

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

Evellyn Ledur da Silva

**A UNIVERSIDADE E O ENSINO DA PESQUISA:
O CASO DO PIBIC NA UFSC**

Florianópolis
2012

Evellyn Ledur da Silva

**A UNIVERSIDADE E O ENSINO DA PESQUISA:
O CASO DO PIBIC NA UFSC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Lucídio Bianchetti

Coorientadora: Prof^a. Dra^a. Ione Ribeiro Valle

Florianópolis
2012

*Aos meus pais, Alice e João, que
não foram contemplados pelas
mesmas oportunidades que a vida
me brindou. E que mesmo assim, se
dedicaram para que esse dia fosse
possível.*

*Ao meu companheiro Jonas, pela
alegria, vivacidade, amor,
incentivo e apoio.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, quero agradecer àqueles que me deram a vida e fizeram com que esse dia fosse possível. Aos meus pais, Alice e João, que mesmo não compreendendo muito bem o que faço, sempre se dispuseram a auxiliar-me. Dedico todas as minhas conquistas a vocês dois. Agradeço pelo amor e rigor com que me educaram e se hoje estou aqui, é por vocês. Muito obrigada!

Ao meu avô, Mário Irineu Ledur. Foi graças a você, “Vô”, que muito trabalhou no passado, que hoje chego ao fim dessa etapa.

Ao meu amor, Jonas Eduardo Bianchin. Agradeço sempre por ter você em minha vida. A sua alegria e a sua simpatia tornam os meus dias mais leves e especiais. Amo você!

À minha família, aos meus tios e tias, primos e primas. Em especial, à Danielle Ledur Antes, que sempre foi um exemplo para mim. Obrigada pelo incentivo, pelo carinho e pela dureza, quando necessário.

À minha segunda família, meu sogro Antônio e minha sogra Marta, a minhas cunhadas, aos meus afilhados e sobrinhos. Agradeço o carinho dispensado, a felicidade nas recepções e a preocupação que sempre tiveram comigo.

Ao meu orientador, Professor Dr. Lucídio Bianchetti, que me recebeu de braços abertos nessa instituição, e que esteve disposto a auxiliar-me e ensinar-me durante o mestrado. Tenho imenso carinho, respeito e grande admiração pelo Senhor. Exemplo de pessoa humana, guardarei seus ensinamentos para sempre comigo. Obrigada!

À minha coorientadora, Ione Ribeiro Valle, por me proporcionar momentos ricos de aprendizagens durante as discussões nas aulas da disciplina de Pierre Bourdieu. Conhecer a teoria sociológica deste pesquisador foi uma oportunidade que me possibilitou percepções sobre as relações entre os agentes sociais de modo mais crítico e criterioso.

As professoras da banca de qualificação, Adriana Cláudia Turmina, Ione Ribeiro Valle, Mariléia Maria da Silva, que apresentaram suas colaborações para que o trabalho fosse “lapidado” e, assim, tomasse seu formato final.

À professora Olinda Evangelista, que muito me auxiliou nesse processo de formação.

Aos demais professores do PPGE\UFSC que me proporcionaram uma educação mais crítica. Por meio dela foi possível apreender o real, considerado, muitas vezes, “amargo”. Obrigada pela oportunidade que me deram para (des) cobrir o meio social em que estamos inseridos.

Às amigas Joana D’Arc Vaz e Vandrizze Meneghini. Meninas, obrigada pelos momentos que juntas passamos na “Casa 37”. Jamais esquecerei os conselhos, os abraços, as conversas, os momentos de “aperto”, que muito nos ensinaram. Vocês são pessoas muito importantes na minha vida.

À “Casa 37”, espaço de discussões, vivências, alegrias, encontros, surpresas, que ficarão em minha memória e recordação.

Às amigas, Ana Marcelli Soares, Franciele Haas, Luana Zimmer Sarzi e Luciana Griebeler. Mesmo que nossos encontros sejam somente nos finais de ano, na cidade em que juntas crescemos, quero dizer que vocês estarão sempre em meu coração.

