

LETRAMENTOS E INDÍCIOS DE IDENTIDADES EM (TRANS)FORMAÇÃO: ATUAÇÃO DOCENTE NA INICIAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO INTEGRADO

Rita Rodrigues de Souza¹

RESUMO: Este artigo objetiva analisar o agir docente na orientação de estudantes do Ensino Médio Técnico Integrado em atividades de Iniciação Científica. A análise pautou-se nos “fazer” e “dizer” que envolvem essa prática sob o viés dos estudos socioculturais e de letramentos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com fundamentação metodológica no estudo de caso e na pesquisa documental. No recorte apresentado neste trabalho, procurou-se, por meio de questionário e realização de entrevista, saber como é o trabalho de orientar jovens pesquisadores, a(s) dificuldade(s) e como as participantes se autoavaliam. A análise dos dados revela práticas de letramentos e indícios identitários das professoras pesquisadas. Os resultados podem, de certo modo, contribuir para a discussão do perfil e do desenvolvimento profissional do professor-orientador nesse nível de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Docente; Iniciação Científica; Ensino Médio Técnico Integrado; Identidade; Letramentos.

RESUMEN: Este artículo objetiva analizar el acto de orientación del trabajo de Iniciación Científica a estudiantes de secundaria en la modalidad integrada. El análisis se basó en los "hechos" y "dichos" que involucran esa práctica bajo los estudios socioculturales y de letramentos. Se trata de una investigación cualitativa con base metodológica en el estudio de casos y la investigación documental. En el enfoque dado en este trabajo, se buscó saber de las participantes, por medio de cuestionario y realización de encuesta, cómo es la labor de guiar a los jóvenes investigadores, la (s) dificultad (es) y cómo las participantes se autoevalúan. El análisis de los datos revela prácticas de letramentos y evidencias de identidad de las profesoras. Los resultados pueden, en cierta medida, contribuir a la discusión sobre el perfil y el desarrollo profesional del profesor-supervisor en ese nivel de educación.

PALABRAS CLAVE: Profesor, Iniciación Científica; Enseñanza Media Técnica Integrada; Identidad; Letramentos.

Introdução

Este artigo apresenta uma leitura dos resultados de uma investigação a respeito da atuação do docente no processo de orientação de discentes do Ensino Médio Técnico Integrado (EMTI) em atividades de Iniciação Científica no Instituto Federal de Goiás (IFG). Essa leitura se ancora nos estudos socioculturais e de letramentos. A referida investigação

¹ Doutoranda em Linguística Aplicada no Programa de Estudos Linguísticos da UNESP- Câmpus São José do Rio Preto. Membro do Núcleo de Pesquisa Multicampi em Estudos de Linguagem do Instituto Federal de Goiás (NuMPEL/IFG). Professora do Ensino Básico Técnico Tecnológico do IFG. ritarodrigues.souza@bol.com.br. Agradecimento à Bolsista de Iniciação Científica (IFG/CNPq) Amanda Angélica Rodrigues Paniago pelas contribuições no desenvolvimento do Projeto.

teve início em março de 2012 e término em janeiro de 2013², apresentou como propósito geral compreender o agir docente nessa atividade de orientação por meio de uma pesquisa quantitativo-qualitativa, com fundamentação metodológica em princípios de estudo de caso. Mas o recorte exposto neste trabalho busca evidenciar indícios de letramentos e identidades em (trans)formação, apoiando-se mais nos dados qualitativos. E neste trabalho destacam-se os dados obtidos com aplicação de questionário e realização de entrevista.

Devido à importância da formação continuada para o profissional docente, os resultados da investigação do agir docente na Iniciação Científica no Ensino Médio (IC-EM), no IFG, visam a contribuir para a compreensão dessa realidade e, conseqüentemente, dos eventos de letramentos que emergem dessa prática. Assim, o trabalho desenvolvido pautou-se na reflexão dos “fazer” e “dizer” de docentes participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica no Ensino Médio (PIBIC-EM). Esse Programa contempla alunos do Ensino Médio com Bolsa para que desenvolvam projetos de pesquisa sob a orientação de um docente ou de um técnico-administrativo. Como já mencionado, enfatizaremos o trabalho do docente.

Sabe-se que a natureza da formação de professores é complexa. E essa complexidade deriva da necessidade de renovação permanente das competências profissionais e conhecimentos em decorrência de vários fatores, como por exemplo, o contexto de atuação do mestre e não somente um fator relacionado à má formação (RICHARDS; FARRELL, 2005), como se pode ilustrar com os resultados apresentados neste trabalho.

As discussões apresentadas por Richards e Farrell (2005), acerca da natureza da formação de professores, comportam elementos muito importantes para a formação do professor em serviço, tanto para os iniciantes como para os mais experientes. A formação continuada configura-se numa necessidade intrínseca ao exercício da profissão docente, uma vez que nem tudo o que o professor precisa saber é oferecido na graduação. E, além disso, o conhecimento base na formação do educador está em constante mudança, trazendo à tona novas ações, abordagens e métodos diversificados, que considerem as diferentes realidades em que o docente atua, bem como as necessidades da instituição em que ele está inserido. Isso

²Resultados parciais dessa investigação foram apresentados no Congresso Norte-Nordeste de Pesquisa (2012); Semana de Licenciatura (2012); IV Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas (2013); Seminário de Iniciação Científica do IFG (2013).

remete aos letramentos intrínsecos ao contexto escolar, mas nem sempre evidentes para os participantes desse contexto.

