

Capítulo 4

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

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

- João (E1) graduou-se em Licenciatura em Ciências Biológicas (um período antes do prazo regular) e permaneceu vinculado ao laboratório em que participou da iniciação científica no ensino médio por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic). Tendo cursado a graduação em instituição particular, utilizou os recursos concedidos pelo Pibic e pelo Programa de Bolsas para Técnico e Tecnologista (TEC-TEC) para o pagamento das mensalidades, cursou especialização *lato sensu* em Gestão Ambiental e planejava cursar mestrado e doutorado, projeto objetivado em seu currículo por meio da coautoria de diversos artigos científicos;
- Antônio (E2) graduou-se em Farmácia e cursou pós-graduação em universidade pública, tornando-se especialista em Ciências do Laboratório Clínico. Atuava como professor de química em uma escola particular e publicou diversos trabalhos em

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

- Gláucia (E3) graduou-se em Enfermagem e Obstetrícia em uma universidade pública, defendendo monografia final de curso focada na mesma temática da IC/EM. Foi bolsista de extensão e participou de eventos científicos com publicação de trabalhos em anais. Graduiu-se em Licenciatura em Enfermagem e cursava especialização *lato sensu* em Enfermagem na mesma universidade;
- Vitória (E6) concluiu a graduação em Medicina Veterinária. Atuou em clínicas veterinárias e como professora em curso profissionalizante. Obteve certificado de curso de idiomas e retornou à instituição onde participou da IC/EM para cursar especialização *lato sensu* com projeto focado no mesmo tema de pesquisa da IC/EM. Retomando as atividades com o orientador, publicou artigo e trabalhos em anais de eventos científicos.

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

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

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

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

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

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

Esta é a crença incorporada de Gláucia (E3), transmitida pela mãe, de que o caminho para uma vida melhor é a escolarização e, portanto, as pessoas se distinguem pelos diplomas que possuem e pelo necessário domínio de si para obter os diplomas, contra a preguiça e o relaxamento. Assim, ao ingressar na instituição de pesquisa para participar da IC/EM, Gláucia conhece pessoas que detêm características com as quais se identifica, pessoas que levaram a cabo o que está orientada a fazer – *“pessoas que tão com a escolaridade muito elevada, que estudam, que querem ter uma vida melhor, com uma vida*

mais estruturada, essas coisas” – e que ocupam lugares diferentes no mercado de trabalho e na hierarquia institucional. Ao final da entrevista, está interessada em saber qual a alocação da pesquisadora em sua instituição de origem: *“o que a senhora é na UFRJ?”*.

Nas famílias, a ação das mães na orientação e no suporte dos percursos de escolarização é um aspecto fundamental. Elas interferem sobre as escolhas e orientam as oportunidades a serem investidas (E1), dirigem-se aos estabelecimentos escolares para a resolução de problemas (E3), medeiam relações familiares e avalizam os estudos nas relações familiares em detrimento da inserção precoce no mercado de trabalho (E6). No contexto das favelas cariocas, as mães configuram, ainda, uma espécie de passe ou salvaguarda para que os rapazes possam percorrer trajetos dominados por diferentes facções: *“Um tanto de marmanjão ia com a mãe”* (E1).

Mas a ação dos pais também é significativa. Na história de João (E1), o pai, alfabetizado tardiamente, após os 12 anos, alfabetizou o próprio filho antes dos 4 anos, transmitindo a ele disposições para a hipercorreção, o ascetismo e o moralismo. Na família de Antônio (E2), a mãe é alfabetizada tardiamente pelo marido e pelos filhos, o pai é admirado pelo filho: *“o que ele sempre fez pela família e a gente acaba é... levando ele como um ídolo, né? Porque mesmo do... o meio de vida, tudo que ele... todo o esforço dele foi... foi válido”*. Vitória (E6) e as outras três mulheres da família são sustentadas pelo pai, que fala orgulhoso aos colegas de trabalho sobre a filha que cursa faculdade.

Antônio (E2) frequentemente acompanhava o pai em seu trabalho. Funcionário da mesma instituição onde Antônio (E2) participou de programa de IC/EM, o pai – que não pôde conhecer a natureza das

atividades de IC/EM – ficou surpreso e contente quando o filho desejou participar e foi aprovado no programa:

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

Portanto, a iniciação científica no ensino médio possibilitou ao jovem experimentar e desejar o trabalho intelectual como uma possibilidade para a sua existência. Porém, isso não impede que Antônio (E2) trabalhe tanto quanto seus pais, e, às vezes, pelo cansaço, adormeça no laboratório.

Em relação aos **orientadores**, desafiados à iniciação científica de jovens que ainda não concluíram a educação básica,²¹ sabemos que a maior disponibilidade dos segmentos sociais desfavorecidos para as atividades de IC/EM, com relação ao tempo dispendido e à postura nas relações sociais, constitui um fator favorável, pois estes são percebidos por alguns pesquisadores-orientadores do Programa de Vocação Científica da Fundação Oswaldo Cruz (Provoc-Fiocruz/RJ) como não “mimados” (Mello e Souza, 2005, p. 9). As entrevistas analisadas no presente estudo mostram que os jovens superinvestidos na escolarização em busca de um futuro melhor abrem mão de oportunidades

21 “Porém, como se faz isso quando se está falando de jovens de ensino médio que, muitas vezes, ingressam num laboratório de química sem nunca terem estudado química na escola? Ou ingressam num laboratório de física quando estão começando a ver física?” (Ferreira, 2010, p. 37).

de lazer – já precarizadas em função das limitações financeiras da família – em prol dos estudos.