Aos amigos da Casa do Estudante Universitário, em especial, à Marciele Machado dos Santos. Santa Maria jamais será esquecida, pois lá conheci vocês e lá construímos a amizade que ainda hoje permanece.

À Dayana Schreiber, colega e amiga, e Fábio Schreiber. As meninas da “Casa 37” tinham e têm uma confiança imensa em vocês. Sabíamos que vocês estariam ali, para ajudar-nos sempre que fosse necessário. Sou grata por tudo!

Aos amigos e colegas do PPGE-UFSC, em especial Antonio Luiz Fermino, Cristian Dutra, Daniela Reuter Köpp, Eliton Seara, Gilson Cruz Junior, Jocemara Triches, Julia Rech, Rosângela Mees e tantos outros que, de uma maneira ou de outra, fizeram parte dessa jornada.

À Luiza Turnes e ao Adriano de Oliveira, obrigada pela parceria no decorrer desse processo.

Ao Airton Costa, secretário administrativo do Departamento de Projetos de Pesquisa (DPP) da Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão (PRPE) da UFSC, pela colaboração efetuada ao trabalho.

Por fim, aos/às esquecidos/as,

Muito obrigada!

“Não sei se já alguma vez disse ao leitor que as idéias, para mim são como as nozes, e que até hoje não descobri melhor processo para saber o que está dentro de umas e de outras, — senão quebrá-las”.

Assis (1883, p. 32)

RESUMO

Objetivamos, com esta dissertação, analisar a organização e o processo de implementação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/IC) nos diferentes Centros que compõe a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Visamos identificar o processo de constituição do PIBIC e sua amplitude na Instituição, bem como sua presença ou interação entre graduação e pós-graduação, entre ensino e pesquisa. Como nosso objeto é um Programa que visa à iniciação à pesquisa na graduação, em um primeiro momento, resgatamos alguns aspectos do histórico da universidade no Brasil e, paralelamente, procuramos levantar e analisar aspectos relacionados à criação e ao envolvimento de alguns órgãos públicos afetos à pesquisa, como é o caso da criação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Para a compreensão do nosso objeto, consultamos as Resoluções Normativas (RN) do PIBIC/CNPq (1993/2006) e as RN do Programa que a UFSC desenvolvia anteriormente à normatização do PIBIC pelo CNPq. Efetuamos também um estudo sobre o Estado da arte no site do Banco de Teses da CAPES. Neste localizamos oito trabalhos relacionados a nossa investigação e que nos serviram de base para a construção do histórico do PIBIC. A pesquisa de campo consistiu na realização de entrevistas que foram gravadas, transcritas e analisadas na perspectiva metodológica da análise de conteúdo. A amostra foi constituída por 11 professores, Presidentes das Comissões do PIBIC de seus respectivos Centros de Ensino. Por meio destas entrevistas foi possível estabelecer eixos de análise, dentre os quais destacamos: avaliação, produção/productividade, relação graduação/pós-graduação e disputa entre e intracampos científicos. Adotamos o referencial teórico de Pierre Bourdieu que, em sua teoria sociológica, apresenta pertinentes contribuições sobre o campo científico e as relações que se desenvolvem nesse espaço. Evidenciamos que a organização desse Programa é baseada em aspectos meritocráticos, recebendo influências e interferindo na avaliação que a CAPES faz dos Programas de pós-graduação. Ficou explícito que um dos critérios mais positivamente avaliado está relacionado à produção docente. Esta, por sua vez, afeta vários aspectos, tanto do trabalho docente dos pesquisadores, quanto da sua vida fora dos “muros” da universidade. Embora o PIBIC possibilite a inserção dos discentes na pesquisa e seja visto por muitos dos entrevistados como um espaço de formação apresenta também aspectos questionáveis que

perpassam a ambiência universitária, como é o caso do produtivismo acadêmico. A relação estabelecida entre graduação e pós-graduação foi considerada, pela maioria de nossos entrevistados, como “virtuosa”, uma vez que um dos objetivos do PIBIC é que os alunos se habilitem a prosseguir seus estudos no nível da pós-graduação. Finalmente, consideramos ser possível afirmar que a CAPES e o CNPq buscam, cada vez mais, instrumentalizar o PIBIC, visando melhorar os indicadores da pós-graduação, apontando para o predomínio de uma perspectiva onde o pragmatismo utilitarista supera a preocupação com a formação e a pesquisa.