Sobre a importância de se estudar o trabalho do professor orientador no Ensino Médio, Ferreira (2003, p.120) comenta que pesquisar o papel do orientador nesse nível de ensino significa “saber quão extensamente ou quão intensamente ele está contribuindo para a formação científica de jovens”. E, também, contribui para explicar as concepções que, de certa forma, são construídas sobre a IC-EM, sobre o trabalho docente e discente. A compreensão do professor do âmbito do saber-fazer representa não exclusivamente uma riqueza no processo de atuação do mestre. Representa um crescimento político, um agir pela linguagem de forma consciente. Pode-se dizer que isso é o entendimento da dimensão política do trabalho dele, argumenta Ferreira (2003).

Faz-se necessária, desse modo, a compreensão do contexto em que se propôs a pesquisa: EMTI, tema da próxima seção.

1. Contexto da pesquisa

No que se refere à integração da Educação Profissional ao Ensino Médio, há uma rica discussão acerca da função formativa do EMTI. Na concepção de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 31) a construção do Decreto nº. 5.154/2004, que trata sobre a integração da Educação Profissional ao Ensino Médio, traz na sua gênese a problemática que se presumia solucionar com a promulgação do mesmo: o dualismo existente no ensino médio – “destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho?”

As interpretações do que e de como integrar são múltiplas, porém o que se questiona é como garantir, nesse nível de ensino, a prática de uma educação que possibilite compreender a produção do conhecimento, contemplando a integração da tríade: trabalho, ciência e cultura. Para Ciavatta (2005, p. 85):

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade

política. Formação que, nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos.

Pelas palavras de Ciavatta (2005), percebe-se a relevância da atuação das escolas que se propõem a realizar o trabalho com o EMTI. Professores e demais agentes educacionais, participantes desse processo, são convidados a uma formação e atuação ímpares, não no sentido de ser mais aprofundada, mas por apresentar certas particularidades como organização curricular e práticas pedagógicas.

Saber sobre o contexto, em que se realizou a pesquisa, pode contribuir também para a compreensão dos resultados. Os dados foram coletados no câmpus da cidade de Jataí, localizada no interior do sudoeste goiano, implantado em 18 de abril de 1988. Inicialmente, funcionou como uma unidade descentralizada da então Escola Técnica Federal de Goiás, sediada na capital do Estado. Naquela época, ofertava somente o ensino técnico integrado ao Ensino Médio. Contudo, não na modalidade defendida por Ciavatta (2005), pois o discente cursava o Ensino Médio regular, antigo 2º grau, e optava pela complementação das matérias técnicas em outro turno.

Após onze anos de construção histórica como Escola Técnica Federal de Goiás/Câmpus Jataí, em 1999, passa a Centro Federal de Educação Tecnológica — CEFET-GO — e assume novas demandas sociopolíticas e educacionais. Começa, a partir desse momento, a oferecer aos jovens de Jataí e região cursos superiores de bacharelado, licenciatura e tecnologia.

Com a Lei nº. 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o CEFET-GO passa por uma nova transformação. A partir de então, constituiu-se como Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Jataí. Várias foram as implicações para o funcionamento da instituição em decorrência da aplicação dessa Lei: autonomia administrativa, financeira e pedagógica, com desenvolvimento de atividades características do tripé ensino, pesquisa e extensão. Desta forma, equipara-se à configuração das universidades.

Hoje, com mais de duas décadas de história, o IFG/Câmpus Jataí compõe a Rede dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Oferece à comunidade, regularmente, cursos superiores — Licenciatura em Física, Bacharelado em Engenharia Elétrica e Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas—, e 50% das vagas são destinadas para os cursos técnicos nas modalidades: integrado (Agrimensura, Edificações, Eletrotécnica

e Informática), subsequente (Agrimensura) e Educação de Jovens e Adultos (PROEJA-Edificações)³.

Conforme se encontra em IFG/Câmpus Jataí (2012), a instituição apresenta como principal missão formar um profissional que atue como um cidadão de bem e transforme para melhor a sociedade em que vive. Assim, a comunidade acadêmica desse câmpus “trabalha com a perspectiva da formação integral de seus alunos, procurando oferecer, além de um sólido conhecimento na área tecnológica, uma formação humanística e reflexiva”.

A seguir, apresentam-se perspectivas teóricas acerca da formação docente e a intrínseca relação com os contextos e (trans)formação de identidade(s).

2. Fundamentação Teórica

2.1. Identidade(s) docente, contextos e (trans)formação

A partir de uma perspectiva sociocultural, a cognição do professor se origina e é fundamentalmente moldada nas e pelas atividades sociais específicas em que os professores se envolvem. Assim, o conhecimento dos professores e as crenças são construídos por meio de e pelas formas normativas de pensar, falar e agir que têm sido histórico e culturalmente incorporadas nas comunidades de prática em que participam ora como alunos, ora como professores, como comenta Johnson (2009).

O professor pode, então, aprender a partir de uma perspectiva sociocultural a olhar para o movimento progressista externo e interno de realização de atividades. A teoria sociocultural de Vygotsky refere-se a este processo como internalização. Isto significa que o processo por meio do qual a atividade de uma pessoa é inicialmente mediada, seja por outras pessoas ou artefatos culturais, mais tarde pode ser controlada por ela quando se apropria de recursos para regular suas próprias atividades. Pode, ainda, reconstruir conceitos teóricos e/ou práticos em decorrência das necessidades contextuais, profissionais e pessoais. Segundo, Johnson (2009, p.18, destaque da autora), são:

³Com a reestruturação de oferta de cursos (2012/2013) os técnicos integrados em Agrimensura e Informática entraram em processo de extinção. Houve a implementação do Bacharelado em Engenharia Civil e do PROEJA-Secretariado substituindo o PROEJA-Edificações.

três tipos de ferramentas que os seres humanos usam para mediar suas atividades, são artefatos culturais e atividades, conceitos e relações sociais; exemplos relevantes poderiam ser, respectivamente, os livros didáticos e as atividades instrucionais que elas engendram, metáforas comumente associadas com o ensino como "ensino como transmissão de conhecimento", e as relações de poder entre professores e alunos.