As interações sociais concretas estabelecidas com os orientadores mostram que eles constituem elemento central da iniciação científica no ensino médio, desenvolvendo pedagogia própria e criativa (Ferreira, 2003; Neves, 2001). Nas trajetórias dos jovens em que se evidenciam prolongamento das trajetórias de escolarização e envolvimento com a cultura científica, destaca-se a ação criativa do orientador que transpõe a hierarquia do saber (E2; E6): filosofia da ação e didática do aprender a pesquisar colaborativamente no contexto do laboratório. Destaca-se também a construção do “nós” quando os jovens se referem ao contexto do laboratório, evidenciando sua identificação e pertencimento.

Nas trajetórias em que se observam maiores investimentos nos estudos (E1; E2; E3; E6), os orientadores exercem um papel fundamental, incidindo sobre os modos de proceder e de relacionar, no contexto do laboratório, as leituras, as tarefas, as escolhas profissionais e as possibilidades de formação continuada, mobilizando, inclusive, sua própria rede de contatos. Vejamos empiricamente como operam essas relações.

Vitória (E6) chegou ao laboratório com vergonha e tímida, falando pouco, e com receio do orientador: *“eu tive medo dele uns... até um ano e pouco [...] ele é muito sério”*. Com a convivência e as conversas com o orientador, o comportamento tímido foi dissipado e a jovem pôde superar suas dificuldades: *“A gente vai quebrando essa barreira. Hoje em dia é totalmente diferente. [...] na verdade, ele não era nada daquilo”*. Por ocasião de sua aprovação no vestibular, o orientador

incentiva Vitória e significa a universidade para ela como um espaço de solidariedade:

Ele sentou comigo no mesmo dia que ele soube [...], “agora você tem mais uma responsabilidade. [...] dentro da universidade é diferente do colégio. [...] você vai encontrar pessoas que te ajudam, que vão querer te ajudar” (Vitória).

Esse orientador recebe Vitória para o Pibic no laboratório e, posteriormente, a orienta na especialização *lato sensu*.

Gláucia (E3) construiu uma relação de amizade com a orientadora, que lhe falava sobre o apoio familiar para os estudos, sobre o curso da graduação, sobre a pesquisa:

[...] uma relação muito boa mesmo, era assim, parecia que nos conhecíamos há muito tempo. Ficou uma amizade muito grande. [...] ela perguntou o que eu queria ser. Eu falei: “Quero ser médica”. Eu só num quero ser ginecologista [...] ela contava dos partos que ela fazia, essas coisas todas. Bem interessante! (Gláucia).

Junto com a orientadora que estava grávida, viveu momentos tensos devido à violência que assola as comunidades periféricas que integram o trabalho de campo: “às vezes nós num íamos porque tava dando tiro lá. [...] Minha coordenadora chegou até a pegar tiroteio lá. Foi num dia que eu num fui”. A orientadora a convidou para a festa de aniversário do filho.

A orientadora de Antônio (E2), “uma mãe”, que lhe possibilitou realizar “pesquisa na UERJ, na parte de produtos naturais [para] tratamento

da leishmaniose”. Descrita como sempre presente – “*sempre que eu precisava da ajuda dela [...] parava o que estava fazendo e me ajudava. [...] Todas as dúvidas eu ia diretamente pra ela e ela era responsável por mim*” –, é decisiva que ele conseguisse conciliar a iniciação científica no ensino médio e o serviço militar obrigatório – “*Ela me ajudou, sempre mandava as coisas por e-mail. Ajudava além que ela podia e deu pra terminar tudo certo*” – e, posteriormente, permanecesse no laboratório durante a graduação. Assim, a pesquisa para conclusão do trabalho de graduação conversava com a pesquisa da IC/EM: “*um trabalho de parasitoses em crianças da Vila Cruzeiro, que é uma comunidade que tem aqui em Olaria*”.

Na primeira etapa da iniciação, João (E1) foi avaliado positivamente pela orientadora-chefe do laboratório; à época, vice-diretora de um órgão da instituição de pesquisa: “O aluno demonstrou grande interesse e dedicação nas suas tarefas”. Nesse período, trabalhou mais de perto com uma bolsista Pibic, e, mesmo com os erros praticados no experimento – “*Se erramos, erramos juntos, se acertamos, acertamos juntos*” –, foi contemplado com menção honrosa. Na graduação, foi bolsista Pibic do laboratório, participando de um projeto sobre doença de Chagas, e, em seguida, participou de outro projeto, com a bolsa TEC-TEC, tendo sua permanência no laboratório incentivada pela orientadora, inclusive nos momentos de difícil conciliação: “*Eu pedia dispensa [...] era dispensado nessa semana, [para] poder estudar pra prova*”. Concluiu a graduação um semestre antes do previsto, sem nenhuma reprovação. A orientadora de João (E1), também detentora de muito capital social, dispôs-se a ajudá-lo na consecução de um orientador para a pós-graduação:

Vamos... escolher... um orientador, né? Aí, tem que conversar com o orientador. Qual a nossa proposta, né? Ela às vezes te dá

nomes assim... O bolsista dela bem à vontade pra escolher a linha de pesquisa deles, entendeu? [...] que dê um retorno [...] Que o laboratório, ele movimenta por produtividade (João).

Assim, permanecendo no laboratório, João planeja concretizar seus projetos mais alinhados à educação junto com outro pesquisador também interessado: “[...] *uma cartilha educativa [...] eu e outro pesquisador lá também que gosta muito [...] dessa parte artística, e tava querendo fazer o tal filme educativo também. Pra poder passar pras crianças, nas escolas*”.

