde seus primeiros contatos com o grupo de pesquisa, demonstrou interesse em compreender o projeto do GELOPA e apresentou um perfil de aluno interessado, disciplinado e que vê na educação o caminho para superar as dificuldades socioeconômicas que fazem parte de seu cotidiano.

Vem de uma realidade que tem pouco acesso aos bens de consumo, mas que não o distanciou do acesso à educação e que segundo ele é o que o estimula a estudar sempre. Apresenta um perfil de jovem de costumes simples, com forte interesse em aprender, e desde o início do trabalho manteve postura responsável. De todos, foi o que menos faltou aos encontros e o que melhor cumpria com todas as atividades.

Demonstrava interesse por aprender sobre os assuntos discutidos pela coordenadora do grupo e que o instigava a querer mais e a saber mais. No início dos encontros, por usar uma variante linguística característica da comunidade que faz parte, foi alvo de preconceito linguístico dos outros bolsistas, integrantes do grupo, mas com o passar do tempo e depois de inúmeras conversas acerca desse assunto, houve a compreensão de que as variações linguísticas fazem parte da estrutura da língua e que representam a temática central da pesquisa do grupo de estudo em questão, que era descrever os falares dos escritores e poetas santarenos de determinados períodos da história para que se entendesse o emprego dos vocábulos.

Antes de esse assunto ser discutido no grupo, todos tinham concepção diferente de variação linguística e do conceito de certo e errado da língua, e isso pode ser observado durante as entrevistas e as rodas de conversas gravadas em áudio sobre as discussões. Apesar de inconveniente, isso não foi um empecilho para Ruy continuar no grupo. Era pontual no cumprimento das atividades descritas, no plano individual e as que eram determinadas pela coordenadora do grupo.

Ruy demonstrava interesse desde o início da seleção do projeto e na primeira entrevista que participou deixou claro, por meio de sua fala, alguns poucos aspectos que mudaram em sua vida após o ingresso no projeto.

Bom na minha vida de estudante tem melhorado bastante... Porque, assim, eu acho... Os meus colegas dentro de sala a gente comenta até com os colegas do grupo, a gente comenta dentro da sala e eles perguntam como é que é, se é bacana, além do que, além do que está sendo bem legal ser bolsista aqui. (RUY, primeira entrevista).

Suas relações sociais por meio de sua fala são minimamente modificadas pela experiência formativa que está tendo acesso e isso gera efeitos na forma como se relaciona com seus grupos, sejam os familiares, os escolares ou mesmo de amigos. Além disso, há a satisfação em estar adquirindo uma bagagem de conhecimento que não é comum na escola e que lhe oportunizaria aprender sobre pesquisa, uma vez que o comum da escola é o ensino propedêutico conduzido por processos interligados aos modos conteudistas de aprendizagem.

Segundo o bolsista, o ingresso no projeto teve relevância até mesmo para sua família, a qual tinha interesse em saber como estava a condução dos trabalhos e como se davam os processos. Como pesquisadora participante, observei que, apesar do pouco nível de escolaridade da mãe de Ruy, ela sempre esteve presente em sua vida escolar.

Ruy, desde o início, demonstrou interesse pelo projeto e isso era externado em sua fala quando se reportava aos encontros e palestras proferidas pela professora Ediene, pois, a cada encontro realizado no GELOPA, era eleita uma temática específica que tivesse afinidade com alguma atividade que naquele momento o projeto estivesse desenvolvendo. O entusiasmo do bolsista ficava claro quando se reportava às aprendizagens múltiplas que, segundo ele, eram inevitáveis nas explicações da coordenadora do grupo. Em resposta à terceira pergunta da primeira entrevista, que tinha como foco saber se as discussões e o contato com o ambiente universitário contribuíam de algum modo para sua vida, o estudante explicita que:

Eu tô aprendendo muito com a professora Ediene, que é uma mulher que sabe de muita coisa e eu tô aprendendo bastante, naquele dia da palestra aprendi muita coisa que eu não sabia... Assim, bem legal. (RUY, primeira entrevista).

A percepção descrita pelo jovem acerca do que apreende e aprende com a coordenadora do grupo demonstra que a experiência formativa com que está tendo contato pode estar tendo significativa relevância no desenvolvimento de sua formação intelectual e motivando-o a manter essa experiência em outra esfera da vida escolar.

O contato com o meio acadêmico foi a porta de entrada para esses alunos conhecerem o contexto da pesquisa, que não é comum nos ambientes escolares tradicionais. Esse contato os colocou diante de experiências que possibilitaram ter acesso à reflexões que interviam com as que ele já havia constituído e essas novas ideias e informações mesclaram conceitos e aprendizagens que o impulsionaram a um olhar para assuntos comuns, que, discutidos e analisados, podem mostrar diferentes interpretações.

Em relação às discussões acerca da língua em diferentes aspectos, Ruy ficava atento e demonstrava pouco entendimento sobre características relativamente simples do funciona-

mento da língua. Vale ressaltar que não só ele, mas também os demais bolsistas, apresentavam fragilidades no entendimento desse assunto.

No que tange à variação da língua, um dos assuntos que mais teve destaque nas discussões do grupo, Ruy teceu comentários relevantes, demonstrando, ao longo do período do acompanhamento longitudinal que ele começou a construir conceitos acerca de questões estabelecidas a partir do que pode captar e o que de fato passou a entender, pois a pesquisa que fazia era justamente a de catalogar vocábulos usados nas obras dos autores santarenos que fizessem parte da variação linguística característica da constituição das sócio-história da região. Na terceira entrevista, perguntei-lhe se conhecer o vocabulário dos autores santarenos ajudaria a entender melhor o conceito de variação da língua, ao que ele respondeu positivamente.

Sim, porque através deles a gente pode ver assim como é falado aqui na nossa região, no meu caso assim, o Éfrem, fala bastante sobre a linguagem mesmo aqui da nossa região. (RUY, segunda entrevista).

Além do entendimento da variação da língua, percebia mudança no entendimento das questões cidadãs do mundo de cada um dos sujeitos participantes. Reporto-me em especial ao Ruy, pois acompanhei a evolução de seu senso crítico em cada comentário tecido por ele sobre aspectos sociais, políticos, econômicos discutidos naqueles momentos e observei uma tímida evolução no modo de analisar determinados aspectos sociais. Percebia que, ao longo dos encontros, Ruy não tinha mais o mesmo entendimento que apresentara anteriormente sobre as mesmas coisas e isso sinalizava que algo teria mudado com o contato com a experiência formativa viabilizada pelo GELOPA na universidade.

Em relação a minha escola, antes eu acho que eu era mais um aluno no meio de tantos, eu hoje eu... Eu sou mais ativo no colégio (RUY, segunda entrevista).

Percebi, na segunda entrevista, que ele já não parecia mais tão disperso. Tinha mais segurança ao responder as perguntas, o que denotavam entendimento maior de determinados assuntos. Quando perguntado sobre as mudanças ocorridas na forma de como entende as coisas do mundo hoje o bolsista respondeu que:

Eu acho assim que antes de eu começar assim, até lá no colégio mesmo eu acho que tô meio “ligado” assim, se a biblioteca ficava aberta ou fechada eu não prestava muita atenção depois que a gente passou a comentar aqui a biblioteca na escola que teve até aquela palestra do LELIT. Eu acho que comecei a perceber assim, sobre a função da biblioteca na escola, assim, sobre a política. Depois que eu entrei aqui, que a gente começou até a debater em vários encontros sobre política, eu comecei a ter opinião própria (RUY, segunda entrevista).

Quando o bolsista se refere a ter opinião própria é ter um posicionamento crítico diante das circunstâncias, contextos e temáticas que causam incômodo, mas que se tornam banais por conta de uma reificação do senso crítico comum nos espaços escolares. A concepção que desaliena, instiga o senso crítico e lapida o pensamento livre sem amarras convencionais impostas socialmente e que são contrárias ao que ocorre nos espaços da escola.

O posicionamento de Ruy de querer ter “vez e voz” nos grupos em que circula se estendeu ao grupo da família. Segundo ele, as decisões em relação à família passaram a ser discutidas por todos e, com isso, começou a ter mais participação nas escolhas e nos rumos tomados.

Em casa eu não tava nem aí não, o que decidissem assim, pra mim tava tudo bem. Hoje não, pra mim, eu tenho minha opinião. Se decidirem alguma coisa sem perguntar pra mim eu fico chateado assim, qualquer coisa assim, qualquer coisa eu gosto de falar assim bem, assim alguma coisa lá em casa (RUY, segunda entrevista).

As mudanças ocorridas e relatadas por Ruy são visíveis para mim enquanto pesquisadora participante, pois tenho percepções diferentes em momentos diferentes em relação a ele. Percebi que essas mudanças ocorreram e o fizeram mais maduro e crítico diante da realidade. Essa maturidade foi levada para todas as esferas das relações sociais, permitindo-lhe maior autonomia para fazer suas escolhas e dar sua opinião com relação ao que julga ser o melhor.

A autonomia exposta por ele a partir de atitudes seguras de discutir assuntos no grupo lhe oportunizou o contato com diferentes opiniões que contribuíram para seu crescimento intelectual. Esse crescimento é o que permitiu que circulasse por diferentes esferas de discussões, possibilitando-lhe um amadurecimento de opinião que refletirá nas suas futuras escolhas.

Essa autonomia nas escolhas e na assunção de suas consequências denota segurança e certa liberdade de pensamento, na perspectiva indicada por Thomson (2010), que ressalta ser uma das marcas presentes em Theodor Adorno a obstinação pela liberdade de pensamento, enfatizando que a “liberdade depende da afirmação de nossa autonomia como indivíduos; que a liberdade se origina em nossa submissão às normas sociais – ou nossa revolta contra elas” (p.10).

Se posicionar contrariamente às normas sociais estabelecidas configura a capacidade de questioná-las e de compreender que existem, mas que não devem ser seguidas como valor absoluto, pois, em dados momentos, podem ser revogadas. Ruy demonstrou questionamento diante das conveniências estabelecidas presentes nos ambientes sociais com que tem contato.

Um dos encontros ocorridos que chamou muita atenção foi o encontro 17º, em que a atividade planejada foi assistir ao filme “O Leitor”, do cineasta Stephen Daldry, com objetivo de fazê-los refletir sobre a importância da leitura. Esse dia foi um dos mais surpreendentes para mim, pois pude ver a evolução não apenas de Ruy como de todos os outros bolsistas. Essa evolução a que me reporto decorre da percepção crítica que cada um demonstrou diante do filme e a interpretação madura de cada cena.

Na análise feita coletivamente, foi importante perceber o quanto os encontros anteriores os ajudaram a constituir concepções autônomas que lhe permitiam uma interpretação do filme que não foi lhe impingida, mas que a fizeram independentemente de qualquer convenção estabelecida.

Ruy externava em cada encontro mudanças na forma de pensar, ver e analisar o contexto vivido por ele. Essas alterações eram percebidas pelas pessoas que faziam parte de sua convivência. Na segunda entrevista, diante da pergunta acerca de sua percepção com relação às mudanças nele ocorridas e se eram perceptíveis aos olhos dos outros com quem convivia, faz o seguinte depoimento:

Semana passada até minha irmã tava comentando comigo que eu tinha mudado um pouco depois que a gente tava conversando sobre aqui. Ela falou que eu tinha mudado assim um pouco depois que eu entrei aqui assim, a minha forma assim de pensar e de agir. (RUY, segunda entrevista).

Essas alterações percebidas pelos familiares e pelo grupo de convivência da escola são expostas por ele na sua fala:

Sim, me sinto diferente. Eu acho que principalmente quando eu tava no 1º ano, eu acho que, assim, soube que eu tava assim...[...] quando eu tinha alguma dúvida eu tinha vergonha de perguntar para os professores, principalmente aqueles assim mais rígidos, mas hoje não, eu não tenho vergonha de perguntar dos professores quando eu não entendo alguma coisa, eu pergunto, e é assim (RUY, segunda entrevista).

Perguntar, indagar, questionar eram ações que não existiam anteriormente na conduta do estudante e que passaram a fazer parte das situações de produção do conhecimento. Essa maneira ativa de agir e pensar favorece o desenvolvimento da intelectualidade e do senso crítico.

O contato com a experiência formativa por meio do GELOPA possibilitou a Ruy uma conduta diferente diante das circunstâncias, o que não ocorria. Embora sentisse necessidade de falar e soubesse de determinado assunto em discussão em sala de aula, havia uma barreira que o impedia de participar, dar sua opinião e expor o que sabia. Segundo seu depoimento, esse comportamento começou a mudar pelo contato com o GELOPA que o impulsio-

nou para atitudes ativas em sala de aula. Na segunda entrevista, quando lhe perguntei se interferia nas discussões em sala de aula dando sua opinião acerca do assunto, respondeu positivamente e ressaltou que poucos professores aceitam assim a opinião dos alunos.

Eu sempre comento assim, quando a gente tá comentando sobre alguma coisa eu gosto de falar assim as minhas opiniões, dar assim o meu entendimento. Tem professores que aceita assim bastante a gente falar nossa opinião, tem professores que eu vejo assim que não gostam muito do aluno dar sua opinião, mas tem professores que assim aceitam assim as opiniões dos alunos (RUY, segunda entrevista).

O comentário de Ruy sobre alguns professores com relação à forma como o aluno é visto sob sua ótica indicia que esses professores preferem manter uma relação de dependência, sem minimamente provocar nos alunos qualquer autonomia intelectual. O que mais impressiona é a reincidência dessa observação na fala dos alunos, sinalizando uma situação que muito se discute – a da educação depositária –, mas que não tem apresentado mudanças significativas. Entender a educação como uma ação que forma, e não que reprime, é reconhecer que a autonomia do sujeito é essencial em uma educação que valoriza o processo de descoberta do conhecimento.

Ao longo do período por que acompanhei os seis bolsistas, percebi que uma das queixas mais recorrentes era a falta de diálogo com os professores. Algumas vezes, as discussões do grupo giravam em torno da vontade de cada um ser produtor do conhecimento juntamente com os professores e do desejo de serem chamados a conhecer, a protagonizar o processo de aprendizagem.

Centralizar o aluno no processo ensinoaprendizagem institui a valorização do sujeito como ser pensante e promotor ativo de uma autonomia intelectual que precisa ser mediada em sala de aula. Essa valorização a que me reporto diz respeito não somente à questão humanística como também àquilo que o aluno produz e que é resultado do que absorve de conhecimento em momentos de interação no ambiente escolar.

Pensando na valorização da produção do conhecimento, a coordenadora do projeto do GELOPA inscreveu os quatro bolsistas, para participar com a apresentação dos resultados parciais da pesquisa, na jornada acadêmica do Instituto Esperança de Ensino Superior (IES-PES), no primeiro semestre de 2015. Ruy e os outros três bolsistas fizeram a apresentação da pesquisa que desenvolviam sobre averiguação do vocabulário de autores santarenos e como isso colaborou linguisticamente na história social da região. A apresentação foi feita por meio de um banner e, segundo eles, foi uma experiência ímpar. Isso teve substancial relevância para o crescimento acadêmico de todos.

Eu achei muito proveitoso assim para mim, porque eu até na escola, eu tinha vergonha de apresentar trabalhos e tudo assim, seminários, e lá assim eu acho, eu achei bem legal por causa que as pessoas chegaram assim é, assim lá pra nós, perguntaram acho que, dando valor assim para a nossa pesquisa aí assim eu senti bem importante para as pessoas chegar assim e perguntarem nossa pesquisa e a gente saber explicar (RUY, segunda entrevista).

A participação em um evento acadêmico com trabalho para publicação – o que jamais haviam feito – foi de substancial importância para a valorização da pesquisa e para viver uma experiência que não é comum no ambiente escolar. Vale ressaltar que cada um deles recebeu certificado de participação e teve seu trabalho publicado nos anais do evento.