Palavras-chave: PIBIC. Pesquisa. Relação graduação/pós-graduação. Produção científica.

ABSTRACT

With this thesis we aim to analyze the organization and implementation process of the Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC / IC) (Institutional Program for Scientific Initiation Scholarships) in the different Centers that comprise the Federal University of Santa Catarina (UFSC). We intend to identify the process of PIBIC formation and its amplitude at the institution, and their presence or interaction between undergraduate and graduate level, between teaching and research. Once our object is a program which aims the initiation to undergraduate research, we rescued, at first, some aspects of the university history in Brazil and, at the same time, we raised and analyzed issues related to creation and the involvement of some public agencies related to the research, such as the creation of the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (Coordination of Improvement of Higher Education Personnel) and the Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (National Council for Scientific and Technological Development). In order to understand our object, we consulted the Resoluções Normativas (RN) (Normative Resolutions) of PIBIC / CNPq (1993/2006) and the RN of the Program UFSC used to develop prior to the standardization of PIBIC by CNPq. We also verified a state of the art on the CAPES Bank of Theses site. In this site, we found eight studies related to our research, which were the basis for the construction of PIBIC history. The fieldwork was conducted through interviews which were taped, transcribed and analyzed from the content analysis methodological perspective. The sample consisted of 11 teachers, the PIBIC Committee Chairmen of their respective Learning Centres. By these interviews it was possible to establish lines of analysis, among which are: evaluation, production / productivity, undergraduate / graduate relationship and disputes between and within scientific fields. We adopted the theoretical framework of Pierre Bourdieu, who, in his sociological theory, presents relevant contributions to the science and the relationships that develop in this space. We show that the organization of this Program is based on meritocratic aspects, receiving influences and interfering with the CAPES assessment on graduate Programs. It became clear that one of the most positively evaluated criteria is related to the teachers' production. This, in turn, affects several aspects both of the teaching of researchers and their lives outside the "walls" of the university. Although PIBIC allows the inclusion of students in the research and is seen by many of our respondents as a

formation area, questionable aspects that permeate the atmosphere such as the university's academic productivism were also made evident. The relationship established between undergraduate and graduate programs was considered by most of our respondents as "virtuous," as one of the goals of PIBIC is to enable students to continue their studies at graduate level. Finally, we consider it possible to affirm that CAPES and CNPq seek, increasingly, to equip PIBIC, to improve the indicators of graduate programs, pointing to the predominance of a perspective in which the utilitarian pragmatism overcomes the concern with the education and research.

Keywords: PIBIC. Research. Undergraduate/graduate relationship. Scientific production.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Centros da UFSC e Sexo dos Presidentes das Comissões do PIBIC (2011-2012).....	38
Quadro 2 – Relação numérica de trabalhos localizados e selecionados...	77
Quadro 3 – Dissertações sobre o PIBIC.....	78
Quadro 4 – Teses sobre o PIBIC.....	80
Quadro 5 – As Resoluções Normativas e suas alterações	108

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Visão do prédio da Reitoria\década de 1970.....	27
Figura 2 – Visão geral do Campus da UFSC	28