Essas possibilidades concretas de prolongamento da escolarização no ensino superior, que se apresentam nas trajetórias dos jovens, não estavam colocadas com tanta clareza antes da participação na iniciação científica no ensino médio. Os jovens, que participaram de processo seletivo para a IC/EM por intermédio da ONG Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré (CEASM) – instituição que oferece cursos preparatórios para o ensino médio e técnico –, consideraram de modo vago a IC/EM no Provoc. Assim, em grande medida, eles concorreram às vagas – bastante disputadas – na IC/EM compelidos pelos pais: “*Eu pensava que era um curso, tinha bastante gente inscrito na época. Fez uma série de... entrevistas, de reuniões. Eu participei em todas*” (E1). A ONG contatou Gláucia (E3) para que participasse da IC/EM: “*aqui na [instituição de pesquisa] eu só vi a classificação, [...] num vi a pontuação*”. Adriano (E5) também foi indicado pela ONG: “*uns quatrocentos, quinhentos alunos... indicaram ali acho que dez. De dez a vinte alunos, só. [...] vim por vim mesmo [...] até porque num sabia nada de [programa de IC/EM], num é muito divulgado*”. Vitória (E6) participou por indicação de uma vizinha, tendo se matriculado no CEASM: “*tem uma ONG aí no Morro do Timbal que oferece... [...] tem curso preparatório pra gente poder fazer prova pra Faetec, pro Cefet.*

Até então eu num entendia nada". Participou de palestra, assistiu vídeos informativos exibidos no CEASM: *"eu me interessei"*. Melissa (E4) soube do processo seletivo por meio de *"um papelzinho pequenininho, só"*, realizou inscrição e foi contatada por um telefonema para a entrevista: *"vim cheia de medo. Meus colegas também. Até minha mãe [...] falou pra fazer"*. Antônio (E2) cursava o ensino fundamental em escola municipal – *"fazia o preparatório pro curso técnico, do ensino médio. Eles avisaram um ano antes e no seguinte foi feita a seleção"* – e, dentre vinte e seis estudantes, foi selecionado. Desse modo, as ações do CEASM são fundamentais e necessárias para alcançar os jovens em situação de vulnerabilidade social.

Ainda com relação ao processo seletivo, o conhecimento prévio sobre os alunos e seus interesses favorece a alocação na iniciação científica no ensino médio. Gláucia (E3) *"num queria ficar em laboratório, mexendo com bichinho, que eu num gosto. É... mexeria, mas num gosto muito. Eu gostaria mais de ficar em contato com as pessoas"*. Assim, participou de pesquisa que envolvia trabalho de campo e aplicação de exames preventivos em mulheres, graduando-se posteriormente em Enfermagem e Obstetrícia. Para Adriano (E5), a alocação não contemplou suas disposições e interesses: *"Eu cáí ali foi assim, entendeu? Meio de paraquedas mermo"*. Achou o estudo das grandes teorias chato e a linguagem inadequada para adolescentes: *"pedagogia, aquele negócio de ficar estudando. E nisso achei chato. Estudar Karl Marx, Paulo Freire... é chato. É uma... uma realidade meio pesada"*. Poderíamos pensar que o ingresso em área mais prática mobilizaria seu interesse, contudo, Adriano também não se mostrava atraído: *"a gente fez experiência com rato [...]". Depois teve que matar o rato. Pô? Pra que matar o rato? Entendeu? Aí, eu falei: 'Não, tá bom...'. Se eu caio aí... acho que foi bom mesmo"*.

Os jovens incorporam na iniciação científica no ensino médio princípios de **compartilhamento social do conhecimento científico**, com o fito de diminuir as distâncias entre a cultura legítima e as suas comunidades de origem. Assim, João (E1) deseja elaborar cartilhas educativas para as crianças da comunidade, visualizando na divulgação científica uma estratégia de retribuição da sua formação para a sociedade: *“Pra poder passar pras crianças, nas escolas. Formas de orientar, pra incentivar eles”*. Adriano (E5) cogita, entre suas escolhas profissionais, a possibilidade de fazer curso de Direito e prestar consultoria gratuita: *“Não ganho dinheiro como advogado, entendeu? Mas ajudar as pessoas necessitadas”*.

Um aspecto que se busca destacar nas trajetórias dos jovens diz respeito à importância atribuída tanto à prática de estudos por obrigação escolar, mirando o ingresso na universidade, quanto a um percurso formativo não obrigatório da iniciação científica. Em alguns casos foi dada maior importância à iniciação científica, pelo formato e pelas consequências possíveis, como a associação ao ensino superior e às escolhas profissionais e de carreira.

A passagem pela IC/EM está associada a melhorias no desempenho escolar por razões diversas, dentre as quais se destaca a visibilidade dos estudantes que estão recebendo formação específica e diferenciada dos pares, visibilidade esta que resulta em maior interesse nos estudos. Após o ingresso no laboratório, *“as professoras ficaram sabendo, aí, ficou exigindo mais a gente”* (João).

De modo correlato, a iniciação científica no ensino médio favorece o percurso da graduação, pois os jovens dispõem de competências para o desenvolvimento de trabalhos científicos e de conhecimentos

úteis ao desempenho em disciplinas específicas, que são apreendidos ao longo da IC/EM, como no percurso de Vitória (E6):

[...] tive muito mais facilidade em algumas matérias, porque eu já sabia. “Ah, poxa! Já vi isso” [...] eu tenho mais facilidade de redigir um relatório, né? De pesquisar, de fazer uma leitura, né? Por quê? Eu já fui aprendendo isso (Vitória).

Além disso, predispõe à pesquisa científica, vocação não investida por todos os estudantes do ensino superior:

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

Antônio (E2) se ocupa de explicar aos mais jovens, seus alunos na educação básica, que o ingresso no ensino superior não lhes isentará de viverem outras experiências de exclusão e preconceito, razão pela qual devem estar assegurados dos sentidos de suas escolhas: “sobre a ilusão de... do curso superior em si, que não é as... mil maravilhas”.