Por meio dos processos de mediação e internalização, conforme a teoria sociocultural de Vygotsky, apresentada em Johnson (2009), os professores podem formar e/ou transformar seus modos de pensar, agir e falar marcando suas identidades.

Já no artigo intitulado *Theorizing Language Teacher Identity: Three Perspectives and Beyond*, Varghese *et al* (2005) tem-se por pressuposto que teorias isoladas a respeito da formação da identidade do professor apresentam, naturalmente, limitações. Porém, quando determinado processo ou contexto é examinado à luz das contribuições de múltiplas abordagens teóricas, isso permite uma compreensão mais rica e frutífera dos eventos.

Varghese *et al* (2005) exploram maneiras de teorizar tal identidade, apresentam, para isso, três estudos a esse respeito e justapõem três diferentes referenciais teóricos nos quais as pesquisas empíricas se apoiam, são eles: teoria da identidade social (TAJFELS, 1978), comunidade de prática (LAVE; WENGER, 1991) e teoria da imagem-texto (SIMON, 1995).

Segundo Varghese *et al* (2005), a identidade é baseada nas categorias sociais criadas pela sociedade (nacionalidade, raça, classe etc.) que são relacionadas a poder e *status*. Os indivíduos desenvolvem identidade(s), ou a compreensão de si mesmos, em grande parte pelas categorias sociais às quais eles pertencem. Por isso, a(s) identidade(s) emerge(m) da filiação dos indivíduos a muitos grupos (*ingroups* e *outgroups*), porém o pertencimento a um grupo pode ser, às vezes, mais evidente na constituição identitária do indivíduo que o pertencimento a outro grupo.

Desse modo, a identidade não é um fenômeno fixo, estável, unitário e internamente coerente, mas é múltiplo, mutável e conflituoso, e pela mesma razão ela é transformável e transformadora. Um componente crucial aqui é a primazia do agenciamento na construção da identidade e a compreensão dos indivíduos como seres intencionais, conforme Varghese *et al* (2005). Assim, para entender professores, precisa-se ter uma noção mais clara de quem são: a identidade profissional, cultural, política e individual, que eles dizem ou que lhes são atribuídas, de acordo com Varghese *et al*, (2005). Para esse fim, a teoria da identidade social pode certamente contribuir positivamente para qualquer discussão sobre a identidade do professor de línguas e, certamente, para a formação dos professores em geral.

Já no atinente à teoria da comunidade de prática, a aprendizagem se localiza na coparticipação, e o foco reside nos tipos de engajamentos sociais produzidos por diferentes tipos de aprendizagem, ao invés de que tipos de processos cognitivos estão envolvidos nestas aprendizagens, como argumentam Varghese *et al*, (2005). Relacionada à participação e não participação está a motivação, que é parte integrante dos aprendizes para se tornarem membros de uma comunidade. Eles têm mais motivação quando coconstroem o conhecimento e codesenvolvem o que tem de ser aprendido com os “mestres” ou com os colegas. Para isso, Varghese *et al* (2005, p.30) defendem que:

O acesso é visto como crucial para a "legítima participação" e quando o acesso é negado, o conhecimento pode se tornar abstrato, tornando significado menos visível e mais difícil de ver para o aprendiz. Aqui, o acesso é definido como a interação entre os aprendizes e as camadas sociopolítico-econômicas em torno da estrutura da comunidade e da atividade.

A participação em atividades de IC-EM constitui um excelente momento para docentes e discentes interagirem entre si e os demais membros da comunidade acadêmica. E essa interação pode enriquecê-los com o desenvolvimento de novas habilidades e conhecimentos aplicados à situação mais imediata, bem como para posteriores atuações.

Em relação à identidade docente como pedagogia por meio da imagem de texto, ela pode ajudar a ver que, embora os professores não possam agir de maneira que garantam resultados impostos, eles podem (re)apresentar-se em formas que abram para opções de identidades antes não imaginadas, ou eles podem inspirar, por exemplo, práticas sociais ou formas de cidadania participativa não consideradas anteriormente, de acordo com o que se lê em Varghese *et al* (2005).

Mas Varghese *et al* (2005) consideram que os trabalhos de pesquisa acerca da identidade do professor precisam levar em conta a forma como as identidades dos professores são discursivamente construídas; e devem também reconhecer as pressões sociais reais exercidas sobre os próprios professores; ser capazes de capturar as configurações sociais e institucionais em que as identidades são formadas, mas devem também reconhecer o efeito de tais processos em mentes individuais. E ainda, ponderar que a(s) identidade(s) não é (são) livre(s) de contexto, mas é crucialmente relacionada ao contexto social, cultural e político – interlocutores, cenários institucionais e assim por diante. Um aspecto importante disso é a relação entre identidade atribuída – identidade imposta a alguém por outros – e identidade

assumida, ou seja, a identidade ou identidades que alguém reconhece como verdadeira e assume para si próprio.

Já o estudo de Parra (2004) comenta sobre a necessidade e importância de construir a identidade profissional do docente em um contexto reflexivo, investigativo e colegiado, elementos que contribuem para melhorar a qualidade do seu exercício profissional e da formação dos estudantes. Afirma, ainda, que a construção da identidade profissional e o consequente desenvolvimento da profissão não são, nem podem ser, uma tarefa alheia ou imposta, mas que constitui uma responsabilidade compartilhada entre todos os profissionais da educação. Assim:

Acredita, por isso, na necessidade de descobrir quem são, para onde vão e quais são os desafios que lhes são colocados nesta sociedade em constante mudança. Quer dizer, é colocada a necessidade de reconstruir e construir sua identidade profissional, como um dos caminhos para fortalecer sua profissão e com ela, melhorar o serviço que oferecem. (PARRA, 2004, p. 30)

A escola constitui uma realidade social intrincada, composta por atores diversos, processos formativos complexos, planos e programas prescritivos, graus, ciclos, e regulamentos, entre muitos outros aspectos, esse é o lugar onde as múltiplas identidades docentes se (trans)formam. Pelos aspectos enumerados, vê-se que contêm regulamentações e procedimentos que geram diversas interpretações e concepções acerca da realidade escolar, por vezes até divergentes. E que vão corroborando para a (trans)formação docente.