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução do número de matrículas (presencial e a distância) por Categoria Administrativa (público e privado) – Brasil – 2001-2010.	61
Gráfico 2 – Número de IES públicas e privadas, no Brasil, em 2010	62
Gráfico 3 – Número de bolsas por Universidades Federais, Estaduais e Outros.....	63
Gráfico 4 - Distribuição percentual dos mestrandos titulados, egressos do PIBIC.....	71
Gráfico 5 – Os diferentes fomentos e direcionamento dos investimentos	92
Gráfico 6 – Evolução das bolsas de IC no país	94
Gráfico 7 – Número de bolsas PIBIC por região	96
Gráfico 8 – Evolução do número de bolsas PIBIC no Brasil (2000/2012)	97
Gráfico 9 - A iniciação científica na UFSC (2011\2012).....	113
Gráfico 10 – Número de bolsas de cada Centro de ensino e campus da UFSC (2011\2012).....	114
Gráfico 11 - Relação entre solicitações e concessões de bolsas entre 1995/2011.....	117
Gráfico 12 - Número de alunos da UFSC em cada Centro de ensino no semestre 2011/2.....	118

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

AT: Apoio Técnico

BIC: Bolsa de Iniciação Científica

BIP: Bolsa de Iniciação à Pesquisa

BIPI: Bolsa de Iniciação à Pesquisa Institucional

BIPP: Bolsa de Iniciação à Pesquisa vinculada a Projetos

BNDES: Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social

CA: Comitês Assesores

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior

CEPE: Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão

CD: Conselho Deliberativo

C&T: Ciência e Tecnologia

CNPq: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CUn: Conselho Universitário

DAP: Departamento de Apoio à Pesquisa

EMBRAPA: Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária

FAP: Fundação de Amparo à Pesquisa

FINEP: Financiadora de Estudos e Projetos

GM: Pós-Graduação Mestrado

GD: Pós-Graduação Doutorado

IAP: Índice de Aproveitamento

IC: Iniciação Científica

ICJr.: Iniciação Científica Júnior

IES: Instituição de Ensino Superior

IMPA: Instituto de Matemática Pública e Aplicada

INPA: Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia

INPE: Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais

IS: Instrução de Serviço

MEC: Ministério da Educação

MCTI: Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação

OBMEP: Olimpíada Brasileira de Matemática de Escolas Públicas

PIB: Programa de Iniciação à Pesquisa

PIBIC: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PIBIC-Af: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica nas Ações Afirmativas

PIBIC-EM: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica no Ensino Médio

PICME: Programa de Iniciação Científica e Mestrados

PIBITI: Programa Institucional de Desenvolvimento Tecnológico e Inovação

PPGE: Programa de Pós-Graduação em Educação

PNPG: Plano Nacional de Pós-Graduação

REUNI: Reestruturação e Expansão das Universidade Federais

RN: Resolução Normativa

SBPC: Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

UDESC: Universidade do Estado de Santa Catarina

UDF: Universidade do Distrito Federal

UFSC: Universidade Federal de Santa Catarina

USP: Universidade de São Paulo

UNEB: Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	27
O <i>LOCUS</i> DA PESQUISA	27
PROBLEMÁTICA E JUSTIFICATIVA DA PESQUISA.....	29
QUESTÕES E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO	35
ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	37
O CAMPO CIENTÍFICO COMO ESPAÇO DE DISPUTAS: AS CONTRIBUIÇÕES DE PIERRE BOURDIEU (1930-2002)	41
ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	48
CAPÍTULO I – A UNIVERSIDADE E A INICIAÇÃO À PESQUISA NO BRASIL	51
1.1 SURGIMENTO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA: A REALIDADE POLÍTICA, ECONÔMICA E SOCIAL DA ÉPOCA	52
1.2 A EXPANSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL E A EMERGÊNCIA DE MODELOS ALTERNATIVOS AOS CLÁSSICOS.....	59
1.3 A PESQUISA NA FORMAÇÃO DISCENTE: MANIFESTAÇÕES FAVORÁVEIS E ASPECTOS QUESTIONÁVEIS À IC NA LITERATURA.....	65
1.3.1 A literatura e os aspectos favoráveis à IC	66
1.3.2 A literatura e os questionamentos ao processo e aos resultados da IC	73
1.4 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA COMO TEMA DE PESQUISA	75
CAPÍTULO II – ÓRGÃOS DE FOMENTO À PESQUISA NO BRASIL: A IC E SEUS ASPECTOS NORMATIVO LEGAIS	85
2.1 CAPES: FOMENTO E FORMAÇÃO DE PESQUISADORES.....	86
2.2 CNPQ: FOMENTO À CIÊNCIA, À TECNOLOGIA E À INOVAÇÃO	88
2.2.1 As bolsas no país	89
2.2.1.1 As bolsas destinadas ao Ensino Médio.....	90
2.2.1.2 As bolsas destinadas à Graduação.....	90
2.3 A IC ANTES DA NORMATIZAÇÃO DO PIBIC	93