Vinícius

Vinícius tem 18 anos, mora com os pais, produtores rurais com renda familiar de um pouco mais de um salário mínimo e Ensino Fundamental incompleto, na Zona Rural do município. É leitor frequente e gosta de gêneros narrativos, estando com projetos da escola e demonstrando interesse de seguir a carreira de medicina.

Vinicius trazia excelente referência escolar e desde o início dos encontros foi um dos que mais chamou minha atenção, demonstrando interesse de aprender e foco na escolha profissional que queria seguir e que requer extrema dedicação e disciplina de estudo. De todos, foi o que sempre deixou evidente o que quer no futuro e, segundo ele, em alguns momentos, não sente o apoio dos pais, que, pela questão socioeconômica, deixam claro não acreditar em suas possibilidades de seguir com essa escolha.

Por conta disso, em alguns momentos, relata que, a pedido dos pais, foi impedido de dizer para algumas pessoas da comunidade o que quer seguir em seu futuro profissional e também de suas descobertas sobre assuntos tratados no grupo de estudo para não parecer pretencioso aos olhos das pessoas do lugar.

No grupo do GELOPA, pesquisava o vocabulário do escritor e maestro Wilson Fonseca, figura regional de grande influência. No início, ficou surpreso por ter conhecimento de canções que eram de autoria de Wilson Fonseca e que ele não sabia; quando começou a pesquisar sobre o maestro admirou-se com sua relevante influência na história musical, literária e linguística de Santarém.

Percebia que, apesar de ter origem na roça, podia ter ambições grandes e projetava na educação o seu sucesso. Foi essa aposta, aparentemente que o trouxe para o projeto. Por meio de suas palavras, percebi que o interesse por novos conhecimentos era o que acreditava que pudesse o levar adiante e o que poderia lhe proporcionar a medicina como profissão.

Sua disciplina com os estudos, segundo ele, foi modificada depois que começou a participar do projeto do GELOPA. Isso ficou explícito em uma de suas falas no decorrer da primeira entrevista, principalmente, quando lancei uma pergunta que procurava entender se alguma coisa havia mudado em relação à sua conduta de estudante nas relações sociais. O que percebi da resposta é que houve mudança, algo não muito significativo, pois o estudante já tinha conduta questionadora diante de situações na escola, que o enquadrava em um perfil indagador das coisas do mundo e o projetava para situações de constantes questionamentos. Na segunda entrevista, aparentemente menos inseguro, depois do tempo normal de adaptação, perguntado sobre o que mudou na sua conduta, revelou que

Eu passei a me dedicar mais, a ser mais, a aprender a pesquisar mais, ir atrás das pesquisas mesmo assim de doar as coisas, me aprimorar mais nos assuntos. (VINÍCIUS, primeira entrevista).

Essa dedicação e cumplicidade com o projeto era visível em suas atitudes no grupo. Era sempre pontual nos horários e, em alguns encontros, mostrava-se bastante falante, expondo sua opinião acerca dos assuntos abordados sem se importar em acertar ou não. Deixou claro desde o início que gostava de falar, de emitir opinião sobre as temáticas debatidas e analisadas no grupo, as quais, algumas vezes, fugiam das questões específicas do projeto e adentravam no campo político, econômico, social. Essas questões eram tratadas inusitadamente nas rodas de conversa e tinham efeito libertador, permitindo aos bolsistas expor o senso crítico e as opiniões que abrigavam sobre diferentes temas em constante ligação com o que vivenciavam na escola e nos grupos sociais que circulavam.

Na terceira pergunta da primeira entrevista, Vinícius foi indagado a respeito das prováveis mudanças que poderiam ter ocorrido com ele em função das discussões no ambiente universitário com o qual estava convivendo. Relatou que, antes do contato com o grupo, tinha facilidade para expor seu pensamento, mas que lhe faltavam oportunidades, na escola para que isso ocorresse, pois nem sempre havia espaços, na sala de aula, para discussão dessa natureza e que sentia falta disso. Indagado sobre a contribuição das discussões dos textos e o contato com o ambiente universitário para sua vida, foi direto com sua resposta:

Já dialogava, já fazia isso, só que aprimorou mais isso, eu aprimorei mais, mas eu já tinha isso. Sempre gostei de expor minha opinião, ser... de estar inteirado nos assuntos e falar o que eu penso, pode estar errado, pode não estar. (VINÍCIUS, primeira entrevista).

A questão de estar ou não errado é secundária, o que tem importância é o estímulo do senso crítico diante dos diferentes desafios que o dia a dia apresenta e que levará o aluno a ter posicionamento atuante e perspicaz. Eu observava que a universidade já era algo presente nas

projeções futuras de Vinícius e que o contato com o ambiente acadêmico somente veio a intensificar essa situação.

Como todos os outros sujeitos da pesquisa, ele teve participação em várias atividades planejadas de acordo com o desenho da pesquisa, algumas totalmente voltadas à discussões sobre a Língua Portuguesa. Uma das temáticas que fizeram parte do cronograma de atividades da maioria dos encontros foi a variação linguística. Por conta disso, a coordenadora do grupo estabeleceu palestras, socializações e rodas de conversa, além de visitas de escritores, compositores e professores com o objetivo de enriquecer as discussões e diversificar o entendimento da língua.

Com relação ao entendimento de como se constitui e funciona a língua, Vinícius faz referência às variações que a língua sofre e que são comuns, mas que não entendia normais de uma língua e que, após alguns meses de experiência com o GELOPA, passou a entender que as variações estão presentes no falar dele e dos colegas e que cada região no nosso país apresenta uma variação diferente. Segundo ele,

A língua falada pelas pessoas que era o sotaque das pessoas, porque a língua ele define muito as pessoas quando a gente escuta uma pessoa nordestina falar, a gente sente o sotaque dela, aquela ali é nordestina, ou então quando você escuta uma... Você não escuta seu sotaque, mas quando você ver passar uma pessoa paraense falando, você escuta percebe o sotaque, e eu já entendia assim isso, essa coisa de língua, então, então só serviu para aprimorar mais o que eu entendia de língua (VINÍCIUS, primeira entrevista).

Vinícius foi o que menos faltou nos encontros, mas era um dos mais atentos e um dos que mais participou das discussões do grupo. Tinha tudo anotado, descrito e organizado em seu diário de campo. Mantinha rotina semanal de anotações importantes de sua pesquisa e sentia dificuldades de registrar suas descobertas no computador por não ter afinidade com a máquina, mas sempre recebia a ajuda dos colegas que não hesitavam em ajudar. No decorrer de um ano, Vinícius demonstrou desenvolvimento acadêmico satisfatório, apresentando interesse em dar sua opinião e em participar das discussões sem receio de falar o que pensava ou o que o incomodava com relação às temáticas do grupo.

Vinícius parecia, no início, dono de uma timidez que chamava a minha atenção e da coordenadora. Com o passar do tempo e nas constantes reuniões do grupo, fomos descobrindo um jovem com enorme potencial comunicativo e predisposição para aprender. Demonstrava ter na educação o caminho para mudar a realidade socioeconômica de que fazia parte. Na primeira entrevista, questionado sobre o que entendia por estudar, respondeu de maneira segura e espontânea:

É aprimorar, é você correr atrás, é você buscar fazer os deveres, é você fazer suas pesquisas, estudar para mim não é só você ir na escola e ficar lá, só olhando, só bagunçando, é você ir e fazer os deveres, tentar buscar aquilo que você entende, buscar se aprimorar naquele assunto que você tá com dificuldade, isso é estudar para mim. (VINÍCIUS, primeira entrevista).

Vinícius era um típico jovem da roça que tinha sonhos grandes e demonstrava ter uma ambição saudável. Desde o início do projeto demonstrava expectativas de mudança de vida por meio da educação e o ensino superior era algo que estava definido como projeto futuro na sua vida. No grupo se destacava por ser um cumpridor assíduo das atividades planejadas pela coordenadora e por ter demonstrado afinidade com o seu objeto de estudo. Cada informação nova era compartilhada com muito entusiasmo pelo bolsista que não hesitava em buscar novas informações acerca do seu objeto de investigação

Com relação a seu entendimento sobre a língua portuguesa, era perceptível a insegurança na compreensão do assunto pelas perguntas que fazia à coordenadora, a qual procurava sanar as dúvidas com explicações prudentes e acessíveis. Quando indagado se o entendimento dele em relação à língua portuguesa tinha mudado a partir do contato com o GELOPA, Vinícius respondeu que:

Entendia que a língua era falada pelas pessoas era sotaque dessas pessoas, por que, a língua ela define muito as pessoas quando a gente escuta uma pessoa nordestina falar, a gente sente o sotaque dela. (VINÍCIUS, segunda entrevista).

Desse modo, destaco que havia um entendimento parcial que circulava dentro do grupo no pensamento imanente do senso comum sobre a questão. Por ser a temática da pesquisa do GELOPA, a variação linguística foi algumas vezes tema das palestras promovidas pela coordenadora para esclarecer em relação ao assunto e trazer informações que pudessem ajudar no entendimento do assunto. Na primeira entrevista, perguntei ao Vinícius sobre o que era variação da língua, ao que ele deu como resposta:

É a variação de Estado para Estado, é... Por exemplo, no Brasil em cada estado varia a, o jeito de falar mas não muda o significado dos falares, muda algumas expressões. (VINÍCIUS, primeira entrevista).

Por ter recebido informações novas durante a palestra da coordenadora referente à variação linguística, sentiu-se seguro para afirmar que “o português de Portugal não é igual o daqui ele é o mesmo, as mesmas palavras só que tem significados diferentes, tem jeitos diferentes” (VINÍCIUS, segunda entrevista).

Quando ouvia as palestras da coordenadora, demonstrava que algumas coisas começavam a fazer sentido a partir das comparações que fazia entre o que ouvia no GELOPA e o

que ouvia na sala de aula pelos professores de Língua Portuguesa. Procurava ilustrar determinados casos da língua, com exemplos que faziam parte do seu contexto linguístico. Na maioria das vezes, dava exemplos pertinentes com relação às colocações da coordenadora do grupo e fazia questão de manifestar sua opinião sobre tudo que era ali comentado.

Na segunda entrevista, Vinícius, instado a dissertar sobre a função pragmática da pesquisa que estava desenvolvendo, disse que,

a pesquisa vai deixar o vocabulário santareno, ela vai servir para que as pessoas entendam nosso vocabulário, entender o vocabulário significa dizer conhecer a variação linguística da região oeste do Pará (VINÍCIUS, segunda entrevista.).

Esse entendimento está no âmbito do que o jovem destaca em seus escritos que identificam que ele pertence a uma região do país como “falar da sua cidade, da região onde ele vive, o que aquele povo fala, os costumes” (segunda entrevista, p. 8). Entender a variação linguística como parte indissociável da história social e linguística de um lugar era algo que Vinícius precisava compreender, para conduzir a pesquisa e descrever e analisar os aspectos linguísticos do português, nos falares rurais e urbanos do oeste paraense. Esse entendimento foi constituído ao longo de cada encontro, quando se desenvolvia uma atividade diferente com um objetivo específico para cada etapa da pesquisa. A minha percepção de pesquisadora é que em cada encontro realizado eram inseridas informações novas que se juntavam as que os alunos dispunham, possibilitando reflexões que se intercruzavam e eram expostas por eles.

Vinícius explicitava uma inquietude sem igual e demonstrava isso nos questionamentos sobre as formas linguísticas presentes nos escritos dos autores pesquisados. Indagado sobre o que considerava ser o “certo e o errado” da língua, respondeu que,

eu sei que cada região tem sua forma de fala, mas não é só isso. Ela vai além, ela vai buscar o vocabulário, ela vai buscar como falar. Agora eu já sei que não existe o certo e nem o errado da língua, existe as variações da língua. (VINÍCIUS, segunda entrevista).

O entendimento acerca de pré-conceitos sobre o que é certo e o que é errado foi uma questão que exigiu maior cuidado da coordenadora por conta, principalmente, do preconceito linguístico latente não somente nos ambientes escolares, como também em outros ambientes sociais e que reflete no perfil de formação do aluno em todos os níveis e modalidades de ensino, assim como na esfera socioeconômica. Desnudar o preconceito que os alunos trouxeram inconscientemente na concepção de língua era fundamental para que pudessem entender os objetivos do projeto focado em registrar o vocabulário de personalidades literárias e artísticas

para registrar o vocabulário de cada um dos objetos com o propósito de descrever a variedade do português na região e contribuir para a formação sócio-histórica da região.

Além das questões lexicais, morfológicas, sintáticas e pragmáticas do português do oeste Pará, Vinícius relatou, dentre outras contribuições que tiveram relevância na ressignificação de concepções que já possuía, estava o entendimento subjetivo dos mecanismos sociais que mobilizam os aspectos sociais do mundo. Na segunda entrevista, respondeu que,

percebo que me importo mais com a política, assim, com a escola, vamos ser bem sinceros, eu me importo, mas me importo, mas eu não busco mudar aquilo, eu fico na minha, mas assim... esperando por que vá e muda. (VINÍCIUS, segunda entrevista).

Essa mudança a que se refere diz respeito à forma como as coisas passaram a ser percebidas por ele

em sala de aula eu falo o que vem a cabeça, eu falo o que eu acho que está certo, e mesmo que não esteja certo eu vou falando até acertar, eu não me importo com isso, eu sempre fui assim. (VINÍCIUS, segunda entrevista).

A autoestima que foi conquistada no período de vínculo ao grupo trouxe segurança e estímulo para Vinícius ter coragem e mais vontade de participar das discussões em sala de aula. O conhecimento científico colocou esse sujeito diante da produção do conhecimento numa perspectiva que se apresenta diferente daquela que a escola oferece. A universidade como espaço formador de teorias, de sentidos e de subjetividades passou a ter para Vinícius significação de liberdade de pensamento que lhe permitia se expor de diferentes maneiras. Essas diferentes maneiras desnudaram uma forma de produzir conhecimento que se apresenta contrária ao modelo de organização escolar vigente de que ele fazia parte como aluno, em que impera o sistema enciclopédico.

A experiência oportunizou a Vinícius, conforme já relatado no caso de Ruy, o contato com o universo acadêmico pela participação em um evento acadêmico de pequeno porte – a IV Jornada Acadêmica do Instituto de Esperança de Ensino Superior (IESPES). Essa, como outras experiências vivenciadas por ele, ocasionou uma mudança que Vinícius relata explicitamente na segunda entrevista, precisamente na sétima pergunta, relativa às mudanças que re-conhecia em si na maneira de perceber o mundo, de indagar os mecanismos sociais que esta-belecem a funcionalidade das coisas.

Eu me sinto mais confiante, por que é como se eu não tivesse medo de falar o que eu tenho não tenho medo mais de falar, se tá errado, se tá certo, eu quero, quero colocar minha ideia, colocar meu ponto de vista. (VINÍCIUS, segunda entrevista).

Vinícius apresenta motivação sobre falar sobre aquilo que o incomoda e que sente necessidade de mudar nas relações e meios sociais em que circula. Essa ânsia de se expor e se afirmar como alguém que pensa, que tem opinião própria e um entendimento do assunto é a marca que fica desse aluno.

Manoel

Manoel tem 17 anos. Mora com os pais em casa própria na área urbana de Santarém, Pará. A mãe é professora, com ensino superior completo e o pai é pizzaiolo, com ensino fundamental completo. A renda familiar é superior a três salários mínimos. É leitor regular e aprecia gêneros diversos: contos, fábulas, ficção entre outros. Não é envolvido em projetos pedagógicos na escola e não esclarece a opção profissional que deseja seguir futuramente. A coordenação pedagógica da escola avalia como regular sua desenvoltura escolar.