É nesse contexto particular —a escola—, segundo Parra (2004), que o professor deve responder a diversas exigências de trabalho encaminhadas a formar pessoas, estabelecer vínculos com os distintos saberes que confluem em seu saber próprio e assumir a responsabilidade de construir relações entre distintos atores comprometidos na tarefa de formar pessoas. Exige-se, assim, que se constituam como profissionais com conhecimentos disciplinares e técnicos especializados, que promovam e facilitem a aprendizagem. De maneira que possam ser docentes que compreendam a cultura e a realidade local, detectem problemas sociais, afetivos e de aprendizagem entre os estudantes, manejem grupos de alunos de alta densidade e complexa diversidade, dominem e usem adequadamente as novas tecnologias da informação e comunicação, entre outros atributos e tarefas.

Parra (2004), assim como Johnson (2009), crê que a identidade do professor não surge automaticamente como resultado da obtenção de um título profissional, pelo contrário, é

preciso construí-la. Essa construção requer um processo individual e coletivo e é de natureza complexa e dinâmica que mantém durante toda sua vida profissional.

Os autores Garcia, Hypolito e Vieira (2005, p. 54) comentam que as possibilidades de investigação das identidades docentes são múltiplas. Isso devido à imensa variedade das condições de formação e atuação profissional desses sujeitos, à diversidade de artefatos culturais e discursivos envolvidos na produção dessas identidades e à complexidade dos fatores que interagem nos processos de identificação dos docentes com o seu trabalho. Portanto,

As pesquisas [...] serão sempre parciais (aliás, como qualquer outro objeto ou tema de estudo), provisórias e restritas a alguns aspectos ou fatores implicados nos processos de identificação dos professores. Perder a ilusão de um conhecimento definitivo e de totalidade acerca dessa questão é uma precaução epistemológica importante se considerarmos a heterogeneidade da categoria docente e a própria instabilidade das identidades no mundo contemporâneo.

Ao se considerar as perspectivas teóricas apresentadas acerca da formação e identidade(s) do docente, acredita-se que, para o momento, releva-se de grande valia enumerar alguns aspectos que devem ser levados em conta ao tratar da formação de professores, conforme Richards e Farrell (2005), a saber: (i) em qualquer escola ou instituição, haverá professores de diferentes níveis de experiência, conhecimento e habilidades; (ii) os professores são, geralmente, incentivados a continuar sua formação de forma ativa; (iii) os educadores precisam de novas oportunidades para atualizar seu conhecimento profissional; (iv) não apenas os alunos podem aprender com seu professor, mas também o professor pode aprender com as experiências em sala de aula; (v) há uma responsabilidade, também, por parte da escola e/ou instituição de ensino para promover oportunidades de formação continuada aos professores; (vi) a fim de que a formação continuada aconteça de maneira efetiva, deve-se haver planejamento, apoio e recompensa para o professor.

As proposições de Richards e Farrell (2005) evidenciam mais ainda a dinamicidade da formação profissional e a (trans)formação de identidade(s) do docente. E confirmam também a complexidade da natureza da formação do professor. Como se pôde constatar nos posicionamentos dos estudiosos apresentados, a(s) identidade(s) do docente é(são) uma questão de cunho profundamente individual e psicológico, contudo, marcadamente social. Isso porque diz respeito à necessidade e importância das interações sociais, por meio das

quais podem ocorrer mediações que possibilitem aprendizagens para o professor que possam se efetivar na prática, transformando-a significativamente.

Vê-se, ainda, que por meio da negociação, formação e crescimento profissional a identidade docente é um processo entrelaçado com a linguagem e discurso, na medida em que todas as identidades são mantidas em um grau significativo pelo discurso. Com isso, não se pode esquecer de que se trata de um fenômeno do mundo real que impacta na posição dos professores em suas comunidades ocasionando novos letramentos. Segue-se, então, para a discussão dessa temática.

2.2. Estudos de letramentos: modelo ideológico

Em Street (2005), afirma-se que há sentidos de letramento distintos em diferentes tradições: Letramento e Aprendizagem, Abordagens Cognitivas de Letramento, Abordagens de Prática Social e Letramento como Texto. E o autor ressalta a necessidade, tanto para pesquisadores, professores quanto para os gestores políticos, de se compreender e reconhecer os sentidos de letramento nas diferentes tradições bem como as possíveis sobreposições de conceitos e perspectivas, contribuindo para uma reflexão/ação político-pedagógica consciente.

De cada tradição, Street (2005) destaca os pontos sensíveis. Como exemplo, na abordagem Letramento e Aprendizagem tem-se letramento como aprendizagem de leitura pelas crianças e o problema do analfabetismo pelos adultos. E propõe como importante: o respeito às particularidades de letramento do adulto, a elaboração de programas de ensino, o uso de livros didáticos e/ou uso de Materiais de Letramento Reais e recomendação ao tipo de avaliação (formativa e/ou somativa). E sobre letramento como prática social, Street (2005) argumenta que as preocupações com a cognição e aquisição de leitura e escrita permanecem, contudo, nessa vertente de letramento a ênfase recai nas práticas de letramento em seus contextos sociais e culturais.