2.4 A IC A PARTIR DA NORMATIZAÇÃO DO PIBIC EM 1993.....	97
2.4.1 Algumas considerações sobre as RNs do PIBIC.....	107
2.5 A IC NA UFSC ANTES DA IMPLEMENTAÇÃO DO PIBIC	111
2.6 A IC NA UFSC APÓS A IMPLEMENTAÇÃO DO PIBIC	113
CAPÍTULO III - A PESQUISA DE CAMPO: ELEMENTOS ESTRUTURANTES DAS MANIFESTAÇÕES DOS ENTREVISTADOS	121
3.1 O PROCESSO DE AVALIAÇÃO NA SELEÇÃO DO PIBIC	122
3.2 O PIBIC E O CORPO DOCENTE: REQUISITOS PARA A PARTICIPAÇÃO NO PROGRAMA	133
3.2.1 A produção científica docente e a bolsa como prêmio	134
3.2.2 Produção docente: castigo/culpa e premiação	137
3.2.3 Produção, produtividade e implicações na vida/trabalho docente	143
3.3 O PIBIC E A RELAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS- GRADUAÇÃO.....	146
3.4 A DISPUTA INTRA E ENTRE CAMPOS DO CONHECIMENTO NA UFSC.....	154
3.5 COMENTÁRIOS FINAIS DOS ENTREVISTADOS	159
CONSIDERAÇÕES FINAIS: PONTO DE CHEGADA... E DE PARTIDA	167
APÊNDICES	187
APÊNDICE 1.....	188
APÊNDICE 2.....	189
APÊNDICE 3.....	190

INTRODUÇÃO

O LOCUS DA PESQUISA

Inicialmente, consideramos necessário fazer uma breve caracterização do “campo” UFSC, dado que é no interior desta que será ambientada a análise da nossa temática específica: o caso do PIBIC na UFSC.

Nossa pesquisa foi desenvolvida na cidade de Florianópolis, capital do Estado de Santa Catarina que, de acordo com o Censo 2010\IBGE, possui 421.240¹ habitantes. A Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, primeiramente intitulada como Universidade de Santa Catarina, foi criada em dezembro de 1960, pelo então presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira (1902-1976), no mesmo ano de inauguração da atual Capital do Brasil, Brasília-DF. A seguir, a Figura 1 evidencia a construção do atual prédio da Reitoria da Instituição.

Figura 1 – Visão do prédio da Reitoria\década de 1970



Fonte: Disponível em: http://antiga.ufsc.br/paginas/downloads/exposicao_posse_prata_Interne_t.pdf. Acesso em 19 de julho de 2012.

¹ Resultado localizado no site do IBGE. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/link.php?uf=sc>. Acesso em: 20 jul. 2012.

O campus de Florianópolis possui 11 centros de ensino, que serão apresentados de forma mais detalhada, posteriormente: o Colégio de Aplicação (CA), o Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI), “a editora, o fórum, o centro desportivo, o centro de cultura e eventos, o museu, o planetário, o observatório astronômico, a farmácia-escola, o hospital universitário, os colégios agrícolas, dezenas de laboratórios e bibliotecas” (SATO, 2011). A Instituição possui mais três *campi*: Joinville, Curitiba e Araranguá. Além disso, é tutora da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

Desenvolvemos a presente investigação, mais particularmente, no *campus* em que se encontra a Reitoria da Universidade Federal de Santa Catarina, tendo em vista que sua expansão para o interior do Estado é recente e o programa PIBIC ainda está dando seus primeiros passos nos demais *campi*. A Figura 2 apresenta uma visualização mais ampla e mais atualizada do campus onde realizamos a nossa pesquisa.