Manoel é um típico adolescente da cidade grande: gosta de jogos eletrônicos, informática e adota um estilo meio gótico na aparência, demonstrando alguma influência do rock-and-roll em seu estilo. Tem apreço por literatura de ficção e ensaia alguns poemas góticos. Demonstrando timidez extrema, consegue, segundo afirma, expressar-se melhor por meio de desenhos que produz com altivez.

No GELOPA, tinha como objeto de pesquisa o estudo do vocabulário de Ruy Barata. A princípio, demonstrou afinidade com o projeto, mas, no decorrer dos encontros, foi se dispersando e mostrando afastamento gradativo. Participava das atividades, mas, na maioria dos encontros, mantinha-se desatento, sem muito foco no desenvolvimento do projeto – por vezes a coordenadora do grupo tinha de lhe pedir atenção –, sendo o que menos falava e menos socializava conhecimentos e dúvidas. De fato, cumpria minimamente com o planejamento das atividades.

Segundo ele, o desconhecimento de seu objeto de estudo foi o que mais o motivou a fazer parte do grupo. No início, não se sentia à vontade para dar opinião acerca dos assuntos que circulavam no grupo trazidos de suas experiências de vida. Sua maior dificuldade era externar sua opinião, quase não falava sobre os assuntos discutidos no grupo, parecendo ter interesse em outros assuntos. Faltava aos encontros com certa regularidade e pouco falava sobre a escola. Em alguns momentos, consegui registrar algumas falas que demonstravam uma postura inconformada com determinadas situações comuns na escola que o incomodavam.

Na primeira entrevista, apresentou perfil introspectivo, quase não conseguindo fixar o olhar em mim quando lhe fazia pergunta. Respondia às indagações com poucas palavras e

desnudava uma insegurança projetada em sua fala. Entre os bolsistas, Manoel era com quem eu tinha mais dificuldades ao entrevistar, pela timidez exacerbada e a introspecção profunda.

Tínhamos encontros semanais. A cada encontro, uma atividade diferente era desenvolvida, sempre sob a coordenação da gestora do grupo. Poucas vezes percebi o jovem envolvido, principalmente, quando se tratava das discussões do grupo que exigia a participação mais efetiva de todos. Para deixá-lo à vontade, antes da aplicação do instrumento de coleta de dados, para tentar extrair algo mais sólido de seus relatos, procurava estabelecer uma conversa descontraída. Às vezes, eu atribuía essa dificuldade à timidez, em outras, à falta de afinidade que demonstrava com o projeto.

Na primeira entrevista, indagado a respeito das possíveis mudanças que poderiam ter ocorrido com ele a partir da experiência acadêmica que estavam tendo, disse que,

Fiquei mais seguro de algumas coisas que eu falo, aprendi coisas bastante novas que eu não sabia antes que eu tive que compartilhar com vocês aqui. (MANOEL, primeira entrevista).

Manoel, assim como os outros bolsistas, relatou que passou a sentir, com a participação no grupo, uma segurança incomum para falar e externar opiniões. Apesar dessas afirmações, o estudante, em vários momentos dos encontros, mantinha-se inoperante e disperso, como se aquele contexto não fosse o que buscava, não parecia à vontade e demonstrava certa inquietação para que chegasse a hora de ir embora. Esse comportamento pode estar relacionado ao desinteresse que percebi da parte dele quanto à execução do projeto, desde o início houve uma demonstração de falta de afinidade o que pode ter ocasionado uma dispersão do sujeito das atividades do projeto.

Manoel, quando questionado em relação à funcionalidade da língua e sobre os aspectos da variação linguística, demonstrou mudanças de entendimento comparativamente ao que aprendera na escola e atribuía isso ao conhecimento que passou a ter a partir da experiência acadêmica.

Antes eu pensava que o português era só o português do Brasil e de Portugal, mas tem as diferenças de cada região assim, cada região fala um tipo de português do português específico. (MANOEL, primeira entrevista).

Quanto à sua dispersão, pode ser que a metodologia usada no grupo talvez não fosse apropriada para envolvê-lo. O envolvimento dos demais não era garantia de seu envolvimento. Talvez porque as questões no campo da Língua Portuguesa não são de interesse comum entre os meninos, na maioria das vezes, percebi interesse maior da parte das meninas.

Em algumas atividades, a coordenadora indagava sobre o andamento da pesquisa e cada um apresentava o que havia produzido durante a semana e o que faltava produzir de acordo com o plano individual entregue no início do projeto. Manoel cumpria com as atividades propostas de forma protocolar, como uma obrigação, como acontece com a rotina normal de exercícios escolares, que revela um ensino pautado no cumprimento das atividades estabelecidas sem estímulo à busca do conhecimento.

Manoel participou do projeto até o 23º encontro, momento em que se desvinculou do grupo para atuar em estágio remunerado no Ministério Público da cidade. Quando da desvinculação, cuidando de investigar sobre os motivos de sua opção, fiz uma entrevista com ele em que o tema era o que o motivou a deixar o grupo.

Manoel, com alguma reticência, aceitou conversar sobre isso. Tinha dificuldade de responder às perguntas relativas a sua saída, parecia procurar a resposta apropriada ou que estava travado para dizer o verdadeiro motivo. Quando lhe perguntei se a proposta do estágio no Ministério Público havia sido mais interessante do que a permanência no grupo de estudos linguísticos ele respondeu:

Eu achei mais interessante saber o que acontece lá (no estágio). Eu pensei que eu ia para o criminal, mas não fui para lá. (MANOEL, terceira entrevista).

Sua avaliação da experiência que ele teve com o GELOPA foi a seguinte:

Ela me ajudou muito, né? Até lá (Ministério Público) também um pouco ajudou, quando eu lembro de alguma coisa daqui (GELOPA), a entender, porque a gente tem várias opiniões, a gente tem várias, como é o pensamento dos outros. Lá também é, quando tem alguém assim, aí a turma fala. (MANOEL, terceira entrevista).

Percebo que não foi o projeto em si que se tornou desinteressante para o sujeito, mas sim o fato de seus anseios de conhecimento não coadunarem com esse ambiente, de pesquisa, descoberta, estudo, sinalizando para uma dinâmica mais enquadrada na execução de tarefas, como a que apresenta em contextos característicos de repartição pública. O doutrinamento na execução de papéis sociais encontra amparo na teoria crítica de Adorno que condena a formação como mero adestramento e elege o pensamento crítico e desimpedido como fundamentação de uma formação que encontra na autoconsciência e no conhecimento a resposta para formar o aluno na sua integralidade.

Paulo

Paulo tem 18 anos, segundo a coordenação pedagógica tem desempenho escolar acima da média. Mora com os pais na zona urbana, do município de Santarém, com renda familiar superior a dois salários mínimos; seus pais têm ensino médio incompleto. É leitor regular e tem preferência pelo gênero romance. Costuma se envolver em projetos de cunho pedagógico na escola e não deixa explícita a opção profissional que deseja seguir futuramente.

Paulo tinha um perfil tímido que, às vezes, dava a impressão de se esconder atrás de uma armadura para não se comprometer com suas opiniões. Demonstrava ligação extrema com o esporte e esse era o assunto que o fazia falar um pouco mais no início do projeto. Sempre se relacionou bem com todos os demais bolsistas, mas se mantinha inerte em meio às discussões que ocorriam no grupo.

Com o passar dos encontros, houve crescimento em sua postura acadêmica que percebida não só por mim como também pelos outros participantes. Foi demonstrando profundo interesse pelo seu objeto de estudo e passou a atuar no grupo como liderança. Apresentava traços espontâneos de disciplina que eram percebidos na forma como desenvolvia as atividades previstas no projeto junto com os outros bolsistas.

Tornou-se um pequeno líder do grupo dos sujeitos em algumas situações e demonstrou habilidade para gerenciar pessoas. Pelas minhas observações, percebi crescimento acadêmico relevante em relação à pesquisa que estava desenvolvendo, além do compromisso em cumprir com as atividades instituídas pelo plano individual pela coordenadora do grupo.

Paulo lidava com relativa maturidade acadêmica em relação ao desenvolvimento dos processos em que estava envolvido no GELOPA, e isso, segundo ele, foi desenvolvido ao longo de um ano de contato com a experiência formativa, em que esteve, em contato com o grupo. Antes não se enquadrava nas discussões do grupo, e era perceptível o nível de timidez que demonstrava e que o impedia de participar mais das discussões. Há cada encontro, percebia nítido avanço em seus argumentos e como se sentia mais seguro ao falar e dar sua opinião em relação aos assuntos discutidos.

Nas visitas feitas à biblioteca Boanerges Senna, uma das atividades frequentes do projeto, ele era o que menos faltava e estava atento às novas informações que eram colhidas através dos registros disponíveis no acervo da instituição.

Parecia o mais inquieto com algumas situações ocorridas na escola e na sociedade em geral, isso era exposto por ele com frequência nas discussões e que influenciavam diretamente no que os outros falavam. Expunha suas ideias de forma contundente e procurava ilustrar com exemplos práticos advindos do seu dia a dia.

Mesmo demonstrando ser uma mente inquieta, se escondia atrás de uma timidez inerente à puberdade. Parecia que no início não se sentia à vontade para falar, não conseguia levantar o olhar e falava baixinho. Mas, aos poucos, foi se fortalecendo de informações e se sentindo confiante para se expor e expor suas ideias, foi quando de fato passei a conhecê-lo, entender o que pensava, suas concepções de mundo e suas crenças.

Isso ocorreu no contexto de cada encontro, possibilitando abertura epistemológica, cognitiva e disciplinar que o projetou para uma postura incomum que incidia sobre aquela que apresentava no início. O jovem era dono de personalidade forte, o que era percebido durante a emissão de opiniões nas discussões coletivas do grupo. Expunha queixas frequentes sobre os processos pedagógicos e administrativos da escola e não relutava em compartilhar isso com os demais.

Em relação à sua pesquisa, o bolsista tinha como objeto de análise o autor santareno Felisbello Sussuarana. Há cada encontro percebia diferentes encantamentos dele em relação ao seu objeto de pesquisa, cada descoberta feita acerca dele fazia questão de relatar para o grupo como forma de compartilhar a nova descoberta. As novas informações eram constantemente registradas em seu diário de campo para ilustrar sua pesquisa como forma de documentar dados empíricos que fariam parte do texto do trabalho.

Como a pergunta central da minha pesquisa tem a preocupação em saber como o contato com uma experiência formativa de pesquisa pode ter algum efeito sobre a conduta do aluno, sujeito da minha pesquisa, direcionei a primeira pergunta da primeira entrevista para indagar sobre o que essa experiência tinha causado na sua vida de estudante e ele relatou que,

Mudou o senso de responsabilidade que a gente tem que ter, até quando a senhora fala negócio de pesquisador eu até procuro saber mais as coisas, e o senso mais crítico, eu olho as coisas até de outra forma, eu até me solto mais para falar às vezes, não me interessa tanto, tô até falando mais. (PAULO, segunda entrevista).

Neste episódio da coleta, fui percebendo nuances que apontavam para a elevação da autoestima, que teve reflexo na maneira que este sujeito passou, naquele momento, não só a ser indagado pelo mundo como também a indagá-lo bem mais do que antes. Em alguns momentos das rodas de conversas, das constantes socializações, ou mesmo nas conversas informais com a coordenadora ou mesmo somente com os colegas, indagava o porquê da escola não permitir espaços de diálogos, que ele sentia falta desses espaços em sala de aula para falar, discutir, opinar, apreender, ouvir e ser ouvido.

Em uma das rodas de conversa que fizemos para discutir sobre o texto do Rubem Alves “Escolas asas e escolas janelas”, já citado acima na descrição da Clarice, questionou

com inconformada veemência sobre o “engaiolamento constante” percebido por ele na formação que a escola disponibiliza aos alunos e que se distancia de uma formação que pautada na liberdade de pensamento e de produção do conhecimento. Na conversa que foi proposta para a discussão do texto, os alunos foram perguntados como percebiam sua escola, se era asa ou se era gaiola e Paulo posicionou relevante indignação em seu depoimento.

Eu não gosto muito da parte que acho que fala no texto, em certas escolas, na maioria é centrado naquilo, é sempre a mesma coisa, vai na mesma, não sei se acomoda os alunos, daí da angústia, são poucos professores que deixam uma aula bacana, tipo acho que os que deixam uma aula bacana são aqueles que tem o respeito dos alunos sabem deixar a aula livre, deixando os alunos falarem, mas tem poucos professores assim. (PAULO, segunda entrevista).

A descrição feita por Paulo revela uma escola enfadonha. Tal escola é reconhecida pela mesmice de uma prática que impera nas ações metodológicas usadas pelos professores em sala de aula e que desmotiva o aluno. É perceptível na fala do estudante uma angústia que questiona a função formativa da escola e mostra que a escola não conseguiu se reinventar da mesma maneira que a sociedade fez. Isso é um reflexo não apenas de um aluno, mas da maioria que questiona essa formação conteudista que se ancora em uma concepção bancária de educação, mas que não satisfaz mais as expectativas dos alunos.

Nesse episódio, não que tenha me causado espanto, mas fiquei contente em perceber o quanto o paradigma de educação bancária não é aceito pelos alunos e como eles percebem claramente que isso ainda está muito presente nas escolas. Esse relatos soaram como um repúdio às formas repressivas e alienadoras que a escola insiste em usar para formar os nossos alunos. Em uma das falas, um deles comparou o modo de ensino usado pelos professores da escola em que estudam como domadores de animais, em que o “domador-professor” determina cada movimento, cada ação do aluno, impedindo a liberdade de aprender com estímulo, que efetive a produção do conhecimento numa esfera que ultrapasse os muros da escola e que o projete para a vida.

Paulo revelou que o discurso usado pelos professores em relação ao papel do aluno no processo de aprendizagem não é coerente com a prática de atuação dele na formação do aluno. Apesar de isso ser um tema muito debatido pelos estudiosos, surpreendeu-me ser uma percepção vinda dos alunos enquanto peças centrais desse processo. As colocações não apenas do Paulo como dos demais bolsistas convergiram para uma percepção que perdura nas entranhas mais profundas da educação acometendo-a a um declínio na qualidade do ensino que afunda em grande parte as certezas que devem ser projetadas no futuro.

A educação verticalizada entre o professor e o aluno se desenvolve em uma expectativa que busca a homogeneidade entre os alunos, limitando-os a uma educação que não liberta, não projeta, não transforma e não almeja ser mais. Esse querer mais está na educação que desaliena e que esta fundamentada em processos de aprendizagens autônomos que conjugam da simbiose entre a teoria que fundamenta e a prática que desenvolve habilidades, cria necessidades, liberta de preconceitos e torna o homem efetivamente um ser prático.

O estudante foi um dos que mais relatou sua inquietude diante dos ditames do ensino propedêutico que a escola faz uso e que se apoia em uma concepção saturada de um ensino que não promove o pensar autônomo com uma visão horizontal do mundo, mas se funde em uma visão vertical em que aquilo que saia da ordem estabelecida, ocorra pela reprodução de conhecimento e não na produção de conhecimento.

O estudante passou a ter uma postura questionadora e demonstrava constante insatisfação com a conduta da escola de ensino médio em que estudava. Passou a falar mais sobre o seu objeto de pesquisa, das novas descobertas e também nas dificuldades em encontrar informações acerca do escritor Felisbello Sussuarana.

No 17º encontro, a atividade prevista pela coordenadora do grupo foi assistir ao filme “O Leitor”, dirigido por Stephen Daldry, com o objetivo de levantar discussões acerca da importância da leitura. Nesse episódio, Paulo soube estabelecer conexões maduras entre o filme e o contexto da sua realidade. Além de falar sobre a importância da leitura, que era a temática principal do filme, imprimiu comentários favoráveis sobre o contexto histórico e social em que passava o filme. Perguntado sobre o que mais chamou a sua atenção sobre o filme, Paulo foi contundente em colocar sua opinião sobre o filme.