Existem cursos aos quais se associam atividades profissionais distintas, lugares de atuação diversificados, assim como melhor remuneração, melhores pós-graduações, entre outros fatores:

Eu comecei a fazer coletas na clínica e tal, entendeu? E... pro desenvolvimento do projeto, né? E eu comecei a me interessar. Falei: “Poxa, deve ser interessante, assim, a medicina

veterinária, a saúde pública”, eu acho muito bonito, assim, sabe? Estudar zoonose, saúde pública. Eu gosto (Vitória).

As escolhas profissionais e de carreira são influenciadas pela socialização no laboratório, porém os jovens resguardam certa autonomia, posicionando-se em relação às recomendações dos orientadores que, embora aconselhem, não determinam a escolha do curso de graduação (E1; E2; E3). Alguns orientadores opinam na escolha de novo orientador, mobilizando contatos de sua rede social particular (E1). Dessa forma, outorgam capital social.

Esse resultado diverge daquele encontrado por Setton (2005) quando investigou jovens pobres inseridos em instituição de ensino superior de excelência. Enquanto a família de origem ocupou um lugar central nas trajetórias por meio do apoio econômico, psicológico e pedagógico, foi pouco expressiva a participação dos professores,

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

Essa posição é subvertida na iniciação científica no ensino médio, que evidencia a centralidade da figura do orientador.

Sobre a força socializadora das mídias, o que Melissa, a jovem excluída (E4), viu sobre a aeromoça que deseja ser foi na televisão. O jovem Antônio (E2), encerrado em sua casa com o avô e a irmã mais nova, aprendeu sobre o mundo na televisão e se ressentiu porque, afinal, a televisão mentiu.

A trajetória de Antônio (E2) evidencia o enfraquecimento e a **inibição de determinadas disposições para agir com comunicação violenta na resolução de conflitos** – “Às vezes era... *a comunicação extremamente agressiva, com palavrões, e você tem uma abordagem diferente desse tipo de... de linguagem, aí, se você se tornar é... um pouco diferente por causa disso*” –, embora ainda demandadas em algumas situações da vida cotidiana. “[Tem] *gente que me chama de arrogante, tem outros que chamam... entre aspas de esperto, né? [...] pelo grau de instrução.*” Situações essas mais associadas aos lugares de origem. As experiências de enfrentamento são pouco solicitadas nos contextos sociais que passou a frequentar e que são marcados pela maior escolaridade dos agentes, que requerem disposições de outra natureza para a solução de conflitos de ideias, associadas ao desenvolvimento da argumentação e descentração do pensamento, da capacidade de se colocar no lugar do outro e de se posicionar em consideração aos seus pontos de vista. Da concorrência entre essas disposições, prevalece, no contexto da iniciação científica, aquelas que têm alcançado maior poder de compelir ou sustentar o projeto de mobilidade social.

A trajetória de Vitória (E6) evidencia o **reforçamento de disposições de disponibilidade social, cooperação e solidariedade**, solicitadas continuamente em sua trajetória, desde a infância, no convívio com outras crianças nas ruas da Maré, até o início da prática religiosa e, agora, nas atividades do laboratório. Essa combinação das disposições para crer e agir é dificultada pelas incertezas que emergem quanto à transferência das disposições mediante as distinções sociais associadas à titulação dos agentes no novo contexto, o laboratório, e até então desconhecidas. Essas incertezas produzem sentimentos ambíguos de admiração, respeito e temor em relação aos portadores dos títulos e, ao mesmo tempo, de insegurança, vergonha e

desvalorização de si, superados na estrutura convivial e prolongada do programa.

O conjunto das histórias de vida dos jovens evidencia que não se trata apenas de carências, mas de superinvestimentos. A IC/EM em instituição de alta cultura científica demanda responsabilidade e comprometimento dos jovens, que dispõem de parques conhecimentos prévios:

Num tinha noção das coisas. [...] Esse meio científico, de pesquisa... num sabia de nada. [...] Do que é esse... ter o comportamento dentro do laboratório [...]. Pode ver, a maioria, né? [...] Num fica. Quando descobre que num é aquilo que... ela esperava (João).

E os pais não têm experiência para dimensionar os desafios: “*pensa que é [...] mil maravilha, né? Eu: ‘Oh, um dia vou te chamar pra fazer um tour lá dentro, que tu vai ver como é que é’*” (João).

A maioria dos jovens pronuncia incorretamente algumas palavras, mas manipula com alguma destreza as normas gramaticais – Adriano (E5) e Vitória (E6) são exceções. Quase todos os jovens se descrevem como caseiros, foram criados no ambiente doméstico, sem brincar ou interagir com as crianças na rua, exceto a jovem médica veterinária (E6), altamente socializada nas brincadeiras nas ruas da Maré.

Em alguns casos, o ensino superior ainda surge “como algo que ainda está para ser garantido e que talvez esteja acima de suas forças. Daí a recorrência de expressões como ‘talvez’ e ‘se der’” (Presta; Almeida, 2008, p. 405). “*O primeiro período eu vou ter que trancar e tal. Eu falei assim: ‘Não. Eu vou pra lá, depois que eu me estabilizar e tal. Fazer*

prova pra oficial, passar, aí eu faço minha faculdade””, diz Adriano (E5), que, posteriormente, ingressou em curso de Administração; *“Eu vou fazer Japonês. Como eu quero ser aeromoça, então eu vou fazer um curso de Inglês. Aí, tendo na faculdade Japonês, já são duas línguas. Já posso já viajar pro exterior”*, diz Melissa (E4).