Street (2005), retomando Street (1984), apresenta e discute os modelos autônomos e ideológicos de letramento. Percebe-se que são modelos conflitantes. O primeiro pode ser entendido como as práticas de letramentos que se praticam no âmbito da escola, em que a escrita é concebida como um produto em si mesmo. E pelo modelo ideológico, compreende-se que o letramento varia de contexto para contexto.

Segundo Bevilaqua (2013, p. 104), nos estudos recentes, o letramento, na perspectiva do modelo ideológico, é “reformulado, reapropriado diferentemente de acordo com a identidade dos sujeitos-membros de uma comunidade.” Por esse modelo as práticas de letramento na escola podem ser revistas, bem como a concepção escrita/leitura e os modos de interação entre os sujeitos e entre os sujeitos e a construção do conhecimento.

Das discussões apresentadas em Street (2005), é interessante destacar que há um entrecruzamento entre as diferentes tradições de letramento na construção textual. Crê-se que, em decorrência disso, existam sérias implicações para os contextos de educação. E o autor nos conduz ao pensamento de que em todas as abordagens há uma questão política subjacente, mas se deve primar pela importância da forma de letramento para a vida dos aprendizes.

Nesta leitura dos dados da pesquisa, primou-se pelo modelo ideológico de letramento. Dentre os muitos fatores que sustentam esse modelo, elegemos um para o embasamento da leitura dos dados: “o letramento é um mecanismo que ocorre na interação entre o processo interno do indivíduo e o social, em um movimento de compartilhamento cognitivo, o qual envolve ideologias individuais e cotidianas”, como sumariza Montenari (2013). Isso, porque acreditamos que a dinâmica de orientação promove a interação de diferentes crenças, culturas, ideologias, relações de poder que se entrelaçam e possibilitam caminhadas únicas na constituição de identidades e letramentos de ambos: docente e discentes. Na próxima seção, apresentam-se os procedimentos metodológicos.

3. Material e Métodos: Caminho Percorrido

Para Cassany (2008), a pesquisa é um gênero e como tal ela pode ser aprendida, aperfeiçoada por meio da interação dos membros da comunidade em que é praticada. E, conforme Gressler (2003), acerca dessa condição de ensinar e aprender sobre os caminhos da pesquisa científica, defende que os princípios da pesquisa científica devem ser cultivados já nas séries iniciais e ir sendo aprimorados ao longo da vida acadêmica.

Para ensinar/aprender o gênero pesquisa, de acordo com Ferreira (2003, p. 119), os docentes, principalmente da Educação Básica, devem saber que: “todos os aspectos cognitivos, sociais e políticos têm de ser considerados, se quisermos entender que a orientação acadêmica é um conjunto de esforços, mais do que uma modalidade de trabalho específica”. Daí a importância de se realizar essa reflexão a partir dos envolvidos no processo

de construção do conhecimento, iniciando, por exemplo, pelo docente e continuar, em outros projetos de pesquisa, mapeando as percepções e necessidades dos técnicos administrativos e discentes.

Por meio de questionário e entrevista com docentes do EMTI do IFG/Câmpus Jataí, que tiveram projetos aprovados no Edital nº 12/2011-PROPPG de 21 de dezembro de 2011, buscaram-se evidências desse trabalho, respondendo:(1) Qual o perfil do professor orientador?; (2) Qual(is) percepção(ões) os docentes apresentam acerca do processo de orientação da IC-EM?.

Também houve, na pesquisa, o uso de formulário, que se trata de recurso útil para o trabalho de elencar as diferentes atividades técnico-científicas desenvolvidas pelo professor-orientador e registradas no Currículo *Lattes*. O formulário é definido como uma lista informal destinada a coleta de dados resultantes de observações ou interrogações que é preenchido pelo próprio investigador. Os dados obtidos por meio desses instrumentos de pesquisa foram apresentados em outros trabalhos.

Este trabalho priorizou o método qualitativo. Conforme Serrano (1998), a teoria que fundamenta esse método permite que ocorra uma reflexão na e a partir da prática; possibilita compreender a realidade e descrever o fato no qual se desenvolve o acontecimento; aprofunda, também, nos diferentes motivos que desencadearam os fatos e considera o indivíduo como um sujeito interativo, comunicativo, que compartilha significados.

A pesquisa realizada caracteriza-se, ainda, como um estudo de caso do tipo análise situacional, já que se refere ao estudo de um caso particular: uma das unidades dos câmpus do IFG, delimitação da categoria docente e áreas de conhecimento. Segundo Severino (2007b), um estudo de caso precisa ser necessariamente representativo de um conjunto de casos análogos. Na sequência, tem-se a amostra do questionário aplicado.

Quadro 1: Questionário aplicado aos docentes.

Resumo do Projeto: A área da Iniciação Científica no Ensino Médio (IC-EM) carece de um olhar investigativo e de investimentos. Neste questionário, o agir e a percepção docente estão em foco, possibilitando a construção de um conhecimento relativo ao desafio de orientar jovens na IC-EM, segundo a visão docente. Trata-se de uma pesquisa quantitativo-qualitativa, tendo como metodologia de estudo de caso e pesquisa documental, com análise do currículo *Lattes*, aplicação de questionário como este e entrevista. Os resultados podem gerar subsídios úteis aos professores/pesquisadores iniciantes em IC-EM.

Contamos com a sua colaboração!!!