O que chamou mais minha atenção foi é, o fato dela não saber ler nem escrever, era o fato mais vergonhoso para ela do que estar em meio aquela guerra e tudo que ela tinha feito, aí aquilo comprometeu muito ela, mudou a vida dela, não saber ler, não saber escrever mudou a vida dela, seguiu outro rumo. Eu acho que é praticamente assim na vida de hoje mesmo, saber ler e escrever pode mudar a vida de alguém. (PAULO, primeira entrevista).

As percepções que Paulo foi tendo a partir das constantes e diferentes experiências adquiridas no grupo de estudo possibilitaram a ele ressignificar diferentes contextos os quais ele passou a ter contato. A análise feita oralmente por ele, em relação ao filme “O leitor”, está ancorada nas novas experiências com as quais teve contato, que o fizeram de uma maneira crítica manifestar determinadas análises fundamentadas, abordagens feitas em conjunto com o grupo.

Durante a primeira entrevista, dentre outras perguntas de caráter conceitual, perguntei a ele sobre o conceito que tinha em relação a estudar. Essa pergunta tinha o objetivo de averiguar se o entendimento que ele carrega de estudar estava ou não alicerçado no senso comum, em resposta o jovem respondeu que:

Estudar tem vários conceitos. Para mim mesmo tem dois sentidos: aprender as coisas do mundo e ir nesse caminho para ser alguém na vida ou aprender para si mesmo e ser uma pessoa que sabe mesmo das coisas sem sentido, de estar na escola só para aprender a ser alguém na vida e pronto. Acho que esses dois sentidos. (PAULO, primeira entrevista).

Paulo tinha uma seriedade ao falar, as discussões do grupo eram encaradas por ele com atenção e verdade. Não fazia o papel do rebelde sem causa, mas tinha uma postura que não dialogava com as concepções liberalistas que a escola utiliza no processo formativo e que mantém uma projeção conceitual no aluno como sujeito desse processo. Uma observação que fiz é que percebia que ele conseguia se expor de forma mais espontânea, nas rodas de conversa ou nos diálogos informais, já nas entrevistas apresentava dificuldades em se expor que pode ser explicado pela timidez comum a sua personalidade.

Fernando

Fernando tem 17 anos, mora com seus pais na zona rural do município de Santarém, Curua-úna, possui renda inferior a um salário mínimo, é o mais velho de uma família de quatro irmãos e tem desempenho escolar satisfatório, segundo a coordenação pedagógica da escola. Declarou no questionário socioeconômico que seus pais possuem ensino fundamental completo e que não são leitores assíduos.

O objeto de sua pesquisa no GELOPA foi o escritor Wilson Fonseca, e tinha como objetivo principal reunir os vocábulos recorrentes do escritor em sua obra e apresentar isso em forma de relatório, para que pudesse ficar registrado no GELOPA. Desde o início, apresentou afinidades com a temática bem como o objeto de estudo. Nesse momento inicial, apresentou uma indisciplina com o cumprimento dos horários e com a assiduidade, nos encontros regulares que ocorriam semanalmente na universidade.

Aos poucos foi se adequando ao ritmo do programa e se enquadrando no projeto. Diferente dos outros sujeitos, tinha a mãe como uma figura importante porque era quem desde o início o incentivava a permanecer no projeto e quem estava em contato comigo para saber notícias sobre ele. Essa percepção tive principalmente quando estive em contato com a mãe dele para pedir autorização e explicar acerca do projeto. Observei que pelo fato de ela não ter

avançado nos estudos, ela aposta na educação dos filhos, como garantia de um futuro digno e diferente daquilo que ela deixou de buscar para si. É sempre ela quem acompanha a vida escolar de Fernando e estava sempre em contato comigo para saber se ele estava frequentando normalmente os encontros e também para saber se estava cumprindo com as atividades do projeto.

Fernando vem de uma realidade de contexto rural, sem privilégios econômicos, o que dificulta o acesso aos bens de consumo tecnológicos que, de alguma maneira, podem facilitar o contato imediato com informações que transitam nos diversos campos da sociedade. Apesar disso, foi aos poucos apresentando crescimento dentro do grupo e essa mudança foi chamando a minha atenção, pois demonstrava extrema sensibilidade, em suas análises a partir dos poemas escritos pelo escritor que era seu objeto de pesquisa.

Em alguns momentos, gostava de recitar alguns trechos dos escritos que mais chamava sua atenção e que estava de acordo com o que estava se discutindo naquele momento no grupo. Demonstrava constante entusiasmo diante dos poemas do autor e se impressionava com a delicadeza dos versos, lembrava que tantas vezes ouviu suas canções, mas que não se importava em saber quem era o autor. Cada encontro fazia questão de ler um verso de um poema e de ressaltar as palavras que marcavam a variante linguística usada pelo autor e buscava exemplos do uso no próprio grupo e em outros contextos que ele fazia parte.

Em determinados encontros parecia mais atento a captar informações novas acerca do autor do que em outros. Mas, ao fim foi um dos que mais conseguiu reunir informações para a investigação. Tinha tudo organizado em seu diário de campo e catalogado conforme orientações da coordenadora do grupo.

No grupo se posicionou no início de forma tímida e apresentava algumas dificuldades com a leitura, mas cumpria com a maioria das atividades prescritas do plano individual da pesquisa. No início do projeto, foi notificado por conta das faltas que eram recorrentes no grupo, mas em seguida demonstrou ter se identificado com o projeto e passou a cumprir com mais compromisso os encontros.

Nas rodas de conversa do grupo, relatava que antes não se sentia à vontade para expor suas ideias e que, aos poucos, foi sentindo segurança para discutir acerca das temáticas que o grupo de pesquisa discutia e que a sua inserção no GELOPA tinha ajudado a superar o medo de falar em algumas situações na escola. Esse fato era recorrente na fala do jovem que fazia questão de ressaltar como a experiência com a pesquisa fez muita diferença na sua conduta enquanto aluno do ensino médio. Para iniciar, na primeira entrevista, perguntei a ele o

que essa experiência formativa, que estava tendo contato na universidade, tem causado em sua vida de estudante.

Na primeira entrevista, depois de certo tempo para se adaptar ao grupo de estudo, Fernando teve o seu primeiro contato com a entrevista e pude perceber certo nervosismo que o assolava, mas que não o impediu de expor seu posicionamento.

Bom...o que essa experiência tem causado na minha vida de estudante é que quando eu entrei para esse grupo de pesquisa é que eu perdi meus medos de exposição na frente, que eu fiquei mais dinâmico na sala, comecei a responder mais perguntas, ficando mais democrático em questão da minha opinião, a relação em sala de aula essa pesquisa tem sido importante para mim, que, tipo eu perdi, eu, o medo de expor a minha opinião na sala de aula, é isso. (FERNANDO, primeira entrevista).

É interessante dizer que o Fernando, apesar de demonstrar um constante nervoso durante as entrevistas, tinha percepções que apareciam constantes em suas falas como a que percebi no trecho acima quando se reporta à questão de ter se tornado “democrático”, eu entendo que o sentido que denota esse vocábulo para ele é de liberdade de poder falar e ser ele mesmo, externando sua opinião a partir do que está se discutindo naquele momento. Essa liberdade de pensar, organizar e externar pode não ser a mesma dinâmica que ele encontra na escola.

Essa liberdade do pensar pressupõe a democratização do pensar livre que conduz à formação crítica diante do que se aprende e do que se apreende na escola. Isso passa pela teoria adorniana que adverte em relação aos efeitos negativos de um processo educacional que está fundamentado apenas como subterfúgio de esclarecimento de consciência, e deixa de lado a devida forma de como a educação se realiza como apropriação de conhecimento técnico (ADORNO, 1995).

A forma de conduzir o projeto com base nos preceitos do programa de bolsa de iniciação científica que exige postura disciplinada, porém autônoma de aprender, em alguns momentos se convergia com a base reificada do aprender fundamentado em metodologias e concepções quadradas e sobre formas engessadas de ensino; por isso, percebia, em alguns momentos, visível dispersão de sua parte, não parecia estar focado na pesquisa, o que ocasionava uma chamada de atenção da coordenadora do grupo. Apesar disso, percebia vontade de ascensão social que está conscientemente voltada para a educação como meio de vencer na vida.

Na primeira entrevista, tive a percepção de que sua inserção no projeto soou como um desafio pelo fato de não estar acostumado com aquele tipo de aprendizagem que busca o de-senvolvimento de uma autonomia capaz de levar o aluno a buscar respostas diante dos questionamentos que surgem no decorrer do contato com as diversas temáticas que são discutidas no grupo e que transcendem as convenções metodológicas que a escola apresenta.

Sim, contribuiu porque quando entrei para a universidade eu busquei dar o melhor para esse grupo de pesquisa, tipo quando eu entrei eu não tinha muita responsabilidade, quando eu assumi esse grupo de pesquisa trouxe mais responsabilidade e aí eu fiquei mais interessado em querer saber mais sobre a pesquisa, mais sobre o escritor, aí eu busquei ter mais conhecimento. (FERNANDO, primeira entrevista).

Essa autonomia a que me refiro diz respeito à produção do conhecimento em que o su-jeito ou aprendiz pode ser produtor do conhecimento e não apenas receptor ou expectador dos saberes historicamente construídos que, nas escolas aparecem camuflados em forma ditames revestidos de forte pragmatismo e de um realismo repleto de ingenuidades. (ABRANTES e MARTINS, 2007).

O jovem no início tinha posicionamentos tímidos em relação aos assuntos que eram tratados, mas percebia que buscava se desprender das formas presas de ver e entender o mundo. Fazia um esforço perceptível para entender os processos normais do projeto e mantinha um compromisso de registrar tudo que era relativo às suas descobertas, parecia que estava descobrindo um novo jeito de aprender. Isso foi relatado por meio da fala do sujeito na quarta pergunta que questionava acerca do conceito da ação de estudar que ele tinha:

Estudar para mim é estudar é conhecer, conhecer mais sobre a vida do autor que estamos pesquisando; pra mim estudar é isso, buscar cada vez mais conhecimentos. (FERNANDO, primeira entrevista).

E quando perguntado a ele sobre a importância de estudar a língua ele respondeu:

Sim! Estudar a língua eu acho importante porque, nós estudando a língua saberemos mais, saberemos, conhecemos mais de onde ela veio, de como ela está no dia atual de hoje, que ela vem mudando cada vez mais, algumas regras mudando no termo de ortografia, vem mudando cada vez mais, é isso, eu acho bom estudar a língua. (FERNANDO, primeira entrevista).

Fazê-lo pensar sobre a língua portuguesa teve relevante impacto em seu entendimento a respeito do uso e da estrutura da língua. Embora apresentasse dificuldades em falar sobre isso nas primeiras entrevistas, nas seguintes sinalizava um entendimento mais maduro que dimanava das explicações e das palestras que ocorreram no GELOPA com o objetivo de sensibilizá-los para a compreensão e interpretação dos aspectos que formam a língua e as suas variações que as tornam flexível e mutável.

Entender os processos que permitem a variação da língua era imprescindível para entender as obras de cada autor pesquisado, uma vez que a pesquisa do HSLP era voltada para analisar as palavras variantes encontradas nas obras desses autores e que possibilitam entender determinados processos da história e das manifestações linguísticas da região.

Durante o acompanhamento longitudinal, a preocupação que tinha era de ter certeza sobre o entendimento dos jovens participantes em relação ao projeto HSLP e quanto às atividades de pesquisa dos vocábulos das obras de cada autor. O entendimento da pesquisa por meio de suas percepções possibilitou ao sujeito ter o domínio dos objetivos e do problema de pesquisa que eram imprescindíveis para o andamento da pesquisa e para a participação dele nas atividades inerentes ao planejamento do trabalho. Nesse sentido, na segunda entrevista, a primeira pergunta que foi feita a ele foi em relação ao entendimento dele sobre a pesquisa que ele estava participando, no grupo de estudos linguísticos da universidade. Sua fala relata uma percepção incauta, mas que desnuda uma postura de ressignificação de aspectos do regionalismo que, por algum tempo, não o atraía, mas que com o contato com o objeto de análise passou a ter outro sentido, mesmo que de forma imatura.

Essa pesquisa que nós estamos fazendo, além de conhecer para nós, a gente pode informar, dizer como é nossa a pesquisa qual foi o autor mesmo, os autores santarenos é eu acho interessante isso porque às vezes a pessoa não conhece os próprios autores daqui, preferem outros autores que relatam outras poesias, não aqui de Santarém, do Rio de Janeiro.... e outros lugares. Monteiro Lobato é bem conhecido né?... tipo, Monteiro Lobato é bem conhecido na cidade dele e fora dela. O nosso autor não, alguns não são conhecidos fora da cidade nem conhecido por muitas pessoas daqui que moram aqui em Santarém mesmo, por causa de que... eu não me importava com as coisa daqui de Santarém, porque não gosto muito de música regionais, eu não procurava saber porque só de pensar em ver música assim tipo, eu desanimava de pesquisar. Mas, através da pesquisa não, porque tem poesia bonita mesmo. Cada poesia legal, eu gostei muito quando a gente leu uma poesia bonita mesmo, cada poesia legal. (FERNANDO, segunda entrevista).

Fernando, na fala acima, faz referência ao processo de identificação que passou a ter com a temática regionalista do autor que pesquisa, sinalizando uma valorização do que é próprio do lugar (Santarém) e que ainda não tinha percebido que a linguagem que é usada nas obras do autor é a reprodução da linguagem usada por ele também. Isso passou a ter uma importância ímpar na forma como ele passou a conduzir o seu trabalho.

O jovem deixa claro que aos poucos foi conseguindo entender o processo que envolvia o projeto e isso fez ele ter outras percepções em relação aquilo que por algum tempo tinha sentido para ele e que, a partir do contato com o projeto passou a ser ressignificado por ele de outra maneira.

Outra indagação feita foi em relação ao pragmatismo, aplicabilidade prática, utilidade da pesquisa, por ser uma pesquisa acadêmica, por isso, surgiu a proposta de perguntar a ele acerca da natureza prática da pesquisa.

Eu tenho certeza que vai vim novos alunos, novos bolsistas, eles vão tipo, aprofundar cada vez mais o que nós já tá, vão servir como uma fonte de pesquisa, acho que vai ser uma fonte de pesquisa para os outros pesquisadores que vão vim. Eu acho que é uma fonte de pesquisa para os outros que estão chegando. Eu acho que eles vão aprender é... cada vez mais, por causa que assim eles não vão ter muito trabalho eu acho! Eles vão vim num material mesmo, eu acho que eles vão aprender muita coisa interessante como eu aprendi e to aprendendo. (FERNANDO, primeira entrevista).

O entendimento do jovem em relação à utilidade prática da pesquisa que ele está fazendo tem haver com o modo de produção do conhecimento e como a articulação entre ideia e a ação ou entre a teoria e a prática que acontece no processo de historicidade humana e se realiza no movimento de composição da realidade social.

É importante ressaltar que, a produção do conhecimento, se constitui a partir da realidade histórica que o indivíduo tem acesso e que é construída a começar pelo objeto produzido pelo próprio homem e nas relações constituídas entre eles na base de tais produções.

Esse conhecimento está ancorado não apenas nos conceitos formais e historicamente produzidos pelo homem, mas nas experiências que o sujeito acumula e que se organiza juntamente com o que ele recebe no contato com diferentes relações sociais que formam o ambiente em que circula o conhecimento e com o qual ele tem contato.