No contexto do laboratório de instituição de alta cultura científica, determinadas propriedades sociais favorecem a inclusão dos jovens, por meio da IC/EM, entre as quais se destacam, nas histórias de vida, a valorização dos “modos escolares-pedagógicos de aprendizagem” pela família. Estes outorgam melhores condições para a transposição de disposições sociais anteriormente adquiridas e reforçadas na família e na escola, concomitante aos “modos práticos de aprendizagem”, por meio da imitação dos comportamentos dos agentes no contexto e de seus modos de lidar com os fatos científicos.

Instaura-se um modo de proceder científico²² responsável, paciente, metódico e preciso, explícita e implicitamente ensinado nas interações sociais (Neves, 2001).²³

22 “A hipótese deste estudo põe em evidência o que se passa no laboratório com o estagiário, ou melhor, a pedagogia do laboratório, para que seja possível entender o que determina a rápida aquisição pelos estagiários de ‘um modo de proceder científico’” (Neves, 2001, p. 77).

23 “Os estagiários, algumas vezes *sem perceber*, também aprendem outros aspectos do trabalho experimental. Se os ciclos das doenças na natureza são livres, no laboratório há uma preocupação extremada com o controle. *A disciplina e o rigor* impõem cuidados a todo instante, seja com a temperatura do ambiente, seja com a quantidade exata de uma determinada substância que será empregada no experimento. *A paciência, a persistência e a organização são valorizadas*: ‘No decorrer do programa, aprimorei minhas características como um ser humano responsável, paciente, persistente, metódico e preciso’ (relatório 10)” (Neves, 2001, p. 84, grifos nossos).

Entre os comportamentos práticos e interpessoais a serem imitados, a partir das análises das entrevistas, evidencia-se a inculcação da noção de que o maior saber, esteja ele vinculado a qualquer dos agentes, é o mais valioso e deve ser seguido. Esse deslocamento dos orientadores de uma posição de autoridade *per si* estabelece no horizonte dos jovens o saber como objetivo a ser alcançado. Por suposto, age como reforçamento da inculcação, por experiência prática, pela observação direta de sujeitos situados nos diferentes pontos da carreira (bolsistas Pibic, mestrandos, doutorandos, doutores e pesquisadores sêniores), de que o maior saber está associado à maior titulação e à autoridade científica (Bourdieu, 1983).²⁴

O campo dispõe, portanto, de uma lógica de valorização da hierarquia dos títulos praticada no campo, reproduzida no contexto do laboratório – será preciso que o jovem venha a pensar e a agir de modo a se deslocar de um ponto a outro, mais distintivo, como se ambiciona, para alcançar maior capital científico, o que não se faz sem “*competição*” (E2).

Estabelecida a autoridade científica no laboratório, a estrutura convivial é cenário de tensões, como as dificuldades de entrosamento²⁵ (Neves, 2001) dos jovens (E2; E6). Antônio (E2) relata que

24 “Pelo fato de que todas as práticas estão orientadas para a aquisição de autoridade científica (prestígio, reconhecimento, celebridade etc.), o que chamamos comumente de ‘interesse’ por uma atividade científica (uma disciplina, um setor dessa disciplina, um método etc.) tem sempre uma dupla face” (Bourdieu, 1983, p. 124).

25 “Além da ampla disponibilidade do espaço e dos materiais da pesquisa, a interação entre as pessoas passa-se num ambiente cordial e atencioso, indicando alta valorização dos estagiários do Provo. É bastante frequente a referência à paciência e à disponibilidade com que os membros do laboratório atendem os iniciantes. Esta característica foi observada em todas as interações dos estagiários com os seniores, técnicos, doutorandos e pesquisadores. Todos respondiam às intervenções dos aprendizes, às vezes interrompendo suas atividades. Um estagiário refere-se ao ‘entrosamento’” (Neves, 2001, p. 89).

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

Nesse contexto estão inibidas as disposições de Antônio (E2) para a liderança, que encontram solo fértil na docência. Opta pela hiper-correção e pela disciplina no trabalho científico. Tais disposições são reforçadas na iniciação científica – sua capacidade de permanecer por períodos prolongados concentrado em sua tarefa, em silêncio, imprime maior precisão a seus desenhos –, **o orientador ajusta sua posição à tarefa em que tais disposições são demandadas** e o envolve em suas publicações científicas. Assim, o sinal de seu desajuste às relações sociais no contexto do laboratório é ressignificado como atitude própria do pesquisador, a capacidade de contemplação.

Trata-se do senso prático²⁶ de preparação moral e intelectual para o mundo (Ferreira, 2003) socializado nos laboratórios, cuja estrutura convivial incita ao compartilhamento de saberes sobre as trajetórias dos pesquisadores e seus pares, ocupados com a transmissão do capital cultural acumulado em relação às carreiras e profissões, e

26 “Longe do mito e das construções feitas *a posteriori* pelos próprios cientistas, epistemólogos, jornalistas, entre outros, o aluno aprende a conhecer e a fazer ciência, fazendo-a. Isto é, a prática ensina, informa e forma o aluno que participa do Programa” (Ferreira, 2003, p. 122).

do capital social de como se portar nesses espaços para alcançar determinados objetivos. Essa transmissão não é desinteressada, mas marcada pela “expectativa de retorno”²⁷ dos orientadores (Ferreira, 2010) para o campo. Nessa direção, o contexto demanda disposições ascéticas, para que as tarefas e os compromissos sejam observados a tempo – disposições de planejamento –, para que haja efetivamente uma escolha sobre as carreiras e profissões e disposições para a atividade pública e coletiva, *modus operandi* de produção da ciência.