Disciplina(s) que ministra:

Tempo de magistério no EMTI:

Sexo: F () M ()

Perguntas:

1. Você percebe algum desenvolvimento de habilidades no aluno orientando? Comente.
2. Quantos projetos de pesquisa PIBIC-EM já orientou, e quantos orienta atualmente?
3. Há quanto tempo você orienta projetos de pesquisa de IC-EM?
() menos de 1 ano () 1 ano () 2 anos () 3 anos () mais de 3 anos
4. Você já teve experiência de orientação em outros níveis de ensino antes? Se sim, quais?
5. Você gostaria de ter uma formação específica em metodologia de pesquisa para poder orientar seus alunos de IC-EM? Por quê?
6. Em sua opinião, a carga horária dos projetos da IC-EM é suficiente para o desenvolvimento do seu projeto? O que sugere?
7. Opine: a infraestrutura do câmpus IFG/Jataí é adequada para o desenvolvimento de pesquisa na sua área de atuação? Justifique?
8. A IC-EM necessita de investimentos, estrutura e valorização. Você concorda com essa informação? Comente.
9. Você gostaria que houvesse maior incentivo e informação para os alunos sobre a IC-EM por parte da instituição? Comente?
10. Que dificuldades você encontrou/encontra na atividade de orientação de IC-EM?
11. Relate sobre sua experiência na atividade de orientação de IC-EM?
12. Como você define pesquisa científica para os orientandos de IC-EM?

Obrigada pela participação!!!

Fonte: Elaborado pela pesquisadora e pela Bolsista PIBIC-EM.

A partir das respostas obtidas no questionário, organizou-se um roteiro de entrevista, o qual consta a seguir:

Quadro 02: Roteiro da entrevista

1. Quais as dificuldades que você percebe que os orientandos de IC-EM apresentam? Caso apresentem dificuldades, que procedimentos você adota para auxiliá-los?
2. Você trabalha/conhece algum material de metodologia científica específico para IC-EM? Caso sim, qual?
3. Como você avalia a Iniciação Científica no âmbito institucional? (Divulgação, Período de divulgação, tempo que o edital fica aberto, envolvimento da comunidade acadêmica)?
4. Você considera um desafio orientar alunos na IC-EM? Por quê?
5. Como você organiza as sessões de orientação?
6. Como você se avalia como orientadora?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora e pela Bolsista PIBIC-EM.

As seis questões da entrevista foram pensadas com vistas a possibilitar às entrevistadas mais um contexto para que pudessem expressar sobre a atuação delas na IC-EM, cujos comentários pudessem complementar as respostas dadas no questionário ou até mesmo corroborá-las. Precedente ao trabalho de aplicação do questionário e da realização da entrevista, houve o esclarecimento das professoras orientadoras acerca da pesquisa. Na ocasião, apresentou-se a cada participante um termo de consentimento para a participação na

pesquisa e uso das informações como dados de pesquisa, preservando o anonimato das participantes. Apresenta-se, na próxima seção, o recorte dos dados e uma leitura dos mesmos.

4. Resultados e Discussão: um recorte em busca de indícios de identidade e letramentos

Ressalta-se, primeiramente, que as professoras-orientadoras estão identificadas pelas letras A, B, C, D e E, sem nenhuma ordem específica. As participantes mostraram grande interesse em colaborar com a pesquisa, responderam o questionário sem dificuldades e o devolveram rapidamente. Neste trabalho, abordaremos somente as respostas das questões (10) Que dificuldades você encontrou/encontra na atividade de orientação de IC-EM?; (11) Relate sobre sua experiência na atividade de orientação de IC-EM; e, (12) Como você define pesquisa científica para os orientandos de IC-EM?, pois são as que melhor revelam os indícios de identidade em (trans)formação e de práticas de letramentos.

Assim, em relação à questão 10, quanto às dificuldades que tiveram, os problemas enfrentados transcendem as questões de tempo e local para a orientação. Os comentários de A e C representam a afirmação anterior:

- A- Falta de tempo, tanto minha quanto do meu orientando e falta de um local disponível para atendimento.
- C - Dificuldade de local adequado para orientação; falta de textos teóricos com linguagem acessível aos discentes de IC; falta de uma metodologia adequada para discentes de IC; maturidade e compreensão de alguns discentes sobre o papel deles no desenvolvimento da pesquisa; falta de *feedback* dos relatórios mensais, trimestrais e final por parte da Pró-Reitoria de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação; falta de apoio e esclarecimento quando o discente não cumpre com compromisso firmado na inscrição do projeto.

Na questão 11, todas as pesquisadoras comentaram que o melhor de tudo é se surpreender com os resultados dos orientandos e como a transformação deles ao longo do tempo. As respostas de B e C são ilustrativas desse posicionamento:

- B- Eu gosto, aprendo orientando, principalmente aprendo com o olhar do meu colega pesquisador.
- C- De modo geral, está sendo uma atividade prazerosa e gratificante. É muito bom quando vemos o nosso trabalho dando frutos e ajudando outras pessoas a se desenvolver. Essa é nossa missão como professores e como pessoas no mundo! Estou reconhecendo, em mim, novas habilidades (improviso, criatividade, paciência, tolerância, negociação...) e novos conhecimentos linguísticos, metodologia científica, leitura, escrita, Propriedade Intelectual.... Está me fazendo estudar mais, adentrar a novos

mundos. Por isso, destaco que falta uma formação mais específica de metodologia.

Na questão doze, as professoras definem pesquisa para seus alunos como algo que exige compromisso e responsabilidade, que os frutos da investigação podem ser colhidos futuramente e pretendem ser significativos para o próprio pesquisador, bem como para a sociedade. Como exemplos, citam-se os comentários de:

A - Inicialmente, dialogo com o orientando sobre a importância da pesquisa. Neste contexto, defino “pesquisa científica” como aquela que necessita de um método cientificamente aceitável, que difere do conhecimento do senso comum e do religioso, por exemplo.

B - Hi, Hi, Hi!!! Você está fazendo um bom trabalho de investigação, que tem relevância e que vai, a partir da partilha de conhecimento, somar para sua comunidade.

D - Crescimento em todas as áreas, inclusive como “ser humano”. Pois, a pesquisa além do científico trabalha também: disciplina, sociabilidade, altruísmo, paciência e tantas outras áreas.