As percepções que o jovem passou a ter a partir do contato com a experiência acadêmica do GELOPA hipoteticamente podem ter causado mudanças de paradigmas que sinalizam alterações nas interpretações que ele relata ter a partir desse momento como é possível perceber em sua fala no trecho abaixo quando perguntado, na segunda entrevista, se ele percebia alguma mudança significativa na forma como ele entende as coisas do mundo, então ele respondeu:

Eu não me importava porque antes eu não me importava não, podia ter manifestações essas coisas que eu não me importava é, tava tendo reunião às vezes que era para nós mesmos e eu não me procurava me importar não, por causa que não tava nem aí [...]. Mas não, fui mudando assim, porque agora eu, a gente tá sendo mais participativo assim, em todas as coisas na escola, participativo. Procuro agora no terceiro ano que estamos concluindo, eu procuro tipo, me envolver cada vez mais, por causa que eu quero aproveitar esse tempo que eu to tendo agora aqui é... tipo me aprofundar cada vez mais, é discutir, não em forma de briga, mas tipo de entender cada vez mais, de buscar cada vez mais, eu acho que vem mudando em mim por causa que, tipo, perdendo a vergonha de ler, pra falar com meus amigos, quando eu tinha vergonha de ler na frente né?! Discutir, falar minha opinião, isso eu tinha vergonha de ler na frente né? [...]. (FERNANDO, segunda entrevista).

O jovem ratifica uma mudança que opera na ruptura de uma visão vertical de determinadas questões que antes ele não se sentia seguro em expor e em cobrar do meio em que

está inserido, mas que aos poucos, segundo ele, foi mudando e conduzindo-o a uma postura questionadora e democrática, estimulada pela aplicabilidade e desenvolvimento das discussões no grupo. Isso possibilitou uma reabertura epistemológica nesse jovem que dialoga com uma nova possibilidade de formação geral que inclui a formação humana.

Esta proposta de formação projeta no sujeito enveredar pelo caminho do pensamento livre, distante do conceito de formação que dissolve os conteúdos estabelecidos e se fundamenta apenas no conceito liberal-construtivista do “aprender a aprender”. A proposta de educação conteudista é predominante, na proposta da educação regular, que reconhece uma única vertente do ensino que diz respeito ao treinamento ou adestramento de um conjunto de conhecimentos relativos às práticas profissionais, como uma maneira de preparar o sujeito para exercer as questões técnicas e não humanas também.

Fernando e os demais bolsistas participaram até o fim do projeto e de importantes eventos acadêmicos, com a exposição parcial dos dados da pesquisa. Vale ressaltar que essas atividades serviram como atividade extra do projeto. Na segunda entrevista, na 13ª pergunta, indaguei qual era a sua opinião em relação à participação dele e dos demais bolsistas, na Jornada Acadêmica do Instituto Esperança de Ensino Superior em 2015, ele respondeu então:

Achei muito legal, por causa que, assim, nunca tinha participado, mas o meu trabalho não foi assim é... para explicar né?, foi dos outros meninos, dos meus colegas, mas eu queria que o meu fosse para explicar, falar para todo mundo, falar nosso trabalho, é, falar sobre o que estamos aprendendo, o que nós aprendemos né?, por causa que assim como nós, relatando, digitando é... deixando lá, porque às vezes a pessoa lê aí não entende, às vezes tá precisando de uma explicação. Então esse trabalho no IESPES vem para te mostrar o trabalho que tu (ele) tá fazendo aqui na UFOPA, que é um trabalho que tu (ele) tá resgatando o autor, porque às vezes tem pessoas que vão lá, não conhecem nem um, aí o nosso era diferente, era de linguagens, é reconhecendo, é pesquisando os autores santarenos, isso foi legal lá no IESPES. (FERNANDO, segunda entrevista).

Essa experiência possibilitou o contato mais uma vez do jovem com uma atividade que não é comum na escola de ensino médio e que favorece a valorização do trabalho produzido a partir da experiência formativa de pesquisa que o submeteu a questões que não estão intrinsecamente ligadas às normas de convenção da escola.

4.3.2 Análise, interpretação e compreensão das informações

A análise que se apresenta faz o cruzamento teórico-metodológico dos elementos constitutivos de um conjunto de informações extraídas dos dados colhidos que foram analisados considerando o referencial teórico citado anteriormente à luz da Teoria Crítica. Essas in-

formações serão reunidas sob a condução da categoria que funciona como forma de classificação de elementos que apresentam características comuns.

A partir da primeira entrevista, denominada como “marco zero” da coleta de dados, pode-se ter um entendimento sobre alguns conceitos que circunscrevem a pesquisa e que dizem respeito ao objetivo geral da investigação. Como citado anteriormente, durante a pesquisa exploratória, emergiram duas categorias: *experiência e formação*; em seguida, a partir do tratamento dos dados, emergiram as categorias: *autoconfiança, autonomia e criticidade*.

Cada categoria apresenta sentidos distintos apesar de que em alguns momentos da análise a categoria formação e autonomia, por exemplo, parecem igualar-se. Mas, na tessitura do texto elas são apresentadas e fundamentadas em dados que foram produzidos ao longo da pesquisa e que subsidiaram os resultados apresentados.

A categoria *experiência* remete-nos ao acúmulo de experimentos possíveis com relação ao contato que os sujeitos tiveram com as diferentes atividades sistemáticas de pesquisa, as quais ocasionaram nova reorganização de pensamentos e a descoberta de novos conceitos fomentados pela reflexão crítica.

Para Pucci (2015), o termo *experiência* foi, com o tempo e com o habitual uso do termo, alcançando consistência conceitual na constituição histórica do sujeito, na constante busca do conhecimento e de sua “autopreservação”. O autor afirma que ela é fruto da insistência do experimentar, do descobrir e da determinação em entender os obstáculos impostos pelas contradições sociais imperativas que submetem o indivíduo. As falas abaixo demonstram que, o sujeito em contato com um novo objeto de conhecimento, vive um processo que admite um olhar experiencial de descoberta de novas possibilidades de aprender e de entender o dinamismo que reveste os diferentes contextos sociais.

Acho que, acho que muitas coisas... assim, muitas experiências novas... meu interesse por leitura tem ficado cada vez mais, enfim... tenho tido cada vez mais interesse por poemas também. (CLARICE, primeira entrevista).

Essa experiência tem causado na minha vida de estudante, é que, quando eu entrei para esse grupo de pesquisa, é que eu perdi meus medos de exposição na frente, que eu fiquei mais dinâmico na sala, comecei a responder mais perguntas, ficando mais democrático em questão da minha opinião. (FERNANDO, primeira entrevista).

[Isso] tem feito com que eu pesquisasse mais, eu aprimorasse mais meus conhecimentos. (VINÍCIUS, primeira entrevista).

Na minha vida de estudante, tem melhorado bastante porque eu acho que, além do que estou aprendendo um monte de coisa, está sendo bem legal ser bolsista aqui. (RUY, primeira entrevista).

Tem desenvolvido mais minha observação assim, fiquei mais seguro de algumas coisas que eu falo, aprendi coisas bastantes novas que eu não sabia antes que eu tive que aprender para compartilhar com vocês. (MANOEL, primeira entrevista).

A experiência referida pelos sujeitos pode não estar apenas no contato com o novo, mas no contato com um ambiente que propicia reflexões distintas, próprias do espaço acadêmico de pesquisa, o qual se difere consubstancialmente do espaço tradicional da escola do ensino médio, fundamentada em uma cultura do ensino que segue os modelos propedêuticos convencionais de ensinar, em que a práxis, no tocante, é significativamente desprovida de autorreflexão crítica do pensamento. (ABRANTES, 2006).

A práxis, para Martins (2009, p. 2),

Compreende a dimensão autocrítica do homem, manifestando-se tanto em sua ação objetiva sobre a realidade quanto na construção de sua própria subjetividade. A título apenas de esclarecimento geral, cumpre-nos apontar que a subjetividade humana (já superadas as concepções essencialistas, metafísica e a-históricas) é um sistema de sentidos construído afetiva e emocionalmente nas experiências de vida. Assim nada existe que não seja um espaço formador de sentido se, conseqüentemente, de subjetividade .

A autora afirma que todos os contextos experienciais, por sua vez, são construídos pelo trabalho do homem que incorre por meio da práxis nas três dimensões orientadoras: o que fazer, para que fazer e como fazer. Tais dimensões mostram como o indivíduo pode chegar, a partir da matéria, à ideia e/ou ao contrário, vivenciando transformações importantes para o desenvolvimento das competências ontológicas indispensáveis, ocorridas por meio da construção e fortalecimento dessas habilidades em questão.

Fazendo analogia com a expressão “experiência filosófica”, usada por Adorno no aforismo “O privilégio da experiência da dialética negativa”, faço uso de seu pensamento para fundamentar a necessidade da experiência filosófica nos processos educacionais como também experiência epistêmica de pesquisa. Adorno (2009, p. 33) sustenta que,

Para ser constituída [a experiência filosófica] precisa de sujeitos reflexivos e criativos; enfim sujeitos fortes que, ao mesmo tempo em que se dirigem ao objeto para se deixar permear por ele, tomam distância de seu outro, num auto-reconhecimento mediativo, para melhor poder captá-lo e expressá-lo.

A experiência, com o fazer científico tem representatividade legítima que, por si só, já oferece possibilidades de produção de conhecimento autônomo, projetando o indivíduo para experiências autorreflexivas que os indagam e conduzem para produção de construtos intelectuais que são registrados em sua mente e corroboram para a a formação da maioria crítica defendida por Adorno (1995).

Esses sujeitos tiveram trocas significativas durante o período longitudinal da experiência científica do GELOPA, o que fez com que ressignificassem as tramas verticalizadas do aprender e passassem por situações de discussões que causaram embates entre as informações novas apreendidas e as informações compartimentadas que possuíam. Esse revés encejou mudanças que interferiram na forma de analisar e empreender alguns aspectos que compõem as relações de aprendizagem. Tais saberes, por sua vez, estão intrinsecamente ligados ao conjunto de experiências que o indivíduo vivencia e que colaboram para a formação do conteúdo axiológico.

A dialética materialista, resultado da experiência humana e em constante processo de sua própria construção, é uma destas formas. Fixou-se em categorias, cujo ponto de partida é a afirmação de que um objeto somente pode ser apreendido à medida que se atua sobre ele. O processo de conhecer se faz na relação entre a realidade em suas múltiplas determinações e a consciência da realidade. (ABRANTES, 2006, p. 3).

Essas mudanças apontaram para o enfrentamento das imposições comuns da escola. Uma delas se revela na ocorrência do aluno se posicionar como mero expectador no processo de aprendizagem, mas a percepção dela por eles os coloca diante de uma postura de ruptura como a que exemplifico com a ajuda dessa fala: “tem desenvolvido mais minha observação, assim, fiquei mais seguro de algumas coisas que eu falo”. (VINÍCIUS, segunda entrevista).

A autodescoberta de potencial crítico tem efeito na aquisição da autoconfiança, a qual pressupõe o fornecimento de subsídios científicos e teóricos que favorecem a postura crítica e questionadora, que busca respostas para as lacunas constantes que a formação fragilizada do ensino médio expõe. Mais do que isso, passa a confrontar dialeticamente o aparente e o real para fazer insurgir a fragilidade daquilo que nomeia a realidade. (ADORNO, 1995).

Na investigação em questão, a experiência com a pesquisa, em que os sujeitos, que, na lógica de Martins (2009), foram postos em interação com o produto da ciência e teorias constituídas historicamente, ocasionou outras experiências de produção e de apropriação do conhecimento que os capacitaram para intervenção na realidade da qual fazem parte como seres sociais.

O indivíduo necessita se integrar à dinâmica que conduz à realidade sem ignorar nenhum movimento e a multilateralidade que a compõe. Nesse sentido, Abrantes (2006, p. 4) assevera que ele precisa “ser educado para que possa conhecer sua realidade, para nela penetrar e identificar contradições e tendências de movimento e assim, com conhecimento das forças sociais e de suas próprias forças (como limites), direcionar sua atividade”.

A formação tomada acerca do que Adorno (2003) considerava está relacionada com a cultura tomada pelo lado da apropriação subjetiva. A cultura é constituída de um duplo caráter que aponta para a adaptação à realidade e para a maneira como se apresenta a busca do desenvolvimento da autonomia do indivíduo.

A autonomia, como condição imprescindível da formação de acordo com as concepções adornianas, mantém relações indispensáveis com uma educação que transcenda o aspecto meramente enciclopédico e reprodutor de pensamentos tolhidos que circulam pelo viés das pedagogias da semicultura, que imprimem padrões da escolarização nos moldes do “aprender a aprender” ou do “aprender fazendo”.

As concepções adornianas a despeito da educação perpassam pelo viés irrevogável da Teoria Crítica que, segundo Pucci (2001, p. 13), considera relevante, no processo de aprendizagem educacional, o desenvolvimento contínuo da “educação do pensamento para a autorreflexão crítica”. Desta forma, a escola é considerada mediadora do processo de humanização do indivíduo e necessita indagar o sentido de teoria e prática sob a ótica da crítica.

Teoria e prática precisam estar conectadas para a realização da ação transformadora da realidade vigente. Na educação, essa relação parece um tanto fragilizada por não permitir que se indague o real motivo das coisas e a importância da fundamentação das teorias para os processos históricos de aprendizagem. Entender que o processo de aprender não pode estar alicerçado no mero cumprimento de tarefas pautadas em protocolos rotineiros; requer pensar, a priori, na atuação do aprendiz na produção do conhecimento. As falas seguintes mostram o que pensam os sujeitos desta investigação quando indagados a respeito do ato de estudar:

Estudar para mim é ... eu acho que é ... estudar pra mim, estudar.... estudar para mim... estudar é conhecer, conhecer mais sobre a vida do autor que estamos pesquisando, é... pra mim estudar, é isso, buscar cada vez mais conhecimentos. (FERNANADO, primeira entrevista).

É você se aprimorar, é você correr atrás, é você buscar fazer os deveres, é... é você, você pegar, você fazer suas pesquisas, estudar para mim é... é, não é só você ir na escola e ficar lá, só olhando, só bagunçando, é você ir para você fazer os deveres, você tentar buscar aquilo que você não entende, buscar... buscar se aprimorar naquele assunto que você tá com dificuldade, isso é estudar para mim. (VINÍCIUS, primeira entrevista).

É buscar conhecimento por conta própria, é procurar querer saber mais (MANOEL, primeira entrevista).

Estudar pra mim mesmo seria, tem dois sentidos pra mim mesmo, seria pra mim tem dois sentidos: aprender as coisas do mundo e ir nesse caminho e ser alguém na vida ou aprender para si mesmo e ser uma pessoa que sabe mesmo das coisas sem o sentido de tu estar na escola só para aprender ser

alguém na vida e pronto. Acho que tem esses dois sentidos. (PAULO, primeira entrevista).

O rompimento com o pensamento conteudista, em que a educação é vista por muitos como acúmulo de informações, é a proposta de observação desta pesquisa que aposta na problematização das coisas, como elemento instigante para uma aprendizagem que estimule o pensar autônomo, mediado pela autorreflexão crítica.

O acúmulo de informação se organiza de forma compartimentada sob a competência do currículo, na perspectiva das disciplinas escolares, que limitam o que deve e o que não deve ser ensinado. A questão que se discute não está na organização dos conteúdos simplesmente, mas do ensino para além das fronteiras dos conteúdos definidos, pois a educação, sob a égide da emancipação, precisa contribuir para a formação de indivíduos capacitados para “investigar, descobrir, articular, aprender, em suma, capazes de, a partir de objetos do mundo conhecido, estabelecer uma relação inusitada entre eles” (BRITTO, 2003, p. 206).

Para isso, a escola tem papel preponderante de aproximar o aluno para o contínuo convívio com experiências cognitivas que possibilitem a ampliação do universo singular que interferem na constituição da bagagem cultural, intelectual e científica. Somente na produção e convivência com o conhecimento formal, com constantes estímulos de produção do conhecimento e no confronto das experiências com o saber científico, que o aluno desenvolve-se de maneira social e intelectualmente.

