

REGINA CELI MACHADO PIRES

162

A CONTRIBUIÇÃO DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA FORMAÇÃO DO ALUNO  
DE GRADUAÇÃO NUMA UNIVERSIDADE ESTADUAL



SALVADOR / BAHIA  
2002

Aos professores e alunos do Campus IV  
da UNERB, Jacolina, terra pela  
qual tenho um carinho muito  
especial.

Em, 20/03/2002

Regina Celi



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**REGINA CELI MACHADO PIRES**

**A CONTRIBUIÇÃO DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA FORMAÇÃO DO ALUNO  
DE GRADUAÇÃO NUMA UNIVERSIDADE ESTADUAL**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, na linha de pesquisa Gestão em Educação, para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

ORIENTADOR: Prof. Dr. Robert Evan Verhine.



**SALVADOR/BAHIA  
2002**

**UNEB - DEP. IV - JAC**

A Orlando (*in memoriam*) e Cecília, meus pais, pelo amor incondicional.

A Alice e Marina, minhas filhas, por me possibilitarem a busca e a doação.

Ao professor da universidade pública brasileira que tem como meta emancipar o aluno.

REGINA CELI MACHADO PIRES

A CONTRIBUIÇÃO DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA FORMAÇÃO DO ALUNO DE  
GRADUAÇÃO NUMA UNIVERSIDADE ESTADUAL

Local e data de defesa: Salvador, 1º de março de 2002.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Robert Evan Verhine - Orientador  
Universidade Federal da Bahia – UFBA

---

Prof. Luiz Felipe Perret Serpa  
Universidade Federal da Bahia – UFBA

---

Profa. Dra. Nadia Hage Fialho  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

## AGRADECIMENTOS

A Robert Verhine, meu orientador, exemplo que incentiva a minha formação, agradeço a liberdade e a confiança durante todo o trajeto deste trabalho.

Aos alunos, professores, bolsistas e orientadores, pela paciência com que colaboraram na recolha dos dados, respondendo aos questionários e às entrevistas.

A Elisângela Rosário e Gil Perin, pela colaboração durante a distribuição, coleta e tabulação dos questionários.

À colega, professora Maria Noêmia dos Anjos, pela solidariedade e pelo cuidado na revisão geral deste texto e a Andréa Cerqueira Pinto e Adriana Telles, a editoração eletrônica do mesmo.

A Maria Adelaide Cruz e Ana Cristina Lima, a elaboração da ficha catalográfica.

A Carlos Augusto Coutinho Barros e a Maria das Graças Almeida do Rosário, a atenção com que trataram e atenderam as minhas solicitações no Departamento.

Ao pessoal da gráfica da UNEB, Djama Fiuza, Expedito Brito, Emiliana Silva e, especialmente, a Alexandre Franca que acompanhou toda a impressão dos exemplares.

A Júlia, pelo apoio doméstico imprescindível.

Aos meus amigos e também professores, Gilmário Moreira Brito, Maria Helena Besnosik (Malena), Nadia Fialho, Sônia Gabeda e Verbena Maria Cordeiro, pelo carinho, amizade e trocas de idéias que muito contribuíram para enriquecer este trabalho.

Aos professores e colegas, Alfredo Marcelino Pereira, Carlos Nei Franca, Edinaldo César Santos, Edson Vilar, enfim, a todos que, de alguma forma, contribuíram para que este trabalho se realizasse.

## RESUMO

O presente estudo tem por objetivo verificar a contribuição dos programas de iniciação científica (IC) como mecanismo de formação do aluno de graduação. Está fundamentado na pesquisa bibliográfica, documental e empírica, cujo campo de trabalho é a UNEB e cuja unidade de investigação são os programas PIBIC/CNPq, PICIN/UNEB e PET/CAPES. A coleta de dados foi realizada por questionários e entrevistas semi-estruturadas. O paralelo entre as falas de alunos e professores integrantes destes programas e dos não-participantes permitiu evidenciar a existência de duas culturas no ensino de graduação da universidade: uma *com* pesquisa e outra *sem* pesquisa. A situação predominante é a do ensino *sem* pesquisa, que caracteriza o processo informativo e oculta o lado educativo da pesquisa. Os resultados mostram que a grande contribuição da IC se revela na quebra do mito do ato de pesquisar, proporcionando outros benefícios que vão caracterizar o processo formativo de seus participantes. A atividade orientada por um professor qualificado contribui para a aproximação da relação professor/aluno, deslocando o argumento da autoridade do professor para o diálogo e permitindo ao bolsista desenvolver a capacidade de trabalhar em equipe, aperfeiçoar o espírito crítico, capacitar-se na utilização e busca dos meios para compor o conhecimento novo e elevar a probabilidade de seu ingresso numa pós-graduação. Sob o ponto de vista institucional, os programas de IC aparecem como uma oportunidade para a Universidade institucionalizar a pesquisa na graduação, estimular a produção e a publicação acadêmico-científica e fomentar seus grupos de pesquisa.

Palavras-chave: graduação, formação, iniciação científica.

## ABSTRACT

This study seeks to ascertain the contribution of student programs for scientific introduction as a tool for the formation of undergraduates. The investigation is based on bibliographical, documental and empirical research and focuses on UNEB and that institution's scientific introduction programs: PIBIC/CNPQ, PICIN/UNEB and PET/CAPEs. Data were collected by questionnaires and semi-structured interviews. Comparisons made between the thinking of students and professors who participate in scientific introduction programs and those who do not revealed that there are two teaching cultures in the university: one which involves research, and another one which does not. The prevailing situation is the one that does not involve scientific research. This approach characterizes the informative process and hides the educational function of research. The results of the study demonstrate that the contribution of the scientific introduction is significant. It serves to break down myths regarding the act of conducting research and promotes other benefits that characterize the formation process of participants. Research activities that are advised by qualified professors contribute to a closer relationship between professors and students, replacing the authoritative posture of the professor with mutual dialogue that enables students to develop their ability to work in a team, to improve their critical thinking, to better search for ways to compose new knowledge, and to increase their probability of going on to graduate study. On the institutional level, the study shows that the scientific introduction programs constitute an opportunity for the university to promote research as part of undergraduate study, to stimulate scientific-academic production and publication and to consolidate its research groups.

Key-words: graduation, formation, scientific introduction

## SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS .....	9
LISTA DE TABELAS .....	10
INTRODUÇÃO .....	12
<b>1. O ENSINO DE GRADUAÇÃO E DA PÓS-GRADUAÇÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO .....</b>	<b>21</b>
<b>2. O ENSINO DE GRADUAÇÃO E A INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA UNEB: UM BREVE RELATO .....</b>	<b>25</b>
2.1. A Formação na Graduação: Algumas Questões .....	25
2.2. O Ensino de Graduação e a Iniciação Científica na UNEB .....	26
<b>3. A FORMAÇÃO GRADUADA E A INICIAÇÃO CIENTÍFICA .....</b>	<b>31</b>
<b>4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>43</b>
4.1. Pesquisa Bibliográfica e Documental .....	43
4.2. Definição de Categorias/Parâmetros .....	44
4.3. Pesquisa Empírica .....	45
4.3.1. Campo de Observação Empírica .....	45
4.3.2. Unidade de Investigação .....	46
4.3.3. Fontes de Informação .....	47
4.3.4. Formas de Coleta de Dados .....	48
4.3.5. População e Amostra .....	55
<b>5. CARACTERIZAÇÃO DA FORMAÇÃO GRADUADA NOS PROGRAMAS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UNEB .....</b>	<b>59</b>
5.1. O Orientador dos Programas PIBIC/CNPq, PICIN/UNEB e PET/CAPEs .....	59

5.2. Visão do Orientador sobre a Contribuição desses Programas na Formação do Aluno de Graduação .....	62
5.3. O Bolsista dos Programas PIBIC/CNPq, PICIN/UNEB e PET/CAPES .....	72
5.4. A Formação do Bolsista no Contexto dos Programas PIBIC/CNPq, PICIN/UNEB e PET/CAPES .....	74
5.5. Críticas e Sugestões .....	95
<b>6. A IC E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO ALUNO DE GRADUAÇÃO DA UNEB .....</b>	<b>100</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>129</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>139</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>144</b>
APÊNDICE A - A Sondagem .....	145
APÊNDICE B - Ofícios de encaminhamento dos Questionários .....	154
APÊNDICE C - Ofícios encaminhados às Secretarias Acadêmicas para a seleção da amostra .....	156
APÊNDICE D - Questionário do Professor/Orientador .....	157
APÊNDICE E - Questionário do Aluno/Bolsista .....	162
APÊNDICE F - Roteiros de Entrevistas (quatro) .....	168
APÊNDICE G - Tabelas com os resultados das frequências das respostas dos Questionários dirigidos aos Orientadores dos Programas	175
APÊNDICE H - Tabelas com os resultados das frequências de respostas dos Questionários dirigidos aos Bolsistas dos Programas	183
<b>ANEXOS .....</b>	<b>196</b>
ANEXO 1 - Regulamento do Programa de IC da UNEB - PICIN/UNEB .....	197
ANEXO 2 - Mapa da distribuição dos <i>campi</i> da UNEB .....	202
ANEXO 3 – A presença da IC nos <i>campi</i> da UNEB	203

## LISTA DE QUADROS

- 01 - Número de Alunos/Bolsistas por Programa de IC da UNEB, no período 1996/2000 (p. 29).
- 02 - Percentual de participação dos Alunos da Graduação nos Programas de IC, na UNEB, no período 1996/2000 (p. 30).
- 03 - Nº de Bolsistas dos Programas de IC da UNEB, por área de conhecimento do curso, no Semestre 2000.1 (p. 47).
- 04 - Seleção dos Sujeitos da Amostra, para entrevista, por área de conhecimento e *Campus* – SSA e Interior (p. 58).
- 05 - Seleção da Amostra de Orientadores e Bolsistas, para entrevistas, por tipo de Programa (p. 58).

## LISTA DE TABELAS

- 01 - Distribuição dos Orientadores de IC da UNEB, por *Campus* (p. 60).
- 02 - Distribuição dos Orientadores da UNEB, por Programa de IC (p. 60).
- 03 - Programas de IC existentes na UNEB que o orientador conhece (p. 61).
- 04 - Quantidade de horas semanais prestadas pelo Orientador em atendimento individual ao aluno (p. 64).
- 05 - Participação do Orientador dos Programas de IC em Reuniões Científicas, no período 1997/99 (p. 66).
- 06 - Produção acadêmico-científica dos orientadores dos Programas de IC da UNEB, no período 1997/99 (p. 71).
- 07 - Distribuição dos bolsistas dos Programas de IC da UNEB, por *Campus* (p. 73).
- 08 - Distribuição dos bolsistas de IC da UNEB, por Área de Conhecimento do projeto (p. 74).
- 09 - O Bolsista com relação à renovação da bolsa, no período 1999/00 (p. 75).
- 10 - Continuidade do Bolsista no projeto original, após a renovação da bolsa (p. 76).
- 11 - Motivos apontados pelos Bolsistas para explicar porque mudou de projeto (p. 76).
- 12 - Intenção do Bolsista em renovar a bolsa para o período 2000/01 (p. 77).
- 13 - Como o Bolsista tomou conhecimento do Programa de IC (p. 79).
- 14 - Como o Bolsista escolheu o Orientador (p. 80).
- 15 - Porque o Bolsista se interessou pelo Programa de IC (p. 81).
- 16 - Nº de vezes que o Bolsista já apresentou trabalho em reuniões científicas (p. 84).
- 17 - Relação da apresentação de trabalhos em reuniões científicas com o ingresso do Bolsista no Programa de IC (p. 85).
- 18 - Solicitação de apoio institucional pelo Bolsista para participar das reuniões científicas (p. 88).
- 19 - Como o Bolsista elabora o resumo para apresentação de trabalhos em reuniões científicas (p. 89).

20 - Cursos de Línguas que o Bolsista faz/fez (p. 90).

21- Relação do curso de Línguas com o Programa de IC (p. 92).

22 - Se o Bolsista faz/fez algum curso de Informática (p. 92).

23 - Se o Bolsista já repetiu alguma disciplina no curso de graduação da UNEB (p. 93).

24 - Com que frequência o Bolsista vai à Biblioteca (p. 94).

25 - Como o Bolsista busca a atualização de informações científicas e tecnológicas (p. 95).

## INTRODUÇÃO

Assumir um tema, para elaborar e defender, é um desafio. Por isso, precisa estar relacionado ao cotidiano de quem se propõe a fazê-lo.

A idéia de começar o relato deste trabalho pelo esboço da trajetória que conduziu a mestranda ao tema se faz necessária porque, quando se tem a pretensão de produzir o conhecimento, constrói-se, também, uma história de vida. Dessa maneira, na retrospectiva que se pretende fazer aqui não se poderia abrir mão de algumas questões introdutórias que emergiram no decorrer da delimitação do problema que se coloca neste trabalho e que dizem respeito ao *pano de fundo* desta pesquisa.

Foi numa primeira tentativa de compreender a realidade da pesquisa na Universidade do Estado da Bahia - UNEB, como Sub-Gerente de Pesquisa, que se elaborou o documento intitulado, "O Instante da Síncrise: por onde começar para definir o significado da pesquisa, numa Universidade, caracterizadamente *multicampi*?" (1994).

Esse documento demarca o interesse pelo tema que foi inicialmente apresentado na proposta de trabalho para a seleção de mestrado, junto ao Núcleo Gestão em Educação: "A gestão da pesquisa em universidades *multicampi*" que traduzia, naquele momento, as preocupações e indagações surgidas no convívio das funções de Gerente de Pesquisa da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UNEB.

Quando a autora desta dissertação exerceu a função de Gerente de Pesquisa da UNEB (95-97), acompanhou, ativamente, as discussões do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-graduação - FOPROP, particularmente o da Regional Nordeste (FOPROP/NE), estando-se, no referido período, presente em todas as ocasiões em que esta Regional se reuniu, visando, sobretudo, à implantação do Projeto Nordeste de Pesquisa e Pós-graduação - PNEPG, o qual consolida uma proposta de diretrizes e sugestões para uma nova política de Ciência e Tecnologia nesta região.

A participação intensa nas reuniões do FOPROP/NE proporcionou à mestranda o contato direto com os dirigentes de importantes agências de financiamento de pesquisa e capacitação docente, como o CNPq e a CAPES. Para as universidades públicas nordestinas esse

contato significava a oportunidade de seus representantes, Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação, reivindicarem diretamente aos Diretores dessas agências condições para que essas universidades, principalmente as estaduais, pudessem criar estratégias para a institucionalização de suas atividades de pesquisa e pós-graduação.

Foi numa dessas ocasiões, durante uma reunião do FOPROP/NE, realizada na cidade de Aracaju/SE, em março de 1996 que esta mestranda, à época representante da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação da UNEB que tinha como titular a professora Nadia Hage Fialho, pôde argumentar, perante a então Diretora do Departamento Científico Tecnológico – DCT/CNPq (94-97), Dra. Marisa Cassin, defendendo a necessidade de aquela Agência atender à solicitação feita pela UNEB, com relação a sua inserção no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/CNPq. Tinha-se cumprido todas as condições burocráticas necessárias ao encaminhamento da proposta da UNEB por duas vezes consecutivas, e era preciso convencer o CNPq a reconhecer esse direito, desta Universidade. A oportunidade era única, pois também estava presente na citada reunião, o Coordenador Geral do PIBIC/CNPq, Sérgio Missiagia. E assim foi feito.

Em 1996, a UNEB, enfim, é atendida e lhe são concedidas vinte bolsas do PIBIC/CNPq. Começava uma nova história na Universidade. Providências foram tomadas para atender às condições exigidas pelo CNPq. Em 1997, um marco: a realização da Primeira Jornada de Iniciação Científica da UNEB e a criação do seu programa de iniciação científica, o PICIN/UNEB<sup>1</sup>.

Salienta-se ainda, como influência para a escolha do tema desta dissertação, a participação da autora nas discussões promovidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior - CAPES, sobre a questão da pesquisa e da pós-graduação no Brasil que culminou com o Seminário Nacional, em Brasília (1996), quando sete temas básicos sobre o assunto foram debatidos com os seus respectivos autores, consultores da CAPES e com os pró-reitores das universidades públicas brasileiras. A participação da UNEB nesse Seminário, por intermédio desta mestranda, representou um incentivo à leitura dos mencionados textos, assim como à realização de um seminário interno, promovido pela PPG/UNEB, com o objetivo de discuti-los, previamente, com os grupos de pesquisadores da UNEB.

<sup>1</sup> A Portaria 545/97 regulamentou o PICIN/UNEB.

Todo esse cotidiano de trabalho favoreceu o interesse de se adotar, como o campo empírico de investigação desse projeto, a UNEB e dentro dela, a atividade de pesquisa, por meio de seus programas de iniciação científica. Trata-se, portanto, de uma oportunidade de se verificar, até certo ponto, o impacto desses programas na cultura de pesquisa da Universidade, desafio que foi acatado porque pode ser uma resposta, uma avaliação do esforço empreendido para trazer à UNEB uma semente que germinaria e daria frutos.

Durante o curso de mestrado no Programa de Pós-graduação da FAGED/UFBA, a proposta de trabalho original sofreu várias modificações. À medida que se avançava nas leituras e nas discussões do projeto, tanto nas reuniões do Núcleo de Gestão em Educação, como no âmbito das próprias disciplinas, evidenciava-se a necessidade de melhor delimitar o tema, redefinir o problema, os objetivos e encaminhamentos metodológicos, enfim, de se ver consubstanciadas as discussões e as “tempestades de idéias” resultantes dessas discussões, em um projeto de pesquisa melhor elaborado.

Foi sempre fruto dessas inquietudes, a reformulação do título/tema desta pesquisa, para se chegar ao tema atual: *A Contribuição da Iniciação Científica na Formação do Aluno de Graduação numa Universidade Estadual*.

Ressalta-se que *pesquisa*, como atividade universitária, foi sempre uma palavra chave e, como uma categoria de interesse para estudo, via-se abrir uma gama de perspectivas de análise com relação a essa atividade, pois ela levanta questões relativas ao entendimento da dinâmica da atividade científica no contexto universitário, como por exemplo, a diversidade de suas formas e de sua organização.

É, nesse contexto, que a *universidade* também sempre esteve presente, como o *locus* da pesquisa (e da ciência) e como a principal instituição educacional do sistema formal de ensino superior, no século XX. Como uma instituição contemporânea, a universidade mostra-se um organismo caracterizadamente complexo e único, no sentido de produzir sua própria crítica. Isto significa ser ela contraditória, dialética, heterogênea, plural, imprevisível e propícia ao fenômeno *caótico*<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Adota-se aqui o sentido contemporâneo de *caótico* (cujas ordens são de grau infinito), concebido por Gleick (1990), diferente, portanto, de aleatório (oposto da ordem).

A problematização dessas relações decorre do reconhecimento daquilo que a atividade de *pesquisa* representa para as sociedades modernas: como uma fonte geradora de valor e de poder, porquanto é a principal atividade da ciência. Nesse sentido, o presente trabalho pretende não contribuir para a idéia, que parece dominar nos seletos circuitos, universitários ou não, sobre o que se entende por produção científica, uma vez que, não compreenderá esta apenas como a “grande pesquisa” que resulta na “alta ciência” (SOBRINHO, 1998), produzida por centros de excelência ou instituições assemelhadas, de reconhecimento internacional, mas, também, aquela produção e reconstrução do conhecimento vinculadas com a docência e orientadas para as realidades que lhe são mais próximas.

Finalmente, resta falar porque o tema focaliza uma *universidade estadual*. É esse um pretexto claro para a autora comentar alguns aspectos que julga interessante, sob o ponto de vista histórico.

Criada recentemente, na década de 80, a UNEB, uma universidade jovem, nasce no momento histórico, caracterizado por Hobsbawm (1995, p. 15), como a era *Do Desmoronamento*<sup>3</sup>, período de crise econômica mundial, de profundidade sem precedentes, segundo o autor. Não por coincidência, esse é o período em que a sociedade brasileira começa a perceber a *crise* da universidade, instituição que teve uma função primordial na acumulação de riquezas da chamada *Era do Ouro*.

O período da *Era do Ouro* vira o mundo enriquecer sob a égide do capitalismo. A ciência, através da pesquisa, desenvolvida, privilegiadamente, na universidade pública, foi a principal fonte geradora dessa riqueza, acumulada, velozmente, pelo *terremoto tecnológico*. (HOBSBAWN, 1995)

Essa ordem caracterizaria a transformação mais importante que a universidade passou no decorrer do século XX e que pode possibilitar a compreensão do sentido de *crise* que se aplica a esta instituição: como os limites históricos de uma era – a modernidade e da sua *grande narrativa*, a ciência. (SERPA, 1998).

<sup>3</sup> Hobsbawm, ao retratar o *Breve Século XX (1914 -1991)*, estrutura-o a partir de três períodos: "A Era da Catástrofe" (1914 -1944), "A Era de Ouro" (1945 -1973) e "O Desmoronamento" (1974 -1991).

O paradoxo se instala porque uma das limitações da modernidade é justamente o resultado da sua revolução técnico-científica, porquanto ela não se traduz, numa maior felicidade social. Nas sociedades do chamado Novo Mundo, a riqueza acumulada, na *Era de Ouro*, perde seu brilho nas conseqüências dos modelos de desenvolvimento econômico e sócio-cultural a que foram submetidos esses países e seus povos, a partir de um epicentro. (ATAÍDE, 1995, p. 43)

A ciência, fonte legitimada do saber, confere poder. Pode ser transformada em mecanismo de dominação de uma cultura sobre outras, de uma classe social sobre outras, de um país sobre outros.

Hobsbawn (1995, p. 397), analisando o impressionante aumento da desigualdade econômica na era *Do Desmoronamento*, destaca o Brasil como *candidato a campeão mundial de desigualdades econômicas*. De forma análoga, a situação de destaque da desigualdade se repete na Bahia, conforme mostram os estudos do professor Oliveira (1998) que elege este Estado, como exemplo, para demonstrar de que forma os investimentos das últimas décadas têm contribuído para agudizar a pauperização da população, na medida em que estão submetidos aos interesses do grande capital.

No que diz respeito à *riqueza* acadêmico-científica produzida pelas universidades no Estado da Bahia, o que se verifica é que a maior parte dessa produção concentra-se naquela mais antiga – a UFBA que tem a maioria de seus cursos concentrados na Região Metropolitana de Salvador. Depois, destacam-se as quatro universidades estaduais: UEFS, UNEB, UESB e UESC (por ordem decrescente de idade), das quais duas são *multicampi*, a UNEB e a UESB, sendo que a UNEB abrange quase todas as regiões do Estado (Mapa no Anexo B). As universidades particulares têm uma tímida participação na produção da pesquisa, neste Estado<sup>4</sup>.

No quadro já descrito por Hobsbawn (1995) e Oliveira (1998) cabe perguntar: para qual Bahia as universidades estaduais têm voltado seus olhos?

Vinculadas a um contexto regional, essas universidades têm um compromisso com a população dessas regiões, no sentido de contribuir para a melhoria de sua qualidade de vida,

<sup>4</sup> Para verificar as estatísticas de participação do setor público e privado, no ensino superior, no período 80/96, consultar: H. Sampaio, E. Balbachevsky, & V. Peñaloza (1998, p. 4-7).

da satisfação das suas carências elementares, da expansão de sua cidadania, com o fim da exclusão social. É necessário observar se o que está sendo gerado como conhecimento, como ciência, nestas universidades, pode ser traduzido como de necessidade para a comunidade onde elas estão inseridas. Essa produção de conhecimento pode estar ligada a interesses da “grande ciência” que, por sua vez, atende a uma política internacional que torna a produção de uma pequena universidade subvalorizada, sem o devido entendimento da comunidade local para com esse trabalho.

Sendo universidades públicas, compromissadas com a realidade de suas comunidades, as universidades estaduais da Bahia têm o importante papel de educar o homem e contribuir para a solução das questões sociais ainda desafiantes. Esse homem é o estudante de hoje. São os alunos que procuram a universidade pública como um caminho de acesso ao conhecimento, como uma legitimação desse saber, como uma alternativa para sua *formação*.

Para uma instituição educativa pública, ensinar e produzir conhecimentos diz respeito ao compromisso social dessa instituição. Sua função educativa excede o mero treinamento e a simples capacidade de aplicação desse conhecimento e se volta para a necessidade da construção da cidadania e da nacionalidade de seus alunos, para o desenvolvimento de uma visão crítica, firmada em valores e comportamentos adquiridos no processo de formação.

Formar não significa informar, assim como quantidade não quer dizer qualidade. São processos diferentes e produzem resultados, também, diferentes.

A partir dessas reflexões, o presente trabalho levanta algumas questões que norteiam toda o encaminhamento da pesquisa, quais sejam:

O que caracteriza a IC como espaço de *formação* na graduação e o que isso significa para alunos e professores?

Como o orientador e o bolsista percebem a experiência da IC na formação do estudante de graduação?

Como o corpo docente e discente que não está envolvido, diretamente, nos programas de IC percebe a formação do estudante de graduação com a experiência da IC?

Qual a contribuição da IC na formação do aluno de graduação?

Como essas questões se apresentam numa Universidade Estadual com uma experiência recente de iniciação científica?

A qualidade do ensino de uma universidade está, portanto, diretamente relacionada com os meios que utiliza para conseguir seus objetivos. Em educação, os fins estão sempre relacionados com os meios e com os processos de construção desses meios. Para entender e avaliar resultados, em educação, necessária se faz a contextualização histórica dos mecanismos utilizados no processo que geriram esses resultados.

É essa a pretensão do Capítulo 1, “O Ensino de Graduação e da Pós-Graduação no Contexto Brasileiro” que situa o entendimento da atual situação do ensino de graduação no Brasil, a partir de uma breve contextualização histórica desse nível de ensino.

Nesse contexto, a formação do aluno de graduação é problematizada como um dos maiores desafios do ensino superior brasileiro e a experiência dos programas de iniciação científica é colocada como uma possível alternativa para o enfrentamento desse desafio, sobretudo nas jovens universidades públicas.

Essa alternativa parte da *hipótese* de que a iniciação científica, por incluir em seus processos a atividade de pesquisa orientada por um professor qualificado, constitui-se um importante mecanismo de formação do aluno de graduação das universidades públicas, não só sob o ponto de vista da cidadania, mas também do mercado de trabalho, contribuindo, desse modo para a eficiência e a qualidade dos cursos de graduação dessas universidades.

Dessa maneira, como o próprio título sugere, verificar a contribuição dos programas de iniciação científica como mecanismo de formação do aluno de graduação é o *objetivo geral* deste trabalho.

O capítulo 2, “O Ensino de Graduação e a Iniciação Científica na UNEB: Um Breve Relato”, pretende justificar a UNEB, campo empírico da pesquisa, como uma universidade jovem, centrada na graduação para licenciaturas e com uma recente experiência em programas de iniciação científica.

Para alcançar o objetivo geral deste trabalho, a pesquisa empírica busca, especificamente:

- a) Caracterizar contextos do processo de formação graduada da UNEB, com e sem a experiência dos programas de IC.
- b) Avaliar a opinião de docentes e discentes da UNEB sobre a formação graduada e sobre a experiência da IC nesta Universidade, fazendo-se um paralelo de suas falas enquanto representativas dos contextos com e sem a IC.
- c) Verificar aspectos do processo de formação dos alunos dos cursos de graduação da UNEB, relacionados: à prática diária de pesquisa orientada; à perspectiva de continuidade da formação, após a conclusão da graduação; à capacidade de trabalhar em equipe; à capacidade de utilizar e buscar os meios para compor o conhecimento novo; ao aperfeiçoamento do espírito crítico.

Para tanto se fez necessária uma revisão de literatura capaz de conceituar as duas categorias básicas da pesquisa: *formação e iniciação científica*. É esse o assunto do Capítulo 3, “A Formação Graduada e a Iniciação Científica”. Concebendo *formação* como um processo jamais acabado, o capítulo esclarece e diferencia processo formativo e processo informativo e apresenta alguns resultados de pesquisas promovidas pelas agências CNPq e CAPES para avaliar seus programas PIBIC e PET, respectivamente.

No Capítulo 4, “Procedimentos Metodológicos”, é descrita a metodologia da pesquisa que, como já se disse, tem como campo empírico a Universidade do Estado da Bahia - UNEB e como unidade de investigação os seus programas de iniciação científica. O procedimento para a coleta de informações teve, como etapa preliminar, uma *sondagem*, realizada junto aos participantes desses programas. Em seguida, optou-se por *questionários* para obter-se informações junto aos professores/orientadores e alunos/bolsistas. Dos seus resultados foi possível fazer um plano de amostragem para a realização de *entrevistas semi-estruturadas* que, além de orientadores e bolsistas, contemplou também, professores não-orientadores e alunos não-bolsistas.

O Capítulo 5, “Caracterização da Formação Graduada nos Programas de Iniciação Científica da UNEB”, com o propósito de levantar dados estatístico para caracterizar os programas de iniciação científica existentes na UNEB e conhecer o perfil do bolsista e do orientador desses programas, realiza uma primeira leitura da contribuição dos mesmos na formação do

aluno de graduação da Universidade. Nesse sentido, apresenta também, críticas e sugestões provenientes das falas de orientadores e bolsistas sobre o funcionamento desses programas.

“A Iniciação Científica e o Processo de Formação do Aluno de Graduação da UNEB”, é o título do Capítulo 6. Ele mostra a análise qualitativa das falas de trinta e cinco entrevistas semi-estruturadas, realizadas com docentes e discentes dessa Universidade. Pretendendo uma abordagem mais aprofundada das estatísticas de alguns tópicos abordados nos questionários, esse capítulo permite a leitura de seus resultados por meio das falas de diferentes categorias de entrevistados, estabelecendo-se algumas comparações entre elas.

Finalmente, o trabalho avalia, em “Considerações Finais”, a título de conclusão, algumas contribuições da iniciação científica sobre o processo de formação graduada na Universidade do Estado da Bahia, as limitações da pesquisa e esboça algumas recomendações para o aprimoramento desses programas nessa Universidade.

## 1. O ENSINO DE GRADUAÇÃO E DA PÓS-GRADUAÇÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO

Embora submetida a questionamentos<sup>5</sup>, anuncia-se<sup>6</sup> que para cumprir a função de formar recursos humanos qualificados, a pós-graduação contou, ao longo de três décadas, com um eficiente sistema de financiamento. Apoiada pelos órgãos de fomento nacionais e internacionais, a pós-graduação teve garantidos recursos capazes de desenvolver mecanismos que firmassem uma cultura de avaliação a qual, associada a um corpo docente de mestres e doutores, foi capaz de gerir resultados, em quantidade e qualidade superiores aos que se verificam na graduação.

E a graduação, o que lhe pode ser, hoje, atribuído?

Nesse mesmo período, o que se pôde observar é que a graduação, voltada para a função de formar "... profissionais para atuarem no mercado de trabalho, habilitando-os a exercerem uma profissão..." (RIGLES, 1996, p. 4), cresceu muito, em termos de números de alunos e professores, especialmente nas décadas de 70 e 80.

Sem uma política de investimentos e de alocação de verbas, a graduação cresceu *solta*, sem cânones, abandonou a avaliação e o acompanhamento da qualidade de seus cursos e ficou sem o estímulo à melhoria do seu ensino e da produção do conhecimento.

Enquanto a pós-graduação já tem mais de vinte anos de experiência na condução do processo de avaliação, a graduação que, nesse período, contou apenas com a avaliação da revista *Playboy*, só recentemente começou a discutir parâmetros de como avaliar um curso. (RIGLES, 1996, p. 4)

<sup>5</sup> Alguns estudiosos do ensino superior brasileiro, a exemplo de Eunice Durham (1998), acham que a qualidade e o atendimento do ensino superior público no Brasil, hoje, não justificam o seu custo, enquanto outros, como Sobrinho (1998), questionam seu sistema de avaliação e financiamento.

<sup>6</sup> Refere-se à tônica dos textos produzidos pelos consultores da Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior – CAPES, para avaliação da pesquisa e da pós-graduação brasileira que culminou com um seminário nacional, "Pesquisa e Pós-Graduação no Brasil", organizado pela referida Agência, em Brasília (nov./1996), oportunidade em que os sete temas básicos foram debatidos por seus respectivos autores, com os pró-reitores de pesquisa e pós-graduação das universidades públicas brasileiras.

Sem dúvida, os investimentos dos órgãos de fomento na pós-graduação, especialmente a CAPES que a acompanhou e a avaliou, *de perto*, são um fator diferencial para os resultados que hoje se verificam, no Brasil, nesses dois níveis de educação superior<sup>7</sup>.

A *formação* do aluno de graduação é hoje um dos maiores desafios do ensino superior brasileiro. Estudos têm mostrado que uma das formas mais visíveis de desestímulo e evasão estudantil, nos cursos de graduação, é o acúmulo desordenado de disciplinas que leva o estudante a permanecer no sistema e no curso por muito tempo, conduzindo-os à baixa eficiência na formação a qual, por sua vez, se distribui desigualmente por todo esse sistema, estando mais presente nas carreiras de menor prestígio. (MAGGIE, 1996, p. 8)

A análise desse problema remete às origens da reforma universitária de 1968<sup>8</sup> que construiu a graduação diferente da pós-graduação, isto é, em um sistema de créditos sem orientação. Como resultado, aqueles alunos que recebiam atividades de orientação, na graduação, diferente do que ocorre na pós-graduação, não tinham isso registrado em seu histórico escolar, pois os programas especiais não são inseridos no currículo. Só recentemente, esse procedimento vem sendo adotado por parte das universidades.

Antes de se preocupar com longos e extensos conteúdos que desestimulam e cansam o aluno, a formação graduada, hoje, deve promover o aprendizado de algumas ferramentas básicas e capacitar o aluno a desenvolver sua capacidade de aprender e recriar permanentemente.

Algumas tentativas consideradas bem sucedidas de formação na graduação são os programas de iniciação científica, cujas experiências mais destacadas estão nos investimentos em bolsas de iniciação científica, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC/CNPq, que geralmente requer uma contra partida da instituição que acaba criando seu próprio programa, e o Programa Especial de Treinamento - PET/CAPES.

Os programas de iniciação científica, uma experiência concreta de graduação que associa ensino e pesquisa, têm se mostrado uma das vias mais seguras de formar o aluno, de

<sup>7</sup> Maggie (1996), Zucco (1996), Rigles (1996) e Gazolla (1996) discutem as formações graduadas e pós-graduadas, originalmente diferenciadas, a partir de suas próprias histórias, fontes e formas de financiamento e objetivos iniciais.

<sup>8</sup> Consubstanciada na Lei 5.540, que reformou o sistema como um todo, a reforma adota como modelo de universidade, a chamada "universidade de pesquisa", dando origem a moderna Pós-graduação, a partir da idéia de indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Com base nesse princípio, a nova Lei "instituiu o sistema de créditos, aboliu o curso seriado, transformou os departamentos em unidades mínimas do sistema e modificou a carreira de magistério superior". (Maggie: 1996, 5)

instrumentalizá-lo e capacita-lo a estar sempre em condições de aprender e construir novos conhecimentos, superando a estreita orientação monodisciplinar.

Zucco (1996, p. 6) argumenta que "... a iniciação científica tem objetivos bem definidos que constituem ingredientes perfeitos para a atual necessidade de formação inter e multidisciplinar do cidadão", quais sejam: envolver o aluno, com orientação, em projetos de pesquisa; criar oportunidades para desenvolver o espírito crítico, conduzir os alunos à prática da indissociabilidade e incentivar os talentos para a pesquisa.

Apesar do impacto que os programas de IC causam nos cursos de graduação, o que pode ser constatado a partir das avaliações realizadas pelo CNPq<sup>9</sup>, com relação ao PIBIC e pela CAPES<sup>10</sup> com relação ao PET, alguns autores que já vinham avaliando esses programas observam que, infelizmente, eles "... não foram acompanhados de uma mudança mais eficaz justamente porque a orientação em pesquisa na graduação corre paralela aos currículos." (MAGGIE, 1996, p. 5)

Foi esse o principal motivo que levou alguns autores a afirmarem que ainda é cedo para se avaliar o impacto desses programas no ensino de graduação e na eficiência da formação, embora reconheçam " [...] que alunos de pós-graduação, oriundos de programas de IC, obtêm mais rapidamente seus títulos e com trabalho acadêmico mais consistente do os que não foram bolsistas." (RIGLES, 1996, p. 5)

Também se sentem seguros em afirmar que esses programas vêm melhorando os cursos e o desempenho dos estudantes, "pois contribuem para a construção de um *ethos* profissional desde a graduação" (MAGGIE, 1996, p. 11), de forma diversificada e não só voltados para a carreira acadêmica, como se poderia imaginar<sup>11</sup>.

<sup>9</sup> Luíz Marcuschi A. *Avaliação do Programa Institucional de Bolsas de IC (PIBIC) do CNPq e Propostas de Ação*. CNPq, Recife, 1996. Versão resumida.

Aragón, Virgílio A. *2ª Avaliação do PIBIC*, Núcleo de Estudos sobre o Ensino Superior da Universidade de Brasília. Brasília, março / 99.

<sup>10</sup> Elizabeth Balbachevsky. *O impacto do Programa Especial de Treinamento - PET/CAPES na Graduação*. NUPES/USP, 1997.

<sup>11</sup> A experiência no Brasil tem mostrado, segundo informa Maggie (1996, p. 11), citando a pesquisa feita por Luiz Viana nos cursos da área de C. Sociais, que o processo formativo a que estão submetidos os estudantes de programas onde vinculados a projetos de pesquisa, estágios orientados ou programas profissionalizantes, é eficaz para qualquer profissão e não somente para a de pesquisador. Para essa última tem se mostrado um caminho ágil e seguro de ingresso na pós. Essas são, também, as conclusões de Guimarães (1996, p. 8).

Ressalte-se que esses autores fazem essas análises em um momento anterior as avaliações realizadas por consultores do CNPq, para o PIBIC (1996 e 1999) e pela CAPES, para o PET (1997), as quais referendaram todas essas observações.

Os resultados das duas avaliações realizadas pelo CNPq (1996 e 1999) constataam o impacto do PIBIC nos cursos de graduação e de pós-graduação, com relação à duração dos cursos de mestrado e doutorado, uma vez que se observou que os ex-bolsistas do PIBIC obtêm seus títulos mais rapidamente que os que não foram bolsistas desse Programa. Os avaliadores do PIBIC interpretam esse impacto no sentido de que o PIBIC favoreceria a uma maior eficiência nesses cursos, embora não se deixe de reconhecer que "existe uma grande associação entre tempo de bolsa e área do conhecimento". (ARAGÓN, 1999, p. 59)

Com relação ao PET/CAPES, o relatório de avaliação conclui que um programa complexo e completo como o PET não pode ser avaliado pelo número de pessoas que atinge diretamente, uma vez que ele contribui para melhorar o desempenho global do curso no qual se insere, tanto no que tange à eficiência na formação dos estudantes quanto no que se refere à maior produtividade dos professores, mesmo que não estejam diretamente envolvidos no Programa.

A iniciação científica (IC), instrumento básico de formação do aluno, passa a se constituir um dever da universidade, representando uma oportunidade concreta para o professor-orientador que é estimulado a criar equipes e para a instituição que assegura uma estratégia para a formulação de políticas de pesquisa e de mecanismos de avaliação.

No cotidiano dos cursos de formação de professores, de todos os níveis, a importância das práticas desses programas é ressaltada por Zucco (1996), porquanto oportuniza experiências que podem garantir a absorção e a difusão futura dessas práticas.

Como uma Universidade, com problemáticas de uma universidade estadual que "se agudizam" pela sua condição de *multicampi*, (FIALHO, 2000, p. 326), com suas funções centradas no ensino de graduação, voltado predominantemente para licenciaturas, pode desenvolver, no estudante, uma formação de qualidade, isto é, nos parâmetros que se acabou de discutir aqui?

## 2. O ENSINO DE GRADUAÇÃO E A INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA UNEB: UM BREVE RELATO

### 2.1. A Formação na Graduação: algumas questões

O grande desafio atual para uma instituição de ensino consiste em educar para uma sociedade que ainda não existe, mas que se sabe que o seu maior valor é o conhecimento e que uma de suas características mais marcantes “[...] é o sentimento de capacidade de compreensão de suas mudanças que todos por toda parte experimentam” (SOBRINHO, 1998, p. 25).

Daí o entendimento de que a quantidade de informação não se reflete, necessariamente, em qualidade de conhecimento. A capacidade de realizar e construir esse conhecimento, no sentido de saber onde buscar e como selecionar as informações, dando a estas interpretações à luz de uma realidade concreta, é que confere qualidade ao profissional para atuar na sociedade, na vida e no mercado de trabalho. Para isso é necessário o desenvolvimento de uma visão crítica, firmada em valores e comportamentos que despertem a percepção e a aceitação das diferenças culturais, dos costumes, da diversidade que é uma das principais características da sociedade atual.

Na graduação, como em qualquer outro nível do sistema de ensino, essas características só podem ser adquiridas através do processo formativo que não se limita “[...] ao saber consagrado, à cultura livresca e sua transmissão” (ZUCCO, 1996, p. 4). Essa é uma tarefa que exige o recentramento da formação sobre métodos, o julgamento e a crítica, mais que o domínio das informações.

Com atividades extraclasse e a disponibilidade do professor para orientação, os programas de iniciação científica, conforme já exposto, trazem os componentes necessários para uma formação profissional com qualidade, melhorando a qualidade desse nível de ensino e contribuindo para a redução de problemas, como a repetência e o desestímulo de estudantes e professores que atuam nele.

As universidades públicas, com o apoio de órgãos federais, a exemplo do CNPq e da CAPES, vêm buscando implantar e ampliar programas de IC, como estratégia para obter uma formação de melhor qualidade na graduação.

Portanto, já se reconhece, *a priori*, que a iniciação científica contribui para a formação graduada. Isso é verificável, como se poderá ver adiante, nas avaliações realizadas pelas agências que financiam esses programas.

O objetivo da presente investigação poderia, dessa maneira, parecer redundante se não fosse a curiosidade de se conhecer qual é a natureza da contribuição da iniciação científica para a formação graduada que se expressam em questões como: qual é o tipo de formação que a iniciação científica proporciona ao aluno de graduação; quais os mecanismos dessa formação e como ela se processa no dia a dia de alunos e professores; qual é o seu alcance no âmbito da universidade como um todo e qual é o seu impacto na cultura desta universidade.

## 2.2. O Ensino de Graduação e a Iniciação Científica na UNEB

A Universidade do Estado da Bahia – UNEB possui um dimensionamento físico - espacial que contempla regiões distintas do Estado da Bahia (Recôncavo/Sub-Médio São Francisco e Norte/Oeste Baiano/Chapada Diamantina/Sudoeste/Litoral Sul e Cacaueira) o que lhe confere um perfil de pluralidade sócio/econômico/político/cultural como nenhuma outra universidade do Estado. (Anexo B)

Essa diversidade, proporcionada pela característica *multicampi*<sup>12</sup> torna rico o confronto com problemáticas extremamente sensíveis à pesquisa, mas, também, parece favorecer a expansão desordenada da sua produção acadêmico-científica e de seus titulados que se encontram bastante concentrados em alguns departamentos e demasiadamente precários em outros, induzindo a vários problemas, como a fixação de docentes/pesquisadores no interior do Estado, a concentração de cursos na área de Ciências Humanas, a carência de um programa sistemático de avaliação desses cursos, entre outros.

Empenhada na questionada *interiorização*<sup>13</sup> do ensino de graduação no Estado da Bahia, a UNEB oferece 23 diferentes cursos (15 bacharelados com 05 habilitações e 08 licen-

<sup>12</sup> Os estudos de Sampaio, Balbachevsky & Peñaloza (1998), sobre as universidades estaduais, são complementados e aprofundados por os da professora Nadia Fialho, do Departamento de Educação, *Campus I – UNEB*, em sua tese de doutorado (2000) que se detém no segmento *multicampi* as quais representam 80% do universo de 31 universidades estaduais brasileiras. A investigação, do tipo qualitativa, toma a UNEB como estudo de caso para “fazer emergir aspectos relacionados ao modelo universitário *multicampi* tais como: a desconcentração organizacional e a dispersão físico-geográfica...” (FIALHO, 2000, p. 67)

<sup>13</sup> Não se está usando aqui o sentido de interiorização como expansão da educação superior. O processo de expansão do ensino superior, como o que está submetida a UNEB, é fruto de muitos questionamentos de estudiosos sobre esta questão, entre os quais vale a pena conferir as reflexões de Fialho (2000, p. 17) sobre “como estamos fazendo a interiorização do ensino superior [...]”

ciaturas com 15 habilitações) que se multiplicam por seus departamentos dos diversos *campi*, totalizando 75 cursos, com 10.581 alunos matriculados em 2001.<sup>14</sup> Desse total, aproximadamente, 71% (7415 alunos) estão matriculados nos cursos de licenciatura, verificando-se o perfil de uma universidade centrada na licenciatura.

Contando com um quadro permanente de 902 docentes<sup>15</sup> (e mais 266 professores dos quais 161 são substitutos e 105 visitantes), sendo mestres 241 (27%), 62 doutores (7%), 165 mestrandos e 102 docentes com doutorado em andamento, a UNEB tem registrado, no período 2000/2001, junto a sua Gerência de Pesquisa/PPG, 367 pesquisas institucionais<sup>16</sup>, sendo que: 266 estão em andamento, incluindo-se nestas as 58 pesquisas vinculadas aos programas de IC; 84 estão concluídas e 17 encontram-se paralisadas.

Até 1996, a UNEB vinha buscando desenvolver a pesquisa na Graduação através do Programa de Bolsas de Monitoria em Pesquisa, denominado PICIM, também estendido ao ensino e à extensão e concebido de forma idêntica para essas três áreas da universidade. Não se caracterizava, portanto, como um programa de IC e nem possuía um sistema para seleção, acompanhamento e avaliação de projetos, de orientadores e bolsistas que fosse além das funções administrativa/financeira do Programa. Em vista disso, o PICIM foi, posteriormente, substituído pelo Programa de IC da UNEB – PICIN, regulamentado pela Portaria 545/97, publicado no Diário Oficial de 15/16-03-97.

Além do PICIM, existia ainda, na Universidade, o Programa Especial de Treinamento - PET/CAPES, implantado em abril de 1992, no curso de Licenciatura em Química Aplicada do atual Departamento de Ciências Exatas e da Terra, *Campus I*.

É, portanto, a partir de agosto de 1996 que a UNEB começa a desenvolver a atividade de pesquisa na graduação, de forma mais sistemática, com a implantação do Programa Institu-

<sup>14</sup> Informações obtidas junto à ASSESP/UNEB, em janeiro/2002 que se baseia nos dados fornecidos pela PROGRAD/UNEB, para a elaboração do Relatório de Atividades da UNEB, ano 2001.

<sup>15</sup> Informações obtidas junto à Gerência de Pós-graduação/PPG, com atualização em outubro/2001. Esses dados são diferentes dos fornecidos pela ASSESP/UNEB, em janeiro/2002 que se baseia nos números fornecidos pela PROGRAD/UNEB, para a elaboração do Relatório de Atividades da UNEB/2001 o qual deverá incluir os docentes que ingressaram na UNEB no último concurso, em 2001. Segundo a PROGRAD, a UNEB possui, em dezembro/2002: 981 docentes do quadro permanente dos quais: 361 mestres; 57 doutores; 159 mestrandos e 107 doutorandos. Optou-se pelos dados da PPG, pois a sua Gerência de Pós-Graduação mantém atualizadas as migrações dos docentes em situação de “treinamento” para “concluído”.

<sup>16</sup> Dados obtidos junto à Gerência de Pesquisa/PPG, em janeiro/2002.

cional de Bolsas de IC - PIBIC/CNPq e da nova concepção do seu próprio programa que passa a ter características de IC, denominando-se, a partir de 1997, PICIN/UNEB<sup>17</sup>.

Enquanto isso, o PET/CAPES/UNEB atinge a sua capacidade máxima, em termos de número de bolsistas, no período outubro/96 a agosto/97, quando passa a integrar doze alunos/bolsistas. De agosto/97 a dezembro/98, o Grupo PET se mantém com oito bolsistas, mesmo com a suspensão, em 1998, das taxas acadêmicas. O Programa fechou o ano de 1999 com apenas dois alunos, enquanto aguardava o pronunciamento da CAPES, frente ao novo curso de Licenciatura em Química que substituiu o de Química Aplicada. Em 2000, o PET sofreu uma reestruturação. Algumas diretrizes básicas do Programa foram mantidas pela CAPES, outras foram modificadas. Como exemplo de uma dessas mudanças, cada Grupo PET deve atender, agora, a pelo menos dois cursos de graduação, envolvendo as licenciaturas e será composto por sete estudantes de graduação, três estudantes de pós-graduação, por um professor-coordenador (doutor) e por professores colaboradores (doutores). O grupo PET/CAPES/UNEB, buscando adequar-se às novas diretrizes, associou-se ao Bacharelado em Nutrição, por ser este um curso, no *Campus I* - Salvador, com condições de interagir com o de Química. O projeto dessa proposta já foi encaminhado e até a data de junho/2001, o Grupo PET/CAPES/UNEB encontra-se aguardando a aprovação pela CAPES de sua reestruturação<sup>18</sup>.