Figura 2 – Visão geral do Campus da UFSC



Fonte: Disponível em: http://antiga.ufsc.br/paginas/downloads/exposicao_posse_prata_Interne_t.pdf. Acesso em: 19 jul. 2012.

Foi nesse espaço que coletamos os dados aqui apresentados e demonstramos como se dá o processo de organização do PIBIC, objeto deste estudo, no decorrer dessa pesquisa.

PROBLEMÁTICA E JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

A pesquisa em nosso país passa a ser incrementada, com maior ênfase, após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), quando se vê, por meio do desenvolvimento científico, a possibilidade de progresso econômico e o desenvolvimento das forças produtivas (OLIVEIRA, 2003). A partir disso são criados órgãos ligados ao governo, os quais começam a preconizar a necessidade de mais investimentos na formação de novos e futuros pesquisadores que teriam a função de contribuir para os avanços necessários ao desenvolvimento da ciência no Brasil.

No final dos anos de 1940 e início dos anos de 1950 ocorre a fundação da Sociedade Brasileira para o Progresso à Ciência (SBPC) e da Coordenação para o Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES)², do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (atual BNDES)³ e, no ano de 1967, da Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP). Segundo Weber (2008), alguns desses órgãos são criados “devido a necessidade crescente de o país dispor de diagnósticos confiáveis para fundamentar seus planos nacionais” (p. 26), além de serem responsáveis pela implementação de políticas públicas.

Partindo mais diretamente de alguns desses órgãos, como é o caso da CAPES, criada em 1951, a pós-graduação *strictu sensu* é instituída no interior da Universidade brasileira⁴. A preocupação inicial dos pioneiros criadores da CAPES, a exemplo de Anísio Teixeira (1900-1971), era desencadear uma “Campanha” para a qualificação dos professores que atuavam, principalmente, em Universidades públicas (MENDONÇA, 2003). Historicamente, isto levará a que a atuação da CAPES seja dividida em dois períodos: um período de “formação de professores”, que se estende até meados da década de 1990, sucedido por um período de “formação de pesquisadores” (KUNZER e MORAES, 2009).

² Cabe recordar que o órgão, inicialmente, era chamado de “Campanha”, depois passou para Coordenação e a partir de 1992 foi transformado em Fundação (ALVES, 2008).

³ Órgão ligado ao Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior. Maiores informações no site <http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/bndes/bndes_pt>.

⁴ Anteriormente, embora numericamente pouco expressivas, as pesquisas no Brasil eram desenvolvidas em Institutos de Pesquisa. Para mais detalhes ver Alves (2008) e Azevedo (1996).

No entanto, a pós-graduação *stricto sensu*, especificamente na área de educação, terá seu marco inicial apenas em 1965, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), com base no parecer 977/1965 (CURY, 2005). A pós-graduação brasileira foi marcada por “influências cruzadas”, inspiradas nas experiências norte-americana e francesa (LÜDKE, 2005), com graus diferenciados de implicações nos Programas de Pós-graduação em Educação (PPGE), no que diz respeito à díade ensino-pesquisa.

O leque dessas iniciativas que serão determinantes para compreender o surgimento do PIBIC complementa-se com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024/1961), na qual estão consagradas as funções da Universidade, embora a explicitação mais cristalina do tripé ensino-pesquisa-extensão apareça, alguns anos mais tarde, na Lei da Reforma Universitária de 1968 (Lei 5540/1968) (FÁVERO, 1977)

Estão aqui indicados alguns antecedentes no que diz respeito à pesquisa e à pós-graduação no Brasil, *loci* de mais uma política pública voltada à preparação de pesquisadores, bem como do surgimento e expansão do PIBIC⁵.