As experiências de novas aprendizagens fortalecem e incentivam o indivíduo a ir ao encontro de novas dimensões do aprender. Essas dimensões emanam outras experiências e, assim, forma-se uma cadeia de aprendizagens que capacitam o indivíduo a articular criticamente elementos do mundo por meio de práticas sociais transformadoras. Clarice exprime o desejo de fazer parte do universo acadêmico por, talvez, já se sentir parte dele. Veja-se na fala a seguir:

Oxe... estar aqui contribuiu muito, acho que eu quero terminar o meu terceiro e logo entrar na universidade, égua... esse é o meu desejo assim professora. Eu tenho cada vez mais tipo querendo mais isso, terminar e entrar logo, esse contato foi muito bom, a gente aprendeu muitas coisas aqui, enfim... de como observar, de como estudar realmente, como pesquisar, né? isso tem mudado muito isso e tem ajudado muito na escola né?... esses aprendizados assim de visualização de livros, de anos enfim... de pesquisa, de várias coisas. Com certeza muita mudança, até porque meu namorado está na universidade, ele disse que seria bom para mim que isso seria bom para mim e para o meu currículo, enfim... ele disse que seria bom para minha experiência acadêmica, por conta das novas experiências e por estar com “um pé” na Universidade”... e que a senhora me incentivou muito, e na minha família também, minha irmã inclusive também está assim super diferente comigo,

como se eu fosse “dona do meu nariz”, como se eu estivesse diferente, como se eu não fosse mais uma criancinha, enfim... ela está assim comigo agora, porque até porque eu mudei muito, mentalidade, enfim. (CLARICE, primeira entrevista).

A experiência com a pesquisa, no que tange ao estudo em questão, abriu canais que possibilitaram ao sujeito manifestar o desejo de permanecer no círculo de aprendizagens que foram envolvidos e que não são tão comuns no ambiente escolar. A aproximação com a liberdade de pensar e poder expor isso no grupo, colaborou para o desenvolvimento da autonomia concernentes ao modo de pensar, criar, falar, contestar dos sujeitos. Para Adorno (1995), é necessário manter a postura crítica constante para tentar afungentar possíveis formas de transmissão simplista do conhecimento e dar lugar ao conhecimento emancipado, liberto.

A construção do conhecimento traz vigorosas transformações no processo de aceitação e descoberta das potencialidades de si, isso garante autoconfiança aos indivíduos, estimulando auto-afirmação no espaço que valoriza quem ele é, o que pensa, respeita sua opinião, aceita suas escolhas. Essa questão ligada à conquista da autoconfiança dos sujeitos é percebida nas falas abaixo:

Agora eu acho que costumo dar mais minha opinião, agora eu falo mais, as coisas, o que eu entendi. (PAULO, primeira entrevista).

Eu passei a dar mais minha opinião. Tem algumas aulas que eu falo mais, converso com naturalidade com eles (Professores), com mais calma. Acho que aqui (GELOPA,) eu comecei a ganhar mais experiência, falar mais e dar mais minha opinião. (PAULO, segunda entrevista).

Eu, na verdade, eu já dialogava já fazia isso, só que aprimorei mais isso, eu aprimorei mais, mas eu já tinha isso já, já tinha isso. Sempre gostei de expor minha opinião, de estar inteirado nos assuntos e falar o que eu penso, pode estar errado, pode não estar. (VINÍCIUS, primeira entrevista).

Eu me sinto mais confiante, porque é como se eu tivesse medo de falar o que, eu não tenho mais de falar, se tá errado, se tá certo, eu quero colocar minha ideia, colocar o meu ponto de vista. De certa forma, tem vezes que eu peço que tem gente que não gosta disso, mas eu nem ligo! (VINÍCIUS, segunda entrevista).

Antes eu tinha vergonha, “tipo” de ler na frente né? Discutir, falar minha opinião, isso eu tinha vergonha, hoje não, eu posso muito bem aí, levantar a mão, dar minha opinião, se tá errado ou não, nós temos nossa, vai ser sua opinião, não a do outro. Isso daí mudou muito comigo, é a minha opinião, é importante dar sua opinião. Isso eu vim adquirindo cada vez mais quando eu passei por aqui. (FERNANDO, segunda entrevista).

A autoconfiança como uma das categorias constituídas a partir do tratamento dos dados justifica-se pela percepção engendrada nas constantes falas dos sujeitos, exprimindo uma

motivação referente à nova experiência formativa em questão. Essa disposição do eu em fazer novas organizações do pensamento inaugurou processos que apontam para possíveis ensaios emancipatórios.

O confronto dos sujeitos com experiências orgânicas de descobertas, como tidas pelos sujeitos no contato com o GELOPA, incidiu diferentes vivências formativas que os possibilitou ter percepções de mundo que, talvez, não foram oportunizadas em outro momento. Essas percepções inauguraram um processo fecundo de autoconfiança que reflete na forma como entenderam o mundo e como passam a confrontar com os aspectos dominantes da sociedade administrada.

Essa relação que o sujeito passa a ter com o mundo simultaneamente reflete nos processos de interação político-social implementados por ele. Para Adorno (1995), a educação deve evitar a “barbárie”¹⁵ e buscar emancipação do sujeito. O processo emancipatório admitido por Adorno (1995) se contrapõe aos modelos repressivos de fundamentação autoritária, de reprodução tecnicista e se ancora na perspectiva de um processo educacional que pode favorecer a formação de sujeitos críticos e emancipados, capazes de rejeitar a mentalidade sistemática.

A autonomia é fruto da emancipação, sua conquista incide no desenvolvimento da autorreflexão e autodeterminação de não aceitar a barbárie que está na obediência às normas impostas com objetivo de enclausurar o sujeito em conceitos reificados apoiados na insensibilidade do que é imposto pela sociedade desprovida de autoconsciência. Adorno (1995) manifesta preocupação com o modelo de educação ancorado no paradigma do capitalismo tardio, que desconsidera as potencialidades existentes na educação que promove a liberdade do pensar autônomo. Para o filósofo, a educação pela educação não constitui fator emancipatório, é necessária atenção maior com os ideários iluministas que ainda pairam nas entranhas da sociedade, não obstante aprisionados pela racionalidade instrumental, o que reduz o potencial humano.

Das categorias, a autonomia foi a que mais constantemente observamos na análise. Verificamos isso nas observações feitas durante os encontros do grupo de estudo, como também nas falas dos sujeitos que descreviam situações ocorridas em que tinham postura diferente das que tinham antes de sua participação no grupo. Essas mudanças estão relacionadas, principalmente, com a forma de olhar para o seu entorno e se sentir parte dele. Dessa forma,

¹⁵ A simplificação do sentido de “barbárie”, de acordo com o conceito de Adorno, é o impulso de destruição que é inerente ao homem. Esse impulso é revelado na diversa forma de agressividade observada no dia a dia, com possibilidades extremas de execução, como os vistos nos Campos de Extermínio, da Segunda Guerra Mundial.

essa compreensão do mundo os fez se perceber como “cidadãos do mundo” e responsáveis pelas possíveis transformações a partir da autorreflexão.

A expressão “cidadãos do mundo” foi usada por Ruy, um dos jovens participantes do grupo do GELOPA. Por mais que não possa afirmar que isso foi fruto do processo formativo com o qual teve contato, é possível que a inserção do bolsista na universidade, por meio da pesquisa, tenha contribuído, pela legitimidade de suas atribuições, com a ideia de autonomia do saber em face da situação “na ideia de um conhecimento guiado por sua própria lógica e por necessidades imanentes a ele” (CHAUÍ, 2003, p. 5).

Quando eu tinha alguma dúvida, eu tinha vergonha de perguntar dos professores, principalmente aqueles, assim, mais rígidos. Mas hoje, eu não tenho vergonha de perguntar dos professores quando eu não entendo alguma coisa, eu pergunto. Como “cidadão do mundo”, acho que vou ter conhecimento e opinião dentro da sociedade [...]. Enquanto “cidadão do mundo”, acho que vai contribuir (a experiência com a pesquisa) muito na minha vida, muito meu conhecimento assim quanto “cidadão do mundo”, acho que sim eu vou ter outros, outros conhecimentos, outras opiniões assim, dentro da sociedade (RUY, segunda entrevista).

Poder indagar o que ainda não se tem resposta propicia sair de sua zona de conforto em que o “porque sim” é usado como desígnios dominantes que tem na formação instrumental e coisificada aporte para manter alienação que impera nos organismos educacionais. Pucci (2015, p. 5), no uso do pensamento adorniano, atesta que:

Privilegiados, os que têm condições de produzirem experiências filosóficas formativas, são eles os únicos que ainda podem se contrapor criticamente a esse mundo administrado, que continuamente modela os homens à sua imagem e semelhança; e podem fazê-lo, porque ainda não foram completamente talhados pelo sistema. De certa maneira, ainda se conservam com um outro, alheio ao todo. Mas, se essa situação de privilégio é uma conquista individual e social, ela se torna ao mesmo tempo um imperativo ético.

Buscar respostas para o que transgride o universo dos saberes conhecidos significa confrontar novas indagações que levarão a inquirir o que está posto e que em algum momento tornou-se incontestável. A escola de ensino médio é comumente um espaço para indagações tolhidas, e quando feitas, são desvirtuadas e empobrecidas de respostas. Desta forma, nesta pesquisa, o processo de investigação dos bolsistas foi tecido por diferentes momentos de indagações. Essas, na sua maioria, voltadas para as discussões que eram inerentes ao uso da língua relacionado à investigação da qual os bolsistas participavam no GELOPA.

Desta maneira, era imprescindível não explicitar as prováveis mudanças ocorridas no percurso da investigação e as inferências feitas pelos sujeitos da minha pesquisa em relação

ao que pensavam sobre a importância de estudar a língua. Isso foi planejado para que houvesse um preâmbulo que apontasse a dimensão de entendimento linguístico que cada um dos sujeitos tinha, uma vez que a proposta do GELOPA era estudar o vocabulário regional dos autores selecionados. Essas ocorrências foram explicitadas pelas falas abaixo:

Sim, estudar eu acho importante porque, nós estudando a língua, saberemos mais, saberemos mais, de onde ela veio, de como ela está no dia atual de hoje, que ela vem mudando cada vez mais, algumas regras mudando no termo de ortografia, vem mudando cada vez mais, é isso, eu acho bom estudar a língua. (FERNANDO, primeira entrevista).

É porque, quanto mais você estuda a língua, mais você está atualizado e sabe se comportar diante de uma pessoa de um nível social maior assim. (VINÍCIUS, primeira entrevista).

É sim (importante) pra gente tomar conhecimento das coisas, da língua, se não for assim, a gente não é nada. (RUY, primeira entrevista).

Porque a gente fala certas palavras porque algumas pessoas que estão em nosso arredor falam também, sabendo o significado a gente fala com mais certeza. (MANOEL, primeira entrevista).

Eu não olhava tanto para isso, eu nem estava nem aí mas agora esses tempos aí que teve agora tipo esse curso que a gente tá fazendo, aí eu tô aprendendo mais coisas da nossa língua, que a língua é própria para cada um, eu tô achando legal estudar a língua, acho que é isso. (PAULO, primeira entrevista).

Inevitavelmente, a concepção funcionalista da linguagem era o que guiava as discussões feitas pelo GELOPA, visto ser esse o viés pelo qual esse grupo busca fundamentação para os seus estudos. Desta forma, não havia outro caminho senão o estudo funcionalista para os debates manifestos pelo grupo. Isso de alguma maneira conduziu o olhar dos sujeitos para essa concepção de linguagem que, conforme Pena-Ferreira (2007), a língua é um instrumento de interação social, reconhece na linguagem a manifestação do dinamismo das relações sociais, e considera, além dos aspectos sintáticos, semânticos, aspectos pragmáticos.

Desta forma, observa-se nas falas acima, algumas nuances do entendimento dos sujeitos em relação à língua que se manifestam ancoradas no senso comum, algumas em uma concepção preconceituosa diante do uso de variações e outras ligadas ao aspecto socioeconômico do usuário. Essas acepções podem ter relação com a práxis usada pelo professor que determina de que maneira são abordadas em sala de aula, o que pode revelar as perspectivas que carrega consigo quanto ao ensino de língua portuguesa, que em partes predomina o ensino da abordagem normativa. Vale enfatizar que a pesquisa não pretende adentrar na seara que discute o papel no ensino da língua portuguesa, mas as possíveis mudanças ocorridas na forma de entender a língua pelos sujeitos da pesquisa.

As perspectivas manifestadas pelos sujeitos em relação ao ensino da língua tem relação direta com o processo de formação, o qual é disponibilizado pela escola que se baseiam no paradigma curricular instituído pelo sistema que mantém-se fundamentado nos modelos do ensino normativo da língua, desconsiderando muitas vezes o usuário. O conteúdo formal é estabelecido como paradigma curricular de ensino da língua, na escola. Tal conteúdo é discutido por meio dos preceitos adonianos, pois tem função instrucional e denota intenções formativas que nem sempre estão articuladas com o conceito de formação que andam na contramão da busca pelo desenvolvimento da autorreflexão crítica, da autonomia do sujeito frente os ditames do ensino tecnicista da semicultura.

Assim, as falas abaixo podem ilustrar alguns entendimentos que incidiram em algumas alterações que foram percebidas no período entre uma coleta e outra dos dados:

Antes, quando eu não estudava, quando não conhecia muito sobre línguas, eu era tipo perdido. Agora, não; agora, quando eu vou conhecer línguas, me ajuda mais por causa que, quando a gente fala línguas assim, exige vários tipos de línguas, línguas de regiões, essas línguas de certas regiões que muita gente fala diferente de nós, porque cada região adotou um tipo, um método de sotaque. (FERNANDO, primeira entrevista).

Eu entendia que a língua era a língua falada pelas pessoas que... que era o sotaque das pessoas, porque, a língua ela define muito as pessoas quando a gente escuta uma..., quando a gente escuta uma pessoa nordestina falar, a gente sente o sotaque dela, “aquela ali é nordestina”, ou então quando você escuta uma ...você quando você fala é interessante isso, quando você é paraense, você fala, você não escuta seu sotaque, mas quando você ver passar uma pessoa paraense falando, você escuta percebe o sotaque, e eu já entendia assim isso, essa coisa de língua, então, só serviu para aprimorar mais o que eu entendia de língua. (VINÍCIUS, primeira entrevista).

Não, eu aprendi a falar de uma forma mais culta, porque antes eu não falava muito bem, agora eu já falo melhor. (RUY, primeira entrevista).

Mudou porque antes eu pensava que o português era só o português do Brasil e de Portugal, mas tem as diferenças de cada região assim. Cada região fala um tipo de português específico das outras. (MANOEL, primeira entrevista).

Eu sempre pensei que língua vinha de cada um, e cada povo tem sua língua, só reforçou o que eu já sabia, mas eu não sabia tanto assim. Acho que com isso aqui eu aprendi mais, reforçou mais ou menos o que eu sabia, mas eu não me interessava, não ia a fundo. (PAULO, primeira entrevista).

Nas falas dos sujeitos acima, há indícios que apontam para o entendimento da língua a partir da variação linguística, um possível resultado das constantes discussões feitas pela coordenadora para que eles tivessem esclarecimentos basilares sobre o que entendemos por

língua. Qualquer língua é um feixe de variedades, e os usos que a constituem são resultados de aspectos de ordem cognitiva, social, econômica, geográfica, entre outros.

Foi necessária a discussão sobre essa temática para que pudessem conduzir a pesquisa sobre a análise do vocabulário regional dos artistas escolhidos com mais segurança e discernimento e compreendessem o conceito de língua pelo viés funcionalista e o conceito de variação como característica intrínseca de todas as línguas. Essa compreensão também está presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais:

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em ‘Língua Portuguesa’ está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. [...]. (BRASIL, 1998a, p. 29).