Naquelas histórias de vida em que se observa o prolongamento das trajetórias de escolarização, a relação com o orientador, mentor²⁸ (Ferreira, 2010), é marcada pela mobilização de disposições morais engendradas na família, na escola, nas mídias e na religião. No caso do jovem militar (E5), as disposições para hipercorreção, rigorismo e passividade demandadas na instituição total são inibidas no contexto da iniciação científica, espaço em que pode agir de modo displicente e utilitarista, atualizando disposições mobilizadas na escola.

Em ambos os casos, os jovens buscam operar com alguma autonomia em relação à escolha profissional, contudo, sem prescindir das possibilidades e das vantagens de carreira associada ao contexto do laboratório. Desse modo, os capitais e as práticas estimados nesse

27 “Uma questão interessante é que o pesquisador que investe nessa área tem uma expectativa enorme de que esse trabalho de formação possa, em algum momento, voltar: para a sua própria equipe muitas vezes; em outros momentos, para a sua instituição ou, ainda, para a sua própria disciplina” (Ferreira, 2010, p. 37).

28 “Não podemos perder de vista que o Provoc está calcado e se inspira muito na ideia grega, que até hoje percorre a cultura, de um *mentor* [Mentor é um personagem da *Odisseia*, de Homero (século VIII a.C.), amigo e conselheiro de Ulisses e preceptor de seu filho, Telêmaco]. Em inglês, por exemplo, a palavra para se referir a esses programas é *mentoria*, em vez de iniciação científica. Embora não utilizemos esse termo, os moldes da orientação acadêmica do Provoc baseiam-se, em princípio, na ideia grega de um ensino centrado na figura do mestre e, consequentemente, na relação entre mestre e aprendiz” (Ferreira, 2010, p. 38).

contexto subsistem valorizados nos percursos biográficos dos jovens iniciados que visam à permanência no campo científico.

Em relação à jovem Melissa (E4), seu perfil é perfeitamente homogêneo quanto à nivelação descendente advinda das propriedades negativas do capital social e da manutenção do fraco capital escolar familiar. Isolada no circuito familiar, seu desinvestimento emocional exclui uma posição ativa em oportunidades de incorporação de propriedades culturais heterogêneas. Ela não percebe a escola e a cultura científica como instâncias que possam servir, de alguma forma, para ajudá-la a suportar a existência. Em meio às imensas dificuldades para assegurar as condições objetivas de existência, a integridade física das mulheres da família e a recomposição emocional mediante a violência experimentada, a escola e a iniciação científica não seduziram Melissa.

Suas tendências hedonistas dificultaram a aquisição de disposições valorizadas no contexto da escola, da IC/EM e do estágio como auxiliar administrativa. Quando as disposições não são reforçadas nesses campos, o resultado é a evasão. Seria necessário que acreditasse na legitimidade²⁹ desses bens culturais (Lahire, 2006) para que lhes atribuísse importância. Mediante os impasses da resistência à cultura legítima difundida por essas instâncias socializadoras, resta o retiro na esfera privada e no devaneio, posto que suas utopias sobre as escolhas profissionais e de carreira não são objetivadas em atividades concretas, nem encontram saída de conciliação com as possibilidades que se apresentam.

29 “A noção de cultura legítima dominante decorre fundamentalmente de uma sociologia da crença e da dominação. Só se pode falar de legitimidade cultural se, e apenas se, um indivíduo, um grupo ou uma comunidade crê na importância, e muitas vezes mesmo na superioridade, de certas atividades e de certos bens culturais em relação a outros” (Lahire, 2006, p. 39).

O conjunto das histórias de vida dos jovens, todos solteiros e sem filhos, evidencia que a experiência socializadora da iniciação científica possibilita mudanças importantes na visão que os jovens constroem sobre a ciência e sobre quem são os cientistas. O valor cultural desses conhecimentos é apreendido a partir de julgamentos culturais autorizados dos próprios cientistas (Lahire, 2006), os quais, cômicos da força simbólica de sua posição e dos seus pontos de vista, difundem no espaço do laboratório valores e crenças que favorecem a construção de pontes para práticas, significados e valores. Portanto, os **orientadores ocupam um lugar central na sociabilidade da iniciação científica no ensino médio.**

Como exemplo, um orientador realiza um trabalho de inculcação de uma doutrina humanista cujo fundamento é a dissociação da titulação acadêmica ao saber absoluto. Trata-se da hierarquia do saber, fortemente incorporada pelos jovens com disposições favoráveis a essas crenças, principalmente por aqueles cujas práticas discursivas portam disposições engendradas em contextos religiosos (E2; E6).

A pertença religiosa, no caso dos jovens entrevistados de denominações cristãs pentecostais, contribui para a disposição ascética. Para os jovens fortemente inseridos no campo religioso, a mídia não alcança poder de conformar as disposições, mas a religião, sim. Testemunha de Jeová, João (E1) foi alfabetizado na literatura religiosa: *“Que a gente estudava e que aprendia, entendeu? Sempre foi lendo e estudando. Então, é que mais ou menos aquilo, né? Leu, aprendeu, né? Então vamos aplicar”*. Educada na Igreja Pentecostal Deus é Amor, Vitória (E6) crê que um parceiro amoroso deve ser *“preparado e enviado por Deus”* e, portanto, espera passivamente por ele. Ao mesmo tempo, a socialização no laboratório outorgou condições sociais para que ela possa agir com o propósito de assegurar um bom desempenho na

carreira acadêmica. Possivelmente, o que observamos a respeito da trajetória E6 são as diferenças de si, em trajetória de escolarização, para si mesma, à espera de um parceiro amoroso.