O Programa PET/CAPES/UNEB, por características próprias, tem seu raio de ação onde se encontra instalado (*Campus I/SSA*), enquanto que o PIBIC/CNPq e o PICIN/UNEB, também por suas peculiaridades, conseguiram diversificar as áreas de conhecimento e a participação dos alunos/bolsistas, através da integração de novos alunos e professores, oriundo de outros *campi* da UNEB.

A distribuição dos bolsistas da UNEB pelos diversos programas de IC, no período 1996 a 2001, se faz segundo o Quadro 1:

<sup>17</sup>O funcionamento do Programa de IC da UNEB - PICIN, é regulamentado pelo CONSEPE/UNEB, conforme o Anexo A deste trabalho.

<sup>18</sup> Informações prestadas pela tutora do Grupo PET/CAPES/Química – UNEB, em Julho de 2001.

**Quadro 1: Número de Alunos/Bolsistas por programa de IC da UNEB, no período 1996/2000**

Programa de IC	Ano					
	1996	1997	1998	1999	2000	2001 (previsão)
PET/CAPES	12	12	08	04	02	?
PIBIC/CNPq	20	20	20	20	20	20
PICIN/UNEB	-	40	39	40	40	60
PICIM/UNEB*	15	-	-	-	-	-
PNEPG/CNPq*	-	-	04	-	-	-
Total	47	72	71	64	62	80

Fonte: Gerência de Pesquisa/PPG/UNEB. Maio de 2001

\* Programas que não existem mais na UNEB.

Conforme se pode observar no Quadro 1, conforme informações prestadas pela Gerência de Pesquisa, a UNEB fecha o ano 2000 com 62 alunos/bolsistas nos diversos programas. Significa dizer que, no período em análise, o ano de 2000 foi o que acusou o menor número de bolsista desde 1996, ano da implantação desses programas.

Por que isso está acontecendo? Não está havendo demanda por parte de discentes e docentes da UNEB, para esses programas? Faltam recursos para investir na IC?

No período 1998/2000, a UNEB amplia, consideravelmente, a oferta de vagas da graduação, criando e implantando novos cursos, uma Unidade de Ensino e dois Núcleos de Ensino Superior. Como “a universidade *multicampi* é também uma forma de adentrar o interior levando a promessa da educação superior” (FIALHO, 2000:17), esse crescimento mostra-se, portanto, questionável, pois nesse mesmo período, a UNEB não aumenta os investimentos na IC<sup>19</sup>. Desse modo, não consegue aumentar o percentual de participação dos alunos da graduação na IC no período 1999/2000, pois o número de matrícula vem crescendo proporcionalmente mais.

Para observar a relação, alunos matriculados na graduação X alunos participando dos programas de IC, no período 1996/2000, na UNEB, elaborou-se o Quadro 2:

<sup>19</sup>A pesquisa documental realizada, preliminarmente, à coleta de dados desta pesquisa, permitiu uma breve caracterização desse quadro de investimento em IC da UNEB, no período 1996/1999, resultando no artigo, *Investindo na Formação de Jovens Pesquisadores na UNEB*, produzido pela mestranda e publicado pela Revista da FAEEBA, n. 11, de Dez./1999. pp. 195-207.

**Quadro 2: Percentual de Participação dos Alunos da Graduação nos Programas de IC, na UNEB, no Período 1996/2000**

Ano	N. de Alunos Matriculados	N. de Alunos na IC	%
1996	7330	47	0,64
1997	8098	72	0,88
1998	8152	71	0,87
1999	9062	62	0,68
2000	9859	59	0,59

Fonte: Relatório de Atividades. UNEB. 1998, 1999 e 2000. Relatório de Gestão, 1993-97 UNEB.

Conforme se pode observar, a participação dos jovens alunos da UNEB nos programas de IC não consegue chegar a 1%, o que significa dizer que o ensino da graduação nessa Universidade vem sendo realizado, praticamente, sem a pesquisa<sup>20</sup>.

Esse quadro, em que se evidencia a ênfase do ensino com relação à pesquisa e à extensão, foi problematizado por Fialho (2000) em seu estudo de caso na UNEB, por ela analisado da seguinte maneira:

Essas questões [fixação de pessoal titulado, condições infra-estruturais para realização de pesquisa, etc.] incidem sobre as problemáticas, de âmbito estadual, que derivam da falta de planejamento e de responsabilidade política no processo de implantação e de expansão da educação superior, nos respectivos territórios, na medida em que não são asseguradas as condições básicas de manutenção da universidade *multicampi* nas três áreas que caracterizam a universidade, o que acaba por limitá-las ao ensino e, no caso, o ensino de graduação, restando excluídas, praticamente, as suas demais finalidades, quais sejam: o ensino e a oferta de cursos de pós-graduação, a pesquisa e a extensão universitária” (FIALHO, 2000, p. 125).

Nenhuma universidade pode desconsiderar que a melhoria da eficiência do ensino de graduação passa, sem dúvida, pela busca de mecanismos que, como os programas de IC, proporcionem a redução de seus problemas e promovam o estímulo de seus estudantes e professores.

Necessário se faz quebrar as barreiras, sejam elas políticas, culturais ou estruturais dentro das próprias instituições, para que se permita, e até mesmo, se provoque o melhor aproveitamento de programas e o estabelecimento de outros, regionais ou locais, a partir das especificidades regionais que favorecem o fomento de uma cultura formativa para a graduação.

<sup>20</sup>*Ibidem*, para uma melhor caracterização desse quadro.

### 3. A FORMAÇÃO GRADUADA E A INICIAÇÃO CIENTÍFICA

Se está claro que o objetivo principal da educação “é a formação, através dos conhecimentos e dos relacionamentos interpessoais, mas sempre tendo em vista uma realidade social concreta [...]” (SOBRINHO, 1998, p. 23), então nada é definitivo e imediato na ação educativa.

Dessa maneira, a ação educativa de produzir e socializar conhecimentos tem um valor e uma significação. É formativa, possui a dimensão da subjetividade.

No sistema de educação superior brasileiro, cabe à graduação, de forma geral, preparar o cidadão para, “[...] durante sua vida profissional, gerar, aperfeiçoar, dominar e empregar tecnologia, com o objetivo de produzir bens e serviços que atendam, oportunamente, as necessidades da sociedade, com qualidade e custos apropriados” (ZUCCO, 1996, p. 4).

O ensino de graduação é, portanto, o setor de formação de novos cientistas, profissionais e professores e está voltado para aumentar o nível de conhecimento e educação da sociedade em geral (MAGGIE, 1996, p.3).

Dessa maneira, mais que nunca, a ação educativa deve visar à formação de valores éticos e socializantes visto que “[...] a aprendizagem não é só a aquisição de uma técnica, mas também a experiência de uma relação entre indivíduos concretos.” (SOBRINHO, 1998, p. 23).

Diante da grande acessibilidade às informações e a velocidade de suas transformações e superações, o ensino que se baseia unicamente no processo informativo tende a ser rapidamente superado e ineficaz, pois, nesse novo quadro, se “[...] acentuarão o peso do desenvolvimento das habilidades e atitudes e diminuirão a parte ocupada pela assimilação do conhecimento”, afirma Kesterman, citado por Sobrinho (1998, p.11).

Essa constatação é a tônica dos argumentos de alguns profissionais que atuam nos cursos pré-vestibulares, preparando jovens para ingressarem na universidade<sup>21</sup>. Na percepção

<sup>21</sup> “Vestibular – Dúvidas na hora H”, reportagem de Rita Moraes, Revista Isto É, n.º. 1569, de 27/10/99, p. 99-101. Refere-se aos professores: José Atílio Vanin, coordenador do vestibular da Universidade de São Paulo – FUVest e Miranda Leite, do Cursinho da Politécnica, também de São Paulo.

desse professores, no Brasil, como em toda sociedade pós-industrial, o atual mercado de trabalho tem características diferentes do passado recente, em que o jovem egresso da faculdade podia entrar numa empresa e lá permanecer por vários anos, até a vida toda, se assim ele quisesse.

Hoje, o mercado que está em alta é o de serviços, onde o perfil do candidato conta mais que o próprio curso que ele fez. Por isso, eles acham que a entrada para a universidade precisa ser desmitificada, no sentido de que a universidade de hoje não seja vista por esses jovens como um lugar onde eles definirão suas carreiras ou selarão o seu destino, mas como um espaço que pode lhes oferecer um curso de formação que eles devem escolher.

O que esses professores procuram esclarecer é que o perfil atual que se tem buscado é o profissional de *formação humanística*<sup>22</sup>, em outras palavras, o que se valoriza é a iniciativa, o espírito empreendedor, a capacidade de trabalhar em equipe, de assumir diferentes papéis e de utilizar os meios de comunicação.

O que vai diferenciar o bom profissional, na sociedade e no mercado de trabalho, não é o montante de informação que ele recebe. Essas podem vir de várias fontes e não somente da universidade. Fato e informação, além de seu caráter objetivo, trazem consigo uma abordagem subjetiva, relacionada com a significação que cada um lhes confere. Esse discernimento é o diferencial que a universidade, como instituição educativa, pode e deve conceder ao aluno: é o processo de transformá-lo em cidadão, em um ser capaz de uma ação interventora, a partir de uma realidade concreta e não de uma recepção passiva dos fatos. É o que se chama *de visão crítica*. É o que Sobrinho (1998, p. 28) chamou de “trabalho relevante” da universidade, “[...] o da formação para a compreensão dos fundamentos, das articulações da integração, para a elaboração das sínteses”. É o que Zucco (1996, p.13) e Demo (1997, p. 64) se referem quando dizem o ensino baseado no “aprender a aprender”. É o que se chama de *processo formativo*.

Guimarães (1996, p. 8) esboça algumas características do *processo formativo* (que se verifica na pós-graduação) e do *processo educacional informativo* (que é o predominante na graduação), a partir dos seguintes aspectos:

<sup>22</sup> Sobrinho (1998, p. 24) afirma que essa “[...] formação *humanística* ligada a exigências da cultura e do espírito [...] é fundamental para a construção da cidadania e da nacionalidade [...]” e, como completa Zucco (1996, p. 5), voltada para a “[...] prática da ética, o respeito aos valores, ao pluralismo ideológico e às tradições” está sendo, também, fortemente solicitada pelo mercado.

Características do *Processo Formativo*:

- aplicação do método científico através da pesquisa para compor dados próprios e pessoais que vão traçando a estrutura de um conhecimento;
- postura/atitude investigativa em busca do desconhecido para compor o conhecimento novo;
- orientação segura por docente-pesquisador experiente e qualificado;
- aperfeiçoamento do espírito crítico;
- aprendizado e a consolidação de outros conhecimentos necessários à complementação da formação como:
  - desenvoltura em inglês e outras línguas estrangeiras;
  - redação e apresentação (português e inglês) de textos, dados, trabalhos e relatórios;
  - manuseio da informação científica e tecnológica acumulada nas bibliotecas e nos banco de dados internacionais via Internet e outras redes, assim como, daquela divulgada continuada e atualizadamente através de periódicos e revistas especializadas e informação eletrônica;
  - apropriação do conhecimento gerado pelo aluno e em torno dele;
  - processo de amadurecimento e da diferenciação individual, garantindo segurança no domínio dos limites do seu conhecimento, em suma, de saber o que sabe e de saber onde estão as fontes para buscar o conhecimento que não domina.

Características do *Processo Informativo*:

- estudante passivo ao processo;
- privilegia exclusivamente a memorização temporária do "conhecimento";
- gera no estudante dificuldades de atuação num processo mais participativo, de compartilhamento de responsabilidades;
- "transmissão" passiva do conhecimento livresco, dogmático, por vezes, ultrapassado;
- distante do processo intelectualmente criativo e formador;

- método de ensinar centrado na percepção do argumento da "autoridade do professor";
- pouca participação na produção acadêmica.

Zucco (1996, p. 5), baseado em palestra do professor Valdimir Pirró e Longo<sup>23</sup>, listou as seguintes mudanças conceituais e metodológicas no *processo formativo* de ensinar e de aprender que devem nortear docentes e discentes:

- *a formatura*: significa maior responsabilidade pela continuação da formação e não formação profissional terminal;
- *professor é também um estudante* que deve buscar a inovação e o treinamento para a pesquisa;
- *é preciso ser ótimo*; bom não basta, no mundo profissional de hoje;
- *a formação deve ser personalizada, inter e multidisciplinar* (deve aproveitar o que melhor há na vocação de cada um);
- *boa comunicação oral e escrita*;
- *aprender a aprender* significa que não basta ensinar as tecnologias em uso, o aluno deve aprender a aprender sozinho;
- *ousadia para avançar no desconhecido* que pode ser proporcionada pela prática diária de pesquisa, através de:
  - participação em programas especiais de treinamento técnico-científico;
  - seminários e congressos;
  - incentivo à utilização de revistas e periódicos científicos;
  - incentivo à escrita técnico-científica para publicação;
  - participação ativa, com publicações e apresentações em jornadas científicas;

<sup>23</sup> Longo, W.P. A pesquisa e a pós-graduação no contexto da globalização da economia e da crise da modernidade. In: *Anais do XI Encontro Nacional de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-graduação*. Florianópolis:1995. pp. 6-23.

- *saber fazer, estudar, pesquisar e realizar na prática*: estágios supervisionados, projetos multidisciplinares de final de curso (tornar público);
- *evitar a compartimentalização do saber*, pois os departamentos e as disciplinas são artificios criados pelo homem;
- *domínio das facilidades oferecidas pela informática e capacidade de manter-se atualizado nessa área*;
- *visão humanística, diante da profissão e dos interesses da sociedade*: explorar situações concretas para a prática da ética, o respeito aos valores, ao pluralismo ideológico e às tradições; o homem, a sociedade e o bem comum devem estar sempre presentes.

Tendo em vista as referências teóricas abordadas por esses autores, este trabalho entende *formação* como o resultado que se espera da educação, em qualquer um dos seus níveis, cujos processos sejam capazes de desenvolver no aluno, atitudes para o *aprender a criar*.

Como um dos instrumentos essenciais da criação é a pesquisa, esta se torna um recurso muito valioso no processo educativo, indo além da descoberta científica e ocupando o seu espaço educativo, para formar, no estudante, a *capacidade de elaboração própria*, conforme define Demo (1996):

Compreendida como **capacidade de elaboração própria**, a pesquisa condensa-se numa multiplicidade de horizontes do contexto científico (Demo, 1985b). É comum prendê-la à sua construção empírica. O pesquisador aparece exclusivizado na condição de manipulador competente de dados factuais, nas ciências sociais [...] Todavia, a pesquisa empírica é apenas um horizonte dela que, se exclusivizado, já denota desvirtuamento típico do conceito de pesquisa (DEMO, 1996, p. 18, grifo do autor).

Brickman (1986) caracteriza a pesquisa universitária como um ponto de convergência de quatro sistemas amplos: sistema científico, sistema de educação superior; sistema estatal e sistema sócio-econômico. Segundo ele os problemas que a pesquisa acadêmica enfrenta e que ele define como “crise”, deriva, em boa parte, “de sua vulnerabilidade ante os conflitos que ocorrem nestes sistemas e da incompatibilidade entre as diversas demandas que deles se originam” (BRICKMAN, 1986, p. 36).

Se Brickman faz essas considerações referindo-se a década de 80, urge indagar o que significa, hoje, a pesquisa universitária, e quais as possibilidades de sua realização, na graduação, pelos diversos tipos de universidade que, para se credenciarem como tais, ante as novas exigências da legislação em vigor, precisam comprovar sua qualidade, por processos de avaliação institucional que estabelecem o desenvolvimento da pesquisa como indicador de qualidade<sup>24</sup>.

Ainda que não seja objetivo do presente estudo, aprofundar-se nestas questões, é necessário registrá-las, pois a pesquisa universitária é concebida, neste trabalho, como uma atividade fundamental ao processo formativo de graduação.

O que se pretende assinalar é que a pesquisa universitária, enquanto produção do conhecimento, pode ser compreendida no seu sentido mais clássico, como uma atividade científica, ligada ou não a “grande ciência”, e, portanto, ligada ou não aos interesses locais, ou enquanto princípio educativo. Fazer um trabalho de investigação científica educativo, segundo Sobrinho (1998, p. 28), requer “pertinência”, isto é, manter laços com a comunidade local, sem perder o nexo com o conhecimento universal, geral. A falta dessa “pertinência” é uma das formas que mantém a universidade afastada de seu próprio ambiente natural e que põe em questionamento o resultado de seu trabalho. É numa situação como essa que a investigação da pesquisa universitária não ganha a dimensão educativa.

Seguindo esse raciocínio, Sobrinho distingue as seguintes categorias de investigação para a produção de conhecimento:

Para tornar isso mais claro, pretendo fazer uma distinção importante entre investigação (ou pesquisa e construção do conhecimento) **educativa** e investigação **sobre um objeto científico** (ou produção de ciência). É claro que a investigação sobre um objeto científico pode ser também educativa. De uma ou outra forma, cria uma imagem social da ciência e produz conhecimentos que têm repercussões na vida pessoal, social e econômica etc. Por outro lado, também a investigação educativa produz muitas vezes cientificamente um tipo de conhecimento e opera sobre um objeto de conhecimento. No caso que estou aqui tratando, seu objeto são as situações educativas, especialmente as práticas inseparáveis de ensino e pesquisa, com como estas ocorrem nos espaços formais de educação. (SOBRINHO, 1998, p. 28, grifo do autor)

<sup>24</sup> A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (nº 9.394/96) traz, entre outras, a exigência da produção de conhecimento sistemática e de alto nível, para que a instituição seja universidade e não "Centro Universitário". Já a Resolução CES n.º 2, de 07/04/98, que "estabelece indicadores para comprovar a produção intelectual institucionalizada, para fins de credenciamento", diz, no Art. 2º, § 1º, que entre outros indicadores, será considerado o "desenvolvimento de programas de iniciação científica, envolvendo estudantes dos cursos de graduação correspondentes às temáticas investigadas".

O tipo de investigação educativa, concebida para “instituições cuja principal marca é a sua estreita relação com a comunidade regional” (SOBRINHO, 1998, p. 23), como parece ser o caso da UNEB e que, portanto, interessa ao presente trabalho, leva em conta categorias como: “pertinência e dimensão pedagógica”. Distingui-se da alta pesquisa: pela ênfase sobre os processos do conhecimento (intenção educativa); pelo estabelecimento, *a posteriori*, dos conceitos (re-significação); pela avaliação que privilegia os resultados do processo interpessoal dos envolvidos na pesquisa; pela renovação do sistema de idéias e valores educativos que resulta para a sociedade (a formação do cidadão). Nesse sentido o autor a define como “pesquisa necessária”. (SOBRINHO, 1998, p. 28)

Interessa a este estudo o conceito de pesquisa como princípio educativo, conforme a concebem Demo e Sobrinho, capaz de criar no estudante a capacidade de questionar a realidade, de fazer indagações, de elaborar um texto próprio a partir de quadros explicativos de referência, identificar o diálogo entre diferentes pontos de vistas teóricos, enfim, de emancipá-lo.

Assim sendo, a presente investigação pretende caracterizar o processo de formação na graduação, elegendo categorias de análise que se baseiam nas concepções de alguns autores, aqui expostas e que serão relacionadas no capítulo seguinte, sobre a metodologia da pesquisa.

Fica claro, portanto, o entendimento de que o *processo formativo* possui como principal característica, o *ensino com pesquisa*. Desse modo, são atribuídos à pesquisa os valores de educação, conferindo aos seus processos uma intenção educativa, por meios e atitudes que dão consistência aos valores pedagógicos e formativos.

Os programas de iniciação científica trabalham nessa perspectiva, de formar o aluno por intermédio de atividades orientadas que têm como princípio o ensino com pesquisa.

Alguns programas nacionais, já implantados, servem como referência dessa prática de ensino, entre eles destacam-se: o Programa Institucional de Bolsas de IC – PIBIC, do CNPq; o Programa Especial de Treinamento - PET, mantido pela CAPES; o Programa de Apoio à Integração Graduação/Pós-graduação – PROIN/CAPES e o programa de Monitoria, peculiar de cada instituição.

É interessante, para este trabalho, uma breve descrição de alguns desses programas, porquanto constituem unidade de investigação da pesquisa, como o PIBIC/CNPq e o PET/CAPES.

Nesse sentido, apesar de serem reconhecidos pelos resultados que apresentam na formação do aluno de graduação, os Programas, PROIN<sup>25</sup> - Programa de Apoio à Integração Graduação/Pós-graduação (lançado pela CAPES, em 1995) e a Monitoria<sup>26</sup> (a mais antiga forma de preparação especial oferecida a alunos de graduação) não serão considerados nessa descrição, uma vez que o PROIN não existe na UNEB e a Monitoria, como já se disse, não funciona, nessa Universidade, como um programa de IC, ficando fora do alvo da pesquisa.

No contexto dos programas de IC que formam os alunos de graduação, está situado o Programa Institucional de Bolsas de IC - PIBIC, do CNPq. Apesar de terem surgido desde o início da criação do CNPq, em 1951, as Bolsas de IC - BIC tomam maior impulso, no final da década de 80, com a criação do PIBIC. Tornam-se significativas na década de 90, quando, em cinco anos, o CNPq concedeu mais de 65% do total de BIC distribuídas em 45 anos (MARCUSCHI, 1996:4).<sup>27</sup>

Procede a preocupação do CNPq em querer avaliar os resultados que o seu programa PIBIC vem alcançando, na formação do aluno de graduação e no seio das próprias instituições.

É de um desses documentos de avaliação do PIBIC que se retira o conceito de IC que se adota neste trabalho:

A IC é um instrumento de formação que permite introduzir na pesquisa científica, os estudantes de Graduação potencialmente mais promissores. É a possibilidade de pôr o aluno desde cedo em contato direto com a atividade científica e engajá-lo na pesquisa. (MARCUSCHI, 1996, p. 2)

<sup>25</sup> Zucco (1996, p. 7) descreve esse programa, através da fonte: Programa de Apoio à Integração Graduação/Pós-graduação - PROIN. Edital 01/96. Março/96.

<sup>26</sup> Silva, R.V.; Brito, M. A. Melhorias no ensino de química na Universidade Federal de Santa Catarina. *Educação Brasileira*, v.7, n.19, p. 175-180.

<sup>27</sup> Marcuschi (1996, p. 4) analisa a evolução do fomento nos 45 anos do CNPq, da seguinte forma: as décadas de 50-60 caracterizam-se como o período de instalação da pesquisa; as décadas de 70-80, como o período do fortalecimento da pesquisa e do incentivo à Pós-graduação; os anos 90, como o período da IC.

A IC, segundo alerta esse documento da primeira avaliação do PIBIC, sob a consultoria do professor Marcuschi, não é sinônimo de bolsa de IC, visto que "... se toma a iniciação científica como um instrumento básico de formação, ao passo que a BIC é vista como um incentivo individual que se operacionaliza como estratégia exemplar de financiamento seletivo" (MARCUSCHI, 1996, p. 3, grifo do autor).

A primeira avaliação do PIBIC ouviu as instituições e os bolsistas de todo o país e evidenciou as inúmeras contribuições desse Programa, conforme relacionadas a seguir: formação científica do aluno engajando-o na pesquisa; estímulo à formação de novas equipes e de novos cientistas (grupos de pesquisa); incentivo ao desenvolvimento de projetos na Instituição; incentivo à participação em eventos científicos; promoção do intercâmbio interinstitucional; surgimento de uma nova mentalidade na relação ensino, pesquisa e extensão e de um processo de avaliação como atividade natural do trabalho acadêmico; condução da instituição à reavaliação e melhor aproveitamento de suas potencialidades.

A segunda avaliação do PIBIC, sob a coordenação do professor Aragón (UNB, 1999), buscou conhecer em que medida os propósitos do PIBIC são alcançados, abordando a graduação e a pós-graduação, pois a possibilidade de contribuir para a formação do aluno, abre uma perspectiva de continuidade que não se encerra com a conclusão da graduação, o que vem a caracterizar o *processo formativo*.

Nesse sentido, a equipe da segunda avaliação do PIBIC enviou questionários a uma amostra representativa do universo de bolsistas do Programa e realizou entrevistas diretas com os seus coordenadores de todo o país.

A partir da segunda avaliação do PIBIC, o CNPq pôde verificar que o investimento que vem sendo feito com esse Programa, "[...] tem sido satisfatoriamente aproveitado" (ARAGÓN, 1999, p. 60) uma vez que os resultados mostram, por exemplo, que a probabilidade de um graduado, cuja bolsa PIBIC terminou no ano de sua formatura, chegar ao mestrado, é "elevadíssima", de 37%, enquanto que para o não-bolsista é de 5% (ARAGÓN, 1999, p. 33).

O Programa Especial de Treinamento - PET<sup>28</sup> é um programa financiado pela CAPES, destinado a grupos de alunos de cursos de graduação que demonstrem destacado potencial, interesse e habilidades especiais. "Instituído com o objetivo de intervir na graduação, buscando introduzir uma dinâmica de inovação dentro desta realidade" (BALBACHEVSKY, 1997, p.1), são oferecidas aos alunos dos Grupos PET condições para a programação e realização de atividades extracurriculares, sob a supervisão de um professor-tutor, que devem ser de dois tipos: coletivas e individuais.

Nesse sentido, o programa PET se diferencia das outras experiências de IC que têm um objetivo mais dirigido a oferecer ao aluno da graduação uma oportunidade de contato mais duradouro com as atividades de pesquisa desenvolvida por professores de sua universidade, ou seja, do ponto de vista de seus objetivos, o conjunto de atividades proposto pelo PET engloba outras dimensões da vida acadêmica que não apenas a pesquisa<sup>29</sup>.

Conforme diz o seu manual operativo, o PET tem como objetivo "garantir a formação global do aluno"<sup>30</sup>, favorecendo a sua formação acadêmica, por meio de uma aprendizagem ativa, interdisciplinar que associe ensino-pesquisa-extensão, quer para a integração ao mercado de trabalho, quer em preparação aos cursos de Pós-graduação. Espera-se também dos alunos do PET atuação direta junto aos colegas de graduação, como agentes multiplicadores, disseminando novas idéias e práticas para o conjunto dos alunos (e docentes) do curso, em busca de melhor qualidade. As formas de ação desses grupos ocorrem pela promoção e coordenação de seminários, trabalhos de extensão, difusão de informações técnico-científicas, dentre outras, nas quais a participação do bolsista PET em projetos de pesquisa é uma, e não a mais importante, das atividades propostas no programa.

Com a finalidade de avaliar o impacto do PET na graduação, a CAPES contratou a consultoria da professora Elizabeth Balbachevsky, pesquisadora do NUPES/USP que coordenou uma pesquisa, desenvolvida em 1997, na qual foram ouvidos professores e alunos de uma amostra de cursos onde existem grupos PET implantados<sup>31</sup>.

<sup>28</sup> Parte da descrição desse Programa baseia-se nas informações de Zucco (1996, p. 7).

<sup>29</sup> *Programa Especial de Treinamento - PET - Orientações Básicas*, Brasília: CAPES, Divisão de Programas Especiais, 1995, p.2

<sup>30</sup> *Ibidem*, p.1

<sup>31</sup> Nessa pesquisa foram ouvidos: 298 professores dos quais 59 são tutores de grupos PET, 119 professores de alguma forma ligados ao PET e 120 deles não ligados ao PET; 761 alunos, sendo que 354 pertenciam ao PET e 359 alunos não PET (entre estes últimos, 83 responderam que tinham bolsa de iniciação científica, o que representa 11% da amostra).

O perfil do professor-tutor PET, identificado pela pesquisa, foi a de um professor com doutorado, perfil acadêmico produtivo e que reserva a maior parte do tempo para atendimento dos alunos sem que isso renda em prejuízo para seu desempenho como pesquisador.

Com relação à imagem do aluno PET, vista pelo professor “[...] há um consenso entre os professores [...] em ver o bolsista do PET como um bom aluno, capaz de contribuir para a dinâmica em sala de aula” (BALBACHEVSKY, 1997, p.11).

A pesquisa comprova que o PET é um programa bem sucedido no que se refere aos seus alunos bolsistas e “[...] uma proporção expressiva (cerca de 20%) dos alunos, não-bolsistas, mencionou, espontaneamente, essa (atividade extracurricular) contribuição do PET para seus cursos de graduação” (BALBACHEVSKY, 1997, p. 33).

A conclusão do *Relatório Balbachevsky* foi a seguinte:

Os resultados da pesquisa realizada para medir o impacto do Programa junto aos cursos de graduação redundaram num quadro geral positivo. [...] o perfil do aluno bolsista PET se diferencia dos demais alunos dos cursos de graduação onde suas atividades estão inseridas e, principalmente, se difere positivamente, quando comparado com aquele associado aos alunos com bolsa de IC [...] (BALBACHEVSKY, 1997, p. 31).

Logo em seguida a esta pesquisa, em 1998, a CAPES instituiu uma comissão de avaliação formada por três professores tutores de grupo PET e três professores sem envolvimento com o programa. A metodologia de avaliação foram as inspeções, *in loco*, de 144 grupos PET (45,4% do total), em 16 instituições de ensino superior, visitadas pela comissão.

Tomando-se como critérios de avaliação a verificação de atividades permanentes, relevantes e voltadas para a graduação, a pesquisa e a extensão, desenvolvidas pelos grupos, assim como as relevantes para a grade curricular, obteve-se, como resultados, as médias entre os conceitos *bom* e  *muito bom*, fato que pode comprovar que o Programa vem atingindo seus objetivos e que pode ser aprimorado.

As conclusões da comissão de avaliação só vieram confirmar os achados da pesquisa anterior. Julgando o PET como um programa institucional complexo, completo e de longa duração, a comissão de avaliação concluiu que seus resultados extrapolam o número de pessoas que ele atinge diretamente, uma vez que se constatou a melhora do desempenho global do cur-

so, no qual esse Programa se insere, tanto no que tange à eficiência na formação dos estudantes quanto no que se refere a maior produtividade dos professores, mesmo que não estejam diretamente envolvidos no Programa.

Ainda que os estudos e avaliações, citados até aqui, tenham concluído sobre os resultados satisfatórios que esses programas apresentam na formação graduada, existe uma crítica, relacionada a uma possível especialização precoce do estudante que foi registrada por Zucco, embora sem especificação da fonte, conforme se pode ler a seguir:

[...] distorções diversas durante o curso de Graduação podem levar o estudante – principalmente aquele que se sobressai em alguma área específica – a uma especialização precoce, deixando-lhe, todavia, carente de formação geral, humanística e ética que facilite sua integração e atuação positiva na sociedade. Esta crítica é atribuída, por vezes, aos programas nacionais que objetivam a integração da Graduação/Pós-graduação, já citados. (ZUCCO, 1996, p. 13)

O próprio autor debate essa crítica, dizendo que cabe à Instituição criar mecanismos que garantam a formação básica, humanística e ética do estudante, sem o prejuízo da especialização desejada. A idéia da IC não tem uma posição discriminatória que visa à especialização precoce, pois a prática da IC poderá indicar ou não a presença de inclinação, para tal vocação. Segundo suas conclusões: “[...] qualquer que seja o resultado, a experiência adquirida será proveitosa para o exercício da profissão e da cidadania”. (ZUCCO, 1996, p. 7-13)

As avaliações realizadas pelo CNPq com relação ao PIBIC mostraram que tanto a posição dos alunos como a das instituições convergem para um ponto essencial: a IC é a melhor forma de envolver, diretamente, o aluno de graduação na pesquisa. Pode, portanto, se constituir em uma estratégia segura para as jovens universidades públicas fomentarem uma cultura de avaliação e favorecerem a qualidade dos seus cursos de graduação, conforme preceituam as necessidades atuais de formação ampla e integrada.

## 4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O desenvolvimento da pesquisa desta dissertação compreende as seguintes etapas:

### 4.1. Pesquisa Bibliográfica e Documental

A pesquisa bibliográfica e documental norteou todo o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que determina o seu rumo teórico, subsidiando a apreensão de conceitos e permitindo a delimitação das principais categorias de análise: *formação e iniciação científica*.

Ao se fazer a revisão da literatura sobre os autores que se dedicam ao estudo da graduação e da pós-graduação brasileira, apareceram dificuldades quanto a pouca existência desses estudos. A fonte que se mostrou mais acessível foram os documentos produzidos pelos consultores da Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior - CAPES, para avaliação da pesquisa e da pós-graduação brasileira que culminou com um seminário nacional, “Pesquisa e da Pós-Graduação no Brasil”, organizado pela referida Agência, em Brasília (nov./1996). Uma outra tentativa feita, ainda, nesse sentido foi a visita, *in loco*, realizada pela mestranda, em março de 1999, ao NUPES/USP, tendo em vista ser um dos mais importantes Núcleos do país, especializado em estudos sobre o Ensino Superior. Dessa forma, selecionou-se dois importantes documentos (1998): o de Eunice Ribeiro Durham, sobre “As Universidades e a Pesquisa no Brasil” e o estudo, “Universidades Estaduais no Brasil - Características Institucionais”, produzido por Helena Sampaio, Elizabeth Balbachevsky e Verónica Peñaloza.

A pesquisa documental seguiu buscando informações sobre o Sistema de Ensino Superior, no plano estadual, através de documentos produzidos pela Coordenação de Educação Superior - CES/SEC, tais como: “As Universidades Estaduais da Bahia”, volumes I e II (1996 e 1998) e os Anais de reuniões científicas, do “1º Congresso de Pesquisa das Universidades Estaduais da Bahia” (set./97) e do seminário “A Pós-graduação nas Universidades Estaduais da Bahia: Desafios e Estratégias” (ago./98). Situando a UNEB nesse contexto, consultaram-se documentos produzidos nessa Universidade, pelas suas pró-reitorias acadêmicas e pelos seus órgãos de assessoramento, como: Relatório de Gestão, Relatório Anual de Atividades, Plano Operativo Anual - POA, Plano Trimestral de Aplicação - PTA, Projeto de Avaliação Institucional, entre outros. Colocando-se o foco na IC, as fontes de informação documental foram os

manuais de orientação das agências financiadoras sobre os procedimentos dos Programas PIBIC/CNPq, como o “Manual do Usuário” e do PET/CAPEs, como “Programa Especial de Treinamento - PET - Orientações Básicas” e, também, os “Livros de Resumos” das quatro Jornadas de Iniciação Científica, já realizadas na UNEB (período 1997/2000), além dos relatórios de avaliação do CNPq sobre o PIBIC (1996 e 1999) e da CAPEs, sobre o PET (1997 e 1998) que muito subsidiaram a categoria IC. No âmbito da UNEB, consultou-se o Regulamento do PICIN (Anexo A) e os editais de seleção desses programas.

#### 4.2. Definição de Categoria/Parâmetro capaz de relacionar IC e Formação na Graduação.

Esse passo metodológico foi dado com dificuldades, vez que as fontes bibliográficas e documentais não se mostravam suficientes para iluminar a definição dos tópicos e nortear a elaboração dos instrumentos de coleta de dados que se desejava: questionário e entrevista.

Achou-se um caminho que foi ouvir, preliminarmente, orientadores e bolsistas, numa sondagem que será abordada adiante. A partir dessa sondagem e das referências teóricas delimitadas na pesquisa bibliográfica e documental, esta pesquisa pretende caracterizar o processo de formação na graduação, elegendo as três seguintes categorias de análise:

##### a) *Prática de pesquisa diária para o aluno*, que se caracteriza por:

- participação em programas especiais de treinamento técnico-científico;
- orientação segura por docente-pesquisador experiente e qualificado que esteja buscando, constantemente, a inovação e o treinamento para a pesquisa;
- aplicação do método científico para compor dados próprios e pessoais que vão traçando a estrutura de um conhecimento;
- postura/atitude investigativa, caracterizada pela ousadia para avançar em busca do desconhecido e compor o conhecimento novo;
- escrita técnico-científica (textos, artigos, monografias) para publicação;
- participação ativa, com publicações e apresentações, em jornadas, seminários e congressos científicos;

- capacidade de trabalhar em equipe;
- aperfeiçoamento do espírito crítico, quer para criticar quer para aceitar a crítica;
- apropriação do conhecimento gerado por ele e em torno dele, a partir do processo de amadurecimento e da diferenciação individual, garantindo segurança no domínio dos limites do seu conhecimento.

b) *Busca do aprendizado e da consolidação de outros conhecimentos pertinentes a outros campos de sua formação, mas necessários à complementação desta, tais como:*

- desenvoltura em inglês e outras línguas estrangeiras;
- prática de redação e apresentação de textos, dados, trabalhos e relatórios;
- capacidade de utilizar tecnologias, como a informática, mantendo-se atualizado nessa área; interesse em desenvolver computação, estatística e disciplinas fundamentais e afins com a área de escolha;
- manuseio da informação científica e tecnológica acumulada nas bibliotecas e nos banco de dados internacionais via Internet e outras redes.

c) *Perspectiva do aluno, após a conclusão da graduação, em dar continuidade à sua formação, identificando-se em seu discurso:*

- a forma como ele encara a graduação (como meta final ou não de formação), deixando-se que ele fale sobre seus planos após a conclusão do seu curso na UNEB;
- a perspectiva de realização desses planos, verificada através da forma como ele visualiza esse futuro, as estratégias que ele traça para alcançá-lo e até mesmo o *tom* com que ele enfatiza isso em sua fala;
- o tipo de formação (*formativa* ou *informativa*) que ele está obtendo na graduação possíveis de influenciar a realização de seus planos futuros.

### 4.3. Pesquisa Empírica

#### 4.3.1. Campo de Observação Empírica

A pesquisa empírica tem como campo de investigação a Universidade do Estado da Bahia - UNEB, constituída como Universidade *Multicampi*, em 1983, por ato governamental, tendo obtido o seu reconhecimento, em 1995. Foi recentemente reestruturada pela Lei 7176/97 que substituiu a estrutura de Unidade Universitária ou Faculdade, pela de Departamento, cujo Regulamento foi aprovado pelo Decreto Governamental n. 7223/98. Possui, atualmente, vinte e quatro Departamentos, distribuídos em dezenove *campi*, espalhados nas mais diferentes regiões do Estado da Bahia, com administração central, no *Campus I* - Salvador (observar mapa, Anexo B).

#### 4.3.2. Unidade de Investigação

A partir da hipótese de que os alunos que participam de programas de IC têm uma formação de melhor qualidade, dois contextos foram considerados: ensino *com* e *sem* pesquisa.

Dessa maneira, tomaram-se os programas que praticam a IC, como unidade de investigação empírica, por se constituírem exemplos concretos de integração ensino/pesquisa. Nesse sentido, considerou-se o PET/CAPES como um programa de IC, embora se saiba que a ênfase da sua formação não é só essa, incluindo-se outros aspectos já mencionados e caracterizados, no capítulo que antecede a este.

Na UNEB há os seguintes programas que realizam a IC: Programa Especial de Treinamento - PET/CAPES; Programa Institucional de Bolsas de IC - PIBIC/CNPq; Programa de IC da UNEB - PICIN/UNEB. Esses programas estão presentes em nove *campi* da Universidade (Anexo C), com acentuada concentração no *Campus I*/Salvador, conforme análise no próximo capítulo.

A situação desses programas por área de conhecimento do curso na UNEB, no primeiro semestre de 2000, período base da coleta de dados, é a que mostra o Quadro 3:

**Quadro 3: Nº de Bolsistas dos Programas de IC da UNEB por Área de Conhecimento do Curso, no semestre 2000.1**

Programas	Ano de Implantação	Área de Conhecimento do Curso	Nº de Bolsistas
PET/CAPEs	1992	Ciências Exatas e da Terra (Química)	02
PIBIC/CNPq	1996	Ciências Exatas e da Terra	02
		Ciências Biológicas	00
		Ciências Humanas / Educação	07
		Ciências Agrárias	07
		Ciências Sociais Aplicadas	02
		Linguística, Letras e Artes	00
		Ciências da Saúde	00
		PICIN/UNEB	1996
Ciências Biológicas	03		
Ciências Humanas	21		
Ciências Agrárias	07		
Ciências Sociais Aplicadas	03		
Linguística, Letras e Artes	03		
Ciências da Saúde	00		
<b>Total</b>			

Fonte: Gerência de Pesquisa/PPG/UNEB. Jan / 2000

#### 4.3.3. Fontes de Informação

A relação *IC/formação* na graduação foi examinada, quantitativa e qualitativamente, a partir das informações obtidas por meio de questionário e entrevista junto aos:

- alunos que participam dos programas de IC (bolsistas);
- alunos que *não* participam desses programas, matriculados nos mesmos cursos/turmas dos bolsistas;
- professores do quadro efetivo da UNEB que orientam ou são tutores desses programas e que estão em sala de aula;
- professores do quadro efetivo da UNEB que *não* atuam nesses programas, mas que têm alunos/bolsistas, em suas turmas.

#### 4.3.4. Formas de Coleta de Dados

##### 4.3.4.1. Sondagem

No curso de mestrado da UFBA, durante o primeiro semestre de 1999, na disciplina optativa, Trabalho Individual, sob a coordenação do professor Luiz Felipe Serpa e com o objetivo de levantar categorias de análise da relação *formação/IC*, esta mestranda realizou uma sondagem preliminar, junto aos professores/orientadores e alunos/bolsistas dos programas de IC da UNEB e aos coordenadores de Colegiado dos cursos ligados a esses programas, significando, naquele momento, um universo de:

31 professores/orientadores;

71 alunos/bolsistas;

15 coordenadores de Colegiado de Curso.

Obtiveram-se respostas de:

14 professores/orientadores (45% do universo);

23 alunos/bolsistas (12 PIBIC, 11 PICIN = 32%);

03 coordenadores de colegiado de Curso (20%).

Foram elaborados três questionários, um para cada categoria: professor/orientador, aluno/bolsista e coordenador de Colegiado de curso, os quais se encontram no Apêndice A, deste trabalho.

Cada questionário dirigido aos participantes dos programas de IC, orientador e bolsista, possui, além dos dados de identificação, duas perguntas do tipo aberto e espontâneo que permite respostas múltiplas, servindo ao objetivo de estabelecer categorias. Essas questões buscam a percepção dos entrevistados quanto à influência da sua condição de orientador ou de bolsista sobre a sua condição de professor ou de aluno, respectivamente, induzindo, no caso do bolsista, a falar sobre o seu relacionamento com os demais colegas. Com a intenção de obter situações menos teóricas, tentou-se, na segunda pergunta, a descrição de ações dos entrevistados que pudessem caracterizar a sua percepção.

O questionário dirigido aos coordenadores contém dados de identificação e algumas perguntas sobre a sua participação, atual ou anterior, com os programas de IC, para então, indagar sobre a sua percepção acerca do desenvolvimento das atividades de ensino e de pesquisa por parte dos professores/orientadores e do nível de envolvimento dos alunos/bolsistas com essas mesmas atividades e com os demais colegas.

É notória a preocupação de se tentar detectar o processo de socialização das mudanças que os mencionados programas possam trazer, não somente para o bolsista, como também para os demais colegas, para o curso, para o Departamento e para a Universidade como um todo, pois a partir desse processo, tem-se a expectativa de ser avaliada a abrangência da contribuição desses programas na formação do aluno de graduação e, por conseqüência, em todo o ensino de graduação na Universidade.

Considerando-se a natureza *multicampi* da Universidade, a sondagem foi realizada durante a III Jornada de IC da UNEB, nos dias 15 e 16 de junho de 1999, no *Campus I* - Salvador, aproveitando a presença de orientadores e bolsistas dos programas PIBIC/CNPq, PICIN/UNEB E PET/CAPEB, nas seguintes áreas de conhecimento: Ciências Agrárias; Ciências Humanas/Educação; Ciências Sociais Aplicadas/Comunicação; Ciências Biológicas, da Saúde e Exatas. Seguindo a organização da Jornada que distribuiu as apresentações orais dos bolsistas em 3 salas diferentes, segundo as mencionadas áreas, foram explicados os objetivos da pesquisa para cada um desses grupos, e, em seguida, distribuíram-se os questionário aos orientadores e bolsistas presentes, solicitando-se a devolução dos mesmos ao final do dia.

Os resultados da tabulação dos dados dos questionários da sondagem, apresentados no Apêndice A, subsidiaram a elaboração do questionário do professor/orientador.

O Apêndice A apresenta, também, as conclusões e os encaminhamentos sugeridos, a partir dos resultados da sondagem e os ofícios enviados, por fax, aos orientadores, bolsistas e coordenadores, numa tentativa de se aumentar o número de respondentes que foi abaixo do que se esperava.

Alguns resultados da tabulação dos dados da sondagem foram selecionados na elaboração do citado questionário, a partir das freqüências das respostas, isto é, aquelas respostas que tiveram freqüências superiores a um foram consideradas, quais sejam:

- Maior confiança, responsabilidade e compromisso

- Referência do bolsista para os colegas (ajuda, orienta e informa sobre a IC)
- Desenvolvimento da capacidade para trabalhar em grupo
- Maior envolvimento com discussão/aplicação de metodologias, aumentando o acervo teórico e o confronto teoria e *práxis*
- Desenvolvimento do interesse pela pesquisa
- Contribuição para a difusão de conhecimento entre os colegas
- Indução a ser mais articuloso, criativo, curioso e ter maior desenvoltura em apresentação oral e escrita
- Incentivo ao mestrado, carreira acadêmica
- Incentivo à participação em jornadas, seminários e congressos acadêmico/científicos
- Estimulação para um maior contato com a biblioteca e inovações literárias
- Aquisição de vantagens institucionais como pesquisador
- Maior relacionamento com os alunos do curso, em geral
- Destaque do bolsista perante os colegas e professores
- Aquisição da capacidade de criticar e aceitar críticas
- Habilidade para escrever trabalhos científicos, diferenciando-se nas notas das monografias.

#### 4.3.4.2. Questionário

Com o propósito de levantar dados estatísticos para caracterizar os programas de IC existentes na UNEB, conhecer o perfil do bolsista e do orientador desses programas, bem como identificar menções sobre as possíveis contribuições dos mesmos na formação graduada, foram elaborados dois questionários: um para o professor/orientador e outro para o aluno/bolsista (Apêndice D e E, respectivamente).

A partir de uma relação de nomes fornecida pela Gerência de Pesquisa da PPG/UNEB, com um universo de 32 professores/orientadores e 60 alunos/bolsistas, situação do primeiro semestre do ano 2000, foram enviados questionários a todos os participantes desses Progra-

mas, durante os meses de abril a junho, período da distribuição e coleta desses instrumentos. Antecedendo a esse procedimento, fez-se um teste desses questionários, com quatro bolsistas e três orientadores do *Campus I*, cujas indagações e sugestões contribuíram para a sua finalização.

Responderam aos questionários 29 orientadores e 52 bolsistas, significando uma representação de 91 % e 87%, respectivamente.

Para o *Campus I*, situado em Salvador, entregaram-se, pessoalmente, os questionários aos orientadores e a estes foi sempre delegada a responsabilidade de distribuir os questionários a seus bolsistas; nos *campi* do interior, onde existe algum desses programas, fez-se o encaminhamento aos Departamentos por fax ou por malote. Para formalizar a pesquisa como um compromisso institucional e garantir um maior número de respostas, optou-se pelo encaminhamento de dois ofícios: um do Diretor do Departamento destinado aos seus colegas, os Diretores, passando a eles a responsabilidade de fazer com que o outro ofício, destinado ao professor/orientador e assinado pela mestrand/coordenadora da pesquisa, chegasse a seu destino: orientadores e bolsistas (Ofícios no Apêndice B).

Contou-se com a colaboração do Departamento na contratação de dois alunos do curso de Bacharelado em Administração da UNEB que atuaram como auxiliares de pesquisa, durante três meses, na distribuição dos questionários e na tabulação de seus resultados.

O questionário destinado ao professor/orientador possui onze questões, do tipo fechadas. Uma primeira parte se refere às informações para identificação pessoal e funcional do respondente. Uma segunda parte buscou as menções do orientador sobre as possíveis contribuições desses programas na formação do aluno de graduação da UNEB, de duas formas: na questão 3, pede-se que ele escolha, entre quinze opções, formuladas a partir da sondagem, as três que ele julgue mais relevantes, para essa formação, enquanto que na questão 4, solicita-se que ele avalie essas quinze opções de contribuições, segundo uma escala de valor, para a formação do aluno. Também se buscaram informações sobre o atendimento individual feito pelo orientador aos alunos em geral, a sua participação em reuniões científicas nos últimos três anos (97/99) e sobre a sua produção acadêmico/científica nesse mesmo período.