Em se tratando do ensino da língua portuguesa, tratar a variação lingüística como aspecto inerente da língua, ainda encontra alguns entraves, uma vez que, no ensino médio, assim como nos outros níveis de ensino, a língua é vista como um sistema homogêneo que desconsidera os aspectos sociais e históricos em que são produzidos os discursos dos usuários. (GÖRSKI e COELHO, 2009). Sua apresentação didática é de cunho meramente classificatório comandados pelos status do conceito de certo e errado da língua, isso alimenta a ditadura que estimula o julgamento alienado daquilo que não se enquadra no conjunto de conceitos assertivos impostos pelas normas gramaticais.

A reflexão sobre os aspectos variantes da língua, como por exemplo, o conceito de norma, foi um dos pressupostos que esteve presente nos círculos de debates nos diferentes momentos do GELOPA e que ocasionou discussões que possibilitaram uma sequência de raciocínios por parte dos sujeitos sobre a variação “como um reflexo de diferenças sociais, como origem geográfica e classe social, e de circunstâncias da comunicação”. (CAMACHO, 2011, p. 35). Entender a variação a partir do uso do vocabulário foi imprescindível para os sujeitos entenderem o objetivo geral que norteava a pesquisa do projeto HSLP do GELOPA. Vale ressaltar que durante os primeiros encontros alguns bolsistas tinham comportamento irreverente em relação a outro bolsista que tinha dialeto diferente daqueles com quem habitualmente tinham contato. Nas falas abaixo, observamos pressupostos evidentes quanto a variação lingüística segundo os sujeitos:

Variação lingüística são os vários tipos de línguas enfim, de gírias, como o povo do sul que fala diferente do povo do norte, aqui do Pará. Assim, como cada região dentro do Pará, pessoal dos ribeirinhos, as pessoas que vêm das comunidades falam diferente, então essa é a variação lingüística. As

peessoas do sul falam diferente das do norte, do Amazonas e novas gírias, novas falas surgindo, é isso a variação linguística são vários tipos de línguas diferentes e com o que tem um significado como “ tapuios ” (um dos enunciados discutido no encontro desse dia), que são características indígenas. (CLARICE, primeira entrevista).

É a variação de estado para estado, por exemplo, no Brasil, em cada estado varia o jeito de falar, mas não muda o significado dos falares, muda algumas expressões que têm significados dos falares, muda algumas expressões que têm significados diferentes em outros estados também. É interessante também que o português de Portugal não é igual ao daqui ele é o mesmo, as mesmas palavras só que tem significados diferentes, tem jeitos diferentes de falar. (VINÍCIUS, segunda entrevista).

Acho que é as variedades da língua, do falar, acho que é isso variação linguística. (RUY, segunda entrevista).

Acho que são as diferentes formas de falar nas cidades, países e etc... (MANOEL, segunda entrevista).

É como varia de cada povo, cultura, do modo de falar, das características do falar, de cada povo, país, continente, acho que é isso. (PAULO, segunda entrevista).

Entender que a variação é propriedade inerente à linguagem (CAMACHO, 2011) foi um passo importante para que os sujeitos desta pesquisa se desnudassem do preconceito linguístico que os acompanhava e que os incluíam no grupo alienado dos que acreditam que o português é uma língua incontestável, que não permite variações, e desconsidera tudo aquilo que não se enquadra dentro das normas instituídas pela chamada língua padrão.

Isso de alguma maneira está relacionado com a reprodução do modelo sociocultural dominante, que ressalta as disparidades sociais e considera as “diferenças como deficiências” (GÖRSKI e COELHO, 2009, p. 74). Desta forma, compreender que a língua não é estanque e que tampouco deve ser usada como instrumento discriminatório que usa a norma padrão como uma tribuna de júri popular que acusa, condena e aponta a pena adequada para o crime cometido contra a gramática. Assim, Camacho (2011, p. 37) assegura que:

Que nenhuma forma de expressão é em si mesmo deficiente, mas tão somente diferente, e todas as línguas e variedades dialetais fornecem a seus usuários meios adequados para a expressão de conceitos e proposições lógicas; assim, nenhuma língua ou variedade dialetal impõe limitações cognitivas tanto na percepção quanto na produção de enunciados.

Enquanto pesquisadora participante pude perceber a cada encontro no GELOPA uma nova descoberta que os fazia olhar para si e perceber que em um dado momento as variações da língua os tinham colocado como vítimas ou como acusadores dos erros alheios. Ter a possibilidade de refletir sob um novo olhar para a língua os ajudou a desmitificar o conceito de norma que se intaurou nas salas de aula e que forma indivíduos reprodutores de preconceito linguístico. Quando perguntados sobre o entendimento deles sobre o que é norma padrão eles responderam:

São as regras né?... as normas enfim.... a forma correta de se escrever de se usar enfim de falar também... acho que é isso a norma gramatical, as regras. (CLARICE, primeira entrevista).

Pra mim não existe norma padrão da língua por causa que, cada ano ela vem evoluindo cada vez mais e várias palavras vem sendo acrescentada no nosso vocabulário. Não existe norma pra mim por que muita gente fala, porque cada um tem uma forma de falar, cada região e adquire um modo de falar, seja no sotaque ou não existe normas. (FERNANDO, segunda entrevista).

A norma padrão é mais ou menos as regras como a gente deve escrever, muita gente pensa que só porque tem uma regra padrão é como a gente deve falar, mas não é, é mais como a gente deve escrever, é como eles mostram na gramática. (PAULO, segunda entrevista).

PESQUISADORA: mas e a norma que você estuda na escola, aquilo não é norma?

Sim, a norma que se estuda na escola é padrão por causa que nós conhecemos mais sobre e o que é vindo passado pra nós no decorrer desse ano, pra mim aquilo também é a norma padrão. Acho que é a forma correta, é a forma culta. (MANOEL, primeira entrevista).

O correto da norma padrão é aquilo que é relativamente correto e as palavras são relativamente corretas, porque há pessoas que falam, talvez, peculiar, só que eles querem ser mesmo significado, e a norma padrão, ela é, ela é parecido, é a palavra que é, relativamente igual ao que se quer dizer, o significado do que se quer dizer, pra mim eu acho que é isso. (VINÍCIUS, segunda entrevista).

Acho que é assim falar correto, falar do jeito que a língua portuguesa exige acho que é essa a forma padrão. (RUY, segunda entrevista).

[...] sim.... ajuda porque antes, antes de eu não conhecer os escritores eu não sabia como como as pessoas mais antigas falavam, hoje não, através dessa pesquisa que eu tô fazendo eu posso entender como era que falavam antes e como nós falamos agora através da pesquisa que a gente está fazendo agora (FERNANDO, segunda entrevista).

As falas da segunda entrevista mostram indícios de alterações quanto ao entendimento do conceito de certo e errado da língua.

Assim, não tem certo nem errado né!!! Exatamenete é assim, é como falamos porque tem pessoas que falam de um jeito e tem outras que falam de outro jeito, mas assim, por exemplo, se for a escrita a escrita assim, que é uma linguagem só né!!! (RUY, entrevista).

Não existe nem o certo e nem o errado da língua, o que existe é aquela norma formal lá da escrita, mas a linguagem dependendo se a pesssoa entender o que tu tá falando, é certa, não importando a forma que tu fale. (PAULO, entrevista).

Agora eu já sei que não existe certo e nem errado, existe as variações linguísticas. (VINÍCIUS, entrevista).

Acho que nunca o povo nordestino ai falar vai falar igual ao povo paraense, então, nunca existiu, pra nós nunca vai ser o errado a fala deles, ETA então não vai existir um conflito tipo assim de, sempre vai existir esse conflito assim do certo e do errado, mas pra nós a gente tá sendo certo e para eles sendo errado, então é isso que eu acho que nós, já percebi que não tem certo e nem errado da língua. (FERNANDO, entrevista).

A discussão sobre normatização da língua no grupo desconstruiu alguns dogmas e trouxe à tona a necessidade urgente de revisão das certezas e das convicções ancoradas nos conceitos de certo e errado que medeiam o ensino da língua e que faziam parte da concepção de norma que os sujeitos apresentavam. Durante os encontros, ocorreram recorrentes palestras e debates motivados pelo objetivo de fazê-los entender as diferentes esferas do conceito de norma que pudessem ajudá-los na organização do pensamento para que pudessem perceber que,

Toda língua ou variedade é, na realidade, um sistema altamente estruturado, mediante o qual é plenamente possível transmitir, lógica e coerentemente, qualquer conteúdo a respeito da realidade circundante. Variedades linguísticas são, portanto, diferentes no que concerne aos mecanismos expressivos disponíveis para a formulação de atos de comunicação verbal, mas, ao mesmo tempo, absolutamente idênticas no que diz respeito à qualidade comunicativa dos mecanismos que as empregam. (CAMACHO, 2012, p. 4).

Essa relação que a sociedade como um todo, e isso inclui a escola, tem com a prevalência de que o usuário da língua tem que ter pleno domínio da norma padrão para que seja aceito pelos grupos mais escolarizados precisa ser revista, pois oferecer possibilidades de reflexões de críticas que levem o aluno a perceber “que é preciso dominar a forma de prestígio, além da popular, para que o aluno tenha capacidade de escolher a que considerar mais adequada à situação de interação” (CAMACHO, 2012, p. 13).

Como pesquisadora observei que os sujeitos tiveram significativas interferências na forma como veem a língua hoje e passaram a fazer reflexões constantes que os ajudaram a

reassignificar conceitos prontos que são apenas depositados como forma de “ensino” sem a estimulação à reflexões relevantes e contundentes que os façam perceber, de maneira autônoma, diferentes, o que de fato existe por detrás das imposições manifestas pelo cumprimento da norma de prestígio.

Percebi que fazer ter consciência das diferentes variedades da língua, da importância social que são manifestadas pelas formas variantes, para o entendimento da língua, considerando o contexto social de interação, colabora para uma formação linguística que os ajude a tornar-se cidadãos críticos, capazes de atuar com competência comunicativa na sociedades que atuam. As percepções que tive não se manifestaram apenas nas alterações que acompanhei nos sujeitos em relação à língua, mas as inferências desalienantes que o contato com processos sistemáticos intelectuais ocasionados pela iniciação científica no GELOPA causou. Essas inferências que se manifestam em forma de construtos intelectuais foram fundamentais para que eles empreendessem por si mesmos a aventura de construir seus caminhos epistemológicos guiados pelas sendas do pensar autônomo.

Como forma de sintetizar os resultados qualitativos apresento um quadro demonstrativo em que faço uma comparação mais objetiva entre as informações relativas ao antes e ao depois da experiência dos seis alunos com o projeto considerando-se as cinco categorias: formação, experiência, autonomia, autoconfiança, criticidade.

Formação: tem “boa referência escolar”, responsabilidade e habilidades de estudos e pesquisa, consciência da variação linguística, informação sobre a sócio-história de Santarém etc.		
Alunos	Antes	Depois
Clarice	+	++
Ruy	+	++
Manoel	-	+
Vinícius	+	++
Paulo	-	+
Fernando	-	+
Experiência: vivencia oportunidades diversificadas de discussão, debate, de pesquisa, participação em eventos acadêmicos		
Alunos	Antes	Depois
Clarice	+	++
Ruy	-	+
Manoel	-	-
Vinícius	-	+

Paulo	-	+
Fernando	-	+
Autonomia: tem método de estudo, iniciativa para buscar informações etc.		
Alunos	Antes	Depois
Clarice	+	++
Ruy	-	+
Manoel	-	-
Vinícius	+	++
Paulo	-	+
Fernando	-	+
Autoconfiança: tem posicionamento, dá opinião, projeta futuro profissional, participa/lidera projetos/grupos etc.		
Alunos	Antes	Depois
Clarice	+	++
Ruy	-	+
Manoel	-	+
Vinícius	+	++
Paulo	-	+
Fernando	-	+
Críticidade: faz críticas à escola, aos professores, à pouca visibilidade dos escritores santarenses etc.		
Alunos	Antes	Depois
Clarice	+	++
Ruy	-	+
Manoel	-	-
Vinícius	+	++
Paulo	-	++
Fernando	-	+

- Limitações, dificuldades, pouco desenvolvimento.

+ Presença de alguma informação positiva na categoria.

++ Avanço, aprofundamento, expansão

Na seção que segue, são expostas as considerações finais do estudo desenvolvido, as dificuldades encontradas, as colaborações científicas e epistêmicas para a comunidade acadêmica e sugestão de futuros trabalhos para serem desenvolvidos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa apresenta um recorte analítico das vivências de seis bolsistas de IC, que integraram o Grupo de Estudos Linguísticos do Oeste do Pará (GELOPA), entre o período que correspondeu aos anos de 2014 a 2015. O foco principal foi identificar como uma experiência sistemática de pesquisa colaborou no processo de formação intelectual desses alunos oriundos do ensino médio público. Vale ressaltar que nesta análise crítica, além de evidenciar os momentos fecundos de descobertas, devemos também destacar os momentos de tensões, desânimo e frustrações inerentes aos projetos de pesquisa.

A motivação da pesquisa foi averiguar como as experiências com processos formativos que oferecem o contato com vivências intelectuais incidem na autorreflexão e no desenvolvimento do senso crítico do indivíduo. Essas ancoragens foram feitas sob a luz da Teoria Crítica defendida por Adorno e estudada por outros pensadores contemporâneos presentes nas discussões teórico-filosóficas desta pesquisa, os quais colaboraram para a fundamentação do conceito de formação proposto pelo estudo.

A priori, a proposta para pesquisar a formação intelectual de jovens estudantes do ensino médio trouxe tensões que culminaram em processos de ansiedade extrema que perdurou desde o início da reconstrução do projeto, escolha do objeto empírico, recorte da pesquisa, entre outros processos menores, mas, aos poucos essa fase foi superada e consegui amadurecer a proposta de desbravar um novo caminho que, a partir daquele momento, exigia de mim novas leituras, novos olhares e novas ressignificações das concepções já existentes.

Após esse começo e superada a fase de amadurecimento e familiarização da temática em questão, começaram os encontros com a coordenadora do GELOPA e orientadora da pesquisa para planejarmos o cronograma de execução das atividades do projeto HSLP como também as atividades concernentes à pesquisa da dissertação. Em seguida, iniciaram os encontros com os bolsistas e ocasionalmente a explanação sobre o papel deles dentro do grupo de estudos enquanto iniciantes na pesquisa científica.

A cada encontro no grupo de estudos, eu percebia que as discussões tinham efeito positivo no que diz respeito às reflexões que os sujeitos passaram a fazer e que confrontavam com as que já tinham a respeito, principalmente, do conceito de língua, que era o foco central do projeto HSLP. Além das percepções concernentes ao conceito de língua dos bolsistas, outras temáticas eram discutidas e que me mostravam posicionamentos distintos dos que percebi no começo da investigação e demonstraram que os bolsistas tiveram mudanças singulares que

possibilitaram uma significativa mudança (pelo menos uma tendência de mudança) de uma visão heterônoma para uma concepção autônoma do modo de agir e de conceber o mundo.

Percebia, no início, que quase todos aparentemente se mantinham inertes e se abstinham de posicionamentos quanto àquilo que pensavam, por não terem segurança suficiente para sustentar seu posicionamento. É importante frisar que isso ocorria de forma espontânea, sem a preocupação por parte deles em simular situações. Mas logo isso foi mudando e foram demonstrando autoconfiança para interagir nas discussões do grupo que nem sempre eram voltadas para aspectos da língua.

O acompanhamento contínuo e cotidiano das atividades permitiu um arcabouço empírico que sustentou as análises e que permitiu a construção de categorias que teve início com a *formação*, posto que julguei ser o ponto de partida deste estudo e representou o foco investigativo motivador do objetivo central. Em seguida, emergiram outras categorias como: *autonomia*, *críticidade*, *experiência* e *autoconfiança*.