Dos comentários apresentados, B não responde à questão, porém enuncia algo importante: a crença de que a socialização da pesquisa realizada pode ser de grande valia. Essa docente, talvez, mais que as outras, deseje essa socialização, pois em várias respostas deixou claro que é uma iniciante na arte de orientar.

Da entrevista⁴, pela mesma razão que justificamos a escolha das perguntas do questionário, destacaremos somente as questões: (4) Você considera um desafio orientar alunos na IC-EM? Por quê?; (5) Como você organiza as sessões de orientação?; e (6) Como você se avalia como orientadora?.

No tocante à pergunta quatro, todas as professoras orientadoras comentaram que consideram a pesquisa, não só no EMTI, mas em todos os níveis um desafio. P1, por exemplo, falou sobre a importância de tentar não frustrar o aluno, P2 comentou sobre a maior facilidade de trabalhar com alunos do EMTI do que com alunos do ensino superior. E P3 afirma que é sempre um desafio pesquisar. Como ilustração, para:

P2 - / / É um desafio muito positivo, como eu falei pra você anteriormente, não sei se as minhas experiências nos outros níveis que são ruins, mas eu tenho mais facilidade com orientação do Ensino Médio do que dos outros, justamente porque você / / ai essa palavra né... /kk/, você tem um maior... poder de influencia maior do nos outros níveis, que eles já são adultos e eles têm uma serie de outros afazeres ou dificuldades que eles utilizam esse

⁴Código usado para a transcrição:/ / pausas maiores; ... pausas menores; [...] parte incompreensível; () palavras repetidas; :: prolongação de vogais e consoantes; uso de negrito para ênfase.

argumento pra não fazer as coisas, isso é mais do que no Ensino Médio, porque no Ensino Médio o sucesso obtido nas minhas orientações são maiores, [...].

P3 - Eu considero um desafio, mas eu acho que pesquisa é desafio. Pesquisa em qualquer lugar é desafio. Então indiferente se é no Ensino Médio ou se é no superior eu acho que é sempre um desafio.

Acerca da organização das sessões de orientação, tema da questão cinco, evidencia-se que as entrevistadas tentam administrar as sessões por meio de tarefas que devem ser cumpridas ao longo do desenvolvimento do projeto. Duas se encontram semanalmente com seus alunos e a outra afirma que depende muito da disponibilidade do orientando (alguns semanalmente outros mensalmente). Todas seguem o cronograma do projeto, por isso as sessões se pautam por: discussões, verificação do cumprimento das atividades de pesquisa, resolução de problemas decorrentes das demandas da pesquisa, replanejamento das fases de execução da pesquisa. Como comentam:

P1 - Geralmente são discussões, diálogos de atividades, já previamente agendadas... ah, checamos se as atividades foram realizadas, quais foram as dificuldades né e tirar as dúvidas, planejar as novas atividades e... sempre buscando o apoio né em textos teóricos e tentando dar prosseguimento né aí no..na/na/ execução do projeto.

P2 - / / Isso varia de ano a ano / / e de... Quando você tem um grande número de orientandos, né... de atividades de aula, isso dificulta muito pra mim e com certeza isso dificulta pros meus alunos também. E depende também muito do orientando, tem orientando que eu consigo me encontrar com ele toda semana e outros às vezes uma vez por mês. / /hã... Eu tento estabelecer um cronograma, seguindo aqui o que tá no projeto, pra ser bem feito, a gente tenta seguir a risca, mas nem sempre tem dado certo. Então isso depende muito do orientando, tem orientando que conseguiu é... entregar o relatório final com o dobro daquilo que a gente previa de dados e de análise e tem outros que não conseguiram seguir o projeto. Isso varia muito de acordo com a disponibilidade, interesse, comprometimento do orientando.

E em relação à pergunta seis, pôde-se constatar que as professoras orientadoras consideram a IC-EM um aprendizado. P1 afirma que é muito determinada e teme que isso atrapalhe o orientando. Já P2 pensa que deveria ser mais rígida e cobrar mais de seus alunos, enquanto que P3 reflete que está num processo de aprendizagem. Trazemos, então, a percepção de P1:

Não é uma atividade fácil né se autoavaliar /kk/, porém eu vejo que cada / / orientação é... a gente aprende é... alguma coisa nova e... vejo assim, que eu sou muito determinada naquilo que eu estou fazendo. Então, às vezes essa determinação, em alguns momentos é... pode causar algum constrangimento,

ou...outras ahm... / / ahm... situações, né pro orientando, porém eu afirmo cada orientação a gente aprende alguma coisa diferente, porque o orientador ele não tá pronto né, ele aprende sempre, seja com o orientando, com os colegas (). Então é um aprendizado.

Como contribuições, nesta etapa da pesquisa, podem-se elencar: a visão crítico-reflexiva demonstrada nas respostas delas acerca do próprio trabalho de orientação; o reconhecimento das dificuldades relacionadas com o tempo geral de execução da pesquisa e de cumprimento da carga horária semanal devido à sobrecarga de atividades decorrentes de outras demandas acadêmicas; a inexperiência com a orientação nesse nível de ensino; e, a falta de textos teóricos e materiais didáticos de escrita acadêmica com linguagem adequada aos alunos do ensino médio, a flexibilidade na orientação devido ao contexto e a experiência com cada orientando e o aprendizado constante, tanto do discente como do docente.

Considerações Finais

O recorte apresentado, numa perspectiva qualitativa (SERRANO, 1994; GRESSLER, 2003) e caracterizada como um estudo de caso do tipo análise situacional, segundo Severino (2007a), tratou a respeito dos letramentos e indícios de identidade(s) a partir do agir docente na atividade de orientação de jovens pesquisadores na IC-EM, permite, por meio dos dados obtidos, retomar as questões de pesquisa com suas respectivas respostas.