Da mesma forma que o anterior, o questionário dirigido ao aluno/bolsista possui uma primeira parte sobre a identificação pessoal e acadêmica do aluno e, num segundo bloco

(questões de 1 a 20), perguntas fechadas sobre a relação do bolsista com o Programa de IC do qual participa e a maneira como essa participação sinaliza uma formação com a prática de pesquisa (participação em reuniões científicas, apresentação de trabalhos, a orientação na elaboração do resumo, etc.) e o apoio institucional a essas iniciativas. Finalmente, um último bloco (questões de 21 a 41) busca explorar algumas categorias analíticas relacionadas diretamente com a formação graduada do aluno/bolsista e a complementação desta, e saber se está havendo, por parte do bolsista, procura constante de informação (caracterizada por: cursos de línguas e de informática; cursos ou disciplinas fundamentais e afins com a área de escolha da graduação); se há o aproveitamento da informação científica e tecnológica (caracterizada por idas a bibliotecas, consulta a revistas especializadas, periódicos e Internet, entre outras redes) e a relação dessas atividades com o Programa de IC do bolsista.

Na tabulação dos dados dos questionários, utilizou-se o programa SPSS<sup>32</sup>, cujas tabelas estão nos Apêndices G e H (orientador e bolsista, respectivamente). Para efeito do tratamento e análise desses dados, os projetos de pesquisa dos cursos em que os orientadores e bolsistas vêm atuando foram agrupados, de acordo com os padrões usuais do CNPq, em 3 grandes áreas de conhecimento:

- Ciências Humanas (Bel. em Comunicação Social/RRPP; Bel. em Turismo e Hotelaria; Lic. em Pedagogia; Lic. em História; Lic. em Geografia; Lic. em Letras)
- Ciências da Vida (Bel. em Engenharia Agrônômica; Lic. em Ciências/ Biologia)
- Ciências Exatas (Lic. em Química; Lic. em Matemática; Bel. em Desenho Industrial)

O levantamento do perfil acadêmico do orientador e do bolsista, relacionado ao programa de IC a que pertencem, tornou possível a identificação das características predominantes da população que serviu de base para a estratificação da amostragem por cotas na realização das entrevistas.

<sup>32</sup> O programa SPSS - Statistical Packet for Social Science (Pacote Estatístico para as Ciências Sociais) é um *soft* especializado, de alta produtividade em estatística, que se utilizou como um recurso para fazer a estatística descritiva dos dados dos questionários.

Enfim, os resultados dos questionários servem para uma primeira leitura da contribuição dos programas de IC na formação do aluno de graduação da UNEB. Com algumas informações das entrevistas, consegue-se uma abordagem mais aprofundada das estatísticas de alguns tópicos desses questionários, assim como algumas comparações de seus resultados com as falas do professor/não-orientador e do aluno não-bolsista.

#### 4.3.4.3. Entrevista

As entrevistas diretas, feitas com categorias de entrevistados, objetivaram aprofundar aspectos identificados no questionário e introduzir temas que o mesmo não tenha contemplado, por não se mostrar adequado nas abordagens qualitativas que se pretende fazer com as falas dos entrevistados.

Dessa maneira e tendo-se em vista as categorias conceituais da relação *formação/IC*, previamente estabelecidas, optou-se por entrevistas semi-estruturadas, ou seja, feitas a partir de um roteiro. Foram elaborados quatro roteiros, um para cada categoria de entrevistados, quais sejam: aluno/bolsista, aluno/não-bolsista, professor/orientador e professor/não-orientador (Apêndice F).

As entrevistas, previstas para serem realizadas em julho de 2000, aconteceram nos meses de outubro a dezembro de 2000. O atraso deveu-se a dois fatores: a greve das universidades públicas estaduais da Bahia que contou com a adesão da UNEB, a partir de 28 de junho, estendendo-se até final de agosto; os constantes adiamentos da IV Jornada de IC da UNEB, transferida, inicialmente, de julho para 18 de setembro, devido à greve, e, novamente adiada, por motivos outros, para o dia 28 de novembro de 2000. Assim, as entrevistas com os bolsistas e orientadores dos *campi* do interior do Estado, tiveram que aguardar o momento da Jornada.

O tempo médio das entrevistas foi de vinte e cinco minutos. Todas foram gravadas, com o consentimento do entrevistado. Agendava-se, por telefone, um horário com o entrevistado e, já nesse primeiro contato, eram-lhe explicados os objetivos do projeto, da entrevista, como e porque ele foi selecionado. No encontro, repetiam-se as explicações e os conteúdos/temas que seriam abordados na entrevista.

As transcrições das trinta e cinco entrevistas foram feitas pela mestranda que organizou, posteriormente, as falas por categorias de entrevistados, selecionando-se, depois, o conteúdo das mesmas, por temas que levassem à caracterização da relação *formação/IC*.

Realizaram-se entrevistas com bolsistas e orientadores, com amostragem de quotas<sup>33</sup>. A intenção da entrevista com bolsistas foi tentar perceber, em suas falas, como os programas de IC vêm atuando como mecanismo de formação na graduação; como isso se caracteriza no contexto de uma Universidade Estadual, como uma atividade de pesquisa diária orientada; como essa prática desenvolve habilidades e valores educativos; quais outras atividades complementares à formação estão sendo procuradas e desenvolvidas por eles e quais as expectativas futuras desses bolsistas.

As entrevistas com o orientador foram necessárias para reforçar a questão da caracterização dos programas de IC como espaço de formação na graduação, visto que a atividade orientada por um professor qualificado e experiente foi identificada como uma categoria importante do processo formativo. Esperava-se também estabelecer comparações das falas dos orientadores, quanto as suas observações do aluno bolsista e não-bolsista no contexto da graduação.

Finalmente, incluíram-se ainda, nas entrevistas, alunos/não-bolsistas e professores/não-orientadores dos cursos/turmas de graduação que tenham bolsistas e/ou orientadores desses programas, com o objetivo de caracterizar o contexto, ensino de graduação *sem IC*, conhecer sua percepção sobre os programas de IC, sobre os orientadores e seus colegas bolsistas e, quem sabe, buscar indícios do alcance da possível contribuição desses programas para o corpo docente e discente que não está diretamente envolvido, nesse tipo de programa.

A análise qualitativa das falas das trinta e cinco entrevistas, distribuídas por categoria de entrevistado (07 professores/orientadores, 07 professores *não-orientadores*, 10 alunos/bolsista e 11 alunos *não-bolsistas*), constitui o último capítulo deste trabalho. A título de esclarecimento, é necessário que se diga que serão utilizadas, no decorrer do mencionado capítulo, as seguintes palavras, para efeito de simplificação e diferenciação das 4 categorias:

professor/orientador = orientador

<sup>33</sup> Sobre os procedimentos de escolha dos sujeitos da amostragem, ver item 4.3.5. deste capítulo.

professor *não*-orientador = professor

aluno/bolsista = bolsista

aluno *não*-bolsista = aluno

estudantes ou discentes = aluno/bolsista + aluno *não*-bolsista

docentes = professor/orientador + professor *não*-orientador

#### 4.3.4.4. Observação Direta

Outra forma de obtenção de dados para análise foi feita por meio da observação direta não estruturada, durante as Jornadas de IC realizadas pela UNEB. Foram observadas a III e a IV Jornada de IC da UNEB, com esse propósito (julho/1999 e novembro/2000, respectivamente).

Durante a realização dessas Jornadas pode-se dizer que praticamente apenas os próprios bolsistas e orientadores participavam do evento, além, é claro, do Comitê Interno, dos avaliadores externos e do pessoal técnico da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação. Disso podem-se tirar as seguintes conclusões: falta ou precariedade da divulgação desses eventos, dentro da Universidade e/ou constatação da falta de integração dos participantes desses programas, com os demais profissionais e alunos da Universidade. A III Jornada, realizada dentro do *Campus* I da UNEB não conseguiu reunir alunos e professores desse *Campus* e a IV Jornada teve a agravante de acontecer fora da Universidade, no Centro Administrativo da Bahia (na Fundação Luiz Eduardo Magalhães). O que se espera é que a UNEB procure tornar esses eventos um acontecimento científico de interesse para a sociedade, capaz de atrair não somente alunos, professores e técnicos da própria Universidade, mas também pessoas de outras instituições, sejam elas governamentais, não governamentais e privadas que possam se interessar pelos projetos e até tornarem-se possíveis parceiros.

Outras observações registradas dizem respeito às apresentações orais dos bolsistas e dos painéis. Era notório o entusiasmo dos bolsistas e de seus orientadores e por conta disso, se lamenta, mais uma vez, a ausência do corpo discente e docente da UNEB.

#### 4.3.5. População e Amostra

Considera-se como população da pesquisa, os alunos regularmente matriculados nos cursos de graduação da UNEB e seus professores do quadro permanente que atuam nesses cursos, compondo um contingente de 9.859 alunos e 905 professores<sup>34</sup>, respectivamente.

Dentro dessa população do ensino de graduação da UNEB, a pesquisa tem como um dos seus objetivos específicos distinguir dois contextos, cujas especificações podem resultar em duas subpopulações ou dois estratos dessa população.

Considerando-se a definição de Chein (1975, p. 571) de que “um estrato pode ser definido por uma ou mais especificações que dividem uma população em segmentos mutuamente exclusivos”, então, a partir da presença ou não da IC (no período base 2000/1), foram identificados dois estratos ou subpopulações: ensino de graduação *com* IC, representada pelos alunos/bolsistas (60 elementos) e professores/orientadores (32 elementos) dos programas PIBIC, PICIN e PET da UNEB e outro estrato que é o ensino de graduação *sem* IC, constituído pelos alunos que estão regularmente matriculados nos cursos de graduação da UNEB e os professores do quadro permanente que *não* estejam participando de qualquer um desses Programas.

Como já se falou anteriormente, a pesquisa, por meio dos questionários, pretendeu realizar um *recenseamento*<sup>35</sup> de todos os elementos da subpopulação de orientadores e bolsistas dos citados programas, obtendo-se uma representação de 91 % e 87%, respectivamente. Dessa tentativa, pôde-se verificar a distribuição das características dos elementos dessa subpopulação e a partir de algumas delas que se mostraram predominantes, realizar a seleção dos sujeitos para compor a amostragem de quotas<sup>36</sup> para as entrevistas.

As características selecionadas que servem de base para a estratificação da amostra de entrevistados, de forma que essa seja “uma réplica” (CHEIN, 1975, p. 579) da subpopulação de orientadores e bolsistas da UNEB, foram: tipo de programa de IC; área de conhecimento do curso e *campus* (Salvador ou Interior). Tentou-se assegurar as representações dessas três características em estratos dessa subpopulação, buscando-se um número suficiente de casos que respeitassem, de forma aproximada, as proporções obtidas com o *recenseamento*. Quando um

<sup>34</sup> In: Universidade do Estado da Bahia. *Relatório de Atividades 2000*. ASSESP/UNEB, 2000, p. 20 e 33.

<sup>35</sup> Recenseamento “[...] é uma contagem de todos os elementos numa população e uma verificação das distribuições de suas características, baseadas em informação obtida para cada um dos elementos”. (CHEIN, 1975, p. 572)

<sup>36</sup> A amostragem de quotas “apresenta medidas para garantir a inclusão na amostra, de diversos elementos da população e ter a certeza de que esses diversos elementos são considerados nas proporções em que ocorre na população [...] daí a noção de que ‘representa’ essa população”. (CHEIN, 1975, p. 579)

estrato era pequeno, como o caso do Programa PET que tinha apenas dois bolsistas, tentou-se representar pelo menos 50% dessa categoria e no caso do orientador, 100%, vez que o PET encontrava-se em fase de reestruturação e o professor/colaborador entrevistado naquele momento é, hoje, o tutor do Programa.

Uma vez estabelecidas essas bases, procedeu-se o sorteio dos sujeitos da amostra e da sua reserva, selecionando-se doze bolsistas e nove orientadores, mas só se conseguiu um total de 17 entrevistas com essa subpopulação (dez bolsistas e sete orientadores). A distribuição dos bolsistas e orientadores por área de conhecimento e *campus* encontra-se no Quadro 4 e por tipo de Programa de IC, no Quadro 5.

Com relação ao aluno *não*-bolsista e ao professor *não*-orientador, obteve-se um estrato dessa subpopulação, usando-se como critério o fato de estar matriculado (no caso do aluno) ou ensinando (no caso do professor), nos mesmos cursos e turmas dos bolsistas e orientadores dos Programas de IC, no semestre 2000/1. Depois dessa estratificação procedeu-se a escolha dos elementos da amostra. Como a UNEB é *multicampi* e diante de algumas limitações materiais e financeiras, além do pouco tempo disponível para se cumprir prazos, fez-se a escolha, para a seleção dos sujeitos da amostra dessa subpopulação a ser entrevistada, dos seguintes *campi*: *Campus I*/Salvador, *Campus II*/Alagoinhas e *Campus IV*/Jacobina. Dessa maneira, a área de Ciências Biológicas e Agrárias só está representada, nessa população de alunos e professores, pelo curso de Ciências Biológicas (*Campus II*), ficando o curso de Agronomia (*Campus III*) fora, o que não aconteceu com a população de bolsistas e orientadores que como já se falou, pôde ser entrevistada no *Campus I*, durante a IV Jornada de IC da UNEB.

O procedimento para obtenção das informações necessárias a estratificação dessa subpopulação foi o encaminhamento de ofício à Secretaria Acadêmica dos Departamentos, (Apêndice C), existente nesses *campi*, solicitando-se a relação dos alunos matriculados naquele semestre, nas mesmas turmas dos bolsistas, cujos nomes estavam relacionados nos ofícios. Essas secretarias providenciaram junto aos colegiados de cursos a relação dos professores que estavam atuando nessas mesmas turmas dos bolsistas, no semestre 2000/1.

De posse das relações enviadas pelas secretarias e colegiados, fez-se a numeração de todos os nomes e, em seguida, o sorteio aleatório dos alunos e professores que seriam entrevistados, com nomes reservas para garantir o número de entrevistas previstas. Conseguiu-se

entrevistar 11 alunos e 7 professores, distribuídos em quotas, por área de conhecimento e por *campus* (Salvador ou interior), segundo o Quadro 4:

**Quadro 4: Seleção dos Sujeitos da Amostra, para Entrevista, por Área de Conhecimento e *Campus* (SSA e Interior)**

Área do Conhecimento	Sujeitos	SSA	Interior	Total
C. Humanas	Orientador	01	01	02
	Professor	03	02	05
	Bolsista	05	01	06
	Aluno	06	01	07
	<b>Subtotal</b>	15	05	<b>20</b>
C. Biológicas e Agrárias	Orientador	-	03	03
	Professor	-	-	-
	Bolsista	-	03	03
	Aluno	-	03	03
	<b>Subtotal</b>	-	09	<b>09</b>
C. Exatas e da Terra	Orientador	01	01	02
	Professor	02	-	02
	Bolsista	01	-	01
	Aluno	01	-	01
	<b>Subtotal</b>	05	01	<b>06</b>
<b>Total</b>		<b>20</b>	<b>15</b>	<b>35</b>

Fonte: Secretarias Acadêmicas dos *campi* I, II, III, IV e V. Agosto, 2000. Coleta de dados por questionários da pesquisa. Abril/junho, 2000.

**Quadro 5: Seleção da Amostra de Orientadores e Bolsistas, por Tipo de Programa**

Sujeito	PIBIC/ CNPq	PICIN/ UNEB	PIBIC e PICIN	PET/ CAPES	PET e PIBIC	Total
Orientador	02	01	03	00	01	07
Bolsista	04	05	-	01	-	10
<b>Total</b>	<b>06</b>	<b>06</b>	<b>03</b>	<b>01</b>	<b>01</b>	<b>17</b>

Fonte: Coleta de dados por questionários da pesquisa. Abril/junho, 2000.

## 5. CARACTERIZAÇÃO DA FORMAÇÃO GRADUADA NOS PROGRAMAS DE IC DA UNEB

### 5.1. O Orientador dos Programas PIBIC/CNPq, PICIN/UNEB e PET/CAPES

A primeira parte do questionário destinado ao orientador ou tutor tratou dos dados de identificação, referindo-se às informações pessoais e funcionais dos mesmos, quais sejam: nome, sexo, titulação, ano que ingressou na UNEB, regime de trabalho (semana padrão de 40 horas), departamento, *campus*, área do conhecimento do seu projeto de IC, curso(s) em que ensina; curso(s) em que possui aluno/bolsista; programa(s) de IC / número de aluno(s) / bolsista(s) que orienta; ano da primeira orientação, na UNEB, por programa. O Apêndice G apresenta as tabelas com os resultados da tabulação desses dados.

A partir desses resultados, pôde-se traçar o seguinte perfil do professor/orientador dos programas de IC da UNEB:

O professor/orientador ou tutor dos Programas de IC, da UNEB, é, na sua maioria, mulher (62,1%), com titulação de mestre (51,7%), ingressaram na UNEB nos últimos dez anos (55,1%), na década de noventa, tendo tido a sua primeira orientação, no período 1996/99 (89,7%) e estão trabalhando em regime de Dedicção Exclusiva – DE (69,0%). Concentram-se nos Departamentos de Educação (34,5%) e de Ciências Humanas (27,6%), nos *campi*, I/SSA (34,5%) e III/Juazeiro (20,7%) e vêm desenvolvendo seus projetos de pesquisa na Área de Ciências Humanas (58,6%), nos cursos de Pedagogia (27,6%) e Agronomia (20,7%), onde orientam alunos pertencentes a esses mesmos cursos, nessa mesma proporção.

A presença dos programas de IC se verifica em nove *campi* da UNEB. A distribuição dos orientadores que responderam o questionário pelos diversos *campi* demonstra uma concentração de 34,5% deles, no *Campus* I/Salvador e 20,7% no *Campus* III/Juazeiro. Os demais *campi* quase não ultrapassam a 10,0%, e alguns deles como Paulo Afonso, Serrinha e Caetité estão representados por apenas um orientador, ou seja, com 3,4% de participação, cada um, conforme a Tabela 1:

**Tabela 1: Distribuição dos Orientadores de IC da UNEB por *Campus***

<i>Campus</i>	Frequência	Percentual de Válidos (%)
I – Salvador	19	34,5
II – Alagoinhas	3	10,3
III – Juazeiro	6	20,7
IV – Jacobina	2	6,9
V – Santo Antônio de Jesus	3	10,3
VI – Caetité	1	3,4
VII – Paulo Afonso	1	3,4
XI – Serrinha	1	3,4
XIII – Itaberaba	2	6,9
Total	29	100,0

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

Pelo menos 65,4% dos orientadores pertencem, apenas, a um dos programas da Universidade, ficando alta a proporção (44,8%) daqueles que pertencem apenas ao PICIN/UNEB, seguindo-se o PIBIC/CNPq (17,2%) e o PET/CAPES (3,4%) que conforme as orientações técnicas da CAPES, comporta apenas um professor/tutor por programa. A distribuição dos orientadores pelos diversos programas da UNEB se dá de acordo com a Tabela 2:

**Tabela 2: Distribuição dos Orientadores da UNEB por Programa de IC**

Programa de IC	Frequência	Percentual de Válidos (%)
PIBIC/CNPq	5	17,2
PET/CAPES	1	3,4
PICIN/UNEB	13	44,8
PIBIC/CNPq e PICIN/UNEB	9	31,0
PET/CAPES e PIBIC/CNPq	1	3,4
Total	29	100,0

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

Considerando-se a participação do orientador em mais de um programa (34,4%), tem-se uma maior frequência da participação simultânea de orientadores, nos Programas PIBIC e PICIN (31,0%). Apenas um professor (3,4%), ouvido na pesquisa, tem participação no PIBIC e no PET, sendo, neste último, professor colaborador.

Um outro aspecto considerado foi a quantidade de aluno/bolsista que o professor orienta, por Programa. A maioria dos orientadores do PIBIC/CNPq (73,3%) tem apenas um aluno sob a sua orientação, enquanto que no PICIN/UNEB essa situação acontece na proporção de 45,5%. Orientando dois bolsistas estão, também, 50,0% dos docentes ligados ao

PICIN/UNEB, enquanto que no PIBIC/CNPq a quarta parte (26,7%) está nessa condição. Apenas um orientador (4,5%), participante do PICIN/UNEB revelou que possui três alunos/bolsistas sob a sua supervisão. (Tabela no Apêndice G)

Com o objetivo de saber o nível de conhecimento dos Programas entre os professores/orientadores, perguntou-se qual dos programas citados, PIBIC/CNPq, PICIN/UNEB e PET/CAPEs eles conheciam. Enquanto todos afirmaram que conhecem os Programas PIBIC/CNPq e PICIN/UNEB, uma expressiva parte respondeu que não conhecem o PET/CAPEs, conforme a Tabela 3:

**Tabela 3: Programas de IC existentes na UNEB que o orientador conhece.**

Programa	Freqüên- cia	Percentual de Válidos (%)
PIBIC/CNPq e PICIN/UNEB	14	48,3
PIBIC/CNPq, PICIN/UNEB e PET/CAPEs	15	51,7
Total	29	100,0

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

Essa mesma questão foi também abordada nas entrevistas com orientadores e professores *não*-orientadores. Quando indagados: “Conhece os programas de IC da UNEB? Como tomou conhecimento deles e qual a sua opinião sobre eles?” - observam-se diferentes graus desse conhecimento, entre os orientadores, como se pode auferir nas seguintes falas<sup>37</sup>:

Extremamente bem. O programa de IC que mais gosto da UNEB e que eu acho mais interessante é o P.E.T. (Orientador PIBIC e Colaborador PET, Dep. C. Exatas e da Terra/SSA) [sic]

Eu até hoje não aprendi o nome direito. (Orientador PIBIC, Dep. Educação/Serrinha) [sic]

Os orientadores que afirmaram conhecer os programas disseram que tomaram conhecimento dos mesmos por formas variadas, como: editais publicados no Diário Oficial; cartas enviadas pela PPG/UNEB; pela própria atividade de pesquisa e por bolsistas que eram orien-

<sup>37</sup> Todos os depoimentos foram transcritos fielmente das gravações, como indica a palavra *sic*

tados por outros colegas; pelos colegas que já faziam parte do programa e durante o I Encontro de Pesquisadores da UNEB.

Com relação aos *não*-orientadores entrevistados, as opiniões se dividem. Existem casos em que o professor diz que conhece os programas, mas quando solicitado a denominá-los não foi capaz de dizer o nome de nenhum deles; outros não sabem o nome, mas sabem da existência deles porque conhecem os projetos de pesquisa e seus orientadores ou por desejar estar sempre informados como fala o professor a seguir:

Tomei conhecimento através de chamados dos professores e olho também os quadros, os murais, saio perguntando. (Professor, Dep. Educação/SSA) [sic]

A opinião dos orientadores e professores entrevistados acerca desses programas é, de modo geral, convergente, pois as duas categorias consideram os programas de IC:  *muito bons; estão cada vez mais melhorando; essenciais; interessantes; de extrema importância; altamente importantes; necessários*, para citar alguns dos comentários mais utilizados em suas falas, quando se referem à importância dos programas para o alunado, para o professor e para a sobrevivência, vitalidade e inserção da universidade, na sociedade. Por todos esses motivos, alguns entrevistados dizem que eles precisam continuar, não podem ser cortados e necessitam se expandir, com mais ofertas de bolsas:

Eu acho que a UNEB acertou em fazer o PICIN. Agora é necessário ampliar as bolsas, redefinir critérios e socializar as informações quanto aos critérios que vêm sendo utilizados para a escolha dos bolsistas, para a escolha dos projetos que estão sendo incorporados. (Orientador PICIN, Dep. C. Humanas, Jacobina) [sic]

Chama atenção o fato de professores que mesmo declarando não conhecer o nome dos programas, ainda assim deram sua opinião em prol da continuidade e ampliação dos programas.

## 5.2. Visão do Orientador sobre a Contribuição desses Programas na Formação do Aluno de Graduação

Considerando-se a percepção do professor-orientador e do aluno-bolsista, quanto à influência da sua condição de orientador e de bolsista sobre a sua condição de professor e de

aluno, respectivamente, conhecidas pela sondagem realizada junto a esse público, em junho/99 (Apêndice A) e baseando-se nas referências bibliográficas delimitadas para caracterização da categoria *formação* ou *processo formativo*, foram elaboradas as questões 3 e 4 do questionário dirigido ao orientador. A primeira delas quis saber:

Entre as possíveis contribuições desses Programas, indique três que julgar mais relevantes, para a formação do aluno de Graduação, na UNEB.

Entre as quinze opções oferecidas, sobressaíram-se junto aos orientadores as três seguintes possíveis contribuições:

- Desenvolve o interesse pela pesquisa.
- Incentivo ao mestrado, carreira acadêmica.
- Envolve-se mais com discussão/aplicação metodologias, aumenta o acervo teórico, confronto teoria e práxis.

Na questão 4, os orientadores tiveram a possibilidade de avaliar as possíveis contribuições dos Programas PIBIC/CNPq, PICIN/UNEB e PET/CAPES, como *extremamente importante*, *muito importante*, *importante*, *pouco importante* ou *sem nenhuma importância*, para a formação do aluno de Graduação da UNEB. Para cada nível dessa escala, selecionou-se a contribuição mais apontada, ou seja, aquela(s) que obteve o maior número de menções dos orientadores:

- *extremamente importante*: “Desenvolve o interesse pela pesquisa”
- *muito importante*: “Estimula maior contato c/ a biblioteca e inovações literárias”
- *importante*: “Contribui para a difusão de conhecimento entre os colegas”
- *pouco importante*: “Torna-se referência para os colegas (ajuda, orienta e informa s/ IC)” (21,4%) e “Destaca-se perante os colegas e professores”
- *sem nenhuma importância*: “Destaca-se perante os colegas e professores”

Na intenção de se analisarem as opiniões dos orientadores, sobre as possíveis contribuições desses programas na formação do aluno da graduação, realizaram-se as entrevistas, cujos depoimentos poderão ilustrar esse quadro e aprofundar a análise desse breve panorama, obtido com as menções dos orientadores através dos questionários. (Tabela com os resultados das menções das questões 3 e 4, no Apêndice G)

Considerando a importância da atividade orientada na formação graduada e até onde essa se estende aos não-bolsistas, perguntou-se ao orientador se ele presta atendimento individual aos alunos e 96,6% assinalou a resposta “Sim”, conforme tabela no Apêndice G.

Na questão seguinte, se quis saber quantas horas semanais, em média, o orientador da UNEB dedica de atendimento individual aos alunos. Obteve-se a média de 2,24 horas semanais (DP = 0.79), com as respostas dos orientadores variando de 67,9% entre os que disseram dedicar quatro horas semanais orientando alunos a 6,9% entre os que despendem duas horas nesse tipo de atividade, de acordo com a Tabela 4:

**Tabela 4: Quantidade de horas semanais prestadas pelo Orientador em atendimento individual ao aluno**

Nº de Horas/Semanais	Freqüência	Percentual de Válidos (%)
2 horas	2	7,1
4 horas	19	67,9
6 horas	4	14,3
Mais de 6 horas	3	10,7
Não se aplica	1	-
Total	29	100,0

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

Nas entrevistas, abordou-se essa questão junto aos orientadores e professores *não-orientadores*, com a seguinte indagação: “Além desse trabalho de orientação, presta atendimento individual aos seus alunos? Quantas horas semanais, em média, gasta nesse trabalho?”

Orientadores e *não-orientadores* responderam que fazem atendimento individual aos alunos sempre que eles solicitam, pois conforme lembram, todo professor tem no seu PIT (Plano Individual de Trabalho) um tempo reservado para isso. O atendimento a esse compromisso pode ser feito na própria Faculdade e até mesmo nas próprias residências, conforme falam os docentes abaixo:

Presto atendimento contínuo, não só dentro da Unidade mas fora também, pois às vezes eu os recebo dentro da minha casa, tem alguma discussão sobre algum livro, orientações sobre monografias [...] (Orientador PIBIC, Dep. Educação/Serrinha) [sic]

Sim, onde eles quiserem. Na minha casa, aqui na minha sala, pois eu tenho o tempo muito restrito por causa da Gerência, nós nos encontramos também no Departamento. (Professor, Dep. C. Exatas e da Terra/SSA) [sic]

Existe caso em que o orientador não admite essa atividade em casa, tendo em vista que já dedica tempo integral à Universidade:

Normalmente eu presto a informação doméstica mesmo. Eu sou uma pessoa acessível, é a minha profissão, não gosto de ser incomodado, em casa, as pessoas ficarem ligando, mas sempre que eu venho aqui as pessoas vem, procuram, eu sento, converso. (Orientador PICIN, Dep. C. Humanas, Jacobina) [sic]

A atividade de atendimento individual ao aluno pode, assim, representar:

- Uma realização para o orientador que se sente envaidecido com os possíveis desdobramentos dessa atitude:

Eu sempre fiz isso, até por uma questão de ego; dá prazer a gente fazer isso, orientar, depois ser reconhecido como alguém que contribuiu para um trabalho de qualidade de alguém que saiu para fazer mestrado; isso é fundamental para a vida da Universidade (Orientador PICIN, Dep. C. Humanas/Jacobina) [sic]

- Uma atividade sistemática, dentro do próprio curso, onde a discussão coletiva torna-se mais relevante para a aprendizagem, podendo contribuir para despertar novos talentos para a pesquisa, como avaliam os seguintes orientadores:

Presto atendimento individual, mas acho que o mais importante, o mais produtivo, é o coletivo. Discutimos, pelo menos, uma vez por semana todos os trabalhos que estão em andamento. Todos os meus alunos participam, seja da IC ou do doutorado. (Orientador PIBIC e Colaborador PET, Dep. C. Exatas e da Terra/SSA) [sic]

Eu gosto sempre de dar um pouco atividades práticas e simples, bem simples, aos alunos e dentro desta atividade prática, sempre desperta a curiosidade de algum que me procura. O trabalho que eu sempre faço com os voluntários, fora da rotina de classe é muito mais na direção da área da pesquisa e tem tido uma resposta interessante. (Orientador PIBIC e PICIN, Dep. Tec. e C. Sociais/Juazeiro) [sic]

- Um instrumento para o professor distinguir o aluno que sempre busca esse atendimento individual, destacando-se aí a figura do bolsista, segundo as falas de alguns professores:

Sim, presto, duas horas por semana. Quase sempre estamos atendendo aos mesmos alunos. (Professor, Dep. C. Humanas/Jacobina) [sic]

Presto. Eu sempre especifico um horário para meus alunos para atendimento individual, duas a três horas, normalmente, raras são as vezes que o aluno procura, pois se ele não está envolvido com um projeto de pesquisa, um PIBIC, um PET que ele tem que ter um contato mais restrito com o professor, dificilmente ele vai procurar, essa é a visão que eu tenho. (Professor, Dep. C. Exatas e da Terra/SSA) [sic]

É alta a proporção de orientadores que participaram de reuniões científicas, nos últimos três anos, conforme dados da Tabela 5:

**Tabela 5: Participação do Orientador dos Programas de IC em Reuniões Científicas, no Período 1997/99**

	Frequência	Percentual de Válidos (%)
Sim	27	93,1
Não	2	6,9
Total	29	100,0

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

Através da pergunta: “Quando foi a última que participou (mês/ano)?”, sabe-se que, aproximadamente, dois terços (61,9%) dos orientadores que participaram de reuniões científicas o fizeram durante o ano de 1999. (Tabela no Apêndice G)

Esse quadro se confirma nas entrevistas, pois todos os orientadores da amostra disseram que participaram de reuniões científicas nos últimos três anos. Porém, com relação aos *não*-orientadores a situação é diferente. Existe os que estão participando de pelo menos, duas reuniões científicas, por ano, apresentando trabalhos e existem os que participam, mas sem apresentar trabalhos. Ambas as situações referem-se a professores recém saídos do mestrado ou ingressando nele. Existem, também, casos de professores *não*-orientadores que não participaram de reuniões científicas nos últimos três anos.

Analisando-se esses últimos casos, as respostas, nas entrevistas, vão desde um simples “não” àquelas em que o professor relaciona o fato de não participar ou apresentar trabalhos, por julgar essas atividades avançadas, incompatíveis, talvez, com o seu temperamento: “O último foi, mais ou menos, há 3 anos atrás. Não apresentei trabalho, fui como ouvinte. Eu sou meio conservador, saio muito pouco”, como disse um professor, do Departamento de Educação/*Campus I*.

Merece destaque a fala de um entrevistado, que foi professor/colaborador do PIBIC, referindo-se a sua última participação num evento científico, quando acompanhou um bolsista na apresentação de um trabalho:

Nos últimos quatro anos, eu tive oportunidade de participar de um congresso, em Poços de Caldas, onde um aluno, orientando nosso naquela ocasião, apresentou um trabalho. Eu era co-orientador. (Professor, Dep. C. Exatas e da Terra/SSA) [sic]

Segundo as respostas dos questionários, quase todos os orientadores da UNEB que participaram de reuniões científicas (92,9%) apresentaram algum tipo de trabalho que, na sua maioria (88,5%), é proveniente de alguma pesquisa (Tabela Apêndice G). Esse resultado pode revelar uma característica do perfil do orientador, enquanto docente/pesquisador que está buscando, “[...] a inovação e o treinamento para a pesquisa” (ZUCCO, 1996, p. 5).

Analisando-se as respostas dos entrevistado, quanto à indagação: “Publicou algum tipo de trabalho nos últimos três anos? Qual a produção acadêmico-científica, nesses últimos três anos? Caso não tenha publicado, nesse período, gostaria de publicar?”, confirmam-se os resultados encontrados nos questionários. Todos os orientadores selecionados na amostra vêm publicando. Alguns, como um orientador PIBIC e PICIN do Departamento de Tecnologia e Ciências Sociais, do *Campus III/Juazeiro*, avaliam a sua publicação, com certa modéstia: “muito pouca, apenas os resumos apresentados em Congressos, mas já estamos concluindo alguns para publicação em periódicos”. Ou que, apesar de ter publicado, em Anais de Seminários, já conta “com três perspectivas de publicação de artigos, já prontos”, como afirma um outro orientador do PIBIC, no Departamento de Educação do *Campus XI/Serrinha*. Também há caso em que o orientador vem conseguindo uma média de produção, acima dos padrões exigidos pela *Academia* na área, como Química que avalia a produção acadêmico-científica, pela proporção entre trabalhos publicados e trabalhos apresentados em eventos, considerando-se aceitável, a proporção de dois trabalhos apresentados, em eventos, para cada trabalho publicado. Como contabiliza um orientador do curso de Química, em depoimento abaixo, sua média vem superando essa expectativa:

Nos últimos três anos nós publicamos muito, muito. De 98 para cá, temos nove artigos publicados, desses nove, dois foram publicados em revistas nacionais e o restante em revistas internacionais. Apresentamos 11 trabalhos em congressos [...] Nos últimos três anos, temos conseguido uma média de 11 por 9. (Orientador PIBIC e Colaborador PET, Dep. C. Exatas e da Terra/SSA) [sic]

De onde vem o estímulo desses orientadores para essa produção acadêmico-científica?

Buscando possíveis respostas, inclusive do professor *não*-orientador, a entrevista perguntou às duas categorias: “Como explica o fato de alguns professores publicarem e outros não?”

O fato de estar realizando pesquisas na Universidade, estar orientando alunos, ter concluído ou estar cursando mestrado ou doutorado, contribui de forma direta, na produção acadêmico-científica dos docentes, conforme as opiniões dos entrevistados. As várias pesquisas, em andamento, com os estudantes, sempre rendem trabalhos e publicações aos orientadores e bolsistas. Os veículos de publicação, externos ou internos acabam sendo ocupados por aqueles que estão *em campo*, como se pode observar na indagação de uma professora que ela própria responde:

Então, quem publica na revista? Aqueles que estão fazendo mestrado, doutorado que por obrigação do curso estão produzindo, então a Revista é um veículo, mas aqueles que não estão fazendo não se sentem muito estimulados. (Professor, Dep. Educação/SSA) [sic]

O fato de estar assumindo uma função administrativa pode ser um obstáculo, tanto para o professor/orientador aumentar e manter a sua produção acadêmico-científica, como para o *não*-orientador iniciar ou manter a sua, conforme argumentam as falas seguintes:

Eu tenho publicado. Minha publicação era um pouco menor quando eu trabalhava na área administrativa, mas do ano passado para cá eu tenho aumentado, até mesmo como fruto desse meu trabalho de orientação aos estudantes. Então, publicamos 4 artigos nesse ano [em 2000] e no próximo, a previsão é de mais 4 artigos. (Orientador PIBIC e PICIN, Dep. Tecnologia e C. Sociais/Juazeiro) [sic]

Não tenho feito, por estar muito ligada à Gerência. (Professora, Dep. C. Exatas e da Terra/SSA) [sic]

Nos últimos 3 anos eu não publiquei nada, com essa coordenação, dei uma parada [...] (Professor, Dep. C. Exatas e da Terra / SSA) [sic]

Outros motivos apontados pelos professores que não estão publicando, são: a falta de tempo; a falta de oportunidade e a sala de aula. Embora digam que gostariam de publicar, há caso em que não se percebe essa preocupação, deixando claro o entendimento de que quem está fazendo pesquisa o faz apenas como um cumprimento burocrático de seu regime de trabalho ou então, para se *livrar* da sala de aula. Ainda assim, fica subentendido, na fala desse

professor que quem publica é quem está pesquisando, mesmo que seja com *outros propósitos*, segundo se pode inferir dos seus argumentos:

Não publiquei. É o que lhe digo, o ensino me absorve muito. [...] Eu acho que a pesquisa, aqui na UNEB, é muito mais uma intenção de fuga [...] obrigam ao professor DE a fazer pesquisa, a fazer para compor. Por que para ser DE eu não posso só ensinar ou por que quem é DE ensina menos? [...] quer fazer pesquisa para não dar aula? (Professor, Dep. Educação/SSA) [sic]

Pode-se concluir que as opiniões dos docentes entrevistados quanto aos motivos pelos quais eles publicam ou deixam de publicar convergem, principalmente, para duas vertentes: uma de natureza institucional, defendida, principalmente, por professores *não-orientadores* que acusam a Universidade de não motivar seus docentes a publicarem, deixando assim, de cumprir um importante compromisso para com a comunidade que é a divulgação dos trabalhos que produz. Só dessa maneira se sabe quem está ou não está pesquisando, o que a Universidade está fazendo ou está deixando de fazer. Propiciar uma cultura de pesquisa que resulte em publicações, ampliando o acesso dos docentes a fontes do meio de publicação, aproximaria mais essa instituição da comunidade pois o distanciamento desta é, hoje, a principal crítica que a universidade publica recebe. Uma política institucional mostra-se imprescindível, no sentido de se traçar metas, criar espaços, definir linhas de pesquisa e delimitar o campo de interesse da Universidade.

Os orientadores vêm com preocupação as conseqüências dessa falta de compromisso da Universidade, na formação do aluno, porquanto prejudica o nível de informação da sociedade e dificulta o exercício da cidadania, como mostra claramente, o depoimento:

Eu creio que a parte de pesquisa precisaria ser mais popularizada, não somente dentro do ambiente da universidade, mas ate mesmo, na sociedade. Muita gente não sabe, de jeito nenhum, o esforço de pesquisa que é feito, para se ter, por exemplo, as melancias, nos supermercados, os melões, o feijão, o leite, os queijos, os vinhos, etc. Quanto investimento em pesquisa foi feito pelo setor publico, pelo setor privado, para que aquilo aconteça e a sociedade não tem muita noção disso. (Orientador PIBIC e PICIN, Dep. Tec. e C. Sociais/Juazeiro) [sic]

Há caso de professor que tem intenção de publicar, porém, a necessidade de trabalhar em diversos locais para conseguir complementar a renda não permite que ele realize isso. A universidade, estadual ou federal, não dá condição para que o professor se dedique exclusivamente à docência, ela não supre financeiramente bem o professor.

A outra vertente, bastante defendida por orientadores, aponta para a atitude do docente, para a sua vontade e determinação em publicar, motivado por fatores diversos, como: estar fazendo pesquisa; estar cursando um mestrado ou doutorado; querer fazer coisas novas; não ter medo de receber negativas das editoras; manter um nível, um *status* na carreira; estar conectado com as pessoas da sua área, da sua linha de pesquisa, participando de eventos, discutindo e apresentando resultados, conforme ratificam os depoimentos a seguir:

É preciso você ter vontade de fazer [...] aqueles que não publicam eu diria que tem mais ligações com aqueles que não tem pesquisa ou com aqueles que se acomodam e só querem o contra cheque no fim do mês e pronto. (Orientador PIBIC e PICIN, Dep. Tecnologia e C. Sociais/Juazeiro) [sic]

Existem professores que tem condições e não produz; há professores que produzem porque gostam, outros para manter um nível, um *status* [...] (Professor Dep. C. Exatas e da Terra/SSA) [sic]

Alguns entraves, segundo os orientadores, podem acontecer para inibir a vontade ou atitude do professor em publicar, como: a falta de conhecimento de uma língua estrangeira; o grau de exigência dos comitês editoriais e o valor, no mercado, para a pesquisa que ele está desenvolvendo, isto é, saber se a pesquisa tem interesse para o mercado regional, nacional ou até mesmo internacional. Nesse sentido, alguns orientadores alertam para o cuidado de não se colocar tudo que se produziu, em veículos regionais, apesar das facilidades que uma revista regional pode apresentar, pois de certa forma, a importância de um trabalho pode *estar sendo reduzida*. Esta opinião deixa transparecer a idéia dominante de pesquisa que circula na Universidade, ligada à alta pesquisa e às esferas nobres e internacionais da comunidade de investigação que produz “[...] o substrato de conhecimentos de ponta, que interessam às grandes corporações industriais e ao desenvolvimento dos países, principalmente os mais desenvolvidos”, como analisa Sobrinho (1998, p. 22).

Dessa maneira, a exigência dos comitês editoriais para a seleção dos trabalhos a serem publicados nas revistas especializadas acaba por aparecer como uma dificuldade porque os trabalhos precisam atender aos requisitos do veículo e para isso é preciso que o docente tenha a informação nova, tenha uma linha de pesquisa. Nos *campi* do interior, esse problema é ainda maior, pois, “falta alguém com essa função de depois, pegar o trabalho com o professor e fazer a formalização”, assinala um orientador do Departamento de Educação de Serrinha.

O consenso entre as opiniões de orientadores e professores *não*-orientadores entrevistados ocorre quando eles relacionam o fato de o docente publicar a realização de pesquisas. A explicação que eles dão se traduz no seguinte: o professor/pesquisador tem o compromisso de finalizar, de alguma forma, o que está pesquisando e como está estudando, é capaz de gerar um conhecimento que lhe dá a capacidade para escrever sobre o que está produzindo, enquanto que, para aquele professor que não tem pesquisa, escrever torna-se mais difícil, porque ele não tem o que relatar. Por outro lado, para pesquisar e orientar alunos é condição ter pelos menos o título de mestre, situação que vai depender do professor para reconhecer essa necessidade e buscar condições para se qualificar e da Instituição para estimulá-lo, criando os meios para isso. Nesse sentido, um professor sugere que a UNEB tome a seguinte providência:

Hoje o professor não pode ficar só com a graduação, com a especialização... acho que a Instituição tem que dar um prazo para ele partir para um mestrado, ou dar condições para que ele faça isso, pois com um mestrado ele já tem condições de produzir. (Professor, Dep. C. Exatas e da Terra/SSA) [sic]

A produção acadêmico-científica dos orientadores dos programas de IC da UNEB, nos últimos três anos, pode ser observada na Tabela 6:

**Tabela 6: Produção acadêmico-científica dos orientadores dos Programas de IC da UNEB, no período 1997/99 (não-excludentes)**

Tipo de Produção	Frequência	Percentual de Válidos (%)
Livros Autoria	04	13,8
Livros (ORG)	05	17,2
Artigos em Livros	06	20,6
Artigos em Revistas	23	79,3
Relatórios	20	69,0
Artigos de Divulgação	14	48,3
Trabalho para Apresentação	26	89,7

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

Verifica-se que o produto acadêmico mais comum entre os professores/orientadores da UNEB são os trabalhos para apresentação (89,7%) em reuniões científicas, com uma proporção de 51,7% para aqueles que produziram mais de três trabalhos, no período.

Outra expressiva fatia dessa produção é a publicação de artigos em revista, pois 79,3% dos orientadores fizeram menção a esse tipo de publicação e um terço se refere a três ou mais artigos. Também é significativa a produção de relatórios (69,0%), cuja metade deles refere-se a três ou mais relatórios produzidos no período, seguindo-se artigos de divulgação (48,3%),

artigos em livros (20,6%), livros organizados pelo professor, em quantidade de uma unidade (17,2%) e finalmente, livros de autoria própria (13,8%). A metade produziu um só livro e a outra parte dois.

Essas estatísticas mostram um perfil acadêmico produtivo do orientador da UNEB, mesmo considerando-se que não é alta a produção de artigos em livros, livro de autoria própria e livros organizados pelo professor com relação aos demais produtos.

Como não se tem esses mesmos dados para o professor *não*-orientador (que não é o alvo desse tipo de coleta de dados, por questionário), não se pode analisar, comparativamente, a produção acadêmico-científica dos orientadores com relação ao quadro geral de professores efetivos da UNEB.

O que se sabe sobre isso é o que se conseguiu das falas de uma amostra com sete professores *não*-orientadores e esse estrato mostrou um tipo de professor sem produção acadêmica, nesses últimos três anos, por motivos já discutidos anteriormente, neste capítulo. Pode-se concluir que, por exigência dos próprios programas quanto à titulação do docente, muito provavelmente, na UNEB, a média de produção de seus orientadores de IC seja superior à média da produção acadêmica global de seus professores.

### 5.3. O Bolsista dos Programas PIBIC/CNPq, PICIN/UNEB e PET/CAPES

O questionário dirigido ao aluno/bolsista traz, da mesma forma que o do orientador, uma primeira parte, com dados de identificação, para a coleta de informações pessoais e acadêmicas dos mesmos, quais sejam: nome, sexo, idade, departamento, *campus*, área do conhecimento do projeto de IC do qual é bolsista, curso, turno, ano/semestre que ingressou na UNEB, programa IC a que pertence e o mês/ano da primeira bolsa.

O Apêndice H apresenta todas as tabelas com os resultados da tabulação desses dados.

Com base nesses resultados, pôde-se traçar o seguinte *perfil* do aluno/bolsista dos programas de IC da UNEB:

Os alunos/bolsistas da UNEB, dos programas PICIN/UNEB (59,6%), PIBIC/CNPq (36,5%) e PET/CAPES (3,8), ouvidos nesta pesquisa, são, na sua maioria, do sexo feminino

(61,5%), na faixa etária de 20-23 anos (55,8%), pertencentes ao Departamento de Educação (42,3%), do *Campus* I – Salvador (51,9%) e estão realizando pesquisas sob a orientação de um professor/orientador, em projetos da área de Ciências Humanas (61,5%), nos cursos de Pedagogia (34,6%) e Agronomia (23,1%). São estudantes diurnos, matutinos (38,5%) e vespertinos (32,7%), ingressaram na UNEB no período 97/98 (73,0%) e tiveram a sua primeira bolsa, em 1999 (73,3%), durante os meses de agosto e setembro.

A distribuição dos bolsistas pelos diversos *campi* da UNEB se dá conforme a Tabela 7:

**Tabela 7: Distribuição dos bolsistas dos Programas de IC da UNEB por *Campus***

<i>Campus</i>	Frequência	Percentual de Válidos (%)
I – Salvador	27	51,9
II – Alagoinhas	5	9,6
III – Juazeiro	12	23,1
IV – Jacobina	3	5,8
V – Sto. Antônio de Jesus	2	3,8
VIII – Paulo Afonso	2	3,8
XI – Serrinha	1	1,9
Total	52	100,0

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

Como se pode observar, essa distribuição mostra-se bastante concentrada, mais que a dos orientadores, pois se sobressai, nesse sentido, o *Campus* I/SSA com a metade (51,9%) do total de bolsistas, enquanto que para os orientadores o percentual, nesse *Campus* é de 34,5%. Nos *campi* do interior, a distribuição de bolsistas e orientadores praticamente se equivale, com percentuais bem próximos. O *Campus* III/Juazeiro (23,1%) concentra quase a metade dos bolsistas do interior do Estado. Seguem-se os *campi*: II/Alagoinhas (9,6%); IV/Jacobina (5,8%); V/Santo Antônio de Jesus e VIII/Paulo Afonso, cada um concentrando 3,8% dos bolsistas e, finalmente, o *Campus* XI/Serrinha (1,9%).

Esta concentração da produção acadêmico-científica, em torno dos pólos regionais mais desenvolvidos, é muito bem analisada ao longo do trabalho de Fialho (2000). A autora identifica as dificuldades encontradas pelas universidades estaduais *multicampi*, no atendimento aos parâmetros de condições para a realização desta produção e que acabam por se transformar em problemas, tais como:

[...] a fixação de pessoal titulado, condições infra-estruturais para a realização de pesquisas (a exemplo de bibliotecas, laboratórios, Internet) e difusão da produção intelectual (revistas especializadas), apoio institucional para deslocamentos com vistas à participação em eventos científicos, etc. (FIALHO, 2000, p. 124-125)

Outro tipo de concentração acontece com relação à distribuição dos bolsistas por área de conhecimento, pois a área de Ciências Humanas detém 61,5% dos projetos de pesquisa de IC, conforme a Tabela 8:

**Tabela 8: Distribuição dos bolsistas de IC da UNEB por Área de Conhecimento do projeto**

Área de Conhecimento	Frequência	Percentual de Válidos (%)
Ciências Exatas	5	9,6
Ciências da Vida	15	28,8
Ciências Humanas	32	61,5
Total	52	100,0

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

Os percentuais de distribuição dos bolsistas por área do conhecimento são concordantes com as dos orientadores, com variações mínimas, compreendendo-se que estas se revelam porque não houve 100,0% de devolução dos questionários de bolsistas e orientadores.