Esse caso (E6) permite evidenciar variações intraindividuais. Com a participação no programa de IC/EM, Vitória estabeleceu o laboratório como um contexto que possibilitou a compatibilização das disposições para a crença no universo mágico-religioso às disposições para o conhecimento científico, por meio da prática de uma rotina de estudos e de produção acadêmica conforme o modelo de pesquisadores portadores de altas distinções. Como hipótese, no contexto do laboratório, as disposições para agir sob as crenças religiosas são enfraquecidas, enquanto os modos escolares de aprendizagem são acionados. Ainda assim, a entrega de si subsiste como um traço importante da relação com as figuras de autoridade, o que sugere, simultaneamente, a transferência e a adaptabilidade das disposições.

Até então, a crença de E6, associada aos valores e à disciplina moral, assegurava um bom desempenho escolar, e a jovem supunha que isso bastava para a realização de seus sonhos – ao final do ensino fundamental, ela inscreve no muro de sua residência o nome da instituição na qual pretende cursar o ensino médio, mas pouco estuda. O fracasso nesse e em outros processos seletivos coincide com o ingresso na IC/EM.

Nesse espaço, Vitória (E6) será exposta a um modelo alternativo à diáde parental de autoridade – submissão por meio da figura do orientador cujo discurso, permeado por valores humanísticos, é calcado em uma perspectiva dialógica, solidária, mas de responsabilização individual. Em outros contextos, as disposições para agir com autonomia ainda são inibidas pelas disposições para crer – está a carga

da providência divina a aparição de um parceiro amoroso: *“Mas, se aparecer um rapaz, se Deus preparasse um rapaz, entendeu, aparecer... Se tiver prontos pra casar, por que não?”*.

Fundamentada em elevada autoestima, a crença de Gláucia dá suporte ao sentimento de que com o investimento rigoroso do tempo e dos afetos, e com persistência e esforço – porque *“tudo é difícil na vida”* –, ela é plenamente capaz de superar todos os obstáculos: *“coisa que a coleguinha sabe eu não vou saber?”*. Todavia, mesmo apoiando-se no seu mérito individual, aos 18 anos, é muito difícil para Gláucia legitimar quaisquer desistências devido a dificuldades enfrentadas – *“Meu Deus, como você passa no negócio, acha difícil e sai, né? Não pode”* – ou por resistência e inadaptação – *“Só porque você fez tudo errado lá, faltava, é, saía na noite, num cumpria horário lá, tu quer que eu desista? Foi uma carreira jogada fora”* (Gláucia).

A conduta habitual de Gláucia (E3) é manter uma disciplina intransigente de dedicação aos estudos, até mesmo aos finais de semana, visando a um padrão superior de desempenho. Não cultiva dúvidas ou conflitos e a determinação não se abala, seja em função de conquistas – como poder recusar uma oportunidade de emprego devido à obtenção de diploma de ensino técnico – ou de fracassos – como a reprovação no vestibular – *“não tinha tempo pra... estudar, realmente”*.

O pensamento de Gláucia (E3) – que cursava o ensino médio, participava do programa de IC/EM, frequentava um pré-vestibular e, nos finais de semana, fazia o curso técnico – materializa a descrição de Lahire:

Mas, se o mundo social é um campo de lutas, os próprios indivíduos que o compõem geralmente são eles próprios as

arenas de uma luta de classificações. E é a luta de si contra si, a dominação de um si legítimo sobre a parte ilegítima de si, o controle e o domínio do que há de ilegítimo em si, que engendram o sentimento de superioridade distintiva em relação àqueles que se imagina que não tenham nenhum controle de si. Somente os esforços pessoais (de formação, de treinamento, de seleção sustentada, de manutenção de um alto nível de cultura, etc.) fazem do asceta cultural (como de qualquer outro asceta) esse ser diferente que tem o sentimento de elevar-se acima dos simples profanos, que supostamente vivem na facilidade e no relaxamento permanentes, e de valer mais que eles. Dominação de si e dominação de outro mostram-se assim indissociáveis, e as distinções e as lutas simbólicas são tanto individuais (intra-individuais e interindividuais) quanto coletivas (inter-classes) (Lahire, 2006, p. 29).

Com o caso de Melissa (E4), o efeito socializador de suas origens não é contrabalançado pelas influências culturais experimentadas no laboratório. Nesse sentido, seu perfil é perfeitamente consonante, suas condições de existência e de socialização são homogêneas e permaneceram circunscritas à origem. A participação na IC/EM não institui heterogeneidade nas práticas – ela entra e sai do laboratório, participa das supervisões e do trabalho de campo da pesquisa, mas não é afetada. Em alguns momentos da entrevista, Melissa revela seu desdém pela cultura escolar – considera que o estudo de inglês não é importante e que o bom desempenho escolar não depende de estudos –, o que demonstra sua resistência à cultura difundida por essa instância socializadora. A escola não interfere em sua própria percepção do mundo social. O contexto do laboratório não interfere

na miséria social vivida por Melissa (E4). Não há clivagem, há estagnação, um deslocamento nulo.

Embora a homogeneidade das experiências de socialização surja em outras trajetórias, na de Gláucia (E3), em que não há conflito entre o projeto individual da jovem e o da mãe, pelo contrário, observa-se uma relação de simbiose, o projeto é de ambas. Neste caso a marca de origem não isola todas as possibilidades de que a jovem seja investida pela orientadora e afetada pela cultura do laboratório, inclusive para a escolha profissional e de carreira.