Especificamente em relação ao fomento à pesquisa na graduação, Pires (2008) explicita o pioneirismo do Brasil no que tange aos subsídios à iniciação científica (IC). Por sua vez, Oliveira (2003) acrescenta que foi a partir das décadas posteriores à criação dos órgãos anteriormente citados que passou a haver um considerável potencial indutor de formação para a pesquisa de acadêmicos ligados aos cursos de graduação.

É nesse contexto que na década de 1990 o PIBIC, fomento que é nosso objeto de investigação, é institucionalizado pelo CNPq. Com essa inovadora possibilidade de formação, passa-se a preparar um quadro mais qualificado – mesmo que reduzido – de graduandos para a realização do mestrado e doutorado, já que, via iniciação científica, o discente desenvolve características que podem contribuir de maneira direta à sua inserção na pós-graduação *stricto sensu* (MORAES e

⁵ É importante lembrarmos que, quando falamos em iniciação científica, há vários programas voltados para tal fim, como: Programa de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica no Ensino Médio (PIBIC-EM), o PIBIC Junior, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação (PIBI – UFSC), entre outros que estão alocados em outras Universidades.

FAVA, 2000), conforme será possível verificar no decorrer do presente trabalho.

Inicialmente, foram disponibilizadas às universidades brasileiras algumas bolsas que seriam direcionadas aos projetos de pesquisas considerados mais relevantes, ficando a cargo do professor-orientador selecionar discentes que tivessem interesse em inserir-se em seus grupos de pesquisa visando aprender métodos e técnicas de investigação.

No entanto, desde a sua institucionalização – 1993 – várias mudanças foram sendo introduzidas no Programa, além das diversificadas formas de implementação adotadas pelas Universidades. Neste aspecto, torna-se relevante observarmos como veio se processando a organização do PIBIC na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e apreendermos como se efetiva a sua ação no que diz respeito à geração do conhecimento científico nos diferentes Centros, ou, como trabalharemos no decorrer de nosso trabalho, nos diferentes “campos”⁶(BOURDIEU, 2004).

Tendo em vista esse quadro institucional, formulamos algumas **questões de pesquisa**, que nortearão nossas reflexões/análises, quais sejam: tendo como agentes dinamizadores os comitês internos, ou Comissões internas⁷, os quais são os presidentes das comissões, como foi a implementação da política pública de fomento à pesquisa PIBIC na UFSC? Quais os (des) encontros entre o prescrito na legislação e o que vem sendo concretizado no processo de formação de jovens pesquisadores nos diversos Centros que compõem a Universidade?

Pesquisar uma política de fomento à formação de novos pesquisadores, como o PIBIC, vai ao encontro da ciência, da própria pesquisa, da construção do conhecimento e também da relação entre trabalho e educação. Em relação à ciência e a pesquisa, o PIBIC apresenta-se de relevância no processo de formação, dada a concretude da vivência da pesquisa e do desenvolvimento científico, por parte dos envolvidos, a partir da sua inserção nos projetos dos orientadores, nos grupos de pesquisa e, enfim, na sua inserção na comunidade científica.

Para alguns autores, como, por exemplo, Fávero (1977), a pesquisa deve estar inserida no trabalho universitário, pois com ela o discente, tanto da graduação como da pós-graduação, desenvolve a criatividade. Também autores como Calazans (2002), Damasceno (2002), Cury (2004), Massi e Queiroz (2010), Pires (2008), Pucci (s/d),

⁶ O conceito de “Campo”, em Bourdieu (2004), será abordado mais adiante.

⁷ Os comitês internos são responsáveis pela análise dos projetos que se candidatam a receber fomento para a pesquisa.

Moraes e Fava (2000) apresentam contribuições acerca da importância da iniciação científica na construção do conhecimento, demonstrando que o incentivo à formação de novos pesquisadores é algo concreto dentro desse