#### 5.4. A formação do bolsista no contexto dos programas PIBIC/CNPQ, PICIN/UNEB e PET/CAPEs

A segunda parte do questionário buscou informações sobre a relação *Bolsista/Programa/Formação*. Antes de se indagar ao bolsista sobre questões diretamente relacionadas com a sua formação, procurou-se conhecer, em primeiro lugar, a sua relação com os programas PICIN/UNEB, PIBIC/CNPq e PET/CAPEs, abordando-se questões, como: intenção de renovação da bolsa para o período 1999/2000, quantas vezes já renovou a bolsa, os motivos da renovação, se com a renovação o bolsista continua no projeto original ou, se mudou, porque o fez e se o projeto atual tem relação com o anterior.

Em outro bloco de questões buscou-se averiguar como o bolsista tomou conhecimento do Programa, porque se interessou em ingressar nele e de que forma escolheu o orientador.

Finalmente, um bloco seguinte sugere questões que exploram algumas categorias analíticas, relacionadas diretamente com a formação graduada do aluno/bolsista. Procurou-se saber se está havendo, por parte do bolsista, “a busca do aprendizado e da consolidação de outros conhecimentos, pertinentes em outros campos de sua formação, mas necessários à complementação desta” (GUIMARÃES, 1996, p. 8), tais como: cursos de línguas e de informáti-

ca; cursos ou disciplinas fundamentais e afins com a área de escolha da graduação e a relação de busca desses cursos com os programas de IC; aproveitamento da informação científica e tecnológica das bibliotecas, revistas especializadas, periódicos e dos bancos de dados internacionais via Internet e outras redes.

Da mesma maneira, colheram-se informações que indicassem e caracterizassem a prática de pesquisa diária para o aluno/bolsista e o tipo de apoio institucional, como: a utilização de revistas especializadas e periódicos científicos; a frequência de idas à biblioteca; a elaboração de resumos e a participação ativa, com publicações e apresentações, em jornadas, seminários e congressos científicos; a existência de solicitação, da parte do bolsista, por algum tipo de apoio institucional, para participar desses eventos; a instituição que o atendeu e a forma desse atendimento.

Para a maioria (72,5%) dos bolsistas que responderam ao questionário, considerando o período 99/2000, aquela era a primeira bolsa na UNEB, conforme Tabela 9:

**Tabela 9: O Bolsista com relação à renovação da bolsa, no período 1999/00**

	Frequência	Percentual de Válidos (%)
Bolsa Nova	37	72,5
Renovação	14	27,5
Não respondeu	1	-
Total	52	100,0

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

Se a atenção se volta para aqueles que, nesse mesmo período, renovaram a bolsa, verifica-se que o fizeram apenas por uma vez, conforme as menções válidas (Tabela no Apêndice H). Analisando-se essas renovações, por tipo de programa, os bolsistas do PIBIC/CNPq têm maior representatividade (5, das 13 menções) o que é bem percebido pelo CNPq, com relação à formação do bolsista, haja vista a recomendação da última avaliação do PIBIC promovida por essa Agência, de que o aluno permanecesse, pelo menos, por dois anos no Programa, para que se viabilizasse “uma real IC” (ARAGÓN, 1999, p. 28), no sentido de caracterizar o PIBIC como um programa de formação. Nesse sentido, é interessante observar que 64,3% das renovações são bolsistas que continuam no mesmo projeto, como se pode ler, na Tabela 10:

**Tabela 10: Continuidade do Bolsista no projeto original, após a renovação da bolsa**

	Frequência	Percentual de Válidos (%)
Sim	9	64,3
Não	5	35,7
Não se aplica	37	-
Não respondeu	1	-
Total	52	100,0

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

A questão do tipo aberta, “Por que mudou?”, buscou conhecer a variedade de motivos dos bolsistas para a mudança de projeto. A resposta da maioria deles (66,7%) relaciona essa mudança a problemas com o projeto anterior, conforme a Tabela 11:

**Tabela 11: Motivos apontados pelos Bolsistas para explicar porque mudou de projeto**

Motivo	Frequência	Percentual de Válidos (%)
Projeto novo	1	16,7
Falta de recursos	1	16,7
Insuficiência de fontes de pesquisa	2	33,3
Objetivos inalcançáveis	1	16,7
Não respondeu	1	16,7
Não se aplica	45	-
Total	52	100,0

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

De acordo com os motivos apresentados na tabela anterior, parece que esses bolsistas foram *expulsos* do projeto original, pela falta de condições para dar continuidade à pesquisa, como: falta de recursos (16,7%), insuficiência de fontes de pesquisa (33,3%) e objetivos *inalcançáveis*<sup>38</sup> (16,7%). Ajudam a dar sentido a essa interpretação as respostas dos bolsistas quando interrogados se existe relação do atual projeto com o anterior: todas as respostas válidas foram “Sim”. (100,0%, conforme tabela no Apêndice H)

É expressivo (64,7%) o número de bolsistas que pretende renovar a bolsa para o período 2000/2001, como mostra a Tabela 12:

<sup>38</sup> O respondente não deixa claro se os objetivos “inalcançáveis” seriam um problema metodológico, isto é, o orientador teria previsto objetivos impossíveis de se conseguir; se o bolsista estaria se referindo aos seus objetivos pessoais ou, ainda, se houve falta de apoio institucional e, então, os objetivos previstos tornaram-se impossíveis de serem alcançados.

**Tabela 12: Intenção do Bolsista em renovar a bolsa para o período 2000/01**

	Frequência	Percentual de Válidos (%)
Sim	33	64,7
Não	15	29,4
Não sabe	3	5,9
Não respondeu	1	-
Total	52	100,0

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

Entre os bolsistas que não renovaram a bolsa, houve um deles, bolsista PIBIC, do curso de Agronomia de Juazeiro que foi sorteado na seleção dos entrevistados e em sua entrevista, explicou o motivo da seguinte maneira: “Eu tive uns contras assim, questão de horário, ficou meio apertado e tal, conversei com minha orientadora e a gente achou melhor substituir”.

A pergunta 7 do questionário, “Por que pretende renovar a bolsa?”, oferece cinco alternativas ao bolsista, podendo ele fazer mais de uma opção. As respostas foram compactadas numa tabela (ver Apêndice H) que relaciona as frequências e seus respectivos percentuais de menções válidas, com relação ao total de casos.

*Dar continuidade/aprofundar a pesquisa* foi apontado pela maior parte dos bolsistas (53,8%), como o motivo que os levou a renovar a bolsa por mais um ano, enquanto que 38,5% disseram que o fizeram porque *aumenta a possibilidade de ingressar no mestrado*. É interessante lembrar as percepções dos orientadores quando escolheram as três possíveis contribuições da IC na formação do aluno, pois as mesmas são compatíveis com esses resultados dos bolsistas: *Desenvolvimento do interesse pela pesquisa* e *Incentivo ao mestrado, carreira acadêmica*, sobressaíram-se, respectivamente, como a primeira e a segunda contribuição mais indicadas, entre as quinze opções oferecidas ao orientador.

*Perspectiva de crescimento pessoal/profissional* foi o motivo escolhido por 34,6% dos bolsistas e 23,1% consideraram a *relevância do tema da pesquisa*. O motivo da *remuneração* foi apontado por 5,8% dos bolsistas e houve apenas uma menção (1,9%) para *outros motivos*, de um bolsista PIBIC de Agronomia/Juazeiro que justificou a renovação para “obter resultados específicos na pesquisa, de gerar desenvolvimento regional e nacional”.

Na oportunidade da entrevista com os bolsistas, solicitou-se que eles falassem sobre os motivos que os levaram a renovar a bolsa, quando esse era o caso. As falas seguintes dos bolsistas entrevistados ilustram e confirmam as respostas dos questionários:

Pretendo renovar minha bolsa porque representa mais conhecimento, mais aprendizagem, minha pesquisa está no meio e pretendo dar uma continuidade, aprender mais sobre aquilo que estou pesquisando e dar continuidade ao meu trabalho. (Bolsista PICIN, Agronomia/Juazeiro) [sic]

Acho que o entusiasmo pelo trabalho foi o fator que me levou a fazer isso, o nível de envolvimento estava elevado e vi que se não continuasse, ficaria algo no meio do caminho, saberia que outras pessoas dariam continuidade, mas por uma questão de realização própria, eu queria continuar o desenvolvimento do trabalho. (Bolsista PICIN, LIC. em Biologia/Alagoinhas) [sic]

Primeiro, como eu já disse, que eu gosto, que eu amo esse trabalho. E porque a minha visão no mestrado. Eu quero ser professora da casa [risos]. E quero ser pesquisadora. (Bolsista PIBIC, Pedagogia/SSA) [sic]

A partir dessas respostas, pode-se observar que os motivos que mais atraem os bolsistas, quando decidem sobre a continuidade da bolsa, são justamente aqueles relacionados com a sua formação, não se observando muitas diferenças se analisarmos esses motivos, por programas, como por exemplo, dos três bolsistas que fizeram opção pelo motivo da *remuneração*, cada um deles pertence a um dos três programas em questão. O interesse econômico foi reconhecido por alguns bolsistas como uma estabilidade que se tem dentro do projeto.

Merece destaque o motivo apontado por uma bolsista, pois faz transparecer uma contribuição da IC que será ainda abordada, no capítulo seguinte: ajudar o aluno a encontrar um caminho, “no meio dos currículos muito amplos e do acúmulo desordenado de disciplinas” (MAGGIE, 1996, p. 8) que caracterizam, hoje, os cursos de graduação:

Eu fazia o curso de turismo e estava num projeto de comunicação, eu estava em dois projetos. A partir do momento que foi renovada comunicação, isso foi me causando muita euforia [...] A renovação praticamente foi a esperança de crescer como pesquisadora de comunicação. (Bolsista PICIN, Comunicação/SSA) [sic]

Consideram-se, basicamente, duas formas pelas quais os alunos têm conhecimento das bolsas dos programas de IC, nas instituições: pelas vias formais ou oficiais, como: edital, cartaz, folheto, Colegiado e Departamento; ou por vias informais, através de professores e de colegas. O questionário indagou ao bolsista do PIBIC/CNPQ, PICIN/UNEB e PET/CAPES, como ele tomou conhecimento do programa na UNEB. Os resultados estão na Tabela 13:

Tabela 13: Como o Bolsista tomou conhecimento do Programa de IC

Via	Frequência	Percentual de Válidos (%)
Edital	6	11,8
Professor / Orientador	21	41,2
Colega	10	19,6
Cartaz	6	11,8
Folheto	1	2,0
Colegiado	2	3,9
Departamento	2	3,9
Outros	1	2,0
Mais de uma das proposições anteriores	2	3,9
Não respondeu	1	-
Total	52	100,0

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

Na UNEB prevalecem as vias informais (60,8%), visto que 41,2% dos bolsistas tomaram conhecimento do Programa por intermédio do professor/orientador e 19,6% do colega. Essa leitura é válida, também, quando se considera o tipo de Programa, sendo que a via professor é maior para PET/CAPES (50,0%) e PICIN/UNEB (45,2%) e pelo colega para PET/CAPES (50,0%) e PIBIC/CNPq (27,8%).

As entrevistas confirmam que os orientadores têm se mostrado interessados em divulgar e socializar, na sala de aula, os projetos de pesquisas que estão desenvolvendo, conforme diz a orientadora, a seguir:

Eu estou sempre levando alunos meus para apresentarem seus trabalhos de IC, dentro da sala de aula e reparo que os outros alunos ficam encantados com os relatos e com muita vontade de fazer também. (Orientadora PIBIC e PICIN, Dep. Educação/SSA) [sic]

A via formal de divulgação atingiu 33,4% dos bolsistas, nenhum deles do PET/CAPES. Cartaz atinge mais os bolsistas do PIBIC/CNPq; edital atinge PIBIC/CNPq e PICIN/UNEB em proporções quase iguais e as *outras categorias* foram citadas, apenas, por bolsistas do PICIN/UNEB.

É por intermédio de professores/orientadores e de colegas bolsistas que estão participando de projetos e que, às vezes, vão às salas de aula para falar da pesquisa que os alunos *não*-bolsistas disseram, nas entrevistas que tomam conhecimento dos Programas de IC da UNEB:

Sei que existe porque tenho colegas que participam. Eu já os vi em reuniões com professores no Campus. Já ajudei uma colega a digitar um trabalho dela. Acho que o trabalho de IC acrescenta muito, pois eles se aprofundam muito mais do que os outros alunos (Aluna, Turismo/SSA) [sic].

Conheço sim. Tem o PIBIC, o PET. O PIBIC já é para as pessoas de idade mais avançada, tem o PET que é para até 20 anos e é interessante porque vai toda uma pesquisa, o aluno consegue entrar no caminho da experiência, mesmo, não fica só na parte teórica. Tomei conhecimento deles porque os professores sempre nos informaram desses programas de IC (Aluna, Química/Salvador) [sic].

Entre os alunos que declararam não conhecer os Programas, há caso em que o bolsista alega que isso acontece porque as informações não são dadas com muita clareza e o processo seletivo não é claro.

De que forma o aluno/bolsista da UNEB escolhe o orientador?

*Pelo tema da pesquisa (33,3%) ou pela linha de pesquisa (21,6%)* é como a maioria (53,9%) dos bolsistas respondeu, entre as cinco opções apresentadas na pergunta 9 do questionário, como mostra a Tabela 14:

**Tabela 14: Como o Bolsista escolheu o Orientador**

	Freqüência	Percentual de Válidos (%)
Pela linha de pesquisa	11	21,6
Pelo tema da pesquisa	17	33,3
Foi procurado/convidado pelo Orientador	17	33,3
Não escolheu	6	11,8
Não respondeu	1	-
Total	52	100,0

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

Na entrevista, ao relatar sua experiência como aluna na UNEB, uma bolsista abordou essa questão, ilustrada, aqui, com a sua fala:

Quando eu soube que ia ter inscrição pra bolsa, eu fui logo me importando muito com o tema, *a priori* [...] aí dentre aqueles montes de trabalhos que eles tinham, eu encontrei esse que achei muito interessante, pois gosto dessa questão de turismo e de meio ambiente e a minha orientadora se propunha a fazer algo parecido com isso. (Bolsista PICIN, LIC. em Letras/Jacobina) [sic]

Existe, no entanto, um expressivo número de bolsistas (45,1%) que escolheu as opções: *foi procurado/convidado pelo orientador (33,3%)* ou assinalou *não escolheu (11,8%)* o orientador, como se pode ler na tabela anterior. Pode-se deduzir que dentre esses casos, estão os voluntários, aqueles alunos já engajados no grupo de pesquisa de determinado projeto de

um orientador que quando há necessidade de alguma substituição, recruta um desses voluntários, segundo o depoimento de um orientador entrevistado:

Nesse momento, eu tenho três bolsistas, mas devo ter uns 4 ou 5 voluntários. São meramente voluntários e aí já é uma forma que eu utilizo para a ocupação de futuras bolsas, pois se o aluno como voluntário se empenha, se dedica e vai fazendo o trabalho, se interessando, então ele vai fazer muito mais com uma bolsa. (Orientador PIBIC e PICIN, Agronomia, Juazeiro) [sic]

Escolhendo ou sendo escolhido pelo orientador, os estudantes ingressam no Programa porque visualizam alguma possibilidade de realizar um objetivo. Partindo-se desse princípio, o questionário perguntou ao bolsista: “Por que se interessou pelo Programa?”. Foram oferecidas cinco alternativas para respostas, cujas menções se pode ver na Tabela 15:

**Tabela 15: Por que o Bolsista se interessou pelo Programa de IC**

Motivos	Frequência	Percentual de Válidos (%)
Caminho para exercer a profissão acadêmica	8	15,7
Caminho para exercer qualquer profissão	2	3,9
Adquirir experiência/Desenvolver habilidades na área do curso	31	60,8
Fonte de renda	1	2,0
Outros	2	3,9
Caminho para exercer a profissão acadêmica e adquirir exp./Desenvolver habilidades área curso	5	9,8
Adquirir experiência/Desenvolver habilidades/Fonte de renda	2	3,9
Não respondeu	1	-
Total	52	100,0

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

Como se pode observar, mais da metade dos bolsistas respondeu, *para adquirir experiência/desenvolver habilidades na área do curso de graduação*. Ressalte-se que somente 2,0% buscaram a bolsa apenas *por ser uma fonte de renda* e 3,9% associaram esse motivo ao primeiro. Isso permite deduzir que os alunos da UNEB visam os programas de IC como um investimento na sua formação de graduação, com perspectiva de exercer, posteriormente, a carreira acadêmica ou para ter uma melhor preparação na área do curso que escolheu.

Quando perguntados: “Já participou de alguma atividade e/ou grupo de pesquisa na UNEB ou em outra universidade, antes de ingressar no Programa?”, verifica-se que uma gran-

de maioria dos bolsistas (80,4%) está exercendo a atividade sistemática de pesquisa pela primeira vez, através desses programas, conforme a tabela no Apêndice H.

Nesse sentido, sobressai-se uma das grandes contribuições dos Programas PIBIC/CNPq, PICIN/UNEB e PET/CAPEs, na formação do aluno de graduação, como pesquisador, que é “a aplicação do método científico através da pesquisa, uma das características do processo formativo”, apontada por GUIMARÃES (1996, p. 8). Trata-se de uma contribuição que vai se estender por todo o curso, em outras disciplinas, como se pode perceber no seguinte depoimento de uma bolsista, pois se fez aos entrevistados, essa mesma indagação:

Com pesquisa ... não antes, mas durante. Nós tivemos um trabalho de graduação, uma pesquisa, extensão de Metodologia da Pesquisa I, com uma tribo indígena, nós fomos lá. Foi uma pesquisa assim rápida, mas foi um trabalho interessante ... foi tão importante que ali eu consegui perceber o quanto a IC estava me ajudando, me ajudou muito [...] como entender tais pessoas, como chegar até elas, todos esses passos [...] a IC foi marcante para poder nos ajudar nesse trabalho (Bolsista PIBIC, Pedagogia, SSA) [sic].

Dos 19,6% que já tiveram uma experiência anterior com pesquisa, 40,0% pertencem ao *Campus I*/Salvador, sendo a maioria bolsistas do PIBIC/CNPq (75,0%). No *Campus III*/Juazeiro, 30,0% dos bolsistas já eram experientes em pesquisa e destes, 66,6% pertencem ao PICIN/UNEB. Os *campi* de Alagoinhas, Santo Antônio de Jesus e Jacobina ficam com apenas 10,0%, cada um, do total de bolsistas da UNEB, com alguma experiência anterior em pesquisa, sinalizando a importância dos Programas de IC nos cursos de graduação oferecidos pela UNEB no interior do Estado.

Na entrevista os discentes tiveram a oportunidade de contar como foi essa experiência:

Já tinha tido uma experiência com pesquisa numa matéria que é genética, na Faculdade de Agronomia, onde o professor que é, agora, meu orientador, mostrou para nós o trabalho onde fizemos uma pesquisa de campo, como se fosse um trabalho da Faculdade e isso foi abrindo, em mim, o gosto pela pesquisa em si, mostrando seus caminhos, em forma de prova pra faculdade, uma avaliação da matéria que me levou aos caminhos da pesquisa (Bolsista PICIN, Agronomia, Juazeiro). [sic]

Pelos depoimentos de alguns entrevistados, pode-se concluir que a primeira experiência do bolsista com pesquisa, durante o seu curso de graduação na UNEB, pode acontecer por meio:

- da disciplina sobre metodologia do trabalho científico;
- de um Programa de IC;
- de uma disciplina de um professor que sendo um orientador/pesquisador, realiza *trabalhos de campo* em suas disciplinas, inclusive como forma de avaliação.

A última alternativa mostrou ser capaz de despertar habilidades em alguns alunos que se tornam, a seguir, um voluntário, engajando-se em algum projeto de um grupo de pesquisa e tornando-se um forte candidato à ocupação de futuras vagas de bolsas, nesses programas.

Como as duas últimas circunstâncias estão interligadas, pode-se deduzir que onde não existe programa de IC, o contato com a pesquisa *poderá* acontecer, salvo exceções, através da disciplina sobre metodologia do trabalho científico.

Com relação aos alunos não-bolsistas entrevistados que responderam à pergunta: “Já teve alguma experiência com pesquisa? Fale sobre ela”, os relatos mostram alguns “não” e alguns “sim” e com relação às afirmativas, não se observam diferenças dos bolsistas no que diz respeito às circunstâncias, já descritas, em que essas experiências aconteceram. A novidade foi o caso de um aluno do curso de Comunicação de Salvador que afirmou já ter feito especialização em São Paulo. Trata-se de um aluno que já vem atuando no mercado de trabalho e possui idade diferenciada dos bolsistas.

Algumas expressões, utilizadas pelos alunos não-bolsistas, merecem ser destacadas pelo tom de entusiasmo que se percebe nas falas desses entrevistados quando se referem a uma experiência com pesquisa, em algum momento de seus cursos de graduação: *Foi bastante proveitoso! Foi ótimo! Gostei muito! Adorei!*

Outro indicador importante do processo de formação do aluno e que caracteriza a sua prática diária de pesquisa, segundo Zucco, (1996, p. 5), é a sua “participação ativa, com publicações e apresentações em jornadas científicas”. Para se avaliar essa questão, no âmbito dos programas, o questionário buscou saber do bolsista: “Já apresentou trabalho em reuniões científicas?”

Conforme a tabela que consta no Apêndice H, quase a metade (49,0%) dos bolsistas que respondeu ao questionário, já apresentou trabalho em reuniões científicas, portanto, um

pouco mais da metade deles ainda não teve essa oportunidade. Considerando-se que 72,5% das bolsas são *novas* e que, no momento da coleta de dados, os bolsistas novos não tinham tido, ainda, a oportunidade da Jornada para apresentarem seus trabalhos, compreendem-se esses resultados.

A Tabela 16, abaixo, mostra as menções dos bolsistas que apresentaram trabalho quando responderam a questão – “Quantas vezes?”:

**Tabela 16: Nº de vezes que o Bolsista já apresentou trabalho em reuniões científicas**

Nº de vezes	Frequência	Percentual de Válidos (%)
Uma vez	11	44,0
Duas vezes	6	24,0
Três vezes	2	8,0
Mais de três vezes	6	24,0
Não se aplica	26	-
Não respondeu	1	-
Total	52	100,0

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

Na fala de uma bolsista entrevistada, percebe-se a dinâmica dessas apresentações:

Saiu, tem uns quinze dias, "Os Cem Anos do Massacre de Canudos", no jornal "A Tarde", no caderno cultural, a 1ª matéria é nossa, é o resultado da nossa pesquisa. E no Centro de Estudos Euclides da Cunha – CEEC, apresentamos trabalhos para um grupo de pesquisadores de lá e está saindo, até o mês de dezembro, um texto nosso, sobre sertões e sobre turismo. Participamos de um Seminário em Feira de Santana e lá apresentamos trabalhos; e também na Jornada; e nossa orientadora apresentou nossa pesquisa, no Congresso Internacional de Comunicação, no Amazonas. (Bolsista PICIN, Comunicação, SSA) [sic]

Com a intenção de relacionar essa atividade do bolsista com o programa de IC, incluiu-se a seguinte pergunta no questionário: “Antes ou depois de ingressar no Programa de IC?” e foram apresentadas três opções de respostas que constam na Tabela 17:

**Tabela 17: Relação da apresentação de trabalhos em reuniões científicas com o ingresso do Bolsista no Programa de IC**

	Frequência	Percentual de Válidos (%)
Apenas antes	2	8,3
Apenas depois	18	75,0
Antes e Depois	4	16,7
Não respondeu	2	-
Não se aplica	26	-
Total	52	100,0

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

Os resultados mostram que essa atividade está bastante relacionada com o fato de o aluno estar participando de um desses três Programas, pois, daqueles que apresentaram algum trabalho em reuniões científicas, 75,0% o fizeram “apenas depois” de ingressar neles, podendo essa atividade se estender para a coordenação desse tipo de evento, como mostra a fala da bolsista entrevistada a seguir:

Tive oportunidade, não só de publicar, como de participar de grandes trabalhos extra graduação. Ultimamente participei da coordenação, do início ao fim, de um grande congresso de porte que foi o 2º Encontro de História Oral. Fui convidada para coordenar o curso de História Oral e outros eventos. Isto é o que não tem faltado em minha vida, devido à experiência da I.C. (Bols. PIBIC, Pedagogia/SSA) [sic]

Voltando-se aos resultados da Tabela 17, apenas 16,7% dos bolsistas que apresentaram trabalhos, já tinha tido essa experiência anteriormente e continuaram após o ingresso no programa. Os dois bolsistas (8,3%) que responderam *apenas antes* pertencem ao PIBIC/CNPq, são bolsistas novos com apenas seis meses no Programa e, portanto, ainda não tinham tido a oportunidade de participar da Jornada de IC da UNEB, no ano 2000. Os bolsistas que ainda não publicaram e querem fazê-lo, sabem que isso é uma conquista, é questão de tempo, como se pode entender da fala de uma entrevistada:

Nunca. Já participei de várias coisas, mas nunca publiquei. A minha orientadora disse que ao final desse projeto, nós vamos fazer uma publicação e vai ser a minha primeira experiência, é uma coisa pela qual eu estou muito ansiosa para acontecer. (Bolsista PICIN, LIC. em Letras /Jacobina) [sic]

E os demais alunos, publicam?

“Não, nunca publiquei”, diz uma aluna do curso de Biologia de Alagoinhas e lamenta muito isso: “Realmente é muito chato, não fazer nenhum trabalho, sair só com o diploma, se formar assim sem ter nenhuma participação em congressos, em seminários [...]”

Essa é a realidade para toda a amostra de alunos entrevistados. Eles têm vontade de publicar, mas não saberiam como e o que publicar. Outras vezes, o aluno tem alguma produção, sabe até o veículo, julga que o trabalho tem qualidade, mas não consegue viabilizar. Fica clara a falta de uma orientação, um caminho a ser indicado por um professor experiente ou um “QI”, como se refere a aluna, no depoimento abaixo:

Eu fiz um vídeo sobre aborto, eu estava pensando em publicar, neste festival de cinco minutos que vai ter, não sei se vai dar tempo, é um vídeo muito bom. [...] Eu acho que hoje em dia, tudo na vida é questão de QI [quem indique]. Se você conhece alguém [...] não que esta pessoa vá te fazer ganhar, mas que vai facilitar as coisas para você, vai. Eu tenho certeza que é por aí. (Aluna, Comunicação, Salvador) [sic]

O fato é que muitos alunos passarão pela universidade sem nunca ter publicado ou participado de algum encontro científico, nem mesmo da Jornada de IC realizada pela própria UNEB. E não porque essa Jornada vem ocorrendo, sempre, em Salvador, pois os alunos desse *Campus* também não têm participado.

Como alunos e bolsistas explicam o fato de alguns conseguirem publicar e outros não?

As explicações dadas pelos bolsistas passam, principalmente, pelo fato de ter um orientador que fale, que dê idéias, que mostre o caminho a seguir, e, para ficar mais fácil a publicação, que esse orientador tenha um nome valorizado no meio científico.

Outro fator bastante comentado pelos alunos em suas explanações e que se relaciona diretamente com o anterior é a necessidade de estar participando de algum projeto, de alguma atividade extracurricular. Como pesquisar significa fazer reflexões, indagações e tirar conclusões, os artigos relacionam-se com essas atividades do cotidiano.

Como esta pesquisa já supunha essa implicação, publicação/atividade prática de pesquisa, a entrevista buscou saber do aluno *não*-bolsista: “Participa de algum projeto/programa da UNEB? De que natureza? Há quanto tempo?”

As respostas dos *não*-bolsistas entrevistados confirmam suas explicações anteriores, pois quase todos falaram que não participam de projetos de nenhuma natureza, na UNEB ou

em outra instituição. Apenas dois alunos confirmaram a participação em projetos: na Empresa Júnior do curso de Turismo do *Campus I/Salvador* e no Projeto Laboratório de Pesquisa em Ciência Histórica – LAIR do *Campus IV/Jacobina*. Ambos têm menos de quatro meses participando desses projetos e também não publicaram.

Voltando-se à questão das explicações dos bolsistas e alunos entrevistados, acerca do que faz com que eles publiquem ou deixem de publicar, foram apontados, também, os seguintes fatores: força de vontade e interesse do aluno e do orientador para buscar as oportunidades; sorte; conseguir atingir os objetivos da pesquisa; ter vocação para escrever e pesquisar, pois segundo eles, a forma como se escreve pode determinar a aceitação ou não de um artigo; disponibilidade de tempo para se dedicar à pesquisa e ter *acesso* a pessoas ligadas à área da pesquisa em que se está trabalhando ou à *Academia* que, na opinião de alguns bolsistas, é ainda “muito fechada”. Há ainda aluno que atribui aos próprios discentes o motivo de não publicarem, porque ainda não *despertaram* para isso e porque estariam mais preocupados com o diploma e um lugar no mercado de trabalho.

Por todos os fatores aqui citados, está bem claro para o bolsista que suas possibilidades de publicação são infinitamente maiores que a do não-bolsista, como se pode perceber na seguinte fala de uma bolsista do PIBIC: “Para o aluno que não tem orientação, fica muito mais difícil publicar. Se pra gente já é difícil, imagine pra ele!”

Nesse sentido, a IC mostra sua grande contribuição para a formação do aluno, como uma porta que abre os caminhos de acesso à participação em eventos, à produção e à publicação de trabalhos acadêmico-científicos:

Eu acho que se eu não tivesse na IC, dificilmente eu publicaria alguma coisa, pois eu não teria nem noção da importância de ter um trabalho científico publicado, pois a universidade não é tão aberta assim. (Bolsista PICIN, Pedagogia/SSA) [sic]

A minha orientadora é uma pessoa muito estudada, ela tem muitas relações boas que vai levar a gente a fazer muitas coisas, a publicar. (Bolsista PICIN, Comunicação/SSA) [sic]

Se para uma universidade é mister produzir o conhecimento e divulgá-lo e para haver produção científica é condição ter grupos de pesquisa, os quais agregam pesquisadores da graduação e da pós-graduação, então a universidade deve apoiar, incentivar seus pesquisadores, sejam eles iniciantes, em formação, pós-graduados ou experientes e renomados.

Como a UNEB vem apoiando seus jovens pesquisadores nessas ações? Verificar isso foi uma das preocupações da pesquisa, como mostra a tabela 18, abordando-se no questionário do bolsista a questão: “Solicitou apoio institucional para participar das reuniões científicas?”

**Tabela 18: Solicitação de apoio institucional pelo Bolsista para participar das reuniões científicas**

	Frequência	Percentual de Válidos (%)
Sim	15	62,5
Não	9	37,5
Não se aplica	26	-
Não respondeu	2	-
Total	52	100,0

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

As respostas dos bolsistas mostram que houve solicitação por parte de 62,2% deles e que, dentre algumas instituições citadas na questão, houve referência apenas à UNEB. Desses, apenas 40,0% foram atendidos sempre que solicitaram (Tabelas no Apêndice H). Fazendo-se o cruzamento desses últimos dados com os tipos de programa, os bolsistas do PIBIC/CNPq, do *Campus I/SSA* aparecem como os mais atendidos em suas solicitações à UNEB e apenas um bolsista PICIN/UNEB, do curso de Biologia do *Campus II/Alagoinhas* foi também contemplado. São alunos que já apresentaram trabalhos, em reuniões científicas, pelos menos uma vez.

O apoio recebido da UNEB por esses alunos/bolsistas foi, principalmente, a passagem de ônibus (66,7%). Passagens aéreas atinge 13,3% dos atendidos e representa 3,8% do total de bolsistas da UNEB que responderam à pesquisa. As outras modalidades de apoio ficam representadas por 13,3% para passagem e diária e 6,7% para passagem de ônibus e adiantamento. (Ver tabela no Apêndice H)

Embora o roteiro de entrevistas não tenha previsto nenhuma pergunta sobre essa questão do apoio material aos bolsistas para participação em eventos, alguns bolsistas abordaram e, conforme se pode ver nos depoimentos seguintes, o fizeram em tom de queixa e de crítica:

[...] nós também mandamos a nossa pesquisa para o INTERCOM [Congresso Interdisciplinar de Comunicação] e sentimos muito a falta de incentivo da Universidade; colocamos em março o processo, para o evento em setembro, para ser aprovado essa coisa da passagem e tal e fomos na PPG, fomos atrás do Pró-reitor, da Reitora e ouvimos ela dizer que não paga para aluno, para professor pode até conseguir, mas para aluno não. (Bolsista PIBIC, Comunicação/SSA) [sic]

Já participei de seminários na área de Agronomia, só que próximos a nossa Faculdade; congressos mais longe não, porque não há o investimento da própria Faculdade em levar os alunos, os pesquisadores até lá, sempre há falta de combustível, dos ônibus para que se leve os bolsistas até esses eventos. (Bolsista PICIN, Agronomia/Juazeiro) [sic]

Com a intenção de verificar a influência da “orientação segura por docente-pesquisador experiente e qualificado”, citada por Guimarães (1996, p. 8), na formação do aluno/bolsista, como um pesquisador, elaborou-se um último bloco do questionário que se vai analisar a seguir.

Como o aluno/bolsista da UNEB elabora o resumo para apresentação de trabalhos, em reuniões acadêmico-científicas?

A maior parte dos bolsistas “segue normas/orientações indicadas pela Gerência de Pesquisa da UNEB” (76,9%) e, as “normas indicadas pelo professor/orientador, colaborador ou tutor do programa” (71,4%). O resumo das frequências obtidas, em cada uma das seis opções oferecidas ao bolsista que pôde optar por mais de uma resposta, estão relacionadas na Tabela 19:

**Tabela 19: Como o Bolsista elabora o resumo para apresentação de trabalhos em reuniões científicas (não excludentes)**

	Frequência	Percentual de Válidos (%)
Segue normas da associação profissional da área	2	14,3
Segue normas indicadas pelo orientador ou tutor do programa de IC	10	71,4
Segue normas/orientações de outros professores	1	7,7
Segue normas/orientações indicadas por colegas	0	0
Segue normas/orientações indicadas pela Gerência de Pesquisa da UNEB	10	76,9
Outros	1	7,7
Não se aplica	36	-
Total	52	100,0

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

No que diz respeito à formação do bolsista com relação ao estudo de línguas estrangeiras, verifica-se que a maioria dos bolsistas da UNEB (54,9%) não faz ou nunca fez um curso de línguas. (Tabela no Apêndice H)

Entre os que estão fazendo (37,3%) ou já fizeram (7,7%) algum curso de línguas, a maior parte refere-se a um curso de Inglês (52,6% das respostas válidas). Quando se verifica a combinação de Inglês e outra língua, como Espanhol ou Italiano, esse percentual sobe para 73,6% das menções válidas feitas pelos bolsistas, como mostra a Tabela 20:

**Tabela 20: Cursos de Línguas que o Bolsista faz/fez**

Curso	Frequência	Percentual de Válidos (%)
Inglês	10	52,6
Espanhol	3	15,8
Francês	1	5,3
Italiano	1	5,3
Inglês e Espanhol	2	10,5
Inglês e Italiano	2	10,5
Não se aplica	32	-
Não respondeu	1	-
Total	52	100,0

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

Analisando-se os resultados da tabela anterior por programa de IC, verifica-se que no PICIN/UNEB as respostas estão bastante polarizadas, com uma predominância para o Inglês (41,7% das menções feitas pelos bolsistas desse Programa), seguindo-se as opções para os cursos de Espanhol (16,7%) e para Inglês e Espanhol (16,7%). Os cursos de Francês, Italiano, Inglês e Italiano obtiveram, cada uma, 8,3% do total das respostas dos bolsistas do PICIN/UNEB.

No PIBIC/CNPq também predominam, numa maior proporção que o anterior, as menções feitas para cursos de Inglês (66,7%), concentrando-se, as demais, em Espanhol (16,7%) e na combinação, Inglês e Espanhol (16,7%).

No PET, com dois bolsistas, um faz curso de Inglês e o outro de Espanhol.

Com a intenção de se verificar essa questão da aprendizagem de outra língua com os alunos *não*-bolsistas, abordou-se isso, na entrevista, indagando-se aos mesmos: “Faz, ou já fez, algum curso de línguas ou de informática? Quando e por quê?”

Os alunos entrevistados na amostra, pertencentes aos *campi* do interior (Alagoinhas e Jacobina) nunca fizeram um curso de línguas e de informática. Uma aluna do curso de Licenciatura em História, de Jacobina, disse que quando terminar o curso, tiver mais tempo, pretende iniciar um curso de Inglês. Quantos aos alunos entrevistados pertencentes ao *Campus* de Salvador, parece que comungam com a idéia de que hoje quem não sabe uma língua, principalmente Espanhol ou Inglês e também informática, tem dificuldade para andar em qualquer profissão, em qualquer período da vida, não só para o aluno, como para qualquer outra pessoa. O curso de Química, por exemplo, requer o conhecimento do inglês por exigência da fonte técnica bibliográfica, disponível, às vezes, apenas nessa língua, como chama a atenção um professor entrevistado:

A disciplina que ministro é ensinada com aulas práticas e teóricas, este semestre estaremos introduzindo textos técnicos em Inglês, para que eles traduzam e interpretem, de forma que eles treinem uma língua e sinta a necessidade de saber uma língua estrangeira, pois a biografia na área técnica é muito mais estrangeira que nacional. (Professor, Dep. C. Exatas e da Terra/SSA) [sic]

Aqueles que estão fazendo ou pretendem fazer um curso de línguas ou de informática, disseram, na entrevista, que tomaram essa decisão porque reconheciam a necessidade de aumentar os conhecimentos e atender ao mercado de trabalho. Compartilham também, dessa idéia alunos que ainda não estão no mercado de trabalho, mas buscam um perfil que uma determinada profissão requer ou quem já trabalha e, não tendo condições, ainda, de realizar esse investimento, pretendem fazê-lo após a conclusão da graduação, conforme as falas, abaixo, respectivamente representadas:

Eu estou me formando em Inglês, estou no nível intermediário de Espanhol, pretendo fazer Francês, Italiano e fazer graduação básica em informática. (Aluna de Turismo/SSA) [sic]

Já fiz de informática, me reciclei há pouco, foi no próprio trabalho. O curso de Inglês e Espanhol cai naquela questão, eu não sou “filhinha de papai” [...] meu tempo é todo cronometrado, então só vai dar para investir em minha carreira no ano que vem, quando eu me formar, aí sim, eu farei primeiro um curso de Espanhol. Eu tinha que trabalhar para ajudar em casa, dormia tarde, acordava cedo, por isso não dava tempo. (Aluna, Comunicação/SSA) [sic]

Voltando aos bolsistas e ao questionário, com relação à pergunta: “Desde quando está fazendo esse(s) curso (s) de línguas?” a maioria, quase que absoluta (95,5% das menções válidas) se referiu a uma data a partir de 1996, havendo, apenas, uma menção para o ano de 1992. O período 1998/2000 concentra 85,0% das menções válidas (vide tabela, no Apêndice

H). É interessante lembrar que foi em 1996 que a UNEB implantou o PIBIC/CNPq e o PICIN/UNEB, podendo-se induzir a existência de uma relação entre a motivação do bolsista em fazer esses cursos e o seu ingresso num desses programas de IC.

Foi buscando perceber essa situação que o questionário perguntou: “Há relação com o Programa de IC?” As respostas estão na Tabela 21 a qual mostra que uma expressiva maioria (73,7%) faz o curso por motivos não relacionados ao fato de estarem num programa de IC:

**Tabela 21: Relação do curso de Línguas com o Programa de IC**

	Frequência	Percentual de Válidos (%)
Sim	5	26,3
Não	14	73,7
Não se aplica	32	-
Não respondeu	1	-
Total	52	100,0

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

Para aqueles que assinalaram “Sim”, os motivos apontados quando eles responderam à pergunta seguinte, “De que forma se dá essa relação?”, foram: *para a compreensão de artigos/trabalhos científicos/livro sobre softwares* (80,0%) e *para concorrer ao mestrado* (20,0%).

A Tabela 22 traz os resultados com relação a cursos de informática:

**Tabela 22: Se o Bolsista faz/fez algum curso de Informática**

	Frequência	Percentual de Válidos (%)
Sim	4	8,0
Não	10	20,0
Já fez	36	72,0
Não respondeu	2	-
Total	52	100,0

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

Os que responderam “Sim” estão estudando os programas: Windows e Office (66,7% das menções válidas) ou Windows, Office e Internet (33,3%), desde março/2000 a abril/2000 (Vide as tabelas no Apêndice H). Também se perguntou sobre a relação desses cursos com o programa de IC e 50,0% responderam afirmativamente, apontando como motivo dessa relação, a pesquisa que estão desenvolvendo no programa. (*Idem*, Apêndice H)

Da mesma forma que as questões anteriores, indagou-se ao bolsista, se ele “faz algum outro curso ou alguma disciplina de outro curso, nesta ou em outra universidade”. As respostas (Tabela no Apêndice H) mostram uma expressiva maioria (80,8%) que respondeu “Não”. Avaliando-se as respostas daqueles que responderam “Sim” (9,6%) e “já fez” (7,7%), com relação à Instituição em que o outro curso foi realizado, as instituições mais procuradas, para esse objetivo, são: UNEB (33,4%), UCSAL (22,2%) e UFBA (22,2%), segundo se pode lê na Tabela: Instituição onde o Bolsista fez o outro curso, no Apêndice H.

Para os bolsistas que estão realizando algum outro curso numa das instituições especificadas, o motivo foi, *para adquirir conhecimento na área do curso ou projeto*, porém, apenas dois deles (25,5%) disseram haver relação dessa atividade com o fato de estarem participando de um programa de IC, deduzindo-se que os demais o fizeram por motivos ligados ao curso de graduação e não especificamente ao programa. (Tabelas no Apêndice H)

Sabendo-se que o desempenho escolar é uma exigência desses programas, para que os discentes sejam aceitos e mantidos neles, o questionário perguntou ao bolsista: “Já repetiu alguma disciplina?” Os resultados das respostas mostram que 76,5% dos bolsistas desses programas, nunca repetiram uma disciplina no curso de graduação que está fazendo na UNEB, como se pode observar na Tabela 23:

**Tabela 23: Se o Bolsista já repetiu alguma disciplina no curso de graduação da UNEB**

	Frequência	Percentual de Válidos (%)
Sim	12	23,5
Não	39	76,5
Não respondeu	1	-
Total	52	100,0

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

Os bolsistas que já repetiram alguma disciplina são, em maioria, do PICIN/UNEB (83,3%). Pertencem ao PIBIC/CNPq 16,7% dos repetentes e nenhum do PET/CAPES.

Ir à biblioteca é um hábito comum a todos os bolsistas, pois se registrou 100,0% de menções para a resposta “Sim” na seguinte pergunta do questionário: “Costuma ir à biblioteca?” (Tabela no Apêndice H). Os resultados da pergunta que se seguiu (“Com que frequência vai à biblioteca?”) encontram-se na Tabela 24:

**Tabela 24: Com que frequência o Bolsista vai à Biblioteca**

	Frequência	Percentual de Válidos (%)
Freqüentemente	43	84,3
Às vezes	8	15,7
Não respondeu	1	-
Total	52	100,0

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

Para saber se esse hábito é comum também entre os alunos *não*-bolsistas, indagou-se na entrevista aos discentes: “Costuma ir à Biblioteca? Com que frequência?”

Dos alunos *não*-bolsistas ouviram-se afirmativas como: sim, freqüentemente; sempre, freqüentemente; praticamente todos os dias; muito; costume ir quase todos os dias; venho toda a semana e adiantaram os motivos, como representa a seguinte fala:

[...] umas três vezes por semestre, por matéria, antes de cada avaliação, eu gosto de pegar os livros para pesquisar, estudar, me preparar ou para os trabalhos, para as provas. (Aluna, Turismo/SSA)

A análise comparativa das falas que expressam os motivos pelos quais bolsistas e *não*-bolsistas procuram a biblioteca, será feita no capítulo seguinte. Aqui se vai registrar a fala de alguns discentes que aproveitaram a oportunidade da entrevista e fizeram considerações sobre as condições das bibliotecas, como se pode observar, a seguir:

A biblioteca da UNEB deixa muito a desejar, está muito ultrapassada, os livros... imagine que o segundo livro de Margarida Kunsch<sup>39</sup>, não existe lá. Só tem um livro dela, nós precisamos fazer este planejamento então tivemos que tirar xerox da xerox que o professor deu. O professor é quem tem que chegar para o Departamento e dizer: “solicita esses livros para a biblioteca”. (Aluna, Comunicação/SSA) [sic]

Às vezes precisamos tirar cópia porque os livros são poucos e a gente precisa correr na frente, quem conseguir pegar pegou, quem não, fica sem livros. (Aluna, Biologia/Alagoinhas) [sic]

Finalmente, buscando-se conhecer o nível de formação do aluno/bolsista dos programas PET/CAPES, PIBIC/CNPq e PICIN/UNEB, na perspectiva da ousadia para avançar no desconhecido e buscar, nas diversas fontes disponíveis, o conhecimento, elaborou-se a última

<sup>39</sup> Margarida Maria Krohling Kunsch é uma referência básica para os cursos de Comunicação Social com habilitação em Relações Públicas. Membro da INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, tem vários livros publicados, entre eles, *Planejamento de Relações Públicas na Comunicação Integrada*, editado pela Summus.

pergunta do questionário: “Como busca a atualização de informações científicas e tecnológicas quando as necessita para realização de algum trabalho ou atividade?”

Os resultados das respostas dos bolsistas diante das opções oferecidas de forma não-excludente foram agrupados segundo a Tabela 25:

**Tabela 25: Como o Bolsista busca a atualização de informações científicas e tecnológicas (opções não-excludentes)**

Meio	Freqüência	Percentual de Válidos (%)
Bibliotecas	46	90,2
Internet	44	86,3
Redes de Pesquisa	9	17,6
Periódicos	26	51
Revistas Especializadas	33	64,7
Outros	13	25,5

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

Reafirmando a questão anterior, a maior parte dos bolsistas (90,2%) recorre à biblioteca como fonte de informação para seus trabalhos e atividades universitárias, seguindo-se a Internet (86,3%), revistas especializadas (64,7%) e periódicos (51,0%).

Embora não se possa apresentar estatística sobre as fontes de pesquisa do aluno *não*-bolsista (este não é alvo dos questionários), a pesquisa buscou investigar isto, incluindo no roteiro de entrevista, a seguinte questão: “Como busca a atualização de informações científicas e tecnológicas quando as necessita para realização de algum trabalho ou atividade?”

“Procuro livros, revistas, jornais, Internet, todo o material que for preciso e que tenha algum aprofundamento no assunto”, responde uma aluna do curso de Pedagogia/SSA. Também são muito citadas, nas falas dos *não*-bolsistas, as bibliotecas, inclusive de outras universidades e as livrarias. Enquanto a Internet é a *maior fonte de pesquisa* para alunos que assim se referem em suas falas, para outros ela é, ainda, inacessível, como o caso de uma aluna de Alagoinhas que relatou não saber *mexer* com ela e por isso precisa recorrer a colegas sempre que precisa usar essa fonte.

### 5.5. Críticas e Sugestões

Os resultados desta pesquisa permitem concluir que os programas de IC gozam de uma boa imagem junto ao corpo docente e discente da UNEB.

Das falas dos entrevistados pode-se tirar adjetivos quase sempre qualitativos, se não fossem algumas queixas de bolsistas e orientadores com relação ao PICIN/UNEB, considerado *lento*, por problemas de administração do Programa. Como o PICIN concentra a maior parte de bolsistas e orientadores da UNEB e essa participação tende a se acentuar com a ampliação prevista para a seleção de 2001, de mais um terço da quantidade do número de bolsas atuais, é necessário registrar, agora, essas observações.

Apesar da considerável diferença entre o valor da bolsa<sup>40</sup> do PICIN/UNEB e dos demais programas, não se registrou nenhuma reclamação dos bolsistas com relação a isso, o que soa coerente com o motivo que eles mais assinalaram para explicar porque estão no Programa: o interesse de adquirir uma formação mais qualificada, tendo em vista planos futuros.

As críticas levantadas pelos bolsistas e orientadores<sup>41</sup>, com relação aos programas, vão na direção da organização e do acompanhamento do Programa PICIN, cuja maior fonte de reclamações é o pagamento, tido como complicado, com constantes e acumulativos atrasos. Os bolsistas admitem que podem tolerar até um mês de atraso, mas o que se encontrou é que, estando-se no mês de outubro, eles não tinham recebido, ainda, a bolsa de agosto e sem qualquer satisfação da Instituição de quando seriam feitos os pagamentos atrasados, segundo suas falas. Isso é preocupante, pois, ainda que o estudante não esteja no programa exclusivamente pelo dinheiro, a bolsa é um incentivo e como o programa exige dele 20 horas semanais, o exemplo precisa ser dado para que as exigências possam ser cumpridas e cobradas. É a qualidade do programa que pode ser comprometida.