No que se refere à questão (1): Qual o perfil do professor-orientador?, é possível afirmar que são docentes comprometidas com o fazer pedagógico e críticas acerca do trabalho que desempenham e/ou devem desempenhar, assim como sobre as condições em que ocorrem e/ou deveriam ocorrer o desenvolvimento da atividade de pesquisa. Ademais, sabem se posicionar sobre suas dificuldades, as dificuldade/facilidades apresentadas pelos discentes, isso demonstra a atenção que têm sobre aqueles sob a responsabilidade delas. Ainda, apresentam perspectiva positiva sobre a importância da IC-EM para o futuro do país. Em relação aos orientandos, as professoras percebem uma evolução significativa nos trabalhos desenvolvidos pelos orientandos em que estes se apresentam mais familiarizados com o ambiente da pesquisa e mais autônomos.

No atinente ao questionamento (2): Que competências metodológicas os docentes creem apresentar no processo de orientação de pesquisa científica?, as professoras pesquisadoras apontam como fundamental a capacidade de gerenciamento das atividades de

pesquisa, como: tempo, coleta de dados, análise de dados, orientação das leituras teóricas e auxílio na escrita do relatório de pesquisa. Também houve a menção de características como paciência, persistência, ser mais rígida com a pontualidade na execução das fases do cronograma do projeto e temor a frustrar as expectativas do orientando. Podem-se considerar como muito relevantes todos esses elementos, dado que eles provêm tanto de pesquisadoras iniciantes como de experientes.

Sabe-se que o sujeito aprende ao longo da vida, na interação com os pares experientes, com o objeto e/ou os conhecimentos já adquiridos reconstruindo-os. Kleiman (2005, p. 51) enfatiza que “o letramento nos permite aprender a continuar aprendendo”. Por isso, a importância do estudo apresentado: contribuir para esse construir e reinventar necessários.

A qualidade da atuação docente é construída mediante processos de formação iniciais e continuados em que sejam assegurados “um complexo articulado de elementos formativos, produzidos pelo cultivo de sua subjetividade, que traduzam competência epistêmica, técnica e científica, criatividade estética, sensibilidade estética e criticidade política”, conforme Severino (2007a, p. 131). Assim, os resultados apresentados neste trabalho podem contribuir sobremaneira para a atuação profissional do docente do IFG que atua na IC-EM de forma ampla, e também para outros professores que desejem dialogar sobre esse tema.

Constatam-se vários benefícios da realização desta pesquisa, entre eles: a construção de conhecimentos sobre a formação de jovens pesquisadores no EMTI; possibilita, ainda, um momento de reflexão para o professor orientador para repensar a prática que vem desenvolvendo tanto com os alunos que orienta diretamente, quanto no trabalho cotidiano de sala de aula.

REFERÊNCIAS

- BEVILAQUA, Raquel. Novos estudos do Letramento e Multiletramentos: Divergências e confluências. *RevLet – Revista Virtual de Letras*, v. 05, nº 01, jan./jul., 2013, p. 99-114.
- CASSANY, Daniel. *Oficina de textos: compreensão leitora e expressão escrita em todas as disciplinas e profissões*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- CIAVATTA, Maria. *A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade*. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). *Ensino Médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 83-105.
- FERREIRA, Cristina Araripe. Concepções da iniciação científica no ensino médio: uma proposta de pesquisa. *Trabalho, Educação e Saúde*, v.1, 2003, p. 115-130.

- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto nº. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 21-56.
- GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.
- GRESSLER, Lori Alice. *Introdução à pesquisa: projetos e relatórios*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- IFG/Câmpus Jataí, Instituto Federal de Goiás/Câmpus Jataí. Histórico. Disponível em: <<http://www.jatai.ifg.edu.br/index.php/historico>>. Acesso em: 13 jul. 2012.
- KLEIMAN, Angela B. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?*. Ministério da Educação: MEC. Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.
- LAVE, Jean; WENGER, Etienne. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1991.
- MONTENARI, Natalia Gonçalves. O modelo ideológico de letramento e a concepção de escrita como trabalho: um paralelo. *Acta Scientiarum Language and Culture*. Maringá, v. 35, n. 2, p. 135-141, abr./jun., 2013.
- PARRA, Marcia Prieto. La Construcción de la Identidad Profesional del Docente: Un Desafío Permanente. *Revista Enfoques Educativos*, 6 (1): 29-49, 2004.
- RICHARDS, Jack C.; FARRELL, Thomas Sylvester Charles. The Nature of Teacher Education. In: RICHARDS, Jack C.; FARRELL, Thomas Sylvester Charles. *Strategies for Teacher Professional Development for language Teachers Learning*. Cambridge: CUP, 2005.
- SERRANO, Gloria Pérez. *Investigación cualitativa: retos e interrogantes: I. Métodos*. 2. ed. Madrid: Editorial La Muralla, 1998.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. Formação docente: conhecimento científico e saberes dos professores. *Ariús*, Campina, v.13, n.2, jul./dez. 2007a, p.121-132.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007b.
- SIMON, Roger I. Face to face with alterity: Postmodern Jewish identity and the eros of pedagogy. In: GALLOP, Jane (Ed.), *Pedagogy: The question of impersonation*. Bloomington: Indiana University Press, 1995, p. 90-105.
- STREET, Brian V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- STREET, Brian V. “*Understanding and Defining Literacy*”: Scoping paper for EFA Global Monitoring Report 2006.2005 Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001461/146186e.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2013.
- TAJFEL, Henri. *Differentiation between social groups: studies in the social psychology of intergroup relations*. London: Academic, 1978.
- VARGHESE, Manka et al. Theorizing language teacher identity: three perspectives and beyond. *Journal of Language, Identity, and Education*, 4 (1), 21-44, 2005.

Artigo recebido em fevereiro de 2014.
Artigo aceito em abril de 2014.