As primeira, *formação* e as duas outras, *autonomia* e *críticidade* foram respaldadas pela fundamentação teórica do pensamento de Adorno. A categoria *formação* como forma de lançar um olhar para as contribuições ocorridas que tiveram impacto direto no processo formativo do sujeito e a importância de confrontar o conceito de formação que a escola de ensino médio contemporâneo apresenta com o conceito de formação autônoma proposta pela pesquisa. A categoria *autonomia* foi reconhecida, nesta pesquisa, como aspecto indispensável para a formação do indivíduo que para se contrapor ao paradigma de educação que se submete aos mecanismos da ideologia dominante.

A categoria *críticidade* foi também tratada como o viés pelo qual foram conduzidas as experiências formativas realizadas pelos bolsistas no grupo de estudo, correspondendo ao ponto central em que se ancora a Teoria Crítica. As categorias *experiência* e *autoconfiança* estão associadas ao conceito de emancipação de Adorno e foram constatadas nas observações dos experimentos e mesmo nas entrevistas com os participantes da pesquisa que recorrentemente fizeram referência ao ganho intelectual que tiveram com a experiência formativa por meio da IC e como essa experiência teve efeitos sobre o desenvolvimento da autoconfiança de cada um deles.

O cerne das análises a partir dos depoimentos dos bolsistas evidenciou que o contato com a iniciação científica, no grupo de estudos linguísticos, incidiu na formação intelectual dos indivíduos por meio de novas reorganizações do pensamento que convergiram para o desenvolvimento do senso crítico e para algumas percepções autônomas de aspectos ligados ao que eles entendem hoje por conhecimento, ciência e língua.

É relevante ressaltar que a experiência formativa por intermédio da IC não foi suficientemente atrativa a todos os bolsistas, talvez por não oferecer a garantia de recompensa em vagas nos “pódios” das universidades ou uma vaga no mercado de trabalho como pensam muitos jovens do ensino médio. Os dados mostraram que apesar de ter sido uma experiência que oportunizou um ganho ímpar de conhecimento e de desenvolvimento de aspectos voltados para o pensar crítico e autônomo, isso não evitou que dois deles optassem por abandonar o projeto para buscar o pragmatismo de um ensino de compensações e de acordo com os ditames impostos para atender aos interesses do capital. Esses interesses apontam para a ideia de que o sistema escolar tem que se ajustar aos imperativos de uma educação pressionada pelas demandas do capital. As mazelas que se instauram no sistema educacional, contaminado pelas demandas do capital impedem a emancipação do indivíduo e negligenciam a educação.

Jugamos relevante coletar os depoimentos desses alunos egressos para saber suas impressões sobre que efeitos que a experiência formativa do GELOPA teve reflexos na sua vida de estudante. Os depoimentos evidenciaram que os aprendizados obtidos em alguns aspectos refletiram na forma como passaram a indagar o mundo e na organização dos pensamentos. Quanto a opção em sair do grupo, houve justificativas distintas, a Clarice por atender ao pedido da família para fazer o cursinho preparatório para o vestibular e o Manoel por achar mais atrativo o ingresso dele em outro projeto com outra linha de aprendizagem.

Importa dizer que os efeitos de um ensino pragmático são muito evidentes no momento em que se tem que optar por escolher caminhos que estão atrelados ao ensino que exige habilidades intelectuais mais complexas em contrapartida a um ensino enciclopédico e com ojetivo prático. Há a cobrança para que a escola desempenhe a “função de desenvolver as competências exigidas pelo mundo moderno” (ARAÚJO, 2015), embora isso faça sentido, a escola deve contemplar o processo de formação não apenas como uma cadeia de processos mecânicos com objetivos quadrados e articulados com o que a sociedade administrada (ADORNO, 1995) exige, pois, a formação do indivíduo precisa perpassar por esferas que estabeleçam mediações entre a universalidade e a particularidade dos interesses, entre o social e o individual, a autonomia e a integração. (PUCCI, 2007, p. 3).

A redução do papel da escola ao de simples repasse de conhecimentos técnico, de preparação mecânica do estudante para o mercado de trabalho, sem a preocupação de formar o indivíduo além desses aspectos, mantém o indivíduo preso a um educação que o enclausura e que não oferecere condições de escolhas. Como condição contrária a isso, se propõe a educação fundamentado em uma base cultural sólida, que o habilite a pensamento apoiado na autorreflexão se colocando contrário à consciência reificada que tem relação receptora de

conceitos reproduzidos que contribuem para o atrelamento da educação às exigências heterônomas do mercado.

Quanto aos objetivos da pesquisa, há evidências que comprovam que os jovens tiveram ganho intelectual relevante durante o período que estiveram em contato com diferentes experiências formativas por meio da IC no GELOPA, pois possibilitou, segundo os depoimentos, a ampliação de conhecimentos, ressignificação de concepções já existentes em relação à língua, descoberta de potenciais cognitivos, desenvolvimento da autorreflexão, aquisição de autoconfiança e habilidades para trabalhar em grupo.

Sobre novos estudos que podem ser inspirados por esta pesquisa consideramos duas vertentes com campos de pesquisa distintos, mas que estão de acordo com o estudo em questão. A primeira refere-se às contribuições da iniciação científica para a qualidade das pós-graduações e a segunda seria a apropriação da Teoria Crítica para análise das questões atuais da formação de professores do ensino fundamental.

Contudo, como permiti ser tocada pelas pinceladas de cores fortes e nuances intensas do pensamento de Adorno, encerro esta travessia científica usando as palavras de Pucci (2001, p. 21-22) que nos incitam a solapar a aparência frágil da formação dos jovens alunos do ensino médio de nossas escolas públicas.

São as pinceladas ao vento essas que produzimos na exposição da temática. São, ao mesmo tempo, pinceladas vivas, de cores e tons diferentes, que podem pintar algo com sentido se forem percebidas sem sentido. Quem sabe, a observação atenta e, do mesmo modo, desinteressada desses traços, colorido, por pessoas interessadas em formar sonhos, possam improvisar configurações tímidas, mas inovadoras, nesse perigoso ateliê que é o ensinar. A sala de aula – campo intenso de forças e pulsões, desativado – pode se tornar mais carregada, inquieta, pétrea, com as tentativas de fazer os gemidos do passado, represados, fluírem. E, depois que as lágrimas de ira e de sangue rolarem, dos que ensinam e dos que aprendem, quem sabe, novas pinceladas podem brotar.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, A. **O desenvolvimento do pensamento teórico**: mediações educacionais. Reunião Anual da ANPED, 29, Caxambu - MG, 2006. Disponível em:<:http://www.anped.org.br/reniões/29/trabalhos/trabalho/GT17-1758--Int.pdf.Acesso>. Acesso em: 16 jul. 2015.

ADORNO, T. W. **Terminologia filosófica**, 2 vols. Torino: Einaudi, 1975.

_____. T. W. **Mínima Moralia**. São Paulo: Ática, 1993.

_____. T.W. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. “Teoria da semicultura”. Trad. Newton Ramos-de-Oliveira. In: **Educação e Sociedade**. Campinas: Papirus, 1996 (ano VII, n. 56, p. 388-411, dezembro).

_____. Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. 3. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. Theodor W. **Dialética Negativa**. Tradução de Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2009.

ALMEIDA, L. M. do A. C. **Sobre a iniciação científica ou sobre a difícil tarefa de formar profissionais críticos e autônomos**. Anais do I Encontro de Iniciação Científica da USF, Universidade São Francisco, p. 22-24, 1995.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso: seu potencial na Educação**. Cadernos de Pesquisa, 1984. 49: 51-54.

ARAÚJO, Carlos. **As potencialidades da robótica educacional na matemática básica sob a perspectiva da Teoria da Atividade**. Santarém, PA, 2015. 106 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Oeste do Pará. 2015.

ARROYO, M. G. **A função social do ensino de ciências**. Brasília: INEP, n. 40, p. 3-11, p. 43-54, Dez. 1992.

BLENGINI, A. P. G. Souza. **O Ensino Médio Integrado**: Concepções, disputas e determinações. 113 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal. Porto Editorial. 1994. 336p.

BRASIL, 1998. **Parâmetros curriculares nacionais (PCNs)**. Língua portuguesa. Ensino fundamental. Terceiro e quatro ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, v.2. 2000.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

_____. **Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

BUENO, Juliane Zacarias. **Fundamentos éticos e formação moral na pedagogia histórico-crítica**. UNESP, Dissertação de Mestrado em educação escolar, 2009.

CALAZANS, J. (org). **Iniciação científica: Construindo o pensamento crítico**. Cortez, São Paulo. 1999.

CAMACHO, Roberto Gomes. Norma culta e variedade linguística (reedição). In: Universidade Estadual Paulista. (Org.). **Caderno de Formação: Formação de professores didática dos conteúdos**, V.3: Conteúdos e Didática de Língua Portuguesa. 1ª Ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v.3, p.34-49.

CAMACHO, Roberto Gomes. **Norma e preconceito social. Sociodialeto**, v. 1, n. 6, p. 1-15, 2012. Disponível em:<HTTP:\ HDL.handle.net\11449\122729>. Acesso em: 25 abr. 2016.

CARNEIRO. Moaci Alves. **O nó do Ensino Médio**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CASTRO, Cláudio de Moura. **O ensino médio: órfão de ideias, herdeiro de equívocos**. Rio de Janeiro, v. 16, n58, p. 113-124, jan/mar, 2008.

CASTRO, P. B. Lemos. **Análise da formação Científico social de estudantes do Ensino Médio do Pibic – Júnior no projeto Ribeirão Anhumas na escola**. 185 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação de Ensino e História das Ciências. Universidade Estadual de Campinas, 2013.

CHAUÍ, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Conferência na sessão de abertura, da 26ª reunião anual da ANPED, realizada em Poços de Caldas, Minas Gerais. 05/10/2003.

CHIZZOTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Antônio. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios**. Revista Portuguesa de Educação, 2003, 16(2), PP. 221-236 (Universidade do minho).

DEMO, P. Qualidade e modernidade da Educação Superior: **Discutindo questões de qualidade, eficiência e pertinência**. Educação Brasileira, 13, 35-80. 1991.

_____. **Desafios Modernos da Educação**. 4 ed. Editora Vozes: Rio de Janeiro, 1993.

_____. Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 6ed São Paulo, SP: Cortez Editora e Livraria LTD., 1999. 120 p.

_____. **P. Metodologia do Conhecimento científico.** São Paulo: Atlas, 2000.

_____. **P. Pesquisa e Informação Qualitativa.** Campinas, SP: Papyrus, 2001.

Disponível em: <[http://dicionario.sensagent.com/Afeto%20\(filosofia\)/pt-pt](http://dicionario.sensagent.com/Afeto%20(filosofia)/pt-pt)>. Acesso em: 12 abr. 2016.

DUARTE, Newton. **Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor.** Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601-625, Agosto 2003.

DUARTE, Newton (Org.) **Crítica ao fetichismo da individualidade.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa.** Coleção Pesquisa Qualitativa (Coordenação de Uwe Flick). Porto Alegre. Bookman, Artmed, 2009.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo.** 2 ed. Brasília: Liber livro. Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIACOIA, Oswaldo. **Nietzsche como psicólogo.** São Leopoldo: Editora Unisinos, 2002.

GOERGEN, Pedro. **Educação e valores no mundo contemporâneo.** Edu. Soc. Campinas, vol. 26. Nº 92, p. 983-1011, Especial, Outubro, 2005.

GOMES, Luiz Roberto. Revista HISTEBR On-line, Campinas, n. 39, p. 286-296, 2010.

GÖRSKI, E. M. COELHO, I. L. **Variação linguística e ensino de gramática.** Work pap. Linguíst., 10(1): 73-91, Florianópolis, jan. jun., 2009.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História.** São Paulo: Paz e Terra, 2008.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história.** Tradução: L. Konder. 4. Ed. Artisjus: Paz e Terra - Filosofia, 1970.

KUENZER, A. Z. **O trabalho como princípio educativo.** Cad. Pesq., São Paulo (68): 21-28, Fevereiro, 1989.

_____. A. Z. **O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito.** V. 21, n. 70, Ed. Soc, 2000, p. 15-39.

_____. A. Z. (Org.). **Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** 3. ed. São Paulo: Costez, 2002.

_____. A. Z. **As relações entre conhecimento tácito e conhecimento científico a partir da base microeletrônica: primeiras aproximações.** Educar. Curitiba, Especial, p. 43-69, Editora UFPR, 2003.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos Meios Populares**. São Paulo: Editora Ática, 2004.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, A. A.; ABRANTES, L. M. **A produção do conhecimento científico: relação, sujeito-objeto e desenvolvimento do pensamento**. *Interface (Botucatu)* [online]. 2007, vol.11, n.22, p. 313-25, maio/ago. 2007.

MARTINS, L. M. **Ensino-pesquisa-extensão como fundamento metodológico da construção do conhecimento na universidade**. 2009.

MASSI, L. QUEIROZ, S. L. **Estudos sobre iniciação científica no Brasil: Uma revisão**. Cadernos de pesquisa, v. 40, n. 139, p. 173-197, jan./abr.2010.

MÉSZAROS, I. **Filosofia, ideologia e ciência social**. São Paulo: Boitempo, 2008.

NOBRE, Marcos. **A Teoria Crítica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

PAIVA, Vanilda. **Inovação tecnológica e qualificação**. Revista Educação, São Paulo, Cortez, 1995, n.50,1995.

PALANCA, Nelson. As pedagogias da Semicultura. In: MÜHL, E. H. GOMES, R. L. ZUIN, A. A. S. (Orgs). **Teoria Crítica, Filosofia e Educação**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo; Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2014.

PATO, Maria Helena Souza. **O conceito de cotidianidade em Agnes Heller**. Perspectiva, São Paulo, 16: 119-141, 1993.

_____. M. H. S (org.). **Introdução à psicologia escolar**. 3 ed. São Paulo: Casa do psicólogo, 1997.

PENA-FERREIRA. **Gramaticalização e auxiliaridade: um estudo pancrônico do verbo "Chegar"**. Fortaleza, CE: 2007. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Ceará, 2007.

PIRES, Regina. **A formação inicial do professor pesquisador universitário no Programa Institucional de Iniciação Científica – PIBIC/CNPq e a prática profissional de seus egressos: um estudo de caso na Universidade do Estado da Bahia**, Ano de obtenção: 2008.

PUCCI, B. **Teoria Crítica e Educação: Contribuições da Teoria Crítica para a formação do professor**. Espaço Pedagógico. V. 8, p. 13-30, 2001.

_____. B. **Iniciação Científica: em busca da maioria prometida**. Espaço pedagógico, Passo Fundo-RS, v. 12, n.01, p.78-90, 2005.

PUCCI, B. Anotações sobre Teoria e Práxis educativa. In: Bruno Pucci; Pedro Goergen, Renato Franco (Org.). **Dialética Negativa, Estética e Educação**. 1ª Ed. Campinas, SP: Alínea, 2007, v., p.141-153.

PUCCI, B. **O privilégio da experiência filosófica no processo educacional**. In: 3er Congreso Latinoamericano de Filosofía de La Educación. Vol. 3, 2015. México. Atas. México: Universidad Nacional Autónoma de México, DF. 2015, p.1 – 14. Disponível em: <<http://www.anped11.uerj.br/Convocatoria3erCongresoALFE.pdf>>. Acesso em: 15 Mar. 2016.

SANTANA, Icarai Daiane. **Formação em Adorno e Horkheime**. 100f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2014.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. D. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação. v. 12n. 34 jan./abr. 2007.

_____. D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. Ed. Ver – Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SNYDERS, Georges. **Feliz na Universidade: Estudo a partir de algumas biografias**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Tradução Antônio de Padua Danesi. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

VILELA, Rita Amélia Teixeira (2006). **A Teoria Crítica da Educação de Theodor Adorno e sua apropriação para análise das questões atuais sobre currículo e práticas escolares**. Belo Horizonte: Puc Minas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Relatório de Pesquisa.