Também se destaca, como crítica, a questão do número de bolsas oferecidas, consideradas poucas e sua centralização em alguns *campi*. Realmente, a pesquisa registra a presença dos programas de IC da UNEB em nove *campi* da Universidade, mas seus orientadores e bolsistas encontram-se concentrados no *Campus I/SSA* e na área de C. Humanas, destacando-se, no interior, o *Campus III/Juazeiro*. Os cursos de Agronomia, do *Campus III/Juazeiro*; Pedagogia, do *Campus I/SSA* e Química, *Campus I/SSA* são aqueles onde os grupos de pesquisas

<sup>40</sup> Segundo informações prestadas pela Gerência de Pesquisa/PPG/UNEB (Junho, 2001), o valor da bolsa do PIBIC/CNPq e do PET/CAPES é R\$241,51; a do PICIN/UNEB é R\$153,18.

<sup>41</sup> Foram, ainda, apontadas, por professores e alunos entrevistados, as seguintes críticas, com relação aos cursos de graduação da UNEB: a falta de uma escola creche, de 1ª a 4ª série que funcione como o laboratório do curso de Pedagogia do *Campus I*; as bibliotecas da UNEB, consideradas muito ultrapassadas, com livros escassos e desatualizados; a falta de incentivo à participação do aluno na vida acadêmica da Universidade, pela inexistência

estão mais consolidados, onde se encontram professores mais qualificados e, portanto, onde a IC se faz mais presente.

Com relação ao número de bolsas, a UNEB precisa criar as condições para ampliá-las, uma vez que é ainda iniciante nesse processo. Precisa aperfeiçoar esse processo. Como aconteceu em 2000, já existe uma demanda grande na Universidade por pesquisa e a tendência é que a cada dia ela aumente. A pesquisa identificou professores e alunos, que ainda não estão fazendo pesquisa, bastante receptivos à idéia, de algum dia, conciliar projetos de pesquisa com outras atividades que agora desenvolvem. A UNEB precisa dar respostas para estimular esses interesses e enxergar essa crescente demanda como um desafio, nunca como um problema. E desafio exige enfrentamento, para crescer.

Conforme já referenciado, o estudo de Fialho (2000) analisa essas questões, relacionadas ao problema da concentração (como a qualificação do corpo docente, a manutenção do quadro de titulados e a fixação do docente titulado no interior do Estado), como conseqüências do processo de expansão da educação superior, realizada pelo governo brasileiro, em suas diversas instâncias, de forma irresponsável e sem planejamento, que resulta em ações uniformizantes, uma vez que adota o conceito de universidade *multicampi*, como estratégia dessa expansão, sem assegurar a esse tipo de instituição, as condições básicas para o exercício de sua missão e de suas funções de ensino, pesquisa e extensão, em todos os seus *campi*.

Outro ponto crítico é a percepção de docentes e discentes com relação à UNEB como uma Instituição que não os motiva a publicar. Deixa, dessa maneira, de cumprir, adequadamente, um importante compromisso para com a comunidade que é a divulgação dos trabalhos que produz. Houve muita queixa por parte dos bolsistas quanto á falta de apoio da UNEB, através da PPG ou do Departamento, em viabilizar, materialmente, a participação deles em eventos realizados longe da Unidade onde estudam.

Não se forma pesquisadores cerceando-lhes as condições de divulgarem o que produzem. Esta pesquisa mostra que o bolsista de IC de hoje, será o docente pesquisador de amanhã, inclusive na própria UNEB. Existe o projeto de alguns deles tornarem-se, futuramente, *um professor da casa*.

---

de espaços culturais, tais como, clube de cinema, grupos de estudos, especialmente nos *campi* do interior onde não há alternativas.

A UNEB, através da PPG, deve apoiar e incentivar seus pesquisadores. É necessária uma política de incentivo à participação em eventos, para a apresentação e publicação de trabalhos que contemple todas as categorias de pesquisadores, inclusive a da IC.

Essa proposta é possível e viável. Ela já existiu na PPG/UNEB<sup>42</sup>, como foi lembrada por alguns bolsistas e deu resultados interessantes, com o destaque de alguns deles em eventos nacionais, elevando o nome da UNEB em outros estados. Mas é preciso estabelecer critérios e para isso, urge um acompanhamento mais criterioso dos programas, especialmente o PICIN, ainda um pouco aleatório.

Nesse sentido, a UNEB não pode prescindir de um acompanhamento sistemático dos egressos desses programas. Os seus participantes, orientadores e bolsistas, devem ficar atentos a esse propósito e cobrar isso da Instituição, pois esta parece ser a forma mais eficiente e segura de se avaliar os resultados da IC. O destino do ex-bolsista é fundamental para mostrar à Universidade e às Agências o retorno do investimento, constituindo-se um poderoso argumento técnico para a Instituição garantir o aperfeiçoamento, a continuidade e a ampliação desses programas.

Isso já vem acontecendo no Grupo PET/CAPES-QUÍMICA que por intermédio do acompanhamento de seus ex-bolsistas vem observando que os mesmos têm ingressado, sistematicamente, na pós-graduação e obtendo uma boa classificação nos exames de seleção dos cursos de mestrado e doutorado de outras instituições.

O processo de comunicação institucional, considerado falho pelos docentes e discentes, é outro ponto crítico. Falta uma maior integração da administração dos programas com os Departamentos e Colegiados. A pesquisa revela que os participantes dos programas de IC tomaram conhecimento dos programas, predominantemente, por vias informais. Os alunos *não*-bolsistas queixam-se de não saberem quem são os professores pesquisadores da UNEB e de não conhecerem seus projetos. Aqueles que declararam não conhecer os programas de IC alegam que isso acontece devido à precária divulgação oficial dos mesmos, dentro da própria Universidade.

<sup>42</sup> Na gestão em que esta mestrandia foi Gerente de Pesquisa da PPG/UNEB, no período 94/97, foram estabelecidos critérios que viabilizaram a participação de professores/pesquisadores e alunos/bolsistas em eventos científicos, locais e nacionais, para a apresentação de trabalhos.

Essas observações dos entrevistados são condizentes com as encontradas no trabalho de Fialho que ouviu alunos, funcionários e docentes dos *Campi* de Serrinha e Juazeiro da UNEB, os quais “sentem a área bastante precária” quando explicitam “questões relativas à comunicação na UNEB, ao acesso e à veiculação de informações básicas para a realização do trabalho no dia a dia [...]” (Fialho, 2000:292).

Fica, então, a seguinte indagação que poderá servir a futuras investigações: qual deve ser o modelo de gestão de um programa de IC para uma universidade estadual *multicampi* como a UNEB?

## 6. A IC E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO ALUNO DE GRADUAÇÃO NA UNEB

A expectativa de muitos alunos, quando entram na universidade, é a do encontro com o conhecimento, como que se vê expresso no sentimento da fala de uma bolsista:

Estar no nível superior é outra coisa. Ele lhe abre horizontes, sem dúvida! O curso superior faz você deslanchar diante do mundo, diante do conhecimento (Bolsista PIBIC, Pedagogia/SSA) [sic].

Entretanto, o curso, nem sempre vai proporcionar ao estudante essa realização, pois muitos irão passar pela universidade e sair dela, com a sensação de que não aprenderam, como mostra o questionamento de uma aluna:

Outro dia, eu me fiz uma pergunta: “Meu Deus, será que eu estou aprendendo alguma coisa nesse curso?” É isso que acabei de dizer, o curso deixa um pouco a desejar. Então, de 97 pra cá, não teve nada assim novo, aqui, que eu pudesse me sentir segura, nada que vale a pena destacar [...] (Aluna, Lic. Biol./Alagoinhas) [sic].

Dessa maneira, a expectativa que a sociedade tem, com relação à Universidade, de que os cursos de Graduação sejam capazes de capacitar seus estudantes, no exercício de uma determinada profissão, proporcionando-lhes um conjunto de conhecimentos atualizados e válidos para qualquer momento histórico que ela esteja atravessando, não vem sendo atendida. Mas os orientadores da UNEB têm consciência dessa função universitária esperada pela comunidade, pois quando convidados a falar sobre, “o que entende por formação, na graduação?”, se expressam da seguinte forma:

Entendo por formação na graduação, todo o conhecimento que você possa passar para o estudante, sejam conhecimentos técnicos, formais, sejam os conhecimentos informais que são discutidos durante o período de curso e muitas das questões ligadas à área. (Orie. PIBIC e PICIN, Dep. Tec. e C. Sociais/Juazeiro) [sic]

Atravessando essa revolução tecnológica que o mundo tem vivido, nos últimos anos, principalmente a questão da informação, não adianta ensinar apenas o velho para ele, é importante que ele esteja aprendendo o novo, ou seja, novas técnicas, novos instrumentos e que consiga fazer uma comparação entre isso que ele está aprendendo com o que ele está vivenciando, com o curso. (Orientador PIBIC e Colaborador PET, Dep. C. Exatas e da Terra/SSA) [sic]

Por que então a Universidade não está conseguindo realizar essa meta da graduação para os estudantes? Por que encontramos, numa mesma Universidade, estudantes satisfeitos, entusiasmados e realizados com o resultado da sua formação e outros, decepcionados, desmotivados e muito confusos, buscando uma explicação para sua situação, como se acabou de verificar?

Onde estaria a resposta? No curso que *deixa muito a desejar*, em que aspecto? No professor? Mas por que encontramos professores motivados, produzindo, publicando, entusiasmando jovens e outros desanimados, desmotivados que não ocupam o lugar que deveriam estar ocupando de educador, de formar futuros profissionais?

É lógico que não se pretende, aqui, encontrar respostas amplas, mesmo porque, como já se viu nos capítulos anteriores, elas passam por questões históricas, conseqüências de modelos implantados por políticas educacionais adotadas pelo Governo do Brasil.

O que se deseja verificar, nesse capítulo, com relação a essas questões é identificar o que pode contribuir para o estudante ter uma formação graduada que o deixe realizado, motivado e seguro para ocupar e exercer uma função na Sociedade e discutir como esse tipo de formação caracteriza os programas de IC existentes na UNEB.

Entendeu-se, então que isso só poderia ser feito se fossem ouvidos, além dos orientadores e bolsistas dos mencionados programas, os professores e alunos que estão interagindo com eles, no espaço da sala de aula dos cursos em que se verifica a existência desses programas. Assim, seria possível, também, buscar indícios para verificar se a experiência da IC adentra esses cursos e a Universidade como um todo.

Feitas essas considerações, volta-se à percepção dos orientadores com relação à formação e verifica-se que o compromisso da formação graduada torna-se amplo, quando entendido dentro do conceito de educação continuada, como mais um momento na vida das pessoas que estão aprendendo. Nesse sentido, trata-se não só de habilitar para o exercício de uma determinada profissão, mas também de formar, no estudante, uma consciência crítica, como complementação da sua personalidade voltada para a formação da sua cidadania, com interferência, inclusive.



Há orientador que coloca o foco da graduação para a questão do mercado, isto é, *preparar o aluno de forma que ele possa competir no mercado de trabalho*. Pode-se dizer que o olhar de cada professor ou orientador, com relação ao objetivo ou finalidade da graduação, vai depender da sua concepção de educação.

Porém, há um ponto convergente, identificado, nas entrevistas, nessas concepções: a compreensão de que qualquer preparação do estudante passa pela pesquisa, ou seja, a raiz que alimenta e revigora o conhecimento que se pretende passar ao graduado, para que ele seja capaz de aprender a reinterpretá-lo e utilizá-lo, agora e, principalmente, fora da universidade (ou após a graduação), está na pesquisa, como fala o orientador, a seguir:

A formação na Graduação, hoje, tem que contemplar, essencialmente, na Universidade, a pesquisa porque a gente não pode formar um aluno, de forma completa, sem que ele tenha um pé na pesquisa (Orientador PICIM, Dep. C. Humanas/Jacobina) [sic].

Portanto, se o estudante chega à universidade pensando que vai adquirir, na graduação, uma visão sólida de todos os assuntos de sua área de conhecimento, para alguns autores<sup>43</sup> e orientadores da UNEB, essa pretensão é lenda, mesmo porque, “a maior parte dos recursos tecnológicos que serão utilizados por ele na pesquisa e no mercado de trabalho ainda não foi inventada”, lembra o Diretor da FAPESP, José F. Perez<sup>44</sup>. Nesse sentido, é preciso fazer o graduando entender que o curso não pode assumir o compromisso de ensinar tudo e que isso só poderia ser feito com *grandes saltos*, como analisam os seguintes orientadores:

A agronomia é um campo muito vasto; então, conteúdo normal, essa coisa mais clássica, dos temas, das disciplinas, a parte teórica, a parte prática [...] criam diversas possibilidades, dentro do contexto do curso, para o aluno [...] A discussão é qual área ele vai. (Orie. PIBIC e PICIN, Dep. Tec. E C. Sociais/Juazeiro) [sic]

O curso normalmente vai trabalhar com aquilo que é básico, que é fundamental para a formação dele, não se deve dar grandes saltos, acho que nós devemos incentivar isso, esta firmeza e aí é que entra a IC (Orientador PIBIC e Colaborador PET, Dep. C. Exatas e da Terra/SSA) [sic].

Essa firmeza de despertar a habilidade pessoal, de formar em si a atitude de buscar, de pesquisar através de processos de raciocínio que conduzem à reflexão e à elaboração de síntese

<sup>43</sup> Demo, 1997:111.

<sup>44</sup> Revista “Isto É”, n.º. 1651, pp.50

ses deveria ser o papel básico dos cursos de graduação (DEMO, 1997; SOBRINHO, 1998). Como isso não vem acontecendo, ressalta-se aí, uma das grandes contribuições da IC para a formação do estudante: constituir-se num valioso instrumento de tomada de decisão, como analisa um orientador desses programas:

Mesmo que ele vá se dedicar a um trabalho de extensão ou um trabalho de produção, ele ter um bom conhecimento de pesquisa é muito importante para ele começar a ter idéias de como se estabelecer hipóteses no seu trabalho, de como tirar deduções importantes para o seu trabalho, então a IC dá ao estudante uma oportunidade dele começar a entender melhor a pesquisa, ele define melhor o seu rumo (Orientador, PIBIC e PICIN, Dep. Tec. e C. Sociais/Juazeiro) [sic].

Definir um *rumo* é atitude importante para o estudante não se perder, por qualquer *descuido*, nesse emaranhado de disciplinas dos currículos dos cursos da graduação, como chama atenção, outro orientador:

Se descuidar, o aluno vai passando pelas disciplinas, se matriculando de disciplina a disciplina e perdendo a noção de conjunto, e, se de repente, ele é aprofundado num projeto de pesquisa, a pesquisa vai amarrando e aprofundando o conhecimento que ele já aprendeu, durante o curso e desenvolve algumas habilidades específicas de pesquisador, na sistematização na apresentação dos resultados, eu acho que são coisas interessantes. (Orientadora PIBIC e PICIN, Dep. Educação/SSA) [sic]

A IC é uma alternativa para se sair do paradoxo criado pela concepção generalizante dos currículos da graduação que, ao tentarem ser abrangentes, tornam-se superficiais, seja pelo excesso de *conteúdo teórico*, seja pela falta de vinculação desse *conteúdo* com a parte prática.

E o aluno está na Universidade interessado só no *conteúdo teórico*?

[...] mas nós não queremos ver só os livros, queremos ver a prática, formular, queremos que o professor nos estimule a criar, isso que eu acho importante, despertar a vontade do aluno de criar, fazer projeto, pesquisas com coisas relativas a matéria (Aluna, Turismo/SSA, ex-bolsista PICIN) [sic].

Como se pode vê, o aluno não está na Universidade interessado só no *conteúdo teórico*. Ele quer ser capaz, também, de elaborar conteúdos e não de copiá-los, quer interagir com professores experientes que possam incentivá-lo e fazê-lo “aprender a criar” (DEMO, 1997, p.18). Alguns orientadores percebem essa necessidade do estudante e quando indagados, na

entrevista: “Seu trabalho de orientador(a) interfere no seu trabalho de ensino, em sala de aula? De que forma?”, reconhecem que o fato de estar atuando em um programa de IC contribui para realizar essa expectativa do aluno, conforme o depoimento, abaixo:

Quando interfere, é uma experiência construtiva, uma vez que para o aluno, é sempre mais interessante estar em contato com professores que estejam acompanhando a base daquilo que é fundamental para que ele execute a pesquisa, do que estar em contato apenas com aquele professor que tem todo o seu conteúdo baseado nos livros, naquilo que já foi feito que já está sedimentado (Orientador PIBIC e Colaborador PET, Dep. C. Exatas e da Terra/SSA) [sic].

Privilegiando, exclusivamente, a memorização temporária daquilo que *já foi feito que já está sedimentado*, o curso não desenvolve, internamente, no estudante, a capacidade de aprender e acaba “formando” o estudante que copia e faz imitações, como observa uma bolsista:

Agora, os que não fazem pesquisa são meio que reprise daquilo que estão dando em sala de aula, daquelas quatro paredes e o aluno de pesquisa, não, ele está fora daquilo ali, ele não quer só aquilo, quer mais e mais e mais [...] (Bolsista PICIN, Lic. em Letras /Jacobina) [sic].

O comentário dessa bolsista se confirmou nos depoimentos de alguns alunos entrevistados quando se indagou sobre a biblioteca. Apesar de procurada *frequentemente*, a biblioteca significa, muitas vezes, uma fonte de cópias de livros, para *as provas*. Própria do processo informativo (GUIMARÃES, 1996, p. 8), essa atitude deixa transparecer um processo educacional em que se privilegia a memorização temporária do *conhecimento* e que resulta num estudante distante, inseguro e passivo ao processo de produção do conhecimento e à vida da universidade. Para esses graduandos, a Universidade seria o lugar onde eles conseguiriam um diploma para assegurar um lugar no mercado de trabalho ou aumentar as chances de sua *empregabilidade*. Essa problemática é visível aos olhos dos próprios alunos, como analisa um deles:

Na verdade o aluno está vindo para Faculdade apenas para buscar a informação. Não está preocupado com a questão da produção científica, ele está vendo a inserção dele no mercado de trabalho e, nessa inserção, ele está condicionando à necessidade do diploma, em primeiro lugar, não está muito preocupado com a formação. Talvez eles pensem nisso algum dia, num outro momento (Aluno, Comunicação/SSA) [sic].

Para os alunos que pensam assim, esse momento, já pode estar chegando:

[...] parece que estou acordando agora, né, e aí eu vou tentar o projeto porque depois eu quero continuar estudando (Aluna, Lic. Biologia/Alagoinhas) [sic].

A biblioteca é um espaço que deve merecer muita atenção da Universidade, pois é instrumento físico fundamental na formação do estudante. Para o aluno munir-se de leitura, ser capaz de dominar posturas explicativas, fazer alguma elaboração própria, o caminho é a biblioteca. Assim parece pensar o bolsista. Para ele, a biblioteca é um espaço essencial de pesquisa, vez que não se limita ao espaço da sala de aula, integrando-se muito mais à vida da Universidade e ocupando os seus espaços, de forma que se torna, até mesmo para os seus colegas, uma referência de permanência na Universidade. Nesse sentido, observa-se o destaque e a liderança do bolsista, como confirmam os bolsistas, a seguir:

Existe uma diferença que é o viver a universidade. Eu acho que a gente tem que vestir a camisa e vestir a camisa de uma universidade é estudar, estudar para aprender, estudar para modificar, principalmente nós que estamos fazendo licenciatura (Bolsista PICIN, Lic. em Letras/Jacobina) [sic].

Você passa a ler mais, passa a saber mais das coisas, a frequentar mais a biblioteca, você começa a perceber o que é Universidade, porque quando a gente está na graduação a gente não tem tanta possibilidade de perceber o que é estar na Universidade. Você fica cheia de questionamentos (Bolsista PIBIC, Pedagogia / SSA) [sic].

Eis uma outra contribuição da IC na formação do aluno de graduação: motivar o estudante a cumprir a sua principal função que é estudar. A pesquisa dá o sentido de *aprender* ao estudo. Como afirma Demo (1997, p. 44), “ensinar e aprender se dignificam na pesquisa, que reduz e/ou elimina a marca imitativa”. Isso é fato reconhecido por orientadores, professores, bolsistas e alunos. No depoimento que se segue, por exemplo, um professor tenta não arriscar estabelecer uma relação dessa motivação do bolsista com os programas de IC, mas acaba por fazer isso, como se pode observar no final da sua fala:

[...] não quero dizer que pelo fato deles estarem nesses programas eles são assim, na verdade eles têm de ter um rendimento melhor, se esforçar mais, até mesmo para não perder a bolsa, tem que apresentar rendimentos, resultados, então, no final eles estudam mais, se esforçam mais para estudar (Professor, Dep. C. Exatas e da Terra/SSA) [sic].

O compromisso de apresentar resultados que os programas de IC criam para aqueles que deles participam requer do bolsista a vivência cotidiana da prática da pesquisa. Alguns orientadores percebem que, dessa maneira, o bolsista consegue internalizar um outro *ritual*, oculto ao ritmo pedagógico normal do seu curso de graduação e que é importante para os processos de construção, em sua área de conhecimento:

Acredito que o Programa de IC, pelo que pude perceber nos últimos anos, dentro do Departamento, provoca, pelo próprio ritual, momento da inscrição, momento da elaboração do projeto, da discussão, do acompanhamento e da apresentação, vai criando um **outro ritual pedagógico**, sobre, além das atividades normais pedagógicas e que movimenta muito, é uma coisa muito interessante (Orientadora, PIBIC e PICIN, Dep. Educação/SSA, grifo nosso) [sic].

Quanto a esse *outro ritual pedagógico* parece tratar-se do lado *oculto* da pesquisa que é aquele do princípio educativo. A interpretação que se coloca aqui, pelas evidências teóricas revisadas, é que, como em todo o ensino de graduação brasileiro, predomina na UNEB o *processo informativo* descrito por Guimarães (1996), onde a *cisão* ensino/pesquisa oculta o aspecto educativo da pesquisa, reconhecida, apenas pelo seu princípio científico. Por assim ser, o processo de pesquisa está quase sempre “cercado de ritos especiais” (DEMO, 1997; SOBRINHO, 1998). Entender a pesquisa, como princípio educativo, é trazê-la para o cotidiano, é *desmitificar* seus processos, é mostrar o quanto ela é simples, embora trabalhosa, como reconhecem orientadores e bolsistas:

Pesquisa não é esta coisa tão complicada, seria importante desmitificar a pesquisa [...] a pesquisa é apenas, uma arrumação lógica das coisas, fazendo-se perguntas e tentando responder as indagações. Eu creio que a pesquisa precisaria ser mais popularizada, não somente dentro do ambiente da universidade, mas até mesmo na sociedade (Orientador PIBIC e PICIN, Dep. Tec. e C. Sociais/Juazeiro) [sic].

A gente acha que pesquisa é só a gente chegar lá e pesquisar. Não! Pesquisa envolve estudos, envolve correr atrás do trabalho duro em si, envolve o trabalho humano também, não é só chegar lá, olhar, pesquisou, achou, não, pesquisa envolve muita coisa, um trabalho muito elaborado, tem os relatórios que é uma parte muito importante da pesquisa (Bolsista PICIN, Agronomia/Juazeiro) [sic].

Se essa é uma preocupação dos cursos de bacharelado, não poderia ser diferente nos de licenciatura, nos quais fazer pesquisa (e desmitificá-la) é particularmente necessário. Para que o futuro profissional de educação possa vencer o desafio de *elaborar* suas próprias aulas, ele precisa ser motivado, hoje, na graduação, a fazer elaborações próprias, para que, no futuro, ele

possa colocar isso como meta na formação de seus alunos. Esse é o entendimento não só de orientadores, como de professores que atuam nesses cursos da UNEB, conforme o depoimento de um deles, a seguir:

O indivíduo que pesquisou tende a ser um profissional, estou falando do licenciado, que sempre verá cada sala de aula, cada escola, como um laboratório, um local que ele tem que estudar, explicar, interagir, agir, entender, ou seja, ali vai ser nosso laboratório de pesquisa, teórico, metodológico, institucional, de todas as formas. É isso que será nosso elemento de transformação da sociedade e esses professores que pesquisam, conseguem ver mais claramente, conseguem intervir nessa questão de forma mais eficaz (Professor, Dep. C. Humanas/Jacobina) [sic].

Os depoimentos dos bolsistas dos cursos de Licenciatura da UNEB, abaixo, ratificam essa concepção da formação do professor/pesquisador e mostram que alcançar essa consciência crítica é uma grande contribuição dos programas de IC na formação de futuros educadores:

Nós estamos aqui para formar professores e o que é formar professores? E modificar a educação que a gente tanto almeja e a gente só modifica a educação se a gente mudar a nossa conduta e quando a gente entra com a pesquisa, nós mudamos, mudamos por demais! (Bolsista PICIN, Lic. em Letras /Jacobina) [sic]

[...] **acho que pesquisa e educação estão muito ligados**; educação se desenvolve a partir do momento que você tem novos conhecimentos obtidos pela pesquisa (Bolsista PICIN, Biologia/ Alagoinhas, grifo nosso) [sic].

Nas entrelinhas, pode-se enxergar, na reflexão desse último bolsista, como a cisão ensino/pesquisa está completamente enraizada na cultura universitária. Disso nasce o entendimento e a aceitação, por parte da Instituição, de categorias de professores:

- aquele que “pesquisa e dá aulas” porque reconhece essa situação como inerente à função de um professor universitário e à participação na vida acadêmica:

Eu jamais iria me isentar da responsabilidade de estar pesquisando, de estar me dedicando, integralmente à Universidade. Então, eu acho que é essencial o professor ter DE e desenvolver formas de pesquisa, porque assim ele se integra à vida da Universidade e é capaz de trazer o estudante a ela, também. Eu acho que sem isso é impossível se fazer universidade, no Brasil (Orientador PICIN, Dep. de Educação/Jacobina) [sic].

- aquele que “não pesquisa e dá aulas” pois *não tem tempo*, seja porque está exercendo uma função administrativa ou porque fez *opção* pelo ensino. Reconhecendo ou não a im-

portância de pesquisar, percebe-se, no tom das falas de alguns professores, o desconforto da situação em que se encontram:

Eu dou, no mínimo, em cada semestre, três a quatro turmas e ainda trabalho na Administração, pelo meu DE, então não sobra tempo [...] Por que para ser DE eu não posso só ensinar ou por que quem é DE ensina menos? [...] Já é uma coisa instituída aqui: o professor pesquisador, o professor que ensina. Isso fica bem claro! (Professor, Dep. Educação / SSA) [sic].

O professor, que está sempre pesquisando, está sempre numa condição melhor do que o outro que parou, isso eu sinto hoje, na pele, pois eu estava sempre participando das coisas na Universidade e hoje acabo ficando muito presa numa sala, com o trabalho técnico, com telefone, com o relatório, com as questões burocráticas, então fico muito afastada das questões de pesquisa (Professor, Dep. C. Exatas e da Terra/SSA) [sic].

Embora não seja objetivo dessa pesquisa identificar categorias de professores, é interessante registrar que não se encontrou nenhum caso de docente que “pesquise e não dá aulas” ou que “não pesquise e não dá aulas”, o que não quer dizer que eles não existam.

Tipos de professores com concepções e prioridades diferentes de sua função docente geram resultados diferentes na formação do estudante, pois o professor é um exemplo que ele busca para a construção de seu futuro profissional e, assim sendo, tem uma expectativa de que os professores se comprometam com esse papel. Os depoimentos mostram que os bolsistas conseguem destacar o relacionamento que têm com os orientadores sempre de forma positiva, enquanto que os alunos, salvo exceções, mostram-se sempre queixosos quanto a alguns professores, como se pode comparar nos depoimentos que se seguem:

O que aconteceu de mais relevante nesse curso foi ter conhecido o meu professor/orientador que é um professor que estimula você a trabalhar com pesquisa, ele mostra que a pesquisa pra você é uma coisa boa, uma coisa que viria lhe dar um futuro, não só pra você mas para outras pessoas, isso é o que acho importante (Bolsista PICIN, Agronomia/Juazeiro) [sic].

[...] então a gente vê o professor correndo, eu não vou dizer, como alguns colegas dizem que eles não sabem nada, dão aquele relatório pra gente fazer, essas coisas, mas não explicam nada, não sabem nada e eu acho que não sabem mesmo não! Mas eu acho que não é isso, eu acho que é mais sobrecarga de trabalho (Aluna, Lic. em Biologia/Alagoinhas) [sic].

Acho que alguns professores deixam a desejar, pois pra mim, tem que ser um professor que incentive, exija, bem comprometido com o seu trabalho (Aluna, Turismo/SSA) [sic].

A formação do pesquisador é um objetivo explícito dos programas de IC. Isso está acontecendo na UNEB?

Na IC eu vejo uma contribuição muito grande em um dos componentes da formação que é a questão da formação do pesquisador. É a orientação do estudante na questão da pesquisa e que hoje, você vê que praticamente só a graduação já não é muito suficiente para o estudante (Orientador PIBIC e PICIN, Dep. Tec. e C. Sociais/Juazeiro) [sic].

Em se falando de formação de pesquisadores, os orientadores estão vigilantes. Observam o acompanhamento do bolsista com muita atenção, pois se o aluno sentir que não tem inspiração para aquele trabalho, no momento da renovação da bolsa ou em qualquer outro instante da pesquisa, talvez seja melhor que ambos cheguem a um acordo, visto que todo o objetivo da iniciação é colocar o aluno em condições de atuar numa pós-graduação. Para o objetivo de formar pesquisadores é melhor que os problemas surjam na IC, do que no meio de um mestrado ou um doutorado onde o investimento já terá sido maior. A demanda de alunos para ingressar nesses programas vem crescendo e já existem muitos alunos voluntários nessas pesquisas, desenvolvendo o trabalho com dedicação e empenho. É preciso cuidado para observar se o bolsista está ali apenas pela bolsa, como alerta um experiente orientador:

Pois se sabe que se não tivermos muito cuidado, há o momento em que o aluno só esteja interessado na bolsa e a questão da pesquisa, em si, é deixada um pouco de lado. Então, eu tenho um cuidado muito grande com isso, dizendo a eles que se ele agirem assim estarão tomando o lugar de uma pessoa que realmente gostaria de fazer um trabalho de pesquisa (Orientador PIBIC e PICIM, Dep. Tec. e C. Sociais/Juazeiro) [sic].

Como os programas PIBIC, PICIN E PET da UNEB vêm realizando essa formação em seus bolsistas?

Ao ingressar em um desses programas, o bolsista passa a participar, diariamente, de grupos de pesquisa, nos quais, sob a coordenação de orientadores experientes, vai desenvolver algumas habilidades e atitudes, a partir do respeito ao ritmo e a opinião do outro, reconhecendo os indivíduos em suas diferenças. É com o diálogo que os orientadores vêm concebendo o trabalho em grupo:

Num trabalho de pesquisa, a questão do hábito de trabalhar em grupo é muito complicada, é muito difícil, não é uma situação fácil, mas que se aprende. Você tem que dedicar um pouco de tempo, tem que ter muita paciência, pois nem todos vão na sua velocidade, nem você vai na velocidade de todos os outros, isso não implica em quem vai mais rápido (Orientador PIBIC e Colaborador PET, Dep. C. Exatas e da Terra/SSA) [sic].

Preciso saber que estou trabalhando com pessoas e pessoas tem temperamento os mais variados, um dia quer ir para a festa e as plantas não querem saber da festa, no dia seguinte é preciso botar água na plantas, é preciso fazer essas coisas todas, mas é assim que eu entendo e venho fazendo com eles (Orientador PIBIC e PICIN, Dep. Tec. e C. Sociais/Juazeiro) [sic].

Um princípio importante nessa formação é fazer o bolsista entender que pesquisa é conquista lenta e progressiva. É necessário disciplina, compromisso, responsabilidade e paciência. É preocupação dos orientadores formar essa consciência no aluno, o que só pode acontecer se ele estiver, realmente, num cotidiano de pesquisa, como se pode inferir da fala de um orientador:

Como eu sempre digo ao estudante, a pesquisa é uma coisa muito chata porque ela exige a presença, ela exige a dedicação e eu costumo levar para eles o seguinte: na pesquisa 1% é inspiração e 99% é transpiração, é trabalho. (Orientador PIBIC e PICIN, Dep. Tec. e C. Sociais/Juazeiro) [sic]

Dessa convivência diária, em grupo, nasce uma importante contribuição da IC para a formação do pesquisador e do estudante em geral, que é a proximidade da relação professor/aluno, bastante apontada por todas as categorias de entrevistados:

Eu acho que o professor que orienta tem uma vantagem significativa, em relação ao professor que diretamente não está num desses programas que é a relação muito mais próxima e vibrante com o corpo discente e com a produção de conhecimento (Professor, Dep. C. Humanas/Jacobina) [sic].

A atividade de orientação interfere de uma forma muito positiva junto aos estudantes porque me aproxima mais deles, desmitifica a relação aluno/professor (Orientador PIBIC, Dep. Educação / Serrinha) [sic].

Você tira um pouco daquele mito de que o professor é aquela coisa intocável, longe, distante. Você vê que ele é humano que tem suas falhas, suas qualidades. Nós rimos com ele, conversamos sobre outras coisas, brincamos (Bolsista PIBIC, Comunicação/SSA) [sic].

*Desmitificar* a relação significa trazê-la para o cotidiano, criar intimidade. No caso da formação, significa o deslocamento do argumento da autoridade do professor para o diálogo, para a troca de opiniões entre pessoas, que no convívio, estão buscando os objetivos de um

projeto em comum, buscando aprender. O professor, que também se compreende como *um estudante*, usa no lugar do recurso autoritário um argumento mais convincente que é o exemplo, porquanto, “nada é mais formativo que o bom exemplo” (DEMO, 1997, p. 65), como mostra, enfaticamente, o depoimento de uma bolsista:

Eu tenho uma relação muito boa, muito gratificante, com minha orientadora. Ela é uma pessoa do tipo, quando entramos em conflito, cada um coloca seu ponto de vista e acabamos entrando em um consenso, então é legal. Ela é uma pessoa que estimula muito para fazermos isso, aquilo, não deixar a "peteca cair", nunca! [...] ela fez com que nós víssemos com "outros olhos" a possibilidade de um mestrado, um doutorado que para mim era muito mais complicado. Eu penso assim: **se ela chegou até o pós-doutorado, eu também, batalhando e estudando muito, posso conseguir** (Bolsista PIBIC, Comunicação/SSA, grifo nosso) [sic].

Professor com autoridade impõe respeito a partir do bom exemplo. Exerce papel motivador na orientação ao aluno e apoia o surgimento de novos mestres. É exigente, disciplinado e faz a avaliação severa dos resultados dos trabalhos, *mas sem perder a ternura*. Tem a admiração, o carinho e o reconhecimento de seus alunos/bolsistas:

O meu orientador é uma pessoa capacitada e que me passa bastante lucidez e segurança no que precisa ser feito; que exige o que precisa ser exigido e lhe mostra, não aquela cobrança, forte, em cima, mas lhe mostra que você tem que seguir as suas metas que esse é o trabalho bem desenvolvido. É uma pessoa que me passa uma paz, uma luz, uma coisa assim que você chega com uma preocupação e ele lhe dá todo o apoio possível (Bolsista PICIN, Agronomia/Juazeiro) [sic].

Mas o argumento da *autoridade do professor* é ainda muito presente no ensino de graduação da UNEB:

A respeito da relação professor/aluno, por muitas vezes, eu me lembrei do que li num artigo da VEJA, desta semana, quando fala que o professor, muitas vezes, se coloca “naquele altar”, né? Eu concordo! Eu vejo isso aqui (Aluna, Pedagogia, SSA) [sic].

Infelizmente, o que essa aluna acabou de dizer é um fato: nem todo relacionamento aluno/professor se baseia na confiança, no respeito e no estímulo ao crescimento do futuro profissional, como também deixam claro outros alunos *não-bolsistas*:

Então assim, essa relação professor-aluno é muito ambígua. Encontramos professores maravilhosos que acreditavam no nosso trabalho, como encontramos professores que nos deixaram mais baixo que o chão e que têm a coragem de dizer: “Não, vocês não são nada, vocês não são ninguém” (Aluna, Pedagogia/SSA) [sic].

Os professores, alguns eu tenho mais proximidade, são toleráveis, já outros são mais ríspidos, então eu mantenho certa distância no relacionamento (Aluna, Turismo/SSA) [sic].

Ouvir e argumentar são requisitos fundamentais em qualquer profissão, particularmente na de professor e do cientista. O convívio em grupo, na busca de objetivos comuns, desenvolve no bolsista o sentimento de cooperação, de onde nasce a tolerância para ouvir e aceitar críticas, aperfeiçoando a sua *formação humanística* (SOBRINHO, 1998, p. 24) base para a formação do futuro professor e pesquisador, como se pode observar nas falas dos bolsistas, a seguir:

Há um bom relacionamento no grupo, com a orientadora, com outros bolsistas e a gente sempre se reúne para ver como está o andamento de cada um, se está havendo algum problema, como estamos nos posicionando para a Jornada de IC, que métodos estamos empregando, é algo muito importante a IC (Bolsista PICIN, Lic. Biologia/Alagoinhas) [sic].

No grupo de pesquisadores, aqui do Departamento de Educação, nós estamos, assim, super unidas, não importa se é bolsista de Marita, Nacimária ou de Jaci, se é PIBIC ou PICIN, a gente sempre tá sentando, sempre conversando, uma dando idéia a outra, “leia meu relatório”, “leia aqui o meu artigo”, então, as críticas ... é muito bom recebe-las [...] (Bolsista PIBIC, Pedagogia/SSA) [sic].

Com a atitude do respeito ao outro e às diversas formas do conhecimento, o bolsista vai exercitando a autocritica e ficando mais receptivo às opiniões de colegas e professores. Enxerga a crítica como parte do processo de construção do conhecimento:

Receber críticas tem seu lado muito bom porque mostra que não é só você que existe ali, tem o pensamento de outras pessoas e que você não pode viver só do que você acha que é e que faz, mas, também, ouvir os outros para saber se aquilo que você pensa tem sentido, está certo (Bolsista PICIN, Agronomia/Juazeiro) [sic].

Baseado no entendimento de que não há verdade absoluta, mas uma possível interpretação e que “todo dado empírico não fala por si, mas pela ‘boca’ de uma teoria” (DEMO, 1997, p. 21), o bolsista vai formando, nesse tipo de relacionamento, atitudes fundamentais de pesquisador que o destaca dos demais, como observa um professor de Estatística do *Campus IV*:

Existe uma diferença clássica que é visível, que é o envolvimento desses bolsistas em sempre busca, estabelecer primeiro uma relação. Demonstram um interesse muito grande em discutir variáveis, discutir interpretações, em sempre estabelecer conexões de que aquilo faz parte de um fragmento da verdade, ou seja, até aonde a pesquisa possibilitou lançar a luz sobre eles e que pode ser entendido sob várias interpretações teóricas e metodológicas e inclusive de acordo com o interesse e os objetivos de cada pesquisa (Professor, Dep. C. Humanas/Jacobina) [sic].

A questão da crítica, “quer para criticar quer para aceitar a crítica” (GUIMARÃES, 1998, p. 8), requer, nesse trabalho, atenção especial, visto que se supõe a atividade de orientação como estimuladora da formação do aluno, porquanto contribui para o aperfeiçoamento do seu espírito crítico, como inclusive já se pôde observar, até aqui, das falas de alguns bolsistas. Buscando aprofundar e caracterizar essa questão, incluiu-se, no roteiro de entrevista de bolsistas e alunos, a seguinte indagação: “Receber críticas de professores, orientadores e até mesmo, de colegas, o faz crescer? Comente a respeito do que o faz crescer”.

Bolsistas e alunos identificaram dois tipos de críticas: a *construtiva*, também chamada de positiva que sempre contribui para o crescimento do estudante, *pra subir*; e a *destrutiva* que *leva a gente pra baixo* e, algumas vezes, pode ser também chamada, por eles, de negativa, mas sem o efeito destrutivo, pois contribuiria, também, para o crescimento acadêmico-científico. Nesse sentido, a crítica seria negativa porque é discordante para com o que foi posto no trabalho que o bolsista está envolvido, segundo se pode inferir das falas de bolsistas e alunos, abaixo representadas:

Quando apresentamos para vários pesquisadores do CEEC, tivemos duas críticas, uma positiva e outra negativa. As duas nos ajudaram. A positiva falava para nós querermos mais, desenvolver, expandir e a negativa para revermos o que estávamos fazendo, se era realmente certo o que aquela pessoa colocou em pauta (Bolsista PICIN, Comunicação/SSA) [sic].

A crítica tem dois lados, o lado que leva você a crescer e o lado negativo, mas até o lado negativo é uma forma de crescer. Aceito críticas e tento melhorar onde não me saí bem (Aluna, Pedagogia/SSA) [sic].

As críticas destrutivas, como criticar por criticar, criticar pelo prazer de falar, criticar só para desfazer, criticar para diminuir, ofender, querer ser superior através da crítica, criticar por querer denegrir a imagem da pessoa, não são válidas para o crescimento, segundo os bolsistas e alunos entrevistados. Eles acreditam que esse tipo de crítica desmerece o trabalho da

pessoa e que nenhum trabalho merece isso. Além de não levar a nada, a crítica destrutiva só faz *desprender* energia e não indica caminho nenhum ao aluno, ou seja, ele continua do mesmo jeito, caso não mude pela sua própria vontade.

As críticas *construtivas*, segundo os graduandos, são como *uma seta* que aponta um caminho para a sua evolução e emancipação. Pode ser um elogio que alegra e diz *avance!* ou um *não que dói muito*, pois sinaliza *recue! reconsidere!*. Essa última deve ser feita com cuidado, com carinho, ou, como se expressou uma aluna de Jacobina, *com jeito*, para ser acatada como uma colaboração:

Acho que críticas sempre são bem vindas, desde que construtivas, criticar por criticar, não é válido. A partir do momento que alguém lhe faz uma crítica, seja positiva ou negativa, você se sente incentivado de continuar aquele trabalho ou fazer uma alteração necessária. [...] Eu acho que a orientação também lhe faz crescer, um incentivo que parta do orientador, quando a gente recebe elogios é ótimo, pois não se vive só de críticas (Bolsista PET, Lic. em Química/SSA) [sic].

Faz crescer quando a crítica é construtiva, quando parte de professores que nos instrui, que nos dão condições de melhorar. Criticar por criticar, não, como alguns deles fazem (Aluna, Turismo/SSA) [sic].

As setas das críticas construtivas são, portanto, as orientações de professores e orientadores, na e fora da aula, reconhecidas pelos entrevistados como, *extremamente pedagógicas*, como um método para mostrar ao aluno que ele pode acertar, fazer com que ele olhe onde está errando, pois só se aprende quando se percebe onde errou e vendo onde se errou, pode-se colocar os pés no chão e dizer: *eu errei e vou reparar o meu erro*, como fala, com determinação, uma aluna do curso de Licenciatura em Biologia, Alagoinhas.

A partir dessas discussões, pode-se concluir que fomentar a criação da consciência crítica no corpo docente e discente da Universidade é uma contribuição muito valiosa da IC, para a qualidade da sua vida acadêmica. Essa habilidade é conseguida na capacitação do aluno de trabalhar em equipe, em grupos de pesquisa onde o argumento advém do diálogo, caracterizando-se uma situação do *processo formativo* descrito por Guimarães (1996).

Ainda relacionada à contribuição da IC na desmitificação da relação aluno/professor, vale fazer um outro comentário acerca da questão das publicações e da participação em eventos acadêmico-científicos. Com essa proximidade da relação, orientador e bolsista se reconhecem como parceiros, onde o orientador é o *parceiro crítico*, mas o bolsista é co-autor de tudo

que venha a ser produzido e publicado com a sua participação intelectual. Nessa condição, o reconhecimento público passa a ser uma postura *imprescindível* do orientador para com a formação do bolsista, para que esse apreenda valores éticos, como explica o orientador seguinte:

Outro fato importante é quando o estudante faz uma publicação relacionada à IC. O nome desse estudante deve constar, não a nível de agradecimento mas como co-autoria, esta é uma questão *imprescindível*! Ele atuou, investiu tempo, para que a publicação acontecesse, então deve ser adotada uma postura ética em relação a ele (Orientador PIBIC e Colaborador PET, Dep. C. Exatas e da Terra/SSA) [sic].

Isso traz um resultado muito positivo na formação do estudante, pois lhe confere autoridade e, conseqüentemente, posse de um saber que construiu, para formar, com assumida responsabilidade, uma opinião técnica que lhe faz parecer quase um profissional, como diz um orientador e que pode explicar a *maior desenvoltura* do bolsista, para falar sobre o assunto, comparado-se a outros alunos, quando fazem exposições orais e escritas, já comentadas, anteriormente:

A gente observa que há uma evolução à medida que o aluno vai executando o trabalho, ele vai tomando responsabilidade, vai se incorporando à atividade de pesquisa e ao final, ao apresentar o trabalho, se sente bastante gratificado e realizado, profissionalmente. É um semiprofissional, acho que é uma contribuição muito interessante da IC é imbuir, no aluno, esse sentimento de profissionalismo que ele tem que ir adquirindo ao longo do tempo, a responsabilidade (Orientador PIBIC e PICIM, Dep. Tec e C. Sociais/Juazeiro) [sic].

A IC desenvolve essas habilidades no bolsista que está pesquisando, seja num bacharelado ou numa licenciatura, conforme testemunham uma bolsista e um orientador que depõem, respectivamente:

[...] e eu não tenho mais dificuldade nenhuma de fazer fichamento, monografia, ensaio monográfico, de falar em público, qualquer coisa, porque a pesquisa cresceu meu universo [...] (Bolsista PICIN, Lic. Letras, Jacobina) [sic].

O aluno que está envolvido com a parte de pesquisa se posiciona muito melhor que o que não está [...] os alunos que são bolsistas têm um desenvolvimento muito maior, sinceramente, eles se colocam muito bem, nas exposições, muito mais fácil que os outros (Orientador PIBIC e PICIN, Dep. Tecnologia e C. Sociais/Juazeiro) [sic].

Enquanto os bolsistas vão adquirindo segurança na elaboração e apresentação de trabalhos, muitos alunos sentem-se inseguros em se expressar e não conseguem *entrar* no papel que a sua futura profissão requer, de educador e formador de opinião, como observa, com muita preocupação, um orientador:

Tenho encontrado, mesmo em alunos das séries finais, quarto semestre, quinto, uma barreira muito grande, pois os alunos não querem falar em público, nem para os próprios colegas, eles não querem expor [...] teve o caso de uma aluna, professora, regendo classe que chorou porque foi apresentar trabalhos, tal o pavor que eles tem de falar até para os próprios colegas. Eles têm que passar o conhecimento, disseminar conhecimentos e ser um formador de idéias, de opiniões (Orientador PIBIC, Dep. Educação/Serrinha) [sic].

O problema, como se viu no início desse capítulo, mas que se quer reiterar, parece estar na questão do excesso de conteúdo teórico dos cursos e a falta daquela vinculação com a parte prática. Essa cisão, teoria/prática, leva o aluno a questionar o ensino da universidade, por não ter tido a oportunidade de participar de qualquer atividade prática que o deixe mais habilitado e seguro na futura profissão, segundo suas falas:

O que falta nessa Faculdade é prática. Claro que temos que ter teoria e prática, mas está faltando prática! Você chega, se forma, aí no final do curso, qual a prática que você teve? Nenhuma! Qual o estágio que você teve? Nenhum, pois, o estágio que você arruma é telemarketing, entendeu? Então eu acho muito engrandecedor, participar desses programas (Aluna, Comunicação/SSA) [sic].

Eu vejo o desenvolvimento desses meus colegas bolsistas, com uma prática em si que é bem valoroso, bem positivo (Aluna, Lic. em Química/SSA) [sic].

Assim como alguns alunos percebem o desenvolvimento prático dos bolsistas como engrandecedor, valoroso e bem positivo, esses, por outro lado, percebem seus colegas, quando estão participando de atividades laboratoriais, como inseguros, *meio acanhados* e menos flexíveis:

Alguns alunos que trabalham na IC têm mais segurança quando trabalham em laboratório, tem uma flexibilidade bem grande em relação aos alunos que fazem apenas aula prática na graduação que ficam, assim, meio acanhados para trabalhar, para fazer qualquer tipo de medidas, pesagem [...] (Bolsista PET, Lic. em Química/SSA) [sic].

O problema da cisão teoria/prática pode não está acontecendo na IC, pois a “capacidade de elaboração própria”, a que se refere Demo (1997, p. 18), que deve ser a meta da formação, vem sendo obtida no *processo formativo*, ensino com pesquisa, dos programas de IC da UNEB. Capaz de criar no estudante a atitude de vincular suas necessidades pessoais às necessidades da sociedade, a IC concebe a formação da graduação como formação do cidadão, capaz de uma ação interventora, como fica claro no seguinte depoimento de uma bolsista:

[...] o importante do nosso projeto é que eu pretendo, no final, dar esse feedback pra população de Plataforma, pelo menos na divulgação do que é esse bairro, para que eles possam sentir orgulho do lugar que eles vivem. **Isso é um compromisso meu**, que eu assumi, sabe? E a gente está com um programa, no terceiro ano de pesquisa, **onde eu coloquei, no meu plano individual de trabalho, esse processo de divulgação nas escolas públicas, do bairro de Plataforma** (Bolsista PIBIC, Pedagogia/SSA, grifo nosso) [sic].