O jovem Adriano (E5) nos remete ao que observou Lahire (2006, p. 209) a respeito de um jovem agricultor: “Seus estudos superiores (certamente curtos, profissionalizantes e técnicos) só modificam muito marginalmente as preferências culturais que herdou de seu meio familiar de fraco capital escolar”. Como outros homens de sua família, ele aspira à carreira militar, a qual, para ele, nenhuma outra carreira se compara em honradez e aventura. Os conhecimentos científicos e o curso superior ocupam posições instrumentais em seu projeto de vida – ele não gosta de estudar, mas estuda para alcançar determinados objetivos no projeto maior. Ainda assim, avalia positivamente a experiência da IC/EM. Considerou as demandas de estudo da orientadora intransigentes, avalia que os jovens iniciantes deveriam receber um tratamento diferente no grupo de pesquisa e que o estudo das grandes teorias da educação, que compreendeu pouco, utiliza uma linguagem inadequada para os adolescentes.

O mesmo jovem, Adriano (E5), avalia também que, para um adolescente, a participação confere responsabilidade, desde a experiência de abertura da conta bancária até a relação não infantilizada com o orientador, que *“já te trata como um adulto, não como uma criança”*.

Em relação à experiência na área específica, Adriano declara que, com o estudo das teorias, *“aumentava muito o senso crítico”*, e que a capacidade de generalização adquirida *“ajudou também muito... muito lá fora, não só aqui. Foi mais isso. Essa questão de responsabilidade, senso crítico, amizade que você leva pra sempre e tal”*. E, em menor grau, reconhece a importância do currículo: *“aquela coisa do currículo e tal [...], aprender um pouco das outras áreas também [...]”. Você é mais mesmo, digamos, entre aspas, o currículo, né? [...] Até futuramente pros filhos [...] pode auxiliar: ‘Não isso daqui, faz isso, isso daqui...’ entendeu?”*. Assim, é assegurada a tradição familiar de orientação dos mais jovens nos processos de escolarização e de escolhas profissionais.

Adriano (E5) opta pela carreira na Marinha, realizando cursos que possibilitam galgar posições superiores, e pela continuidade dos estudos em curso superior de Administração.

Não é possível esgotar os perfis dos jovens. Inúmeras combinações de disposições, influências e situações concorrem e culminam em uma grande diversidade. Entre os casos analisados na pesquisa, encontramos o *habitus* clivado (E2). Como proposto por Bourdieu, o que a trajetória do jovem Antônio (E2) ressalta são as dificuldades iniciais da transferência das disposições para um novo contexto, a tomada de consciência da ilusão do diploma universitário e o acanhamento do jovem emudecido no laboratório, intimidado pelos pesquisadores e reticente nas respostas, mas persistente em seus projetos futuros e apoiado pelos agentes do laboratório no estabelecimento de metas de longo prazo para a carreira.

Muitos jovens planejam mudar-se da Maré para escapar da violência que atinge as comunidades (E1; E2; E3).

Sabemos pouco sobre as preferências, os gostos culturais e a cultura científica dos jovens. Não é possível estabelecer para o grupo participante da pesquisa práticas, hábitos e habilidades como visitas a museus, fluência em línguas estrangeiras, padrão de leituras (de jornais, revistas, livros), programas de TV preferidos, atividades de lazer etc. As competências e as disposições envolvidas no contexto dos ambientes formais de pesquisa são muito específicas e seus valores podem ser enfraquecidos em outros campos nos quais os jovens não conheceram socializações similares (Lahire, 2006).

Segundo Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2015), o aprendizado da ciência é o aprendizado de um ofício. Na iniciação científica no ensino médio estão envolvidos outros agentes do laboratório, como os técnicos, que introduzem os jovens na manipulação de equipamentos, instrumentos e técnicas necessários no dia a dia da pesquisa. Esse aprendizado resulta em

[...] efeitos específicos e localizados de formações escolares muito especializadas [...] que contrasta com a falta de competências em âmbitos que nem a primeira educação nem a instituição escolar permitiram constituir (Lahire, 2006, p. 19).

Isso não significa, porém, que ao se inserir em outros campos os jovens não possam, novamente, modificar suas disposições para se estabelecer e permanecer. Para compreender as variações intraindividuais e interindividuais em diferentes campos do espaço do social e em diferentes contextos e situações, seria necessário construir os retratos sociológicos desses jovens.

O que esta pesquisa nos permitiu entrever são alguns movimentos disposicionais em situações específicas de socialização em ambientes

formais de pesquisa científica e alguns aspectos associados à transferência, à inibição e à atualização das disposições para envolvimento com a iniciação científica.

Lahire criticou Bourdieu por sequestrar a imaginação

[...] nenhum caso ilustrativo em que, por razões sociais que não as estratégias no interior de um espaço de lutas simbólicas, uma pessoa diplomada poderia *realmente* gostar do *rap* sem “mentir a si mesma” saindo das escolhas mais associadas à sua classe social (Lahire, 2006, p. 216, grifos do autor).

Nesse sentido, assim como Lahire, defende-se que os jovens dos segmentos desfavorecidos podem realmente vir a gostar da ciência e tecnologia sem “mentir a si mesmos”, desenvolvendo seus talentos e saindo das escolhas estatisticamente mais associadas à sua classe social, por razões tão diversas quanto são infinitas as variações interindividuais. E não há nada mais normal do que isso.

As escolhas e as decisões dos jovens são o entrelaçamento de suas condições de vida, da sua interpretação dessas condições, das relações sociais que constroem, dos investimentos que realizam em melhores e mais seguras possibilidades para a sobrevivência e para a autorrealização, das escolhas que fazem e das atitudes que tomam com os recursos que o contexto lhes permite para concretizá-las.

Desse modo, uma das principais características da iniciação científica no ensino médio para a inclusão social de jovens em situação de vulnerabilidade social é sua capacidade de outorgar condições mais favoráveis para a heterogeneização das práticas e aspirações e contornos mais precisos para os projetos de futuro.