O compromisso assumido por essa pesquisadora iniciante, uma das primeiras bolsistas do PIBIC, na UNEB, como ela se orgulha em dizer, para com a população do bairro que ela está investigando, demonstra seu processo emancipatório, de construção própria, uma conquista vinda de dentro, expressa nas palavras sublinhadas do seu depoimento. Esse processo de tornar o aluno cidadão, sujeito presente, crítico, com essa “ousadia para avançar e buscar o novo”, como se refere Zucco (1996, p. 5), sentir-se dono do que está produzindo, foi conquista obtida pela prática diária de pesquisa e que é o motivo de alguns bolsistas continuarem nesses programas:

[...] a escola não nos ensina ser independente, a buscar, a ousar e estou esperando que, nesse segundo ano de bolsa, eu me solte mais, vá buscar mais as coisas, pois no primeiro ano fiquei muito presa, como me disse minha orientadora (Bolsista PICIN, Pedagogia/SSA) [sic].

Fica claro o sentido da atividade orientada na IC, onde o orientador mostra um caminho ao bolsista, incentivando-o, mas deixando-o livre para inventar saídas, pois “a iniciativa do aluno é o maior patrimônio didático, sem o que de pouco adiantaria a competência do professor” (DEMO, 1997, p. 111). Isto é verdadeiramente pesquisa, como se pode conferir, abaixo, nos argumentos de um orientador e na confirmação de um bolsista, respectivamente:

Minhas orientações são muito baseadas nestas atividades de pesquisa, deixando que o aluno seja exposto ao problema e deixando que ele se arme que busque as armas para poder enfrentar os problemas, sejam as armas sob o ponto de vista de revisões bibliográficas, seja a nível de visitas a Instituições ou empresas (Orientador PIBIC e Colaborador PET, Dep. C. Exatas e da Terra/SSA) [sic].

Os professores dão o tema para nós, aí saímos para buscar informações, pesquisar para depois partir para a prática, utilizando os laboratórios (Bolsista PET, Lic. em Química/SSA) [sic].

Os bolsistas, além de serem estimulados a ler, como se viu anteriormente, são induzidos a descobrirem o que ler, como ler, para formarem o seu próprio juízo e se tornarem donos de seu trabalho, formando uma opinião própria e distinguindo-se dos demais alunos do curso, como observam professores e orientadores:

A gente observa que os alunos que participam das pesquisas, como bolsistas ou como voluntários, tem mais segurança para discutirem os problemas profissionais que estão ocorrendo, na região, eles começam a formar, já, uma opinião técnica, enquanto que os outros, na mesma sala de aula, não conseguem adquirir esta capacidade [...] (Orientador PIBIC e PICIM, Dep. Tecnologia e C. Sociais/Juazeiro) [sic].

Com essa distinção, os programas de IC acabam por se tornar um símbolo de *status* que vai atrair um numero cada vez maior de alunos/candidatos, como aconteceu com essas bolsistas que falam a seguir:

Quando eu entrei aqui, eu não acreditei muito que eu iria fazer parte de um programa de bolsas de IC. Sempre foi muito dito que aluno que fazia parte de bolsas, era um aluno que podia se considerar bom naquilo que fazia aqui, na Faculdade. Eu planejei, é como se fosse um status (Bolsista PICIN, LIC. em Letras/Jacobina) [sic].

Uma das melhores coisas que já me aconteceu, na vida, foi ter ingressado nesse programa de IC. Eu não gosto de falar isso, mas ser bolsista tem um certo status, e as pessoas já começam a te ver de forma diferente (Bols. PIBIC, Pedagogia/SSA) [sic].

Esse *status*, de ser considerado *bom naquilo que faz* e de fazer as pessoas *te verem de forma diferente*, soam como expressões de autovalorização e de auto-estima do bolsista, reconhecida por ele, no olhar do outro, projetada no outro. Essa confirmação favorece a sua autoconfiança e pode ser uma porta aberta para a busca do sucesso profissional.

Dessa maneira, o *processo formativo* que deveria ser a regra no ensino de graduação se constitui uma exceção e passa a ser denominado, tanto por orientadores como por professores, de *processo diferenciado*, como mostram, respectivamente, seus depoimentos, a seguir:

Ele fica muito além do que é apenas a sala de aula que é um espaço limitado. Ele está num **processo diferenciado**. E aí, depende dele dar saltos maiores, sair daqui e pensar numa pós (Orient. PICIN, Dep. Educação/Jacobina, grifo nosso) [sic].

Tanto o aluno do PIBIC, como o aluno do PET, você não distingue quem é PET e quem é PIBIC, se destacam melhor quando ele faz um concurso ou uma avaliação para entrar em um mestrado, tecnicamente eles ficam com uma qualidade melhor pois são frutos de um **processo diferenciado** na Universidade (Professor, Dep. C. Exatas e da Terra/SSA, grifo nosso) [sic].

O destaque dos bolsistas, dentro e fora dos muros da Universidade, quando conseguem melhores resultados que os demais alunos, é uma comprovação da eficácia do tipo de formação que se obtém com esses programas, uma vez que, já na graduação, eles vão adquirindo habilidades para ousar ultrapassar os muros da Universidade, indo além, para um relacionamento interinstitucional, em outros estados, em outros países:

Iremos trabalhar, agora, em conjunto com a Universidade Federal da Paraíba e com a UNIFACS, vamos tentar desenvolver um método mais prático para a análise de combustíveis, qualidade, rendimento, quem faz isso atualmente é a UNP, em Lauro de Freitas (Bolsista PET, Lic. em Química/SSA) [sic].

Esse relacionamento interinstitucional abre portas para o bolsista, pois, a partir de o seu envolvimento e da repercussão do que ele e seu orientador estão fazendo, vai-se chamar a atenção de outras instituições, outros órgãos, outros pesquisadores, sedimentando, já, uma futura carreira, conforme se pode constatar, na fala de um orientador:

Hoje estamos envolvidos em um projeto, com um laboratório muito forte de uma universidade portuguesa, nossos alunos vão para Portugal e os alunos de Portugal vêm para cá. Nós já tivemos uma aluna que fazia doutorado na UNICAMPI e veio fazer um estágio, aqui. Foi interessante a experiência de ver uma pessoa de uma universidade grande, fazendo estágio aqui, o contato com os meus alunos. Foi muito bom! (Orientador PIBIC e Colaborador PET, Dep. C. Exatas e da Terra/SSA) [sic].

Por todos esses benefícios, a experiência da IC passa a ser um marco na vida do bolsista, pois engrandece sua auto-estima, amplia a sua expectativa e a sua visão de mundo. Por

outro lado, a sociedade, além de demandar da universidade a produção do conhecimento, requer, também, “que o processo investigativo seja ele mesmo educativo, isto é, capaz de transformar qualitativamente os que dele participam” (SOBRINHO, 1998, p. 30). É nesse sentido que se justifica a transcrição do longo depoimento de uma bolsista, que avalia o *antes* e o *depois* de sua vida universitária, a partir de seu ingresso, em um programa de IC, o PICIN/UNEB:

Eu acho que tive **dois momentos** como aluna, aqui na UNEB. Um **antes** da IC e outro **depois**. Eu estou ainda aprendendo quais os passos para ter uma carreira acadêmico-científica e mudei de comportamento em minha visão em quase tudo, porque **antes** eu era uma aluna com muitas perspectivas, mas sem saber porque que eu estava querendo aquilo. Eu sabia que eu queria porque todo mundo queria e **hoje** eu sei porque eu quero caminhar dessa forma; mudou a minha forma de buscar as coisas. Com essa IC, eu vejo que eu estou muito atrasada, ainda, em relação ao que eu poderia progredir, eu observo a minha formação de outra forma. **Antes**, eu seguia meu curso normal, deixava correr e **hoje** não, eu agora sei o que estou fazendo, eu procuro pesquisar, procuro livros fora da universidade que tenham relação com a minha pesquisa, consigo ir além (Bolsista PICIN, Pedagoga/SSA, grifo nosso) [sic].

Suspeitando de que para os bolsistas o acontecimento que mais contribuiu para a sua formação de graduação tivesse sido a participação nos programas de IC, a pesquisa perguntou a eles e também, aos alunos, o seguinte: “Durante a realização desse curso na UNEB, o que você atribuiria de mais relevante para a sua formação, na Graduação? Por quê?”

As entrevistas confirmaram essa hipótese, de que a experiência mais valorosa da graduação para os bolsistas da UNEB é a IC. São vários os depoimentos de bolsistas exaltando o fato de estar num desses programas, eles realmente não vacilam, se empolgam e se emocionam quando falam disso:

Foi uma pesquisa relacionada com Canudo, quando eu tive o meu primeiro contato e me apaixonei, Canudos, Euclides da Cunha; a pesquisa é tudo para mim, hoje, junto com o curso de comunicação (Bolsista PICIN, Comunicação/SSA) [sic].

É porque eu sou apaixonada mesmo, não deveria estar transmitindo isso, mas eu adoro a IC, para mim, foi a experiência mais ... sabe? Eu não sei o que seria desse curso de Graduação sem essa experiência. Eu falo de coração mesmo (Bolsista PIBIC, Pedagoga/SSA) [sic].

Também se sobressai, com importância, a experiência com o estágio:

A gente aprende muitas coisas, mas eu acho que o momento chave mesmo do curso é justamente o seu estágio, pela possibilidade da prática de ensino. Quando você chega ao estágio é que você consegue ter definições, você consegue formar linhas de pensamento a respeito daquilo que você está fazendo (Bolsista PIBIC, Pedagogia, SSA) [sic].

Os alunos não conseguem ser contundentes, como os bolsistas, em seus depoimentos, quando avaliam o que ocorreu de mais importante para sua formação durante o curso. Alguns alunos parecem falar sobre um ideal e não sobre uma situação real que lhes esteja acontecendo ou já tenha acontecido com eles, falando de forma geral, sem se referir a uma situação específica, como se pode perceber nas falas que se seguem:

No caso, seria uma boa orientação, estudos, bibliografia, pesquisas na área... (Aluna, Lic. em História, Jacobina) [sic].

Eu digo que a gente jamais sai de um curso de graduação, por menos que você o queira, da mesma forma que você entrou. Porque você amplia muito sua capacidade de pensar, de raciocinar, de buscar, de aprender (Aluna, Pedagogia, SSA) [sic].

Quando os alunos são específicos, buscam situações com algum caráter prático, como: a disciplina Metodologia do Ensino, principalmente do 1º grau; um projeto da disciplina, Teoria e Técnica do Turismo sobre o zoneamento da Praia do Forte.

Chama a atenção a avaliação de alguns alunos que destacam a lembrança de bons professores, como a experiência mais positiva que estão tendo, na graduação:

Destaco a participação de determinados professores, de alguns professores que não é a maioria dos professores aqui, você conta de dedo, cinco ou seis que realmente se interessam pelo aluno e que entram de corpo e alma mesmo. Posso até citar um nome de um desses professores [...] (Aluna, Comunicação, SSA) [sic].

Eu acho que foi a intimidade com os professores. Aconteceu uma troca mesmo, muito maior que aquela relação professor/aluno e isso fez com que eu crescesse no curso, novidades foram criadas, expectativas também foram alcançadas e isso foi bem importante para o meu desenvolvimento (Aluna, Lic. em Química, SSA) [sic].

Qual é a perspectiva do aluno/bolsista e do aluno *não*-bolsista após a conclusão do seu curso de graduação, na UNEB? Eles pensam em dar continuidade a sua formação? Como eles visualizam essa possibilidade?

Buscando conhecer essa perspectiva, como indício do *processo formativo* a pesquisa indagou na entrevista ao aluno/bolsista e ao aluno *não-bolsista*: “O que pretende fazer, após concluir esse curso de Graduação na UNEB?”

As respostas dos bolsistas confirmam o objetivo desses programas, em formar pesquisadores. A grande parte dos entrevistados tem como meta, após terminar o curso, o ingresso direto, na pós-graduação, numa especialização e/ou no mestrado:

Eu pretendo fazer pós-graduação e futuramente, mestrado, nós já trabalhamos aqui no PET com a intenção de fazer mestrado (Bols. PET, Lic. em Química/SSA) [sic].

O que eu pretendo? [risos]. É seguir mestrado, o curso de mestrado. Eu já estou me preparando para isso. Dentro do meu tema de pesquisa, eu pretendo, já, seguir diretamente para o mestrado (Bolsista PIBIC, Pedagogia/SSA) [sic].

Outros ousam mais e dizem que vão tentar, logo, o doutorado, em outro país:

Meus planos são terminar meu curso de Ciências Sociais que faço na UFBA e posteriormente, fazer Doutorado em Comunicação, no Canadá ou em algum lugar da Europa. A minha orientadora me incentivou muito para fazer várias coisas, inclusive, para fazer doutorado no Canadá que é o país que ela tem muito acesso; e a pesquisa que estou fazendo na IC, me ajudou, inclusive, a decidir qual vai ser o meu projeto no final do meu curso (Bolsista PICIN, Comunicação/SSA) [sic].

A referência do orientador, como já se registrou, é norteadora do rumo do bolsista, agora e nos planos após a graduação.

Os alunos também fazem planos de ingressar numa pós. A diferença está em como eles buscam, agora, os meios para viabilizar esse projeto após o curso, aumentando suas oportunidades de concretização. Os bolsistas percebem que *têm mais chances* do que os outros os quais muitas vezes não sabem, ainda, como fazer ou porque fazer um mestrado:

Eu pretendo, sei lá, fazer uma especialização, talvez... chegar ao mestrado, nunca se sabe, são apenas planos, mas não sei como vai ser... (Aluna, Lic. História/Jacobina) [sic].

Eu pretendo não parar. Quero ver se faço um mestrado, porque é muito chato a gente ficar só com o diploma na mão, porque estou vendo que hoje em dia, a coisa aí tá pegando por esse lado mesmo, de ter informação, de cursos (Aluna, Lic. em Biologia, Alagoinhas) [sic].

Alguns alunos estão de olho no que o mercado quer agora:

Pretendo fazer uma especialização na área de RH, pois é uma área muito requisitada, eu devo seguir essa linha (Aluna de Pedagogia/SSA) [sic].

Eu pretendo me reciclar o máximo, procurar agregar ao máximo: cursos, fazer minha pós-graduação, algo envolvendo administração, pois eu acho que tem muito haver com que o mercado quer e o curso de comunicação deixa muito a desejar, em prática. Eu vou em busca de novos horizontes, farei cursos de inglês, espanhol [...] (Aluna, Comunicação/SSA) [sic].

A IC abre um leque de possibilidades de formação para o exercício de qualquer profissão, pelas habilidades adquiridas em seu *processo formativo*. Apresenta-se o caso de uma bolsista, aluna do curso de licenciatura em Letras que viu como estratégia, para exercitar habilidades de Jornalista (seu plano futuro), o ingresso num projeto de pesquisa de uma professora do curso de licenciatura em História:

Pretendo me especializar na área de Letras, Literatura infanto-juvenil e posteriormente, eu pretendo fazer um concurso para jornalismo que é o meu grande desejo, realizar o meu grande sonho que é ser jornalista. Quanto à bolsa foi algo assim bem interessante, pois eu tinha vontade de fazer pesquisa, só que, aqui no Campus IV, os professores de Letras não desenvolvem trabalhos de pesquisa; como eu estava com muita vontade e poderia praticar, um pouco, esse negócio de entrevistas, buscar as informações onde a gente acha que elas existem, praticando, um pouquinho, esse meu lado jornalístico que gosto, fui em busca desse projeto (Bolsista PICIN, Lic. em Letras/Jacobina) [sic].

Tendo como hipótese que a participação do aluno em um projeto de IC influencia seu rumo futuro, perguntou-se, também, ao bolsista: “Sua decisão tem relação com a sua experiência como bolsista? De que forma?”. As respostas foram quase sempre, afirmativas:

E como!! Antes de entrar no projeto de pesquisa, eu não fazia nem idéia de como isso, de mestrado, funcionava só com a graduação (Bolsista PIBIC, Pedagogia/SSA) [sic].

Eu pretendo me inscrever num mestrado em educação, eu inclusive já estou fazendo um curso de Espanhol. Hoje sei porque quero fazer mestrado: é importante para a formação, para minha formação acadêmica, para minha profissionalização na área de educação e, por causa do programa de IC, eu descobri a necessidade disso (Bolsista do PICIN, Pedagogia/SSA) [sic].

Há bolsista que se mostra cauteloso para uma decisão, agora, sobre o futuro próximo, talvez devido à diversidade que o curso oferece:

[...] por enquanto, eu não posso dizer assim que tem um lado; a pesquisa é muito boa, mas eu não conheço ainda todos o ramos da Agronomia, pra dizer assim que é aquele que quero. No futuro, quem sabe? (Bols. PICIN, Agronomia/Juazeiro) [sic].

Há algumas décadas atrás, o futuro do profissional era selado com a formatura da graduação. Hoje, no ritmo acelerado das mudanças tecnológicas, o diploma vale cada vez menos e o graduado precisa querer ter sempre a postura de um aluno. A formatura, portanto, “não significa formação profissional terminal [...] ela apenas passa ao profissional maior responsabilidade pela continuação de sua formação”, alerta Zucco (1996, p. 5). E os bolsistas, futuros licenciados, estão conscientes disso, como representa a fala que se segue:

Pretendo fazer uma pós-graduação em alguma área que eu venha me situar, pois os momentos da graduação são apenas um passo, realmente a pós-graduação é que vai concretizar todo o seu potencial, vamos dizer assim, como acadêmico (Bolsista PICIN, Lic. Biologia, Alagoinhas) [sic].

E o *acadêmico* que está, hoje, atuando nos cursos de graduação da UNEB, como vem buscando a sua formação? Quais os seus planos, para o futuro?

Buscando reconhecer, no professor, a postura de ser “também um estudante que deve buscar a inovação e o treinamento para a pesquisa”, assinalada por Zucco (1996, p. 5) quando relacionou as mudanças conceituais e metodológicas que devem nortear docentes e discentes no *processo formativo* de ensinar e de aprender, a pesquisa, na entrevista, fez a seguinte solicitação ao professor/orientador e professor *não*-orientador da UNEB:

“Fale um pouco de sua carreira acadêmica, antes, agora e no futuro (quais os planos?)”.

Todos os orientadores entrevistados possuem, pelo menos, o título de mestre e pretendem dar continuidade a essa formação acadêmica, seja pelo ingresso no doutorado ou no pós. São exigentes no que toca a sua formação, a ponto de entenderem que o seu futuro está começando agora, embora já esteja na profissão desde muito jovem e já possua o título de doutor, conforme representa a fala que se segue:

Minha carreira acadêmica está começando a criar força há pouco tempo, apesar de eu ter começado muito novo, comecei a dar aulas com 19 anos, na Federal Fluminense [...] A necessidade que começa a ficar forte, agora, é a do “pós doc”. Como todo “pós doc”, terá que ser numa área que eu estou querendo aprender ou uma coisa diferente ou até mesmo algo que eu já faça, só que em um laboratório de ponta (Orientador PIBIC e Colaborador PET, Dep. C. Exatas e da Terra/SSA) [sic].

Para alguns orientadores, a pretensão do doutorado pode não se realizar, logo, em virtude de outra prioridade, um sonho antigo que poderá abrir caminho para o tema de uma tese:

[...] A minha prioridade, no momento, é o movimento docente [...] e depois disso, aí eu tenho a pretensão de fazer o doutorado. No doutorado, eu quero trabalhar com um tema que vinha pensando, desde a graduação que é Movimentos Sociais (Orientador PICIN, Dep. Educação/Jacobina) [sic].

Há orientador e professor que são ex-alunos *da casa*. Esses buscaram a docência e continuam com a intenção de prosseguir sua formação:

Eu iniciei como aluno da FAMESF, em 1974, no curso de agronomia. Terminando o curso, passei a ser professor da casa e dois anos depois, em 80, fui fazer mestrado. O mestrado me estimulou a fazer pesquisas e em 1994, fui fazer o doutorado que me deu um know-how melhor para continuar desenvolvendo o trabalho de pesquisa e a orientação. Nessa fase, agora, estou me preparando para orientar mestrandos e doutorandos. E, meu projeto de trabalho futuro é ir fazer o pós-doutorado (Orientador PIBIC e PICIM, Dep. Tec. e C. Sociais/Juazeiro) [sic].

Eu fui aluna da UNEB, estudei Comunicação Social, me formei em 93. Aí eu fiz um concurso e passei, em 96. Meus planos para o futuro é fazer um mestrado, doutorado, seguir a carreira acadêmica (Professora, Dep. C. Humanas/SSA) [sic].

Enquanto todos os orientadores sinalizam o futuro com a intenção de dar continuidade à carreira acadêmica, entre os professores entrevistados isso não é consenso. Dessa maneira, a pesquisa encontrou professores motivados e empenhados em dar prosseguimento a sua formação, como também, há caso em que o professor não conseguiu falar sobre o seu futuro, colocando isso como um problema institucional e não vendo *com bons olhos* os colegas que estão se qualificando, como exemplificam, respectivamente, os depoimentos que se seguem:

Eu já fiz mestrado, na UFBA, meu plano agora é sair para o doutorado, pretendo continuar pesquisando na área de história da educação e voltar sob uma condição de que eu possa, efetivamente, possibilitar todos os aprendizados dentro da Universidade, motivando os alunos e fazer com que eles vejam que a pesquisa faz parte da vida deles, inclusive como profissional (Prof., Dep. C. Humanas/Jacobina) [sic].

É o que estou dizendo: enquanto a Instituição não nos disser o que ela quer, fica muito difícil para as pessoas explicitarem o que elas desejam. Aqui, por exemplo, obrigam ao professor DE a fazer pesquisa, a fazer para compor. [...] Eu acho que fazer pós-graduação, mestrado, doutorado, a pessoa fica, assim, olhando um pouquinho para o lado, para os colegas dele, os alunos [...] (Professor, Dep. Educação/SSA) [sic].

Ter a postura do eterno estudante é não conhecer barreiras. Nesse sentido, uma aposentadoria pode significar o começo de nova era, o enfrentamento de desafios novos e a possibilidade de concretizar sonhos que nascem de uma formação adquirida com experiência, ensino, pesquisa e muito estudo. Parece ser esse o caminho para *continuar entusiasmando jovens* que alguns orientadores traçaram, ao longo da sua vida profissional/acadêmica, como demonstra o depoimento:

Eu entrei na UNEB em 1987, por concurso e por uma razão muito simples: eu tinha vontade de ensinar. Tinha feito mestrado e doutorado. A razão principal de estar, hoje, ensinando, não é outra, senão a oportunidade de interagir com alunos [...] Já se fazem 13 anos que entrei e a essa altura, meus alunos, 8 fizeram mestrado e 5, desses 8 seguiram doutorado; 2 já terminaram e 3 estão terminando o doutorado. Consequentemente, estamos agora, com um grupo de estudantes que são profissionais [...] O futuro! Eu já estou perto de me aposentar, na EMPRAPA e deverei ficar mais tempo na UNEB, mas estou organizando minha vida particular, privada, também que é um outro desafio, você ter um pouco de conhecimento científico e saber transformar isso numa coisa econômica, no sentido mais até didático, querer saber se sou capaz. Meus planos para o futuro é continuar orientando estudante, continuar entusiasmando jovens, enquanto eu puder (Orientador PIBIC e PICIN, Dep. Tec. e C. Sociais/Juazeiro) [sic].

Manter o entusiasmo é muito importante para uma geração mais antiga de professores, tendo em vista a situação de *crise* em que se encontra a educação pública brasileira, onde tempos melhores já existiu, como lembra, saudosamente, uma professora que não vislumbra perspectivas futuras, como professor/estudante:

Entrei na UNEB através de um concurso de 1987. Agora, a gente anda muito desestimulada, o salário, falta de condições de trabalho. Só que eu gosto muito da interação com alunos, isso é o que me estimula mais, **e no futuro não vejo muita perspectiva**. Eu me vejo mais fazendo outra atividade, dentro de Educação, mas que não seja essa aqui, acadêmica, fazer mestrado, doutorado, cursos, não (Professora, Dep. Educação/SSA, grifo nosso) [sic].

O futuro do professor pode estar mais direcionado para atividades administrativas que acadêmicas, conforme o depoimento, abaixo:

Eu leciono no ensino superior desde 1978, lecionei na UFBA, no atual CEFET e desde 1986 aqui na UNEB, hoje, só leciono na UNEB... fiz mestrado, fiz especialização, aqui pela UNEB, estou fazendo outra especialização, atualmente, pela Universidade de Brasília. Durante todo esse tempo tive uma certa produção científica, embora nos últimos três anos não tenha produzido. Projeto para o futuro que tenho é continuar o que estou fazendo hoje, no projeto de Avaliação Institucional da UNEB, para ver se a gente implanta um processo de auto-avaliação institucional, para melhoria da qualidade dos cursos (Prof. Dep. C. Exatas e da Terra/SSA) [sic].

Embora todo docente assuma o compromisso com a Universidade, através do Plano Individual de Trabalho – PIT, de dedicar algumas horas semanais para orientação individual ao aluno, isso não vem sendo cumprido, na rotina normal do curso de graduação, na mesma frequência e ritmo, com que acontece na IC, acabando por distinguir o professor/orientador dos demais, como avalia uma orientadora quando indagada, na entrevista: “Vê alguma contribuição da sua condição de orientador(a) de um Programa de IC, com a formação do aluno de graduação, na UNEB? Como isso se destaca perante os demais professores do seu Colegiado?”. Parte da sua resposta encontra-se a seguir:

Se a atividade de orientação dos professores funcionasse de uma forma geral, não faria uma diferença, talvez, tão grande, mas embora tenhamos aquela atividade de orientação ao aluno [no PIT], ela tem que ser amarrada, ou numa atividade de extensão ou numa atividade de pesquisa ou de graduação, num estágio orientado, ou coisa assim. Se não ficar amarrada, fica limitado a alguma atividade esporádica de alguma disciplina (Orientadora, PIBIC e PICIN, Dep. Educação/SSA) [sic].

Não obstante, as formas como a atividade orientada acontece na IC vem evoluindo para uma integração com a pós-graduação, como fala um orientador do PIBIC, ex-colaborador PET (no momento da entrevista) e atual Tutor desse Programa:

O meu trabalho de orientação é diferente daquele que eu iniciei a IC na UNEB. Hoje estou trabalhando com pessoal melhor qualificado, pessoal já formado, pessoal com mestrado, onde é muito mais fácil, pois eu consigo colocar a IC junto com eles. A IC se torna uma parte do trabalho desses alunos de pós-graduação (Orientador PIBIC e Colaborador PET, Dep. C. Exatas e da Terra/SSA) [sic].

O *processo formativo* vem acontecendo com o ensino/pesquisa nos programas de IC da UNEB, mas a cultura que predomina na graduação é a do *processo informativo*. Sabe-se que é mínima, ainda, a percentagem de alunos que estão tendo a oportunidade de realizarem algum tipo de pesquisa, no percurso das disciplinas que compõem os diversos cursos de graduação existentes na UNEB.

Mas de qualquer maneira, a realidade, hoje, é que a UNEB vem consolidando alguns grupos ou *bases de pesquisa*<sup>45</sup> onde o aluno da graduação pode ter a oportunidade de interagir com alunos de mestrado e, até de doutorado, como é o caso do curso de Licenciatura em Química, em que alunos e bolsistas interagem com doutorandos da UFBA que participam de atividades integradas, junto ao laboratório desse curso, na UNEB. Essa Universidade Estadual está vendo florescer os primeiros botões da pós-graduação *stricto-sensu* e muito disso se deve à implantação e continuidade dos programas de IC que deixam, no seu seio, uma grande contribuição: a de fomentar o aparecimento de grupos de pesquisa, oferecendo perspectivas de formação para seus docentes e discentes.

Para finalizar e ilustrar o que se comentou, no parágrafo anterior, expõe-se a fala de uma professora, pesquisadora, orientadora e, no momento de coleta de dados dessa pesquisa, também, Gerente de Pesquisa da PPG/UNEB:

Eu acho que uma perspectiva boa, da gente aqui na Universidade é começar o quanto antes o mestrado. Acho que cria um clima de trabalho e **como a pesquisa ficou muito em torno da IC**, agora que **já se pode ter uma pós-graduação institucionalizada**, com cursos de pós-graduação *lato-sensu* e, recentemente, *stricto-sensu*, vai se ter um lugar para as pessoas pesquisarem. A partir daí, você vai criando um grupo de pesquisa, um chama o outro para trabalhar, e assim surgem esses grupos, a partir de identidades, coisas que se estuda juntos (Orientadora PIBIC e PICIN, Dep. Educação/SSA, grifo nosso) [sic].

A semente está plantada, mas é preciso continuar cultivando-a.

<sup>45</sup> *Bases de Pesquisa* são “entendidas como grupos produtivos que incorporam ao processo de produção de conhecimento, a formação de recursos humanos, nos vários níveis, da IC ao doutorando”. (PNEPG, 1994:20)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este Capítulo apresenta a conclusão dos resultados da presente investigação, que teve como objetivo geral verificar a contribuição dos programas de iniciação científica como mecanismo de formação do aluno de graduação, no contexto de uma universidade estadual.

Para isso, tomou-se a UNEB como o campo empírico da pesquisa, caracterizada como uma universidade jovem, centrada na graduação para licenciaturas e com uma recente experiência em programas de iniciação científica.

A pesquisa empírica buscou a recolha dos dados, junto a alunos e professores da referida Universidade, utilizando-se de questionários e entrevistas semi-estruturadas, tendo em vista os seguintes objetivos específicos: caracterizar contextos do processo de formação graduada da UNEB, com e sem a experiência dos programas de IC; avaliar a opinião de docentes e discentes da UNEB sobre a formação graduada e sobre a experiência da IC nessa Universidade, fazendo-se um paralelo de suas falas enquanto representativas dos contextos com e sem a IC; verificar aspectos do processo de formação dos alunos dos cursos de graduação da UNEB, relacionados: à prática diária de pesquisa orientada; à perspectiva de continuidade da formação, após a conclusão da graduação; à capacidade de trabalhar em equipe; à capacidade de utilizar e buscar os meios para compor o conhecimento novo; ao aperfeiçoamento do espírito crítico.

A caracterização dos contextos de formação graduada da UNEB foi realizada, *a priori*, tomando-se como referência o ensino *com* e *sem* a iniciação científica. Os depoimentos dos participantes dos programas de IC, bolsistas e orientadores, caracterizam o contexto de formação graduada *com* a IC, enquanto que, a fala de alunos *não*-bolsistas e professores *não*-orientadores que convivem no dia-a-dia, com bolsistas e orientadores, na sala de aula, é a referência para se caracterizar o contexto da formação graduada *sem* a IC.

A análise das falas mostra que a cisão ensino-pesquisa permeia todo o discurso de docentes e discentes da UNEB, permitindo explicar a existência de duas culturas no ensino de graduação da Universidade: uma *com* pesquisa e outra *sem* pesquisa.

Essa separação é fonte de muitos problemas para o alcance de uma formação docente e discente mais qualificada, causando frustração à expectativa de alunos que almejam o exercício de atividades práticas no curso.

Contatou-se que a expectativa do aluno, quando ingressa na Universidade, é a de fazer pesquisa e atividades práticas, como estágios profissionalizantes. Ele almeja interagir com professores experientes que possam incentivá-lo e fazê-lo capaz de aprender a criar. Mas ele pode sair dela, sem nada disso acontecer.

Como os resultados mostram uma maioria de bolsistas (80,4%) exercendo a atividade sistemática de pesquisa pela primeira vez, depois que ingressou em um programa de IC, pode-se concluir que, é através da IC que o aluno da UNEB pode ter a garantia que vai realizar essa expectativa, seja dentro do seu próprio curso ou em outro curso afim da Universidade. Essa certeza firma-se no compromisso, de apresentar resultados, que esses programas criam para aqueles que deles participam, o que requer do bolsista a vivência cotidiana da prática da pesquisa.

Avaliando-se o discurso de docentes e discentes da UNEB, sobre a formação graduada, evidencia-se a percepção, dessa formação, de maneiras diferentes. Entretanto, um ponto comum de suas falas é identificado: a compreensão de que qualquer preparação do estudante passa pela pesquisa.

Conclui-se que a formação na graduação é obtida por procedimentos que visam o desenvolvimento de habilidades e valores necessários ao *aprender a aprender*, pelo caminho da pesquisa, capazes de transformar, qualitativamente, os sujeitos que participam de seus processos.

A atividade de pesquisar é como uma raiz que alimenta e revigora o conhecimento que se pretende ao graduando, para que ele seja capaz de aprender a reinterpretá-lo e utilizá-lo, agora e, principalmente, fora da universidade.

Na perspectiva do docente, a cisão ensino/pesquisa permite o entendimento e a aceitação, por parte da Instituição, de *categorias* de professores, como: professor que “pesquisa e dá aulas” e professor que “não pesquisa e dá aulas”.

Concluiu-se que professores com concepções e prioridades diferentes de sua função docente geram processos e resultados diferentes na formação do estudante. O fato de algum graduando dizer que está “se formando” em alguma profissão, pode significar que ele esteja, apenas, obtendo um reconhecimento formal para o possível exercício de uma profissão. Nesse caso, a meta passa a ser o diploma e não a formação.

Infelizmente, como já se esperava, a situação geral é a do ensino *sem* pesquisa e a cultura que predomina nos cursos de graduação da Universidade é a do *processo informativo* que oculta o lado educativo da pesquisa a qual passa a ser concebida como uma atividade complicada, cercada de ritos especiais e reservada a poucos.

É justamente a quebra do mito do ato de pesquisar que a IC vai mostrar sua grande contribuição que se desdobra em vários benefícios que, por sua vez, vão caracterizar o *processo formativo* dos estudantes que participam desses programas.

Essa caracterização, objetivo específico desta investigação, foi obtida identificando-se, na fala dos entrevistados, enquanto representativas dos dois contextos, situações relacionadas aos seguintes aspectos: prática diária de pesquisa orientada; perspectiva de continuidade da formação, após a conclusão da graduação; capacidade de trabalhar em equipe; capacidade de utilizar e buscar os meios para compor o conhecimento novo; aperfeiçoamento do espírito crítico. Os resultados desta investigação permitem inferir as seguintes conclusões com relação a isso:

1. A IC contribui para a vivência cotidiana da prática da pesquisa, trazendo os seguintes desdobramentos na formação de seus participantes:

- Cria no bolsista a atitude da pesquisa, permitindo que essa atividade se revele para ele como uma coisa simples;
- proporciona ao bolsista experimentar um outro ritual pedagógico ao do curso em geral;
- dá o sentido de *aprender* ao estudo e motiva o bolsista a estudar;
- induz o bolsista a formar o seu próprio juízo, a tornar-se dono de seu trabalho e construir uma opinião própria;
- proporciona ao bolsista maior segurança na escrita técnico-científica para publicação e apresentação de trabalho oral e escrito;

- abre os caminhos de acesso à participação em eventos e à produção e publicação de trabalhos acadêmico-científicos. A Jornada de IC mostrou ser a primeira experiência de apresentações para os bolsistas novos;
- possibilita uma maior participação do bolsista na vida acadêmica da Universidade;
- habilita o bolsista para concursos e seleções de cursos de pós-graduação;
- capacita o bolsista a uma ação interventora, dando-lhe autonomia para assumir compromissos com a comunidade que está investigando;
- eleva a probabilidade de uma formação emancipatória, como uma conquista vinda da iniciativa do bolsista;
- aumenta a auto-estima do bolsista e valoriza a sua *imagem* junto aos demais colegas e professores do curso;
- forma a consciência crítica do futuro professor, como um pesquisador, desmitificando a pesquisa como uma necessidade técnica.

2. A IC contribui para desenvolver a capacidade de trabalhar em equipe, beneficiando a formação de algumas habilidades e atitudes de seus participantes, porque:

- possibilita a participação e convivência em grupos de pesquisa sob a coordenação de pesquisadores experientes;
- exercita a busca de objetivos comuns pelo grupo;
- desenvolve o sentimento de cooperação e o respeito ao ritmo e à opinião do outro;
- permite o confronto com as diversas formas do conhecimento;
- cria a tolerância para ouvir e aceitar críticas;
- aperfeiçoa a formação humanística, base do futuro pesquisador.

3. A IC contribui para o aperfeiçoamento do espírito crítico, quer para criticar quer para aceitar a crítica, trazendo os seguintes benefícios para a formação de seus participantes:

- reconhecimento da crítica como parte do processo de construção do conhecimento e do crescimento acadêmico-científico da Universidade;
- distinção de dois tipos de críticas: a *construtiva* e a *destrutiva*;

- concepção da crítica *construtiva* como sendo a atividade orientada por professores;
- fomento à criação da consciência crítica no corpo docente e discente da Universidade.

4. A IC contribui para desenvolver a capacidade de seu participante em utilizar e buscar os meios para compor o conhecimento novo. Embora mais tímida que as anteriores, essa contribuição mostra-se mais presente na formação do bolsista do que na do aluno *não-bolsista*, tendo-se em vista os seguintes resultados:

- o Inglês é o curso mais procurado pelos bolsistas que estão fazendo ou já fizeram algum curso de línguas;
- os cursos de informática ou mesmo outros cursos ou disciplinas complementares ao curso de graduação do bolsista é pouco procurado por eles;
- os problemas financeiros e a falta de tempo fazem os bolsistas adiarem a realização de cursos de línguas e de informática;
- a pouca relação entre a busca dos cursos de línguas com os programas de IC do bolsista foi observada, comparando-se aos cursos de informática ou outros cursos cuja procura pelo bolsista, relacionam-se mais com a pesquisa que o mesmo vem desenvolvendo no programa;
- a biblioteca e a Internet são, nessa ordem, as fontes mais procuradas pelo bolsista;
- o aproveitamento da informação científica e tecnológica das bibliotecas e da Internet vêm sendo utilizada pelos bolsistas, sempre como fonte de pesquisa o que indica uma atitude do *processo formativo*;
- os alunos *não-bolsistas* buscam a biblioteca, também uma fonte de cópias de livros para *as provas*, caracterizando-se numa atitude própria do *processo informativo*;
- as duas últimas conclusões limitam-se a comparações das falas de alunos/bolsistas e alunos *não-bolsistas*.

5. A IC contribui para que a perspectiva do aluno, em dar continuidade a sua formação, após a conclusão da graduação, seja alcançada, porque:

- representa um instrumento de tomada de decisão do bolsista, ajudando-o a definir um rumo e a criar estratégias, no vasto e diversificado currículo dos cursos da graduação;

- possibilita ao bolsista ter o exemplo do orientador como referência para a construção de seu futuro profissional, induzindo-o ao ingresso direto no mestrado ou até mesmo no doutorado;
- cria no bolsista a percepção de que tem maior probabilidade que os demais em concretizar o projeto após o curso, tornando-se mais competitivo; os alunos *não*-bolsistas também fazem planos de ingressar numa pós, mas muitos deles não sabem, ainda, como fazer ou porque fazer um mestrado;
- permite ao bolsista o diálogo entre áreas diferentes, a do curso e a do projeto, abrindo-se um leque de possibilidades de formação para o exercício futuro de qualquer profissão;
- engrandece a auto-estima do bolsista, amplia a sua visão de mundo e torna-se uma experiência marcante em sua vida.

6. A IC contribui para a aproximação da relação professor/aluno. Bastante apontada por todas as categorias de entrevistados, os benefícios provenientes dessa contribuição são:

- desmitificação da relação professor/aluno, trazendo-a para o cotidiano e criando a intimidade;
- respeito às opiniões do bolsista, fazendo-o pensar que é capaz de criar e de questionar;
- deslocamento do argumento da *autoridade do professor* para o diálogo;
- reconhecimento do bolsista como parceiro que se torna co-autor de tudo que venha a ser produzido e publicado com a sua participação intelectual;
- apreensão de valores éticos pelo bolsista para sentir-se confiante a falar sobre o assunto, o que pode explicar a sua maior desenvoltura, comparado-se a outros alunos quando fazem exposições orais e escritas;
- destaque, por parte do bolsista, do seu relacionamento com o orientador como algo positivo, enquanto o aluno *não*-bolsista, salvo exceção, queixa-se quanto a alguns professores.

7. A IC contribui para a qualificação do corpo docente da Universidade, através da atividade de orientação, porque:

- a atividade orientada dos programas de IC da UNEB vem evoluindo, em alguns cursos, para uma integração com a pós-graduação;
- a atividade orientada desafia o orientador a estar constantemente estudando, para indicar caminhos às indagações do bolsista, o que acaba por estimulá-lo a continuar se qualificando como docente;
- a atividade orientada de pesquisa enriquece a dinâmica da sala de aula com exemplos de situações vivenciadas pelo orientador, no dia a dia, na própria Instituição ou no seu entorno, em parceria com outras instituições, públicas ou privadas, retro-alimentando a sala de aula. Essa influência foi muito enfatizada pelos orientadores do curso de Agronomia de Juazeiro e de Química/SSA;
- o papel principal da atividade orientada é motivar o processo de pesquisa, como construção própria, incentivando sempre a iniciativa do aluno, acompanhando e observando o seu desenvolvimento;
- a atividade de orientação segura, por um docente-pesquisador experiente e qualificado, faz o diferencial da formação obtida pelos alunos que participam dos programas de IC.

8. A IC contribui para estimular a produção e publicação acadêmico-científica de seus participantes, tendo-se em vista que:

- o orientador de IC da UNEB mostrou ter um perfil acadêmico produtivo;
- a amostra dos entrevistados não registrou nenhum caso de professor não-orientador que tenham publicado algum trabalho, nos últimos três anos, permitindo concluir que a produção acadêmico-científica do orientador esteja acima da média global dos professores da Universidade;
- o estímulo do orientador para sua produção acadêmico-científica advém da atividade de pesquisa e de orientação aos alunos da Universidade e, também, dos cursos de qualificação docente.

9. A IC contribui para institucionalizar a pesquisa e a avaliação na Universidade.

Sob ponto de vista institucional, a contribuição dos programas de IC emerge como uma oportunidade clara de se institucionalizar a pesquisa na graduação.

Um dos fatores que contribui para isso é a exigência das agências, CNPq e CAPES, quanto à realização de eventos acadêmico-científicos (Jornadas e Seminários) e quanto à criação de comitês de avaliação de projetos, os quais passam a fazer parte do calendário acadêmico da Instituição.

Pode-se julgar que a cultura de avaliação interna e externa que se verifica, hoje, com relação à produção acadêmico-científica da UNEB, foi acelerada a partir do ano de implantação do PIBIC/CNPq e do próprio PICIN/UNEB, em 1997, com a instalação de um Comitê Interno de Avaliação que promove, na Instituição, o processo de seleção, acompanhamento e avaliação dos projetos de professores/orientadores e de alunos/bolsistas.

Essas iniciativas proporcionaram uma mudança de atitude em relação à pesquisa na UNEB, contribuindo para fomentar uma cultura universitária, voltada para a avaliação das ações de pesquisa, que pode resultar em uma melhor qualidade do ensino.

10. A IC contribui para fomentar grupos de pesquisa na Universidade.

Outra importante contribuição desses programas para a Instituição se confirma no fomento à formação de grupos de pesquisa que constituem a principal base para a implantação de programas de pós-graduação nas universidades públicas.

A análise do desenvolvimento histórico da pós-graduação no Brasil revela que o desenvolvimento da pesquisa está centrado nesse nível de ensino. É mister para uma Universidade fomentar ações capazes de agregar pesquisadores da graduação e da pós-graduação.

A IC prepara o aluno de graduação para ingressar na pós. *Incentivo ao mestrado e à carreira acadêmica* foi a segunda, entre “as três possíveis contribuições”, julgada como mais relevante para a formação do aluno de graduação, na opinião de 58,6% dos orientadores da UNEB.

Leve-se em conta, também, a crescente demanda de alunos e professores da UNEB, para ingressarem nesses programas e a existência de muitos alunos voluntários trabalhando neles, na esperança de garantir um lugar na seleção seguinte.

11. A IC adentra o corpo docente e discente da Universidade.

Essa é uma questão importante que a presente pesquisa não consegue responder.

De um lado, ela dá indícios que os participantes desses programas não interagem com o corpo docente e discente que não está diretamente envolvido com eles, pois o processo de formação do bolsista foi reconhecido, pelos docentes, como *processo diferenciado* e pelo discente, como símbolo de *status*, ou seja, essa melhor qualidade de formação não se constitui a regra e sim uma exceção.

A Jornada de IC da UNEB também é um outro indício, pois não vem sendo aproveitada como espaço amplo de difusão da sua produção acadêmico-científica.

Considera-se, contudo, a recente presença desses programas na UNEB. No curso em que um desses programas é mais antigo, como o caso do curso de Química, com o PET/CAPES, observou-se no aluno *não*-bolsista e no professor *não*-orientador, um maior nível de entrosamento e de conhecimento desses programas e também dos alcances de seus benefícios.

Por outro lado, esta investigação mostra que algumas contribuições desses programas se tornam visíveis agentes de mudança da cultura organizacional da UNEB, podendo, em longo prazo, se multiplicar. A crescente demanda de alunos e professores para ingressar nesses programas pode ser um sinal de que, a longo prazo, possa haver um maior aproveitamento de seus benefícios junto ao corpo docente e discente da Universidade e um maior impacto dos mesmos nos Colegiados de cursos. É uma hipótese.

Uma política de pesquisa para uma universidade jovem, como a UNEB, deve ser concebida a partir da desmitificação da pesquisa, implementando ações que fomentem um sentido novo para essa atividade, dentro da Instituição: o da *instância individual* para a *coletiva*, por meio:

- de iniciativas integradas, como os projetos cooperativos/interdisciplinares/ interinstitucionais que estão sendo priorizadas por agências de fomento e influenciando, inclusive, a mudança de atitude dessas agências, como é o caso do CNPq (PNEPG, 1994);
- da identificação e integração de suas diversas práticas de pesquisa, concentrando-as em instâncias de produção (Bases de Pesquisa), como ponto de partida para a concepção de uma política de pesquisa;

- da concepção de a iniciação científica, como mecanismo de formação de jovens pesquisadores e de futuros educadores/professores da própria UNEB, capaz de definir uma política de pesquisa que contemple critérios para viabilizar a participação, em eventos acadêmico-científicos, não somente de pesquisadores, mas, também, de seus alunos/bolsistas e voluntários envolvidos nas pesquisas;
- da adoção de medidas que visem o incentivo à implantação e divulgação da cultura da IC, entre os diversos *campi* da UNEB, para incentivar a formação de um ambiente propício à fixação de doutores, em seus Departamentos de origem;
- da promoção, nos Departamentos, de um dia no semestre, para que professores voluntários interessados falem de que forma conceberam suas pesquisas, numa linguagem bem simples, para que todo aluno que tenha interesse, possa entender e refletir que pesquisa não é essa coisa tão complicada;
- da realização anual de seminários internos de pesquisa e um melhor aproveitamento das Jornadas de IC como espaço amplo de divulgação;
- da concepção de um modelo de gestão de programa de IC, voltado para uma universidade estadual *multicampi*, capaz de superar os obstáculos de natureza administrativa que o Programa PICIN vem enfrentando.

Todas essas recomendações apontam, sem dúvida, para a consolidação das *bases de pesquisa*, como a principal estratégia para a UNEB e outras universidades jovens, garantirem a permanência de pós-graduados, principalmente de doutores, fortalecerem seus programas de pós-graduação, especialmente os *stricto-sensu* e continuarem implementando seus programas de capacitação docente.

Os programas de IC mostram ser um caminho seguro para se conseguir implementar essas condições, dentro da Instituição. Mas é, também, nesse contexto, que um outro desafio se coloca para UNEB: o de que essa Universidade assegure o estabelecimento destas circunstâncias, para todo o seu *multicampi*, ou seja, levando-se em conta as especificidades que esse modelo de organização universitária requer.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AQUINO, Maria Aparecida de. A Pesquisa Científica no País Hoje. In: XIII ENCONTRO NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS, 1997. Cuiabá: UFMT, 1997. Mesa-redonda.
- ARAGÓN, Virgílio. Segunda Avaliação do PIBIC. Núcleo de Estudos sobre o Ensino Superior. Brasília: UNB, 1999 (fotocopiado).
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6062: Informação e Documentação – Referência – Elaboração. Rio de Janeiro, 2000.
- \_\_\_\_\_. NBR 14724: Informação e documentação – Trabalhos acadêmicos – Apresentação. Rio de Janeiro, 2001.
- \_\_\_\_\_. NBR 10520: Informação e documentação – Apresentação de citações em documentos. Rio de Janeiro, 2001.
- ATAÍDE, Yara D. B. de. Educação, Sociedade e Diversidade Cultural. *Revista da FAEEBA – Revista do Departamento de Educação da UNEB*. Salvador, n 4, p.39-63, jul. a dez.1995.
- \_\_\_\_\_. O Brasil e a questão das desigualdades sociais. *Revista da FAEEBA – Revista do Departamento de Educação da UNEB*. Salvador, n. 5, p. 87-100, jan. a jun. 1996.
- AVENA, Armando. Globalização e suas repercussões. *Construir - Revista da FUNDESP*. Salvador, p. 2-5, ano 1, 1997.
- \_\_\_\_\_. Perspectivas de Pesquisa na Bahia: Crescimento Econômico e Autonomia Científica. In: I Congresso de Pesquisa das Universidades Estaduais da Bahia, 1997. Salvador: CES/SEC,1997. Mesa-redonda.
- BALBACHEVSKY, Elizabeth. O impacto do Programa Especial de Treinamento - PET/CAPEs na Graduação. São Paulo: NUPES/USP, 1997 (fotocopiado).
- BASTOS, Antônio Virgílio B. *Atitudes em relação à Ciência entre pesquisadores da Universidade Federal da Bahia*, 1982. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- BELLONI, Isaura. Função da Universidade: Notas para Reflexão In: *Universidade e Educação*. (Coletânea CBE). Campinas: Papyrus; São Paulo: Andes; Anped, 1992.
- BEVILACQUA, Luiz. Formação de Pessoal Pós-Graduado e Pesquisa no Brasil. Seminário Nacional CAPES, nov/1996 (fotocopiado).
- BRASIL, Ministério de Educação e Desportes . *Uma Nova política para o Ensino Superior Brasileiro: subsídios para discussão*. Brasília: MEC, 1996. (versão preliminar fotocopiada).

BRICKMAN, Ronald. A visão do centro: políticas, desempenho e paradoxos. In: SCHWARTZMAN, Simon; CASTRO, Cláudio de M. (Org.). *Pesquisa Universitária em Questão*. Campinas: UNICAMP; São Paulo: Ícone, 1986. p. 36-49.

BUARQUE, Cristovam. *A aventura da universidade*. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

CAVALHEIRO, Esper A. Sofia e as escolhas. In: XIII ENCONTRO NACIONAL DOS PRÓ-REITORES DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS, 1997. Cuiabá: UFMT, 1997. Sessão de Abertura. (texto fotocopiado).

CHEIN, Isidor. Apêndice B: Uma Introdução à Amostragem. In: SELTZ, Claire et. all. *Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais*. Trad. Dante Moreira Leite. São Paulo: EDUSP, 1975. p. 571-657.

COÊLHO, Ilden. Graduação: rumos e perspectivas. *Avaliação - Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior - RAIES da UNICAMP*. Campinas, Ano 3, v. 3, n. 3, p.9-19, set. 1998.

CONGRESSO DE PESQUISA DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DA BAHIA, 1., 8-10 set. 1997. *Anais...* Salvador: Coordenação de Educação Superior/SEC, 1997. 2 disquetes, 3 ½ pol. Word for Windows 7.0.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p.136-161.

DEMO, Pedro. *Pesquisa e Informação Qualitativa: aportes metodológicos*. Campinas: Papi-rus, 2001.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

DURHAM, Eunice R. As universidades públicas e a pesquisa no Brasil. *Documento de Trabalho NUPES, 9/98*. São Paulo: USP, 1998.

ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. 9 ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

FIALHO, Nádia H. A expansão do ensino superior na Bahia sob a ótica da interiorização: alguns indicadores. In: *Bahia Análise & Dados*. Salvador: Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia - SEI, 1995.

\_\_\_\_\_. Educação, Trabalho, Universidade, Desenvolvimento: cenários tendências. Salvador, 1995. (Projeto de pesquisa do Curso de Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador.

\_\_\_\_\_. Iniciação Científica: trajetórias de uma universidade *multicampi*. In: *Boletim UNEB*. Mensal, jul., 1997 (Encarte com a publicação da palestra proferida na Abertura da I Jornada de Iniciação Científica da UNEB/CNPq, em 30 de junho de 1997).

\_\_\_\_\_. *Universidade Multicampi: modalidade organizacional, espacialidade e funcionamento*. Salvador. 393 f.: 18 jul., 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

FIGUEREDO, Vilma; SOBRAL, Fernando. A pesquisa nas Universidades Brasileiras. In: VELLOSO, Jacques. (Org.). *Universidade Pública: Política, desempenho, perspectivas*. Campinas: Papyrus, 1991. p. 57-76.

GAZOLLA, Ana Lúcia Almeida. "Evolução das formas de organização da pós-graduação brasileira". Belo Horizonte: UFMG; Brasília: CAPES, 1996 (fotocopiado).

GLEICK, J. *Caos: a criação de uma nova ciência*. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

GOMES, Cândido A.; VERHINE, Robert E. O financiamento do Ensino Público no Brasil: uma perspectiva político-econômica. *Caderno CRH – Revista do Centro de Recursos Humanos da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA*. Salvador, n. 24/25, p. 193-220, 1996.

GUIMARÃES, Jorge A. "Pós-graduação e Pesquisa". Rio de Janeiro: ICB/UFRRJ; Brasília: CAPES, 1996 (fotocopiado).

GUIMARÃES, Reinaldo et al. A pesquisa no Brasil. Parte I e II. *Ciência Hoje*. v. 19, n. 109. São Paulo: SBPC, 1995. p. 72-115.

HOBBSAWM, Eric. *Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LOPES, Oswaldo U. "Expansão das Áreas e Desenvolvimento Regional". Universidade Federal de S. Paulo: Escola Paulista de Medicina; Brasília: CAPES, 1996 (fotocopiado).

LUZ, Narcimária C. do Patrocínio; PIRES, Regina Celi Machado. "O Instante da Síncrise: Por onde começar para definir o significado da pesquisa numa Universidade caracterizada *multicampi*?". PPG/UNEB, 1994 (fotocopiado).

MAGGIE, Yvonne. "Graduação e a Pós-graduação nas Ciências Humanas no Brasil: Desafios e Perspectivas". UFRJ/IFCS; Brasília: CAPES, 1996 (fotocopiado).

MARCUSCHI, Luíz A. Avaliação do Programa Institucional de Bolsas de IC (PIBIC) do CNPq e Propostas de Ação. Recife: UFPE; Brasília: CNPq, 1996 (versão resumida fotocopiada).

MEIS, Leopoldo de. A pesquisa científica e sua relação orgânica com a pós-graduação. In: XIII ENCONTRO NACIONAL DOS PRÓ-REITORES DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS, 1997. Cuiabá: UFMT, 1997. Mesa-redonda.

MELO, Ricardo A. de. A crise da universidade pública e o neoliberalismo. *Princípios: Revista Teórica, Política e de Informação*. n. 41. São Paulo: Anita, 1996. p.62-65.

MONTERO, Paula. Diversidade Cultural: Inclusão, Exclusão e Sincretismo. In: DAYRELL, Juarez. (Org.). *Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p.39-61.

NUSSENZVEIG, Herch M. A pesquisa científica e sua relação orgânica com a pós-graduação. In: XIII ENCONTRO NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE PESQUISA E PÓS-

GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS, 1997. Cuiabá: UFMT, 1997. Mesa-redonda.

OLIVEIRA, Nelson. Investimento e Pauperização: números da miséria em sub-regiões da Bahia. *Cadernos do CEAS*, n. 76. Salvador: CEAS, 1998. p. 37-57.

PASSOS, Elizete. Ética na Pesquisa. *Revista Baiana de Enfermagem* – Revista da Faculdade de Enfermagem da UFBA. Salvador, vol.7, n.1/2, p.105-114, abr./out. 1994.

PET - Programa Especial de Treinamento. “Orientações Básicas”. Brasília: CAPES/DPE, 1995 (fotocopiado).

PESQUISA & PÓS-GRADUAÇÃO: Boletim Informativo do Fórum Nacional de Pró-Reitores - FOPROP. Ano 1, n. 4, [S.I.]: 1995.

PIRES, Regina Celi M. Investindo na formação de jovens pesquisadores na UNEB. *Revista da FAEEDBA* – Revista do Departamento de Educação da UNEB. Salvador, n. 11, p. 195-207, jan. a jun., 1999.

PNEPG - Projeto Nordeste de Pesquisa e Pós-graduação. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação/Regional Nordeste. Fortaleza: FOPROP, 1994.

RIGLES, Afrânio Almir. “Integração entre a Pós-graduação e a Graduação”. Rio Grande do Sul: UFSM; Brasília: CAPES, 1996 (fotocopiado).

SAMPAIO, H, BALBACHEVSKY, E., PEÑALOZA, V. Universidades Estaduais no Brasil - Características Institucionais. *Documento de Trabalho Nupes*, 4/98. São Paulo: USP, 1998.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 27 ed. Campinas: Autores Associados, ©1993.

SAVIANI, Nereide. Educação brasileira em tempos neoliberais. *Princípios: Revista Teórica, Política e de Informação*. n. 45. São Paulo: Anita, 1997. p.62-65.

SCHWARTZMAN, Jacques. “O financiamento da pós-graduação no Brasil: algumas questões”. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: CAPES, 1996 (fotocopiado).

SCHWARTZMAN, Simon; CASTRO, Cláudio de Moura. (Org.). *Pesquisa Universitária em Questão*. Campinas: UNICAMP; São Paulo: Ícone, 1986.

\_\_\_\_\_. *Ciência, Universidade e Ideologia: a política do conhecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. Coordenação de Educação Superior. *As universidades estaduais da Bahia I e II*. Salvador: SEC/CES, 1996.

SERPA, Luiz Felipe P. Educação e Ciência (Anotações aulas EDC. 703). Salvador: FAGED/UFBA, 1998.

\_\_\_\_\_. *Ciência e Historicidade*. Salvador: Multpress, 1991.

SILVA, Alberto C. da. O financiamento da pesquisa na universidade pública. In: VELLOSO, Jacques. (Org.). *Universidade Pública: Política, desempenho, perspectivas*. Campinas: Papirus, 1991. p. 161-176.

SOBRINHO, José Dias. O Ensino de Graduação e a Pesquisa: Construção e Reconstrução do Conhecimento e Sociedade. *Avaliação - Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior – RAIES da UNICAMP*. Campinas, Ano 3, v. 3, n. 3, p. 21-30, set. 1998.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Apresentação de trabalhos científicos: estrutura e normatização. *Revista da FAEDEBA – Revista do Departamento de Educação da UNEB*. Salvador, n. 11, p. 209-235, jan. a jun., 1999.

TRIVIÑOS, Augusto. N. S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 1. ed. São Paulo: Atlas, 1987. p. 116-175.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. *Relatório de Gestão, 1993 -1997*. Salvador, BA, 1997.

\_\_\_\_\_. *Relatórios de Atividades*. 1998; 1999 e 2000. Salvador, BA, 1998.

VELLOSO, Jacques. Custos reais e custos contáveis da universidade pública. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Universidade Pública: Política, desempenho, perspectivas*. Campinas: Papirus, 1991. p. 177-222.

VERHINE, Robert. E. Determinação de custos educacionais: uma análise panorâmica do estado da arte. *Educação – Revista da Faculdade de Educação da PUC*. Porto Alegre, v. 21, n. 35, p.107-122, 1998.

VOGT, Carlos, CIACCO, Cesar. A Qualidade do sistema de ensino superior e o mercado de trabalho. *Avaliação - Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior – RAIES da UNICAMP*. Campinas, Ano 2, v. 2, n. 3, p. 7-10., 1997.

ZUCCO, César. “Relação entre Pós-graduação e Graduação”. Florianópolis: UFSC; Brasília: CAPES, 1996 (fotocopiado).

APÊNDICES

## APÊNDICE A

### A Sondagem

1) Questionários aplicados na sondagem:

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS / CAMPUS I - SALVADOR**

**PESQUISA: A Contribuição da Iniciação Científica na Formação do Aluno de Graduação numa Universidade Estadual.**

**PESQUISADORA: Prof<sup>ª</sup>. Regina Celi Machado Pires.**

**DATA: Junho/1999.**

Caro(a) **professor(a) / orientador(a):**

Esse questionário constitui-se um instrumento de coleta de dados preliminar, da pesquisa acima referida, para a Dissertação de Mestrado, em Educação, da professora Regina Celi (Depto. C. Humanas/*Campus I*), na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia - UFBA, sob a orientação do Prof. Robert Evan Verhine e com a participação especial do Prof. Luiz Felipe P. Serpa, através da disciplina EDC 515 - Trabalho Individual.

Solicitamos a sua preciosa colaboração, enquanto professor/orientador dos Programas de IC, dessa Universidade, no sentido de responder, atentamente, as questões que se seguem, devolvendo-o, em seguida, à própria professora Regina.

Agradecemos, antecipadamente, a atenção e o apoio aos nossos propósitos.

#### 1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome:

Departamento/*Campus*:

Curso(s) em que ensina:

Programa(s) de IC em que possui aluno(s)/bolsista(s):

Nome do(s) aluno(s) bolsistas(s), por Programa:

Mês/ano da sua primeira orientação, na UNEB, por Programa:

**2. Qual a influência da sua condição de orientador(a) de Programas de IC, na sua atividade de ensino, na UNEB?**

**3. Ilustre a sua resposta anterior, através da descrição de ações / situações específicas que possam caracterizar alguma mudança na sua atividade de ensino, relacionada à sua condição de orientador(a).**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS / CAMPUS I - SALVADOR**

**PESQUISA: A Contribuição da Iniciação Científica na Formação do Aluno de Graduação numa Universidade Estadual.**

**PESQUISADORA: Prof<sup>ª</sup>. Regina Celi Machado Pires.**

**DATA: Junho/1999.**

**Caro(a) aluno(a)/bolsista:**

Esse questionário constitui-se um instrumento de coleta de dados preliminar, da pesquisa acima referida, para a Dissertação de Mestrado, em Educação, da professora Regina Celi (Dept<sup>o</sup>. C. Humanas/*Campus I*), na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia - UFBA, sob a orientação do Prof. Robert Evan Verhine e com a participação especial do Prof. Luiz Felipe P. Serpa, através da disciplina EDC 515 - Trabalho Individual.

Solicitamos a sua preciosa colaboração, enquanto aluno/bolsista, dos Programas de IC (IC), dessa Universidade, no sentido de responder, atentamente, as questões que se seguem, devolvendo-o, em seguida, à própria professora Regina.

Agradecemos, antecipadamente, a atenção e o apoio aos nossos propósitos.

**1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

Nome:

Departamento/*Campus*:

Curso:

Programa de IC a que pertence:

Nome do professor/orientador:

Mês/ano da primeira bolsa (citar o programa):

Com relação ao período 98/99. É renovação de bolsa? ( ) SIM ( ) NÃO

Pretende renovar a bolsa para o próximo período (1999 / 2000)?

( ) SIM ( ) NÃO Por que?

**2. Qual a influência da sua condição de bolsista de um Programa de IC, sobre a sua condição de aluno(a) de um Curso de Graduação e sobre o seu relacionamento com os demais colegas do seu curso/turma?**

**3. Ilustre a sua resposta anterior, através da descrição de ações / situações específicas, no contexto do ensino com os demais colegas, que possam caracterizar alguma mudança, na sua condição de aluno(a), relacionada à sua condição de bolsista da Iniciação Científica.**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS / CAMPUS I - SALVADOR**

**PESQUISA: A Contribuição da Iniciação Científica na Formação do Aluno de Graduação numa Universidade Estadual.**

**PESQUISADORA: Prof<sup>ª</sup>. Regina Celi Machado Pires.**

**DATA: Junho/1999.**

Caro(a) Coordenador(a):

Esse questionário constitui-se um instrumento de coleta de dados preliminar, da pesquisa acima referida, para a Dissertação de Mestrado, em Educação, da professora Regina Celi ( Dept<sup>o</sup>. C. Humanas/*Campus I* ), na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia - UFBA, sob a orientação do Prof. Robert Evan Verhine e com a participação especial do Prof. Luiz Felipe P. Serpa, através da disciplina EDC 515 - Trabalho Individual.

Solicitamos a sua preciosa colaboração, enquanto Coordenador de Colegiado de Cursos que possuem professores e alunos vinculados aos Programas de IC (IC), dessa Universidade, no sentido de responder, atentamente, as questões que se seguem, devolvendo-o, em seguida, à própria professora Regina.

Agradecemos, antecipadamente, a atenção e o apoio aos nossos propósitos.

**1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

Nome:

Departamento/*Campus*:

Curso/Colegiado que coordena:

Mês/Ano que assumiu esta coordenação:

Nº de bolsistas, por programa de IC, existentes atualmente, nesse curso:

Nº de orientadores, por programa de IC, existentes atualmente, nesse curso:

**2. O(A) Senhor(a) ensina, atualmente, em algum curso? Qual(is)?**

3. O(A) Senhor(a) é orientador de algum Programa de IC, desta Universidade, no momento? ( ) SIM ( ) NÃO

4. O(A) Senhor(a) já foi orientador de algum Programa de IC, desta Universidade, em um outro momento?

( ) SIM ( ) NÃO

5. Caso tenha respondido SIM às questões 3 ou 4, favor informar:

5.1. Qual foi o mês/ano da sua primeira orientação, na UNEB, por Programa:

5.2. Qual(is) o(s) nome(s) do(s) aluno(s)/bolsista(s), por Programa IC:

6. Considerando a sua condição de Coordenador(a) de Colegiado de Curso de Graduação, desta Universidade, como o(a) Senhor(a) percebe o(a) aluno(a) / bolsista, no contexto com os demais colegas, quanto ao desenvolvimento das atividades de ensino e de pesquisa, na universidade?

7. Ilustre sua resposta anterior, através da descrição de ações/situações específicas que possam caracterizar essa percepção.

8. Considerando a sua condição de Coordenador(a) de Colegiado de Curso de Graduação, desta Universidade, como o(a) Senhor(a) percebe o(a) professor(a)/orientador(a), quanto ao desenvolvimento das atividades de ensino e de pesquisa, na universidade?

9. Ilustre sua resposta anterior, através da descrição de ações/ específicas que possam caracterizar essa percepção.

2) Tabulação das respostas dos questionários da Sondagem:

Resultado das Sondagens realizadas junto aos professores / orientadores e alunos / bolsistas, dos Programas de IC da UNEB e junto aos Coordenadores de Colegiados dos cursos que possuem esses profissionais em seus respectivos cursos.

Objetivo desse trabalho: levantar categorias que possam subsidiar a elaboração do instrumento de coleta de dados definitivo, o qual deverá analisar a relação ensino/pesquisa, no contexto: ensino com e sem pesquisa.

**Resumo da triagem dos três Questionários, considerando-se as freqüências superiores a um:**

*Condição Bolsista PIBIC X condição Aluno X relacionamento com colegas:*

- adquire-se mais confiança, responsabilidade e compromisso
- torna-se referência p/ os colegas p/ ajudar, orientar e informar s/ IC
- envolve-se mais com discussão/aplicação metodologias, aumenta o acervo teórico, confronto teoria e práxis
- desenvolve o interesse pela pesquisa
- significa um degrau a mais na graduação
- contribui para a difusão de conhecimento entre os colegas
- induz a ser mais articuloso, criativo, curioso, maior desenvoltura em apresentação oral e escrita
- incentivo ao mestrado, carreira acadêmica

*Ações / situações específicas apontadas pelo bolsista PIBIC:*

- participação em congressos
- orientação aos colegas sobre execução de trabalhos e sobre os professores que estão nos programas de IC
- maior contato c/ a biblioteca, c/ inovações literárias que os colegas

*Condição Bolsista PICIN X Condição Aluno X Relacionamento com colegas:*

- vantagens institucionais como pesquisador
- muito procurado(a) pelos colegas p/ ajudar, orientar e informar s/ IC
- avança além dos colegas (obtem maior respeito deles)
- influência no maior interesse pela pesquisa
- incentivo ao mestrado, doutorado
- "maior abertura" c/ os alunos do curso, em geral
- de destaque (diante dos colegas e professores)
- distanciamento dos colegas não-bolsistas (por "protecionismo")

*Ações/situações específicas apontadas pelo bolsista PICIN:*

- melhor senso crítico
- escrever trabalhos científicos com mais facilidade que os colegas, diferenciando-se nas notas das monografias
- é procurado por colegas para esclarecimentos sobre o Programa

*Condição Orientador x Condição Professor:*

- incorporação dos dados de pesquisa, publicações, nos temas dos programas das disciplinas
- incentivo aos alunos p/ o trabalho científico
- melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem pela estimulação da pesquisa, da experimentação, elevando potencial criativo alunos
- geração de novas tecnologias úteis à comunidade
- maior aprofundamento e reciclagem dos assuntos pesquisados
- apresenta novas questões p/ as disciplinas específicas
- prática de reflexão conjunta c/ o orientando

*Descrição de Ações/Situações específicas:*

- adoção de novas tecnologias de ensino, incluindo, às vezes, atividade científica e de publicação
- estudos bibliográficos
- realização de oficinas e trabalhos práticos
- maior integração com o departamento e comunidade acadêmica
- trabalhar em sala de aula c/ textos próprios

3) Conclusões e encaminhamentos

A sondagem possibilitou as seguintes conclusões, com relação aos objetivos da pesquisa:

- Há indicadores de que a pesquisa pode mudar o ensino, porém quotidianamente, a sondagem mostra que ela não o altera no âmbito do curso, como um todo; para isso é necessária uma política institucional;
- os professores/orientadores e os alunos/bolsistas sentem-se separados dos demais professores e alunos do curso, verificando-se a não socialização dos resultados da IC, como já se previa;
- os bolsistas tendem a super valorizar o trabalho do professor/orientador, com relação ao trabalho do professor que não é orientador;
- durante a realização da IIIª Jornada de IC, apenas os próprios bolsistas e orientadores participavam do evento, além, é claro, do Comitê Interno, dos avaliadores externos e pessoal técnico da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, constatando-se a falta de inte-

gração dos participantes desses programas, com os demais profissionais e alunos da universidade;

- alguns colegiados sentem-se à margem dos programas de IC;
- a questão da falta de informação, ou melhor, da sua divulgação, acerca dos programas de IC, é bastante avaliada pelos bolsistas que passam a exercer o papel de "orientadores" (como alguns deles disseram) para os demais colegas.

#### Recomendações e encaminhamentos:

A partir da sondagem, foi possível fazer as seguintes recomendações e encaminhamentos para a abordagem metodológica, desse trabalho:

- necessário elaborar um questionário de múltiplas escolhas para ser aplicado junto a todos os alunos/bolsistas e aos professores/orientadores afim de que, a clivagem expressa nas sondagens, possam aparecer mais claramente;
- no tratamento dos dados tabulados dos questionários, deverá ser feita a pontuação diferenciada para as questões, a partir das freqüências observadas nas respostas, porque:
  - ◆ respondentes, com maior n<sup>o</sup> de pontos, caracteriza o "típico";
  - ◆ respondentes, com menor n<sup>o</sup> de pontos, caracteriza o "atípico";
  - ◆ "atípico" seria aquele aluno/bolsista ou professor/orientador que representasse uma pessoa diferente, com relação às características predominantes do universo (padrão);
- têm-se, a partir dessa diferenciação, dois tipos de categorias: *endógena*, relativa aos elementos que aparecem nas respostas do questionário que se relacionam com o processo interno dos programas de bolsas de IC e que delinearão o "típico"; *exógena* que também se origina do processo interno desses programas, mas se dirige a quem está fora desse processo ("olha para fora"), caracterizando o "atípico";
- a vantagem dessa abordagem é não se fazer o perfil "a priori", para não se modelar as respostas das entrevistas; a proposta é ser indutor do que poderá acontecer e não só se captar o que já se sabe;
- após a aplicação desses questionários, poder-se-á selecionar uma amostra de casos "típicos" e "atípicos", para entrevista, a partir de critérios como: curso/área que tem maior n<sup>o</sup> de bolsistas, programa, *Campus*, sexo, entre outros;

- a entrevista pode ser um meio de desvelar as formas de contribuição dos programas de IC para o corpo docente e discente da universidade, como um todo;
- uma categoria importante das entrevistas são as formas de aumentar o intercâmbio de informações entre os programas de IC e os diversos cursos;
- uma experiência que poderia servir a esse fim seria a realização de seminários, para as duas categorias: para os docentes, orientadores e não-orientadores, e para os discentes, bolsistas e alunos, ambos por área de conhecimento, tendo-se por tema o processo de ensino. Os Colegiados seriam os seus realizadores que depois reuniriam todos para a discussão dos resultados;
- deve-se incluir, na metodologia empírica da pesquisa, a observação de aulas, para ser possível constatar o desempenho dos orientadores e a atitude dos bolsistas, com relação ao professor e aos demais colegas;
- como a experiência da IC pode adentrar o corpo docente e discente da Universidade, favorecendo a formação e melhorando a sua qualidade? – esta parece ser uma das principais questões a ser verificada, neste trabalho.

**APÊNDICE B****Ofícios de encaminhamento dos Questionários**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS/CAMPUS I - SALVADOR**

Salvador, 24 de abril de 2000.

Prezado(a) Diretor(a):

Estamos encaminhando, em anexo, dois tipos de questionários (um para o professor/orientador e outro para o aluno/bolsista) da pesquisa, *A Contribuição da Iniciação Científica na Formação do Aluno de Graduação numa Universidade Estadual*, sob a responsabilidade da professora Regina Celi Machado Pires, desse Departamento.

Solicitamos a colaboração de V. Sa. com relação ao encaminhamento dos referidos questionários, aos professores relacionados no(s) ofício(s), em anexo.

Qualquer informação, favor entrar em contato, através do Fax: 387-5060 ou pelos telefones (71) 387-5078 (UNEB) e (71) 235-0692 (Res. Profa. Regina).

Agradecemos a sua atenção e o seu apoio.

Cordialmente,

Prof. CARLOS NEI P. FRANCA  
Diretor do DCH/*Campus* I - UNEB

**ILMo.(a) Senhor(a):**

**Prof.(a):**

**M.D. Diretor(a) do Departamento *Campus*:**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS / CAMPUS I - SALVADOR**

Salvador, 24 de abril de 2000.

Caro(a) professor(a) / Orientador(a):

Estou lhe encaminhando dois questionários da pesquisa, *A Contribuição da IC para a Formação do Aluno de Graduação, numa Universidade Estadual*, sob a minha responsabilidade, enquanto professora, desse Departamento.

Solicito a sua colaboração, no sentido de responder o questionário que lhe é destinado e orientar os bolsistas, sob sua responsabilidade, a fazerem o mesmo, com relação ao questionário "aluno/bolsista".

Lembro-lhes que os questionários fazem parte da minha dissertação de mestrado. Dessa maneira, dependendo da sua colaboração e estou contando com o seu apoio, para cumprimento do prazo de devolução dos questionários, devidamente preenchidos: até o dia 4 de maio, através do Fax da Direção do Departamento, (71) 387-5060, em atenção à Regina Celi ou por malote, se assim o preferir.

Qualquer dúvida, por favor, entre em contato comigo, através do telefone residencial (71) 235-0692, inclusive à noite ou pelo e-mail: [tcheli@svn.com.br](mailto:tcheli@svn.com.br)

Certa de que serei compreendida e atendida, como pesquisadora e colega.

Cordialmente,

REGINA CELI MACHADO PIRES

Profa. Depto. Ciências Humanas/Campus I - UNEB

**ILMo.(a) Senhor(a):**

**Prof.(a):**

**Departamento *Campus* \_\_ / UNEB.**

## APÊNDICE C

### Ofícios encaminhados às Secretarias Acadêmicas para a seleção da amostra

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS I**

Salvador, 21 de agosto de 2000.

Prezado(a) Senhor(a),

Enquanto professora do Departamento de Ciências Humanas / *Campus I*, desta Universidade, atualmente cursando o Mestrado em Educação, na UFBA, venho solicitar a V. Sa. o apoio aos encaminhamentos necessários para o desenvolvimento da pesquisa de minha dissertação, *A Contribuição da Iniciação Científica para a Formação do Aluno de Graduação numa Universidade Estadual*, no que diz respeito ao fornecimento da relação dos **alunos e professores** do **Curso de \_\_\_\_\_**, desse Departamento, das turmas atuais (2000/1) dos alunos/bolsistas e professores-orientadores, discriminados, abaixo:

PROFESSOR/ORIENTADOR (nome do orientador)	TURMA DOS ALUNOS/BOLSISTAS (nome do bolsista)      (turno)
.	.
.	.

A mencionada relação tem o objetivo de selecionar os sujeitos da pesquisa (professor/orientador; aluno-bolsista; professor não-orientador e aluno não-bolsista), para as entrevistas que serão realizadas, durante a Jornada de IC, da UNEB, no próximo dia 18 de setembro.

Esclareço que participam, desse trabalho, na condição de auxiliar de pesquisa, dois alunos do curso de Bel. em Administração, desse Departamento, que são: **Gil Perin** e **Elisângela Rosário Santos** os quais poderão entrar em contato, com esse Departamento, para levantamento dos dados, caso seja necessário.

Agradecemos, antecipadamente, a atenção e colaboração de V. Sa. para com os nossos propósitos.

Atenciosamente,

REGINA CELI MACHADO PIRES

Tel. (71) 235-0692

e-mail: tcheli@svn.com.br

## APÊNDICE D

### Questionário do Professor/Orientador

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS / CAMPUS I - SALVADOR

**PESQUISA:** A Contribuição da Iniciação Científica na Formação do Aluno de Graduação numa Universidade Estadual.

**RESPONSÁVEL:** Prof<sup>a</sup>. Regina Celi Machado Pires.

**DATA:** Abril de 2000.

## QUESTIONÁRIO

Caro(a) professor(a)/orientador(a):

Esse questionário constitui-se um dos instrumentos de coleta de dados da pesquisa, acima referida, para a Dissertação de Mestrado da professora Regina Celi, na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, sob a orientação do Prof. Robert E. Verhine.

Solicitamos a sua preciosa colaboração, enquanto professor / orientador dos Programas de IC, desta Universidade, no sentido de responder, atentamente, as questões que se seguem, devolvendo-o, em seguida, ao pesquisador.

Agradecemos, antecipadamente, sua atenção e apoio aos nossos propósitos.

### 1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO (escreva a resposta ou marque-a com um X)

I. Nome: \_\_\_\_\_

II. Sexo: ( ) F ( ) M

III. Titulação:

( ) Especialização ( ) Mestre ( ) Mestrado em andamento

( ) Doutor há - 5 anos ( ) Doutor há + 5 anos ( ) Doutorado em andamento

IV. Ano em que ingressou na UNEB: \_\_\_\_\_

V. Regime de Trabalho: ( ) 20H. ( ) 40H. ( ) DE

VI. Departamento: \_\_\_\_\_

VII. *Campus*: \_\_\_\_\_

VIII. **Área do Conhecimento do Projeto de IC:**

- Ciências Agrárias       C. Humanas / Educação       C. Sociais Aplicadas  
 Comunicação       C. Biológicas e da Saúde       C. Exatas  
 Línguas e Artes

IX. **Curso(s) em que ensina:** \_\_\_\_\_

X. **Curso(s) em que possui aluno/bolsista:** \_\_\_\_\_

XI. **Programa(s) de IC X Número de aluno(s)/bolsista(s) que orienta:**

- PIBIC/CNPq \_\_\_\_\_       PET/CAPES \_\_\_\_\_       PICIN/UNEB \_\_\_\_\_

XII. **Ano da primeira orientação, na UNEB, por Programa:** \_\_\_\_\_

XIII. **Assinale quais os programas de IC, abaixo relacionados, existentes na UNEB que você conhece:**

- PIBIC/CNPq       PET/CAPES       PICIN/UNEB

**2. Entre as possíveis contribuições desses Programas, abaixo relacionadas, indique três que julgar mais relevantes, para a formação do aluno de Graduação, na UNEB:**

- Adquire-se mais confiança, responsabilidade e compromisso  
 Torna-se referência p/ os colegas (ajuda, orienta e informa s/ IC)  
 Desenvolve a capacidade para trabalhar em grupo  
 Envolve-se mais com discussão/aplicação metodologias, aumenta o acervo teórico, confronto teoria e práxis  
 Desenvolve o interesse pela pesquisa  
 Contribui para a difusão de conhecimento entre os colegas  
 Induz a ser mais articuloso, criativo, curioso e ter maior desenvoltura em apresentação oral e escrita  
 Incentivo ao mestrado, carreira acadêmica  
 Incentivo à participação em jornadas, seminários e congressos acadêmico/científico  
 Estimula maior contato c/ a biblioteca e inovações literárias  
 Adquire-se vantagens institucionais como pesquisador

- "Maior abertura" c/ os alunos do curso, em geral
- Destaca-se perante os colegas e professores
- Melhor capacidade de criticar e aceitar críticas
- Maior habilidade para escrever trabalhos científicos, diferenciando-se nas notas das monografias
- Nenhuma delas
- Não sabe

**3. Procure avaliar o grau de importância de cada uma das possíveis contribuições dos Programas de IC da UNEB, na formação do aluno de Graduação, *desenhando um círculo em volta do número* que julgar apropriado, de acordo a escala seguinte:**

1 - Extremamente importante

2 - Muito importante

3 - Importante

4 - Pouco importante

5 - Sem nenhuma importância

1. Adquire-se mais confiança, responsabilidade e compromisso

1 2 3 4 5

2. Torna-se referência p/ os colegas (ajuda, orienta e informa s/ IC)

1 2 3 4 5

3. Desenvolve a capacidade para trabalhar em grupo

1 2 3 4 5

4. Envolve-se mais com discussão/aplicação metodologias, aumenta o acervo teórico, confronto teoria e práxis

1 2 3 4 5

5. Desenvolve o interesse pela pesquisa

1 2 3 4 5

6. Contribui para a difusão de conhecimento entre os colegas

1 2 3 4 5

7. Induz a ser mais articuloso, criativo, curioso e ter maior desenvoltura em apresentação oral e escrita

1 2 3 4 5

8. Incentivo ao mestrado, carreira acadêmica  
1 2 3 4 5
9. Incentivo à participação em jornadas, seminários e congressos acadêmico/científico  
1 2 3 4 5
10. Estimula maior contato c/ a biblioteca e inovações literárias  
1 2 3 4 5
11. Adquirem-se vantagens institucionais como pesquisador  
1 2 3 4 5
12. "Maior abertura" c/ os alunos do curso, em geral  
1 2 3 4 5
13. Destaca-se perante os colegas e professores  
1 2 3 4 5
14. Melhor capacidade de criticar e aceitar críticas  
1 2 3 4 5
15. Maior habilidade para escrever trabalhos científicos, diferenciando-se nas notas das monografias  
1 2 3 4 5
16. ( ) Nenhuma delas
17. ( ) Não sabe

Para responder as questões de 5 a 11, utilize os mesmos procedimentos anteriores, isto é, *escrevendo a resposta* ou *assinlando com um X a resposta que escolheu.*

**5. Presta atendimento individual aos alunos?** ( ) SIM ( ) NÃO

**6. Quantas horas, em média, presta de atendimento individual aos alunos, na semana?**  
( ) 2h. ( ) 4h. ( ) 6h. ( ) Mais de 6h.

**7. Participou de reuniões científicas, nos últimos três anos (97/99)?**  
( ) SIM ( ) NÃO

**8. Quando foi a última que participou (mês/ano)?** \_\_\_\_\_

**9. Apresentou algum trabalho?** ( ) SIM ( ) NÃO

**10. De que natureza?**

Pesquisa  Extensão  Outros (especificar) \_\_\_\_\_

**11. Indique a sua produção acadêmica, nos últimos três anos (97/99):**

Livros (autoria)	<input type="checkbox"/> Um	<input type="checkbox"/> Dois	<input type="checkbox"/> Três	<input type="checkbox"/> Mais de três
Livros (org.)	<input type="checkbox"/> Um	<input type="checkbox"/> Dois	<input type="checkbox"/> Três	<input type="checkbox"/> Mais de três
Artigos em livros	<input type="checkbox"/> Um	<input type="checkbox"/> Dois	<input type="checkbox"/> Três	<input type="checkbox"/> Mais de três
Artigos em revistas	<input type="checkbox"/> Um	<input type="checkbox"/> Dois	<input type="checkbox"/> Três	<input type="checkbox"/> Mais de três
Relatórios	<input type="checkbox"/> Um	<input type="checkbox"/> Dois	<input type="checkbox"/> Três	<input type="checkbox"/> Mais de três
Artigos de divulgação	<input type="checkbox"/> Um	<input type="checkbox"/> Dois	<input type="checkbox"/> Três	<input type="checkbox"/> Mais de três
Trabalho para apresentação	<input type="checkbox"/> Um	<input type="checkbox"/> Dois	<input type="checkbox"/> Três	<input type="checkbox"/> Mais de três

**APÊNDICE E****Questionário do Aluno/Bolsista**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS/CAMPUS I - SALVADOR**

**PESQUISA: A Contribuição da Iniciação Científica na Formação do Aluno de Graduação numa Universidade Estadual.**

**RESPONSÁVEL: Prof<sup>a</sup>. Regina Celi Machado Pires**

**DATA: abril de 2000.**

**QUESTIONÁRIO**

Caro(a) **aluno(a)/bolsista:**

Esse questionário constitui-se um dos instrumentos de coleta de dados da pesquisa, acima referida, para a Dissertação de Mestrado da professora Regina Celi, na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, sob a orientação do Prof. Robert E. Verhine.

Solicitamos a sua preciosa colaboração, enquanto aluno/bolsista dos Programas de Iniciação Científica (IC), desta Universidade, no sentido de responder, atentamente, as questões que se seguem, devolvendo-o, em seguida, ao pesquisador.

Sua privacidade será protegida. Suas respostas serão misturadas com outras e, caso haja necessidade de destacar alguma fala, o nome não será revelado.

Agradecemos, antecipadamente, sua atenção e apoio aos nossos propósitos.

**1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO** (*escreva a resposta ou marque-a com um X*)

I. **Nome:** \_\_\_\_\_

II. **Sexo:** ( ) F ( ) M

III. **Idade:** ( ) Abaixo de 20 anos ( ) de 20 a 23 ( ) de 24 a 27 ( ) Acima de 27

IV. **Departamento:** \_\_\_\_\_

V. **Campus:** \_\_\_\_\_

**VI. Área do Conhecimento do Projeto de IC do qual é bolsista:**

- Ciências Agrárias       C. Humanas / Educação       C. Sociais Aplicadas       Comunicação  
 C. Biológicas e da Saúde       C. Exatas       Línguas e Artes

**VII. Curso:** \_\_\_\_\_

**VIII. Turno:**  Matutino       Vespertino       Noturno

**IX. Ano / Semestre que ingressou na UNEB:** \_\_\_\_\_

**X. Programa IC que pertence:**

- PIBIC/CNPq       PET/CAPES       PICIN/UNEB

**XI. Mês/Ano da primeira bolsa:** \_\_\_\_\_

**2. SOBRE A RELAÇÃO BOLSISTA / PROGRAMA / FORMAÇÃO**

Para responder às questões de **1** a **41**, utilize os mesmos procedimentos anteriores, isto é, *escrevendo a resposta ou assinalando com um X a resposta que você escolheu.*

**1. Com relação ao período 99/2000:**

- É bolsa nova (*passa para a questão 6*)       É renovação

**2. Quantas vezes já renovou a bolsa:**

- Uma       Duas       Três

**3. Continua no projeto original?**

- SIM (*passa para a questão 6*)       NÃO

**4. Por que mudou?** \_\_\_\_\_

**5. Há relação do atual projeto com o anterior?**       SIM       NÃO

**6. Pretende renovar a bolsa para o período 2000/2001?**

- SIM       NÃO (*passa para a questão 8*)       NÃO SEI (*passa para a questão 8*)

**7. Por que pretende renovar a bolsa? (pode marcar mais de uma resposta)**

- Relevância do tema da pesquisa



SIM     NÃO (*passa para a questão 20*)

**16. De qual instituição recebeu apoio?**

UNEB     CADCT/SEPLANTEC     FAPES/UNEB  
 CNPq     CAPES     Outras \_\_\_\_\_

**17. Foi atendido sempre que solicitou?**

SIM     NÃO

**18. Que tipo de apoio recebeu? (pode marcar mais de uma resposta)**

Passagem Aérea     Passagem Ônibus     Diárias  
 Adiantamento     Diárias     Outros \_\_\_\_\_

**19. Como elabora o resumo para apresentação de trabalhos, nessas reuniões? (pode marcar mais de uma resposta)**

Segue normas de Associações de Profissionais da Área  
 Segue normas indicadas pelo Orientador, Colaborador ou Tutor do Programa  
 Segue normas/orientações de outros professores  
 Segue normas/orientações indicadas por colegas  
 Segue normas/orientações indicadas pela Gerência de Pesquisa da UNEB  
 Outros \_\_\_\_\_

**20. Faz algum curso de línguas?**

SIM     NÃO (*passa para a 25*)     JÁ FEZ (*passa para a 25*)

**21. Qual(is)?**

Inglês     Espanhol     Francês     Alemão  
 Italiano     Outro (especificar) \_\_\_\_\_

**22. Desde quando está fazendo esse(s) curso (s)?** \_\_\_\_\_

**23. Há relação com o Programa de IC?**

SIM     NÃO (*passa para a questão 25*)

**24. De que forma?** \_\_\_\_\_

**25. Faz algum curso de informática?**

SIM     NÃO (*passa para a 30*)     JÁ FEZ (*passa para a 30*)

26. Qual(is) Programas? \_\_\_\_\_

27. Desde quando está fazendo esse curso? \_\_\_\_\_

28. Há relação com o Programa de IC?

SIM  NÃO (passe para a questão 30)

29. De que forma? \_\_\_\_\_

30. Faz algum outro curso ou alguma disciplina de outro curso, nessa ou em outra universidade?

SIM  NÃO (passe para a 37)  JÁ FEZ

31. Qual? ( especificar )

Curso: \_\_\_\_\_

Disciplina: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

32. Por que está fazendo? \_\_\_\_\_

33. Quando?

Iniciou: \_\_\_\_\_ Concluiu: \_\_\_\_\_

34. Em que situação se encontra essa atividade?

Em andamento  Concluída  
 Paralisada/não concluiu  Outra \_\_\_\_\_

35. Há relação com o Programa de IC?

SIM  NÃO (passe para a questão 37)

36. De que forma? \_\_\_\_\_

37. Já repetiu alguma disciplina?

SIM  NÃO (passe para a questão 39)

38. Qual(is) \_\_\_\_\_

**39. Costuma ir à Biblioteca?**

SIM       NÃO (*passa para a questão 41*)

**40. Com que frequência vai à Biblioteca?**

Frequentemente       Às vezes       Nunca

**41. Como busca a atualização de informações científicas e tecnológicas quando as necessita para realização de algum trabalho ou atividade? (pode marcar mais de uma resposta)**

Bibliotecas

INTERNET

Redes de Pesquisas

Periódicos

Revistas especializadas

Outros (citar) \_\_\_\_\_

**APÊNDICE F****Roteiros de Entrevistas (quatro)**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS / CAMPUS I - SALVADOR**

**PESQUISA: A Contribuição da Iniciação Científica na Formação do Aluno de Graduação numa Universidade Estadual.**

**RESPONSÁVEL: Prof<sup>a</sup>. Regina Celi Machado Pires.**

**DATA: Setembro / Outubro de 2000.**

**ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM O PROFESSOR/ORIENTADOR**

1. O que entende por formação, na graduação?
2. Como se caracterizaria essa formação? Dê exemplos.
3. Vê alguma contribuição da sua condição de orientador(a) de um Programa de IC, com a formação do aluno de graduação, na UNEB? Como isso se destaca perante os demais professores do seu Colegiado?
4. Percebe alguma diferença do seu desempenho, como professor(a), com relação ao professor que não é orientador?
5. Conhece os Programas de IC da UNEB? Qual a sua opinião sobre eles? Como tomou conhecimento desses Programas?
6. Como é o trabalho de orientação que o(a) Senhor (a) faz com o bolsista?
7. Além desse trabalho de orientação, presta atendimento individual aos seus alunos? Quantas horas semanais, em média, gasta nesse trabalho?
8. Seu trabalho de orientador (a) interfere, de que forma, no seu trabalho de ensino em sala de aula?

9. Realiza oficinas, trabalhos práticos, palestras, atividades de pesquisas, em suas disciplinas?  
Como percebe o envolvimento dos alunos e bolsistas nessas atividades? Há diferenças?
10. Participou de reuniões científicas (Congressos, Jornadas, Seminários, Encontros) nos últimos três anos? Qual foi a última que participou? Apresentou trabalho? Quais?
9. Publicou algum tipo de trabalho nos últimos três anos? Qual a sua produção acadêmico-científica dos últimos três anos, com relação à: Livros (autoria); Livros (org.); Artigos em livros; Artigos em revistas; Relatórios; Artigos de divulgação; Trabalho para apresentação?  
- Se não publicou, porque não publicou? Gostaria de publicar?
10. Como explica o fato de alguns professores publicarem e outros não?
11. Fale um pouco de sua carreira acadêmica, antes, agora e no futuro (quais os planos?).
12. Gostaria de comentar algum aspecto desta entrevista ou do questionário que lhe foi encaminhado, anteriormente?

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS/CAMPUS I - SALVADOR**

**PESQUISA: A Contribuição da Iniciação Científica na Formação do Aluno de Graduação numa Universidade Estadual.**

**RESPONSÁVEL: Prof<sup>a</sup>. Regina Celi Machado Pires.**

**DATA: Setembro / Outubro de 2000.**

**ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM O PROFESSOR NÃO-ORIENTADOR**

**1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

- I. Nome
- II. Sexo
- III. Departamento
- IV. *Campus*
- V. Titulação: Especialização; Mestre; Mestrado em andamento; Doutor há menos de 5 anos; Doutor há mais de 5 anos; Doutorado em andamento
- VI. Ano em que ingressou na UNEB
- VII. Regime de Trabalho: 20h.; 40h. DE
- VIII. Área do Conhecimento da formação: C. Agrárias; C. Humanas/Educação; C. Sociais Aplicadas; Comunicação; C. Biológicas e da Saúde; C. Exatas; Línguas e Artes
- IX. Curso(s) em que ensina, na UNEB

2. Participa de algum projeto da UNEB? De que natureza? Há quanto tempo?
3. Conhece os Programas de IC da UNEB? Qual a sua opinião sobre eles? Como tomou conhecimento desses Programas?
4. Já teve algum tipo de participação em algum desses Programas? De que tipo?
5. Gostaria de ingressar nesses programas? Em qual? Porque? Já fez alguma tentativa nesse sentido?
6. Já participou de alguma Jornada de IC realizada pela UNEB? Qual a sua opinião sobre ela (possíveis pontos positivos e negativos)?
7. Realiza oficinas, trabalhos práticos, palestras, atividades de pesquisas, em suas disciplinas? Como percebe o envolvimento dos alunos e bolsistas nessas atividades? Há diferenças?
8. Presta atendimento individual aos alunos? Quantas horas, em média, por semana?

9. Percebe alguma diferença do seu desempenho como professor(a), com relação ao do professor/orientador?
10. Participou de reuniões científicas, nos últimos três anos (97/99)? Quando foi a última que participou (nome do evento/mês/ano)? Apresentou algum trabalho? De que natureza?
11. Qual a sua produção acadêmico-científica dos últimos três anos, com relação a:  
Livros (autoria); Livros (org.); Artigos em livros; Artigos em revistas; Relatórios;  
Artigos de divulgação; Trabalho para apresentação?  
- Se não publicou, gostaria de publicar? Por que não publicou?
12. Como você explica o fato de alguns professores publicarem e outros não?
13. Fale um pouco de sua carreira acadêmica, antes, agora e no futuro (quais os planos?).
14. Gostaria de comentar algum aspecto desta entrevista?

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS / CAMPUS I - SALVADOR**

**PESQUISA: A Contribuição da Iniciação Científica na Formação do Aluno de Graduação numa Universidade Estadual.**

**RESPONSÁVEL: Prof<sup>a</sup>. Regina Celi Machado Pires.**

**DATA: setembro/outubro de 2000.**

**ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM ALUNO/BOLSISTA**

1. O que pretende fazer, após concluir esse curso de Graduação na UNEB? Sua decisão tem relação com a sua experiência como bolsista? De que forma?
2. Fale um pouco da sua experiência como bolsista de IC da UNEB, no contexto da sala de aula (relação com orientador, com colegas, com outros bolsistas e com demais professores, Faz alguma distinção do bolsista e/ou do orientador?).
3. Durante a realização desse curso na UNEB, o que você atribuiria de mais relevante para a sua formação, na Graduação? Por quê?
4. Você se sente um pesquisador? Porque? Fale um pouco do seu trabalho, na pesquisa que você está desenvolvendo, como bolsista.
5. Já publicou algum trabalho? De qual tipo? Onde? Quando?  
Caso negativo, por que não? Pretende publicar?
6. Como você explica o fato de alguns alunos conseguirem publicar e outros (a maioria, talvez) não?
7. Participou de reuniões científicas, nos últimos três anos (97/99)? Quando foi a última que participou (nome do evento/mês/ano)? Apresentou algum trabalho? De que natureza?
8. Você poderia falar um pouco (aprofundar) sobre os motivos que o levaram a renovar a bolsa?
9. E sobre a sua experiência anterior, com pesquisa?
10. Fale sobre a sua relação com o orientador.
11. Receber críticas de professores, orientadores e até mesmo, de colegas, o faz crescer? Comente a respeito do que o faz crescer.
12. Gostaria de fazer algum comentário, alguma sugestão adicional? Utilize este espaço.

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS / CAMPUS I - SALVADOR**

**PESQUISA: A Contribuição da Iniciação Científica na Formação do Aluno de Graduação numa Universidade Estadual.**

**RESPONSÁVEL: Prof<sup>a</sup>. Regina Celi Machado Pires.**

**DATA: Setembro / Outubro de 2000.**

**ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM ALUNO NÃO-BOLSISTA**

**1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

- I. Nome
  - II. Sexo
  - III. Idade
  - IV. Departamento
  - V. *Campus*
  - VI. Área do Conhecimento do curso, na UNEB:  
(Ciências Agrárias; C. Humana / Educação; C. Sociais Aplicadas; Comunicação; C. Biológicas e da Saúde; C. Exatas; Línguas e Artes)
  - VII. Curso
  - VIII. Turno (Matutino; Vespertino; Noturno)
  - IX. Ano / Semestre que ingressou na UNEB
- 
2. Participa de algum projeto/programa da UNEB? De que natureza? Há quanto tempo?
  3. Conhece os Programas de IC da UNEB? Qual a sua opinião sobre eles? Como tomou conhecimento deles? Qual a sua opinião sobre os bolsistas e orientadores desses programas?
  4. Já teve algum tipo de participação em algum desses Programas? Que tipo de participação?
  5. Gostaria de ingressar nesses programas? Em qual? Porque? Já fez alguma tentativa nesse sentido?
  6. Já participou de alguma Jornada de IC realizada pela UNEB? Qual a sua opinião sobre ela?
  7. Já participou de alguma reunião científica (Congresso, Seminário, Encontro)? Quando foi a última que participou? Tem mais de três anos?

Apresentou algum trabalho? De que natureza? Como elaborou o resumo do trabalho?

8. O que pretende fazer, após concluir esse curso de Graduação na UNEB? Porque?
9. Fale um pouco da sua experiência, como aluno da UNEB, no contexto da sala de aula (relação com colegas, com bolsistas, com professores. Faz alguma distinção do bolsista e/ou do orientador?)
10. Durante a realização desse curso na UNEB, o que você atribuiria de mais relevante para a sua formação, na Graduação? Por quê?
11. Já teve alguma experiência anterior, com pesquisa? Fale sobre ela. Você se sente um pesquisador? Por quê?
12. Já publicou algum trabalho? De qual tipo? Onde? Quando?  
Caso negativo, porque não? Pretende publicar?
13. Como você explica o fato de alguns alunos conseguirem publicar e outros não?
14. Costuma ir à Biblioteca? Com que frequência?
15. Como busca a atualização de informações científicas e tecnológicas quando as necessita para realização de algum trabalho ou atividade? (Biblioteca; INTERNET; Redes de Pesquisas; Periódicos; Revistas especializadas; outros)
16. Faz, ou já fez, algum curso de línguas ou de informática? Quando e porque?
17. Receber críticas de professores, orientadores e até mesmo, de colegas, o faz crescer? Comente a respeito do que o faz crescer.
18. Gostaria de fazer algum comentário, alguma sugestão adicional? Pode usar esse espaço.

## APÊNDICE G

### Tabelas com os resultados das freqüências das respostas dos questionários dirigidos aos Orientadores dos Programas de IC da UNEB

#### Distribuição dos Orientadores dos Programas de IC da UNEB por Sexo

	Freqüência	Percentual de Válidos (%)
Feminino	18	62,1
Masculino	11	37,9
Total	29	100,0

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

#### Titulação dos Orientadores dos Programas de IC da UNEB

	Freqüência	Percentual de Válidos (%)
Especialização	1	3,4
Mestre	15	51,7
Doutor há menos de 5 anos	7	24,1
Doutor há mais de 5 anos	4	13,8
Doutorado em andamento	2	6,9
Total	29	100,0

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

#### Regime de Trabalho dos Orientadores dos Programas de IC da UNEB

Regime de Trabalho	Freqüência	Percentual de Válidos (%)
20 horas	1	3,6
40 horas	7	25,0
DE	20	71,4
Não respondeu	1	-
Total	29	100,0

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

#### Ano de Ingresso dos Orientadores dos Programas de IC na UNEB

Ano de Ingresso	Freqüência	Percentual de Válidos (%)
1974	1	3,6
1979	1	3,6
1984	1	3,6
1985	2	7,1
1987	1	3,6
1988	3	10,7
1989	3	10,7
1990	4	14,3
1991	1	3,6
1993	1	3,6
1994	4	14,3
1996	4	14,3
1998	2	7,1
Não respondeu	1	-
Total	29	100,0

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

**Departamento ao qual pertencem os Orientadores dos Programas de IC da UNEB**

<b>Departamento</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual de Válidos (%)</b>
Ciências Humanas	8	27,6
Educação	10	34,5
Ciências Exatas e da Terra	5	17,2
Tecnologia e Ciências Sociais	6	20,7
<b>Total</b>	<b>29</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

**Distribuição dos Orientadores dos Programas de IC da UNEB por Campus**

<b>Campus</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual de Válidos (%)</b>
I – Salvador	10	34,5
II – Alagoinhas	3	10,3
III – Juazeiro	6	20,7
IV – Jacobina	2	6,9
V - Santo Antônio de Jesus	3	10,3
VI – Caetité	1	3,4
VII - Paulo Afonso	1	3,4
XI – Serrinha	1	3,4
XIII – Itaberaba	2	6,9
<b>Total</b>	<b>29</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

**Distribuição dos Orientadores dos Programas de IC da UNEB por Área de Conhecimento do Projeto**

<b>Área de Conhecimento</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual de Válidos (%)</b>
Ciências Exatas	3	10,3
Ciências da Vida	9	31,0
Ciências Humanas	17	58,6
<b>Total</b>	<b>29</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

**Distribuição dos Orientadores da UNEB por Programa de IC**

<b>Programa de IC</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual de Válidos (%)</b>
PIBIC/CNPq	5	17,2
PET/CAPEs	1	3,4
PICIN/UNEB	13	44,8
PIBIC/CNPq e PICIN/UNEB	9	31,0
PET/CAPEs e PIBIC/CNPq	1	3,4
<b>Total</b>	<b>29</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

**Curso da UNEB em que o Orientador do Programa de IC ensina**

<b>Curso</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual de Válidos (%)</b>
Pedagogia	8	27,6
Agronomia	6	20,7
Comunicação	1	3,4
Química	1	3,4
Turismo e Hotelaria	1	3,4
História	3	10,3
Letras	1	3,4
Geografia e Pedagogia	1	3,4
Desenho Industrial e Nutrição	1	3,4
Química e Nutrição	1	3,4
Letras e História	1	3,4
Administração	1	3,4
Biologia	2	6,9
Eng. Pesca, Matemática e Biologia	1	3,4
<b>Total</b>	<b>29</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

**Curso da UNEB que o Orientador possui aluno/bolsista**

<b>Curso</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual de Válidos (%)</b>
Pedagogia	8	28,6
Agronomia	6	21,4
Química	2	7,1
Turismo e Hotelaria	1	3,6
História	3	10,7
Letras	1	3,6
Matemática	1	3,6
Desenho Industrial	1	3,6
Geografia	1	3,6
História e Letras	1	3,6
Comunicação e Turismo	1	3,6
Biologia	2	7,1
Não respondeu	1	-
<b>Total</b>	<b>29</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

**Quantidade de Bolsista que o Orientador possui no PIBIC/CNPq**

<b>Nº Bolsista</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual de Válidos (%)</b>
1	11	73,3
2	4	26,7
Não tem	14	-
<b>Total</b>	<b>29</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

**Quantidade de Bolsista que o Orientador possui no PICIN/UNEB**

<b>Nº Bolsista</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual de Válidos (%)</b>
1	10	45,5
2	11	50,0
3	1	4,5
Não tem	7	-
<b>Total</b>	<b>29</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

**Quantidade de Bolsista que o Orientador possui no PET/CAPES**

<b>Nº Bolsista</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual de Válidos (%)</b>
2	1	50,0
4	1	50,0
Não tem	27	-
<b>Total</b>	<b>29</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

**Ano da primeira orientação do Orientador no Programa de IC na UNEB**

<b>Ano</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual de Válidos (%)</b>
1988	1	3,4
1994	1	3,4
1996	4	13,8
1997	4	13,8
1998	8	27,6
1999	10	34,5
2000	1	3,4
<b>Total</b>	<b>29</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

**Programas de IC existentes na UNEB que o Orientador conhece**

<b>Programa</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual de Válidos (%)</b>
PIBIC/CNPq e PICIN/UNEB	14	48,3
PIBIC/CNPq, PICIN/UNEB e PET/CAPES	15	51,7
<b>Total</b>	<b>29</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

**Resultado das menções das três indicações que o Orientador julgou mais relevantes, entre as possíveis contribuições desses Programas, para a formação do aluno de graduação da UNEB, relacionadas na Questão 3**

<b>Contribuições</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual de Válidos (%)</b>
Adquire-se mais confiança, responsabilidade e compromisso	11	37,9
Torna-se referência para os colegas (orienta e informa sobre IC)	2	6,9
Desenvolve a capacidade para trabalhar em grupo	3	10,3
Envolve-se mais com discussão/aplicação metodologias, aumenta o acervo teórico, confronto teoria e prática	13	44,8
Desenvolve o interesse pela pesquisa	20	69,0
Contribui para a difusão de conhecimento entre os colegas	0	0,0
Induz a ser mais articuloso, criativo, curioso e ter maior desenvoltura em apresentação oral e escrita	9	31,0
Incentivo ao mestrado, carreira acadêmica	17	58,6
Incentivo participação em jornadas, seminários e congressos acadêmicos/científicos	7	24,1
Estimula maior contato com a biblioteca e inovações literárias	2	6,9
Adquirem-se vantagens institucionais como pesquisador	0,0	0,0
“Maior abertura” com alunos do curso em geral	0,0	0,0
Destaca-se perante os colegas e professores	0,0	0,0
Melhor capacidade de criticar e aceitar críticas	01	3,4
Maior habilidade para escrever trabalhos científicos, diferenciando-se nas notas das monografias	3	10,3

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

**Resultado das menções da avaliação feita pelo Orientador quanto ao grau de importância de cada uma das possíveis contribuições dos Programas de IC na formação do aluno de graduação da UNEB, relacionadas na Questão 4**

Contribuição	Extremamente Importante		Muito Importante		Importante		Pouco Importante		Sem Nenhuma Importância	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Adquire-se mais confiança, responsabilidade e compromisso	11	37,9	7	24,1	7	24,1	2	6,9	2	6,9
Torna-se referência para os colegas (orienta e informa sobre IC)	0	0,0	8	28,6	13	46,4	6	21,4	1	3,6
Desenvolve a capacidade para trabalhar em grupo	3	10,3	9	31,0	12	41,4	4	13,8	1	3,4
Envolve-se mais com discussão/aplicação metodologias, aumenta o acervo teórico, confronto teoria e prática	13	44,8	8	27,6	2	6,9	1	3,4	5	17,2
Desenvolve o interesse pela pesquisa	17	58,6	5	17,2	1	3,4	2	6,9	4	13,8
Contribui para a difusão de conhecimento entre os colegas	0	0,0	6	21,4	18	64,3	3	10,7	1	3,6
Induz a ser mais articuloso, criativo, curioso e ter maior desenvoltura em apresentação oral e escrita	8	27,6	10	34,5	7	24,1	0	0,0	4	13,8
Incentivo ao mestrado, carreira acadêmica	14	50,0	4	14,3	3	10,7	3	10,7	4	14,3
Incentivo a participação em jornadas, seminários e congressos acadêmicos/científicos	7	24,1	10	34,5	5	17,2	3	10,3	4	13,8
Estimula maior contato com a biblioteca e inovações literárias	4	13,8	15	51,7	4	13,8	2	6,9	4	13,8
Adquire-se vantagens institucionais como pesquisador	2	2,1	4	14,3	13	46,4	5	17,9	4	14,3
"Maior abertura" com alunos do curso em geral	0	0,0	6	21,4	14	50,0	5	17,9	3	10,7
Destaca-se perante os colegas e professores	2	7,1	6	21,4	9	32,1	6	21,4	5	17,9
Melhor capacidade de criticar e aceitar críticas	4	13,8	10	34,5	12	41,4	2	6,9	1	3,4
Maior habilidade para escrever trabalhos científicos, diferenciando-se nas notas das monografias	12	42,9	6	21,4	4	14,3	2	7,1	4	14,3

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

**Atendimento individual prestado pelo Orientador ao aluno da UNEB**

	<b>Frequência</b>	<b>Percentual de Válidos (%)</b>
Sim	28	96,6
Não	1	3,4
Total	29	100,0

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

**Quantidade de horas semanais prestadas pelo Orientador em atendimento individual ao aluno da UNEB**

<b>Nº de Horas/Semanais</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual de Válidos (%)</b>
2 horas	2	7,1
4 horas	19	67,9
6 horas	4	14,3
Mais de 6 horas	3	10,7
Não se aplica	1	-
Total	29	100,0

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

**Participação do Orientador dos Programas de IC em reuniões científicas, no período 1997/99**

	<b>Frequência</b>	<b>Percentual de Válidos (%)</b>
Sim	27	93,1
Não	2	6,9
Total	29	100,0

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

**Apresentação de algum trabalho do Orientador em reuniões científicas, no período 1997/99**

	<b>Frequência</b>	<b>Percentual de Válidos (%)</b>
Sim	28	96,6
Não	1	3,4
Não respondeu	1	-
Total	29	100,0

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

**Ano da última reunião científica que o Orientador participou**

Ano	Frequência	Percentual de Válidos (%)
1998	1	3,8
1999	3	11,5
Ago/98	1	3,8
Dez/99	1	3,8
Jan/96	1	3,8
Jul/98	1	3,8
Jul/99	4	15,4
Jun/99	2	7,7
Mai/00	1	3,8
Mai/99	1	3,8
Mar/00	2	7,7
Nov/99	1	3,8
Out/98	1	3,8
Out/99	4	15,4
Set/99	2	7,7
Não respondeu	2	-
Não se aplica	1	-
Total	29	100,0

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

**Natureza do trabalho apresentado pelo Orientador em reuniões científicas, no período 1997/99**

Natureza do Trabalho	Frequência	Percentual de Válidos (%)
Pesquisa	23	88,5
Extensão	1	3,8
Pesquisa e Extensão	1	3,8
Pesquisa e Relatos de Experiências	1	3,8
Não respondeu	1	-
Não se aplica	2	-
Total	29	100,0

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

**Produção Acadêmico-Científica dos Orientadores dos Programas de IC da UNEB, no período 1997/99 (não excludentes)**

Tipo de Produção	Frequência	Percentual de Válidos (%)
Livros Autoria	04	13,8
Livros (Organização)	05	17,2
Artigos em Livros	06	20,6
Artigos em Revistas	23	79,3
Relatórios	20	69,0
Artigos de Divulgação	14	48,3
Trabalho para Apresentação	26	89,7

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000

## APÊNDICE H

### Tabelas com os resultados das freqüências de respostas dos questionários dirigidos aos Bolsistas dos Programas de IC/UNEB

#### Distribuição dos Bolsistas de IC da UNEB por Sexo

	Freqüência	Percentual de Válidos (%)
Feminino	32	61,5
Masculino	20	38,5
Total	52	100,0

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

#### Distribuição dos Bolsistas de IC da UNEB por Idade

Faixa Etária	Freqüência	Percentual de Válidos (%)
< 20 anos	3	5,8
20-23 anos	29	55,8
24-27 anos	14	26,9
> 27 anos	6	11,5
Total	52	100,0

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

#### Distribuição dos Bolsistas de IC da UNEB por Departamento

Departamento	Freqüência	Percentual de Válidos (%)
Ciências Humanas	10	19,6
Educação	22	43,1
Ciências Exatas e da Terra	7	13,7
Tecnologia e Ciências Sociais	12	23,5
Não respondeu	1	-
Total	52	100,0

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

#### Distribuição dos Bolsistas dos Programas de IC da UNEB por Campus

Campus	Freqüência	Percentual de Válidos (%)
I – Salvador	27	51,9
II – Alagoinhas	5	9,6
III – Juazeiro	12	23,1
IV – Jacobina	3	5,8
V - Santo Antônio de Jesus	2	3,8
VIII – Paulo Afonso	2	3,8
XI – Serrinha	1	1,9
Total	52	100,0

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

**Distribuição dos Bolsistas de IC da UNEB por Área de Conhecimento do Projeto**

Área de Conhecimento	Freqüência	Percentual de Válidos (%)
Ciências Exatas	5	9,6
Ciências da Vida	15	28,8
Ciências Humanas	32	61,5
Total	52	100,0

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

**Distribuição dos Bolsistas de IC da UNEB por Turno**

Turno	Freqüência	Percentual de Válidos (%)
Matutino	20	41,7
Vespertino	17	35,4
Noturno	7	14,6
Integral	4	8,3
Não respondeu	4	-
Total	52	100,0

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

**Curso da UNEB ao qual o Bolsista de IC pertence**

Curso	Freqüência	Percentual de Válidos (%)
Pedagogia	18	34,6
Agronomia	12	23,1
Comunicação	3	5,8
Licenciatura em Química	3	5,8
Turismo e Hotelaria	3	5,8
História	3	5,8
Letras com Habilitação em Inglês	3	5,8
Matemática	2	3,8
Desenho Industrial	1	1,9
Geografia	1	1,9
Biologia	3	5,8
Total	52	100,0

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

**Ano ou semestre de ingresso do Bolsista de IC na UNEB**

Ano	Freqüência	Percentual de Válidos (%)
1992.2	1	2,0
1995.1	1	2,0
1996.1	5	10,2
1996.2	3	6,1
1997.1	15	30,6
1997.2	5	10,2
1998.1	15	30,6
1998.2	3	6,1
1999.1	1	2,0
Não respondeu	3	-
Total	52	100,0

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

**Programa de IC do Bolsista**

<b>Programa</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual de Válidos (%)</b>
PIBIC/CNPq	19	36,5
PET/CAPEs	2	3,8
PICIN/UNEB	31	59,6
Total	52	100,0

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

**Mês/Ano da primeira bolsa na UNEB**

<b>Mês/Ano</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual de Válidos (%)</b>
Mar/1998	1	2,2
Abr/1998	1	2,2
Jul/1998	2	4,3
Ago/1998	1	2,2
Out/1998	2	4,3
Jan/1999	1	2,2
Mai/1999	2	4,3
Jun/1999	1	2,2
Jul/1999	4	8,7
Ago/1999	21	45,7
Set/1999	7	15,2
Nov/1999	1	2,2
Dez/1999	1	2,2
Mar/2000	1	2,2
Não respondeu	6	-
Total	52	100,0

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

**O Bolsista com relação à renovação da bolsa, no período 1999/00**

	<b>Frequência</b>	<b>Percentual de Válidos (%)</b>
Bolsa Nova	37	72,5
Renovação	14	27,5
Não respondeu	1	-
Total	52	100,0

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

**Quantas vezes o Bolsista já renovou a bolsa**

	<b>Frequência</b>	<b>Percentual de Válidos (%)</b>
Uma vez	13	100,0
Não se aplica	37	-
Não respondeu	2	-
Total	52	100,0

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

**Continuidade do Bolsista no projeto original, após a renovação da bolsa**

	<b>Frequência</b>	<b>Percentual de Válidos (%)</b>
Sim	9	64,3
Não	5	35,7
Não se aplica	37	-
Não respondeu	1	-
<b>Total</b>	<b>52</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

**Motivos apontados pelos Bolsistas para explicar porque mudou de projeto**

<b>Motivo</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual de Válidos (%)</b>
Projeto novo	1	16,7
Falta de recursos	1	16,7
Insuficiência de fontes de pesquisa	2	33,3
Objetivos inalcançáveis	1	16,7
Não respondeu	2	16,7
Não se aplica	45	-
<b>Total</b>	<b>52</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

**Relação do atual projeto do Bolsista com o anterior**

	<b>Frequência</b>	<b>Percentual de Válidos (%)</b>
Sim	6	100,0
Não se aplica	45	-
Não respondeu	1	-
<b>Total</b>	<b>52</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

**Intenção do Bolsista em renovar a bolsa para o período 2000/01**

	<b>Frequência</b>	<b>Percentual de Válidos (%)</b>
Sim	33	64,7
Não	15	29,4
Não sabe	3	5,9
Não respondeu	1	-
<b>Total</b>	<b>52</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

**Motivo pelo qual o Bolsista pretende renovar a bolsa (não-excluídos)**

Motivo	Frequência	Percentual de Válidos (%)
Relevância do tema da pesquisa	12	36,4
Dar continuidade/Aprofundar a pesquisa	28	84,8
Perspectiva de crescimento pessoal/profissional	18	54,5
Aumentar possibilidade de ingressar no Mestrado	20	60,6
Pela remuneração	3	9,1
Outro motivo	1	3,0
Não se aplica	18	-
Total	52	100,0

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

**Como o Bolsista tomou conhecimento do Programa de IC**

Via	Frequência	Percentual de Válidos (%)
Edital	6	11,8
Professor / Orientador	21	41,2
Colega	10	19,6
Cartaz	6	11,8
Folheto	1	2,0
Colegiado	2	3,9
Departamento	2	3,9
Outros	1	2,0
Mais de uma das proposições anteriores	2	3,9
Não respondeu	1	-
Total	52	100,0

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

**Como o Bolsista escolheu o Orientador**

	Frequência	Percentual de Válidos (%)
Pela linha de pesquisa	11	21,6
Pelo tema da pesquisa	17	33,3
Foi procurado/convidado pelo Orientador	17	33,3
Não escolheu	6	11,8
Não respondeu	1	-
Total	52	100,0

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

### Motivo pelo qual o Bolsista se interessou pelo Programa de IC

Motivo	Frequência	Percentual de Válidos (%)
Caminho para exercer a profissão acadêmica	8	15,7
Caminho para exercer qualquer profissão	2	3,9
Adquirir experiência /Desenvolver habilidades na área do curso	31	60,8
Fonte de renda	1	2,0
Outros	2	3,9
Caminho p/ exercer a profissão acadêmica e adquirir exp. / Desenvolver habilidades na área do curso	5	9,8
Adquirir experiência / Desenvolver habilidades / Fonte de renda	2	3,9
Não respondeu	1	-
Total	52	100,0

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

### Participação do Bolsista em grupo de pesquisa antes de ingressar no Programa IC

	Frequência	Percentual de Válidos (%)
Sim	10	19,6
Não	41	80,4
Não respondeu	1	-
Total	52	100,0

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

### Apresentação de trabalho pelo Bolsista em reuniões científicas

	Frequência	Percentual de Válidos (%)
Sim	25	49,0
Não	26	51,0
Não respondeu	1	-
Total	52	100,0

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

### Nº de vezes que o Bolsista já apresentou trabalho em reuniões científicas

	Frequência	Percentual de Válidos (%)
Uma vez	11	44,0
Duas vezes	6	24,0
Três vezes	2	8,0
Mais de três vezes	6	24,0
Não se aplica	26	-
Não respondeu	1	-
Total	52	100,0

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

**Relação da apresentação de trabalhos em reuniões científicas com o ingresso do bolsista no Programa de IC**

	<b>Frequência</b>	<b>Percentual de Válidos (%)</b>
Apenas antes	2	8,3
Apenas depois	18	75,0
Antes e Depois	4	16,7
Não respondeu	2	-
Não se aplica	26	-
<b>Total</b>	<b>52</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

**Solicitação de apoio institucional pelo Bolsista para participar das reuniões científicas**

	<b>Frequência</b>	<b>Percentual de Válidos (%)</b>
Sim	15	62,5
Não	9	37,5
Não se aplica	26	-
Não respondeu	2	-
<b>Total</b>	<b>52</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

**De qual Instituição o Bolsista recebeu apoio**

<b>Instituição</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual de Válidos (%)</b>
UNEB	11	100,0
Não se Aplica	35	-
Não respondeu	6	-
<b>Total</b>	<b>52</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

**Atendimento à solicitação do Bolsista por parte da UNEB**

	<b>Frequência</b>	<b>Percentual de Válidos (%)</b>
Sim	6	40,0
Não	9	60,0
Não se aplica	35	-
Não respondeu	2	-
<b>Total</b>	<b>52</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

**Tipo de apoio recebido pelo Bolsista por parte da UNEB**

<b>Tipo de Apoio</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual de Válidos (%)</b>
Passagem aérea	2	13,3
Passagem de ônibus	10	66,7
Passagem de ônibus e Adiantamento	1	6,7
Passagem e Diária	2	13,3
Não se aplica	35	-
Não respondeu	2	-
<b>Total</b>	<b>52</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

**Como o Bolsista elabora o resumo para apresentação de trabalhos em reuniões científicas (não-excludentes)**

	<b>Frequência</b>	<b>Percentual de Válidos (%)</b>
Segue normas da associação profissional da área	2	14,3
Segue normas indicadas pelo Orientador ou Tutor do Programa	10	71,4
Segue normas/orientações de outros professores	1	7,7
Segue normas/orientações indicadas por colegas	0	0,0
Segue normas/orientações indicadas pela Gerência de Pesquisa da UNEB	10	76,9
Outros	1	7,7
Não se aplica	36	-
<b>Total</b>	<b>52</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

**Se o Bolsista faz/fez algum curso de Línguas**

	<b>Frequência</b>	<b>Percentual de Válidos (%)</b>
Sim	19	37,3
Não	28	54,9
Já Fez	4	7,8
<b>Total</b>	<b>52</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000

**Cursos de Línguas que o Bolsista faz/fez**

<b>Curso</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual de Válidos (%)</b>
Inglês	10	52,6
Espanhol	3	15,8
Francês	1	5,3
Italiano	1	5,3
Inglês e Espanhol	2	10,5
Inglês e Italiano	2	10,5
Não se aplica	32	-
Não respondeu	1	-
<b>Total</b>	<b>52</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

**Data em que o Bolsista iniciou o curso de Línguas**

<b>Mês/Ano</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual de Válidos (%)</b>
1991	1	5,0
1992	1	5,0
1996	1	5,0
1998	2	10,0
1999	5	25,0
2000	1	5,0
Abr/00	1	5,0
Ago/99	1	5,0
Fev/00	2	10,0
Jan/00	1	5,0
Mai/00	1	5,0
Mar/00	1	5,0
Mar/99	2	10,0
Não se aplica	32	-
<b>Total</b>	<b>52</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

**Relação do curso de línguas com o Programa de IC**

	<b>Frequência</b>	<b>Percentual de Válidos (%)</b>
Sim	5	26,3
Não	14	73,7
Não se aplica	32	-
Não respondeu	1	-
<b>Total</b>	<b>52</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

**Forma como se dá a relação do curso de Línguas com o Programa de IC**

	<b>Frequência</b>	<b>Percentual de Válidos (%)</b>
Compreensão de artigos/trabalhos científicos/Livros/Softwares	4	80,0
Necessário para concorrer ao Mestrado	1	20,0
Não se aplica	46	-
Não respondeu	1	-
<b>Total</b>	<b>52</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

**Se o Bolsista faz/fez algum curso de Informática**

	<b>Frequência</b>	<b>Percentual de Válidos (%)</b>
Sim	4	8,0
Não	10	20,0
Já fez	36	72,0
Não respondeu	2	-
<b>Total</b>	<b>52</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

**Qual o Programa de Informática estudado pelo bolsista**

<b>Programa</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual de Válidos (%)</b>
Windows e Office	2	66,7
Windows, Office e Internet	1	33,3
Não se aplica	46	-
Não respondeu	3	-
<b>Total</b>	<b>52</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

**Data em que o Bolsista iniciou o curso de Informática**

<b>Mês/Ano</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual de Válidos (%)</b>
1999	1	20,0
2000	1	20,0
Abr/00	1	20,0
Fev/00	1	20,0
Mar/99	1	20,0
Não se aplica	46	-
Não respondeu	1	-
<b>Total</b>	<b>52</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

**Relação do curso de Informática com o Programa de IC**

	<b>Frequência</b>	<b>Percentual de Válidos (%)</b>
Sim	2	50,0
Não	2	50,0
Não se aplica	46	-
Não respondeu	2	-
<b>Total</b>	<b>52</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

**Forma como se dá a relação do curso de Informática com o Programa de IC**

	<b>Frequência</b>	<b>Percentual de Válidos (%)</b>
Pesquisa	2	100,0
Não se aplica	48	-
Não respondeu	2	-
<b>Total</b>	<b>52</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

**Outro curso do Bolsista**

	<b>Frequência</b>	<b>Percentual de Válidos (%)</b>
Sim	5	9,8
Não	42	82,4
Já fez	4	7,8
Não respondeu	1	-
<b>Total</b>	<b>52</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

**Instituição onde o Bolsista fez o outro curso**

<b>Instituição</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual de Válidos (%)</b>
UCSAL	2	22,2
UFBA	2	22,2
UFPB	1	11,1
UNEB	3	33,4
UNIT	1	11,1
Não se aplica	43	-
<b>Total</b>	<b>52</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

**Motivo pelo qual o Bolsista está fazendo/fez o outro curso**

<b>Motivo</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual de Válidos (%)</b>
Adquirir conhecimento na área do curso ou projeto	5	100,0
Não se aplica	43	-
Não respondeu	4	-
<b>Total</b>	<b>52</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

**Ano em que o Bolsista iniciou o outro curso**

Ano	Frequência	Percentual de Válidos (%)
1996	2	28,6
1997	1	14,3
1998	1	14,3
1999	2	28,6
2000	1	14,3
Não se aplica	43	-
Não respondeu	2	-
Total	52	100,0

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

**Em que situação se encontra essa atividade**

Situação	Frequência	Percentual de Válidos (%)
Em andamento	2	22,2
Concluída	2	22,2
Paralisada / Não concluiu	4	44,4
99	1	11,1
Não se aplica	42	-
Não respondeu	1	-
Total	52	100,0

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

**Relação entre o outro curso e o Programa de IC do Bolsista**

	Frequência	Percentual de Válidos (%)
Sim	2	25,0
Não	6	75,0
Não se aplica	43	-
Não respondeu	1	-
Total	52	100,0

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

**Forma como se dá a relação entre o outro curso e o Programa de IC**

	Frequência	Percentual de Válidos (%)
Vincular História, Literatura e Arte	1	50,0
Subsídios	1	50,0
Não se aplica	49	-
Não respondeu	1	-
Total	52	100,0

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

**Se o Bolsista já repetiu alguma disciplina no curso de graduação da UNEB**

	<b>Frequência</b>	<b>Percentual de Válidos (%)</b>
Sim	12	23,5
Não	39	76,5
Não respondeu	1	-
Total	52	100,0

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

**Se o Bolsista costuma ir à Biblioteca**

	<b>Frequência</b>	<b>Percentual de Válidos (%)</b>
Sim	51	100,0
Não respondeu	1	-
Total	52	100,0

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

**Com que frequência o Bolsista vai à Biblioteca**

	<b>Frequência</b>	<b>Percentual de Válidos (%)</b>
Freqüentemente	43	84,3
Às vezes	8	15,7
Não respondeu	1	-
Total	52	100,0

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

**Como o Bolsista busca a atualização de informações científicas e tecnológicas (opções não-excludentes)**

<b>Meio</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual de Válidos (%)</b>
Bibliotecas	46	90,2
Internet	44	86,3
Redes de Pesquisa	9	17,6
Periódicos	26	51
Revistas Especializadas	33	64,7
Outros	13	25,5

Fonte: Coleta de dados por questionário. Abr./jun. 2000.

## ANEXO A

### Regulamento do Programa de IC da UNEB-PICIN/UNEB

#### Art. 1º - DO OBJETO

O programa de IC- PICIN/UNEB tem como finalidade contribuir com o ensino de graduação e pós-graduação além de promover a formação de recursos humanos na área de investigação científica, através da oferta de oportunidades para a inserção do estudante nas atividades de pesquisa, sob a orientação de um Professor-Pesquisador.

#### Art. 2º- DOS OBJETIVOS

São objetivos do PICIN/UNEB:

§ 1º Estimular o desenvolvimento da pesquisa no âmbito da Universidade;

§ 2º apoiar o engajamento de estudantes de graduação em projetos de pesquisa em desenvolvimento nos departamentos, sob a orientação de um Professor-Orientador;

§ 3º despertar o interesse e incentivar a participação de estudantes talentosos e potencialmente vocacionados para a Pesquisa Científica e desenvolver seus talentos;

§4º introduzir o estudante no uso dos métodos científicos, aprimorando o processo formativo;

§5º qualificar o estudante de graduação no exercício de atividades de pesquisa, de modo a aumentar o acesso a Programas de Pós-graduação.

#### Art. 3º- DA OPERACIONALIZAÇÃO

O PICIN/UNEB será operacionalizado mediante concessão de bolsas de IC a estudantes da UNEB.

§1º As bolsas de Iniciação Científica serão concedidas anualmente;

§2º a renovação das bolsas ficará condicionada:

- ao desempenho do estudante no programa;
- ao andamento do projeto do professor ou orientador;
- ao cumprimento, pelo bolsista, dos critérios propostos aos estudantes que ingressam no programa - ver Artigo 5º, parágrafo 2º.

#### Art. 4º- DOS ORGANISMOS E DAS RESPONSABILIDADES

Sendo um programa da Universidade, o PICIN/UNEB será administrado pelas seguintes instancias, com suas respectivas responsabilidades.

##### §1º Compete à PPG/ Gerência de Pesquisa

- 1.1 - Organizar o Comitê Central do PICIN, encaminhando os nomes dos membros à Reitoria para publicação no Diário Oficial;
- 1.2 - criar condições para o funcionamento do Comitê Central, de modo que ele possa cumprir as atribuições expressas no parágrafo 2º;
- 1.3 - encaminhar o Edital de Seleção à Reitoria para publicação no Diário Oficial;
- 1.4 - divulgar o resultado da seleção dos bolsistas junto aos departamentos;
- 1.5 - assegurar que os estudantes contemplados com bolsas do PICIN participem em Jornadas de IC, publicando os resumos dos trabalhos em catálogos específicos.

##### §2º Compete ao Comitê Central

- 2.1 - Elaborar e rever as normas do PICIN;
- 2.2 - elaborar o Edital de Convocação do PICIN e encaminhá-lo à Gerência de Pesquisa;
- 2.3 - receber os projetos julgados pelos Comitês Internos dos Departamentos e proceder a seleção final;
- 2.4 - encaminhar os pareceres finais à PPG para divulgação dos resultados no Diário Oficial;
- 2.5 - acompanhar e avaliar o desempenho do Programa;
- 2.6 - julgar processos de substituição de bolsistas e cancelamento de bolsas.

##### §3º Compete ao Departamento, através de seu Diretor:

- 3.1 - Organizar e nomear, para um período de dois anos, um Comitê Interno formado por professores/pesquisadores, sob a presidência do coordenador do NUPE,

onde houver, com a responsabilidade de selecionar projetos e bolsistas, assim como acompanhar e avaliar o Programa;

3.2 - encaminhar ao Comitê Interno o edital de convocação do PICIN.

§4º Compete ao Comitê Interno:

4.1 - Divulgar o edital de convocação;

4.2 - receber os projetos, julgar, emitir parecer e encaminhar ao Comitê Central os pedidos de bolsa concessão/renovação, contendo documentação solicitada no edital;

4.3 - apreciar as solicitações de pedidos de bolsa, para deliberação;

4.4 - comparecer, através de um representante à reunião anual para a aprovação final dos projetos em análise;

4.5 - reunir bolsistas e orientadores a cada início do período de concessão/renovação das bolsas para informar os princípios básicos do Programa;

4.6 - analisar o relatório semestral dos bolsistas encaminhados pelos orientadores, emitindo parecer e os enviando ao Comitê Central.

#### Art.5º - DOS CRITÉRIOS PARA A AVALIAÇÃO DOS PEDIDOS DE BOLSAS

Para a avaliação dos pedidos de bolsas serão considerados os seguintes critérios:

§1º Do professor orientador

- a) Ser professor da UNEB, em pleno exercício da docência;
- b) possuir a titulação de doutor para a solicitação de até 3(três) bolsas, de mestre para a solicitação de até 2(duas) bolsas e especialista para a solicitação de até 1(uma) bolsa;
- c) comprovar publicações e participação em eventos científicos;
- d) possuir experiência comprovada na área de pesquisa e/ou na orientação de bolsistas;
- e) apresentar projeto que tenha relevância, pertinência, viabilidade técnica e condições de execução, além do plano de trabalho do candidato à bolsa;
- f) assumir compromisso de não afastamento das atividades de orientação durante a vigência da bolsa. Não estar cursando mestrado ou doutorado.

§2º do bolsista

- a) Estar regularmente matriculado em curso de graduação da UNEB;
- b) apresentar desempenho compatível com a finalidade da bolsa;
- c) não possuir vínculo empregatício;
- d) não estar envolvido em outros programas da UNEB ou de outras agências de que resulte o recebimento de bolsas similares durante o período de vigência da bolsa PICIN/UNEB;
- e) não estar cursando o primeiro ou último semestre da graduação no caso de bolsa nova;
- f) estar cursando até o último semestre, no caso de renovação da bolsa.

§3º Para o pleito, o Professor/Orientador, deverá apresentar, dentro dos prazos previstos em edital a seguinte documentação:

- a) Projeto de pesquisa aprovado pelo departamento;
- b) parecer do Comitê Interno do Departamento para a solicitação de ingresso no programa PICIN/UNEB;
- c) *curriculum vitae* do professor/orientador, modelo CNPq;
- d) histórico escolar do estudante/candidato;
- e) plano de trabalho do bolsista.

#### Art. 6º- DOS COMPROMISSOS

##### §1º Do professor /orientador

- a) Orientar o bolsista nas distintas fases do trabalho científico, incluindo a elaboração de relatórios, a emissão de pareceres técnicos sobre os resumos e os relatórios apresentados pelos bolsistas e a participação em eventos científicos, sobretudo na Jornada de IC;
- b) incluir os nomes dos bolsistas de IC nas publicações e nos trabalhos apresentados em eventos de cunho científico;
- c) estimular a permanência do bolsista durante toda a duração de sua bolsa. Não se afastar das atividades de orientação dos bolsistas durante a vigência da bolsa solicitada.

##### §2º Do bolsista

- a) Dedicar 20 (vinte) horas semanais a atividades de pesquisa;
- b) executar o plano de trabalho proposto pelo orientador;
- c) apresentar, através de relatório, os resultados parciais e finais da pesquisa ao orientador;
- d) participar dos eventos de IC da UNEB

#### Art. 7º- DA VIGÊNCIA

A bolsa é concedida por um período de 12 (doze) meses, admitindo-se até duas renovações, alcançando o período de bolsa, no máximo, 36 meses, desde que o bolsista apresente um bom desempenho no seu plano de trabalho e bom rendimento acadêmico.

#### Art. 8º- DA SUBSTITUIÇÃO E CANCELAMENTO

§1º A substituição do bolsista poderá ocorrer quando devidamente justificada pelo orientador, encaminhando solicitação para análise e aprovação do Comitê Central;

§2º O cancelamento da bolsa e a substituição do bolsista deverão ser aprovados pelo Comitê Central até o 10º dia de cada mês;

§3º As solicitações feitas após o 10º dia de cada mês, somente serão implementadas no mês seguinte, sendo vedada a retroatividade;

§4º O bolsista do PICIN fica obrigado a devolver à UNEB, em valores atualizados, as bolsas recebidas indevidamente, caso os critérios e compromissos acima estabelecidos não sejam cumpridos.

#### Art. 9º- DO VALOR DA BOLSA

O valor mensal e o número de bolsas de IC serão fixados pela PPG anualmente, mediante proposta aprovada pelo Conselho competente da UNEB.

#### Art. 10º- DISPOSIÇÕES FINAIS

§1º Os departamentos serão responsáveis pela elaboração das folhas de pagamento dos bolsistas e deverão enviar à PPG, até o 20º (vigésimo) dia de cada mês, com a declaração de que os serviços foram prestados;

§2º é vedada aos professores substitutos a participação no Programa;

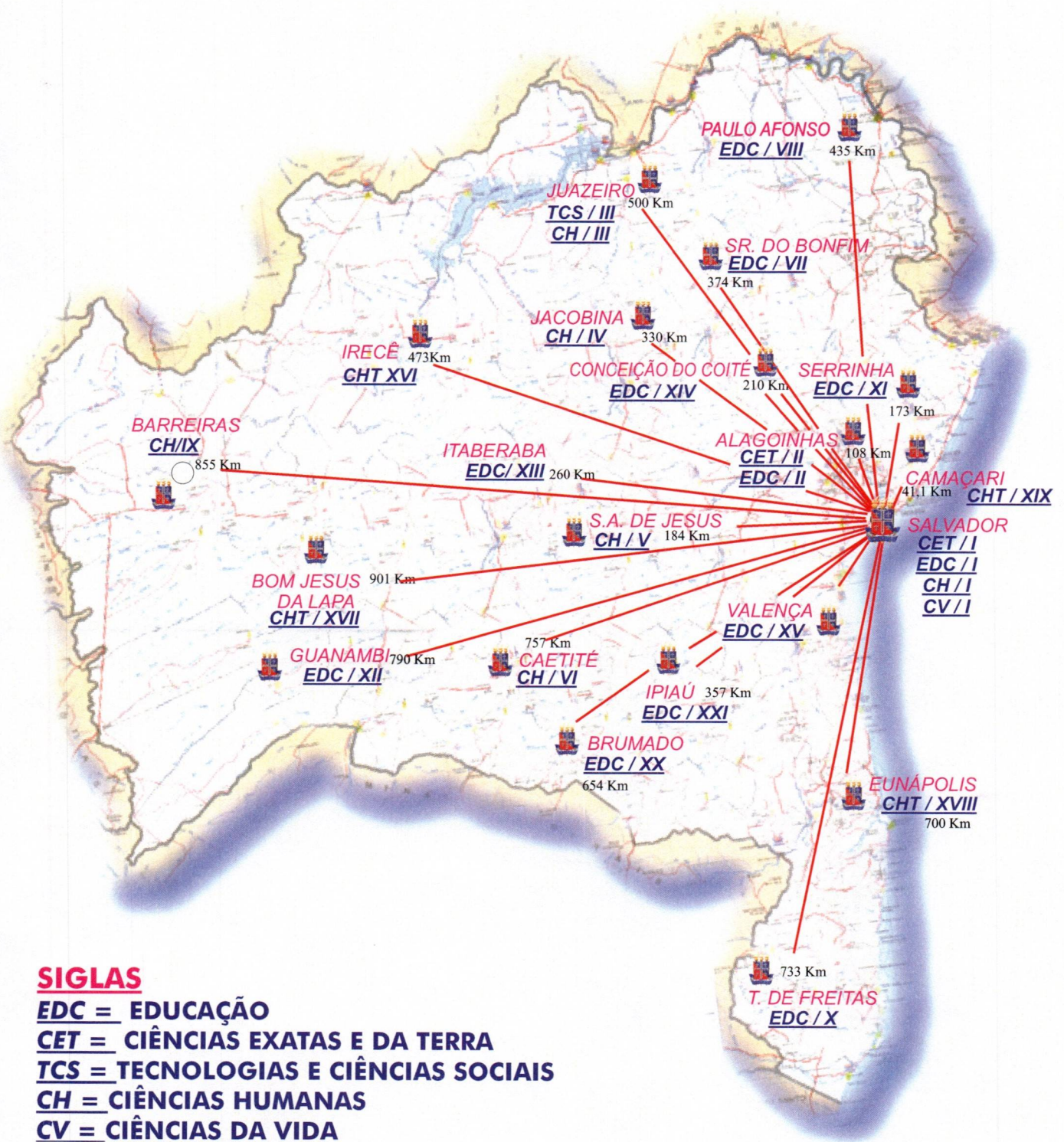
§3º O professor orientador que afastar-se das atividades de orientação no período de duração da bolsa, sem indicar um substituto, ficará impedido de participar do Programa durante 2 (dois) anos a partir do seu retorno às atividades docentes.

Salvador, 23 de março de 2001.

**Ivete Alves do Sacramento / Presidente do CONSEPE**

## ANEXO B

### Mapa da distribuição geográfica dos *campi* da UNEB (em 2001)



#### SIGLAS

**EDC** = EDUCAÇÃO

**CET** = CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA

**TCS** = TECNOLOGIAS E CIÊNCIAS SOCIAIS

**CH** = CIÊNCIAS HUMANAS

**CV** = CIÊNCIAS DA VIDA

**CHT** = CIÊNCIAS HUMANAS E TECNOLOGIAS

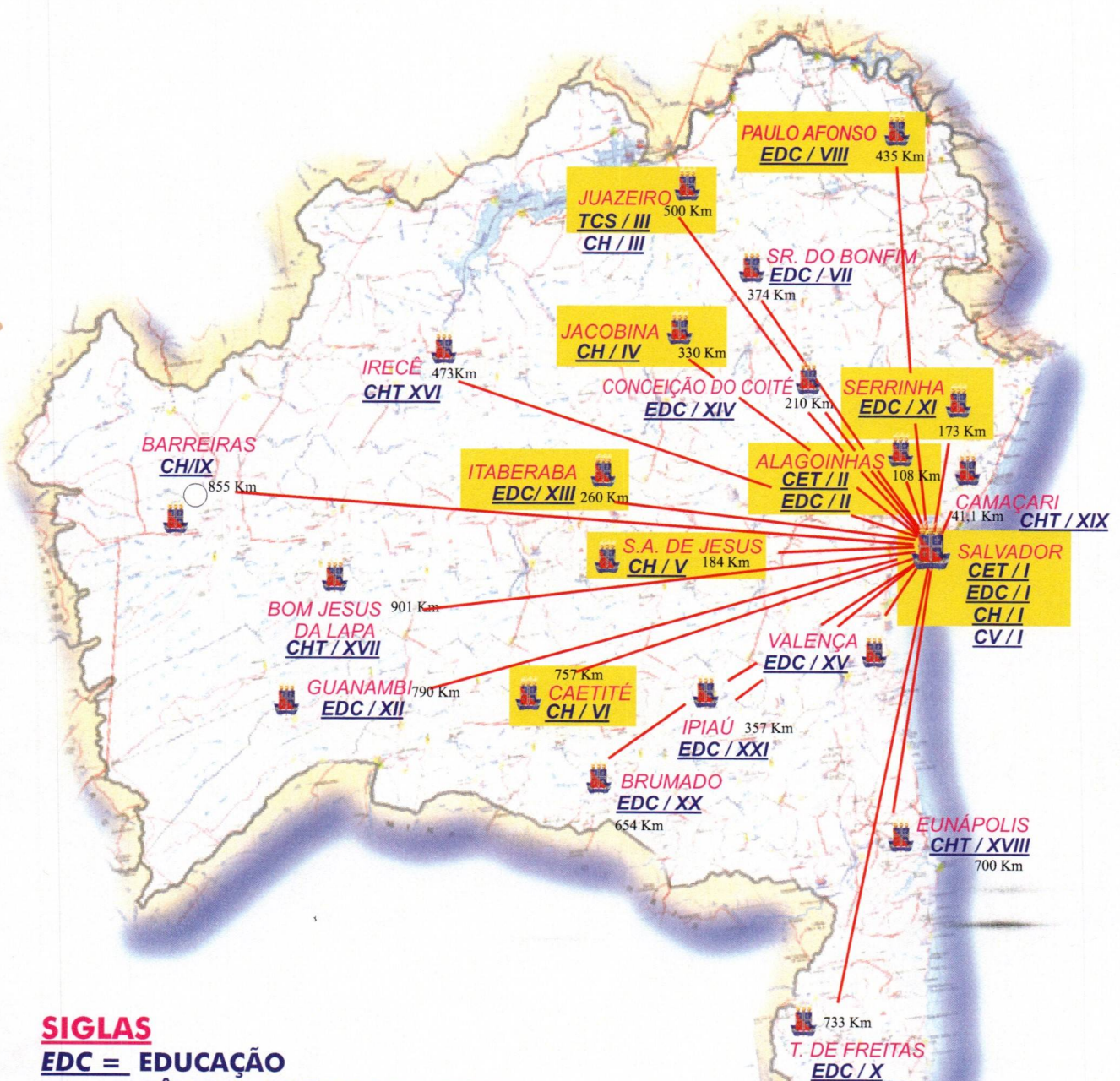
#### LEGENDA



DEPARTAMENTO / CAMPUS

## ANEXO C

### A presença da IC nos campi da UNEB (em 2000.1)



#### SIGLAS

**EDC** = EDUCAÇÃO

**CET** = CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA

**TCS** = TECNOLOGIAS E CIÊNCIAS SOCIAIS

**CH** = CIÊNCIAS HUMANAS

**CV** = CIÊNCIAS DA VIDA

**CHT** = CIÊNCIAS HUMANAS E TECNOLOGIAS

#### LEGENDA



DEPARTAMENTO / CAMPUS



PRESENÇA DA IC ( 2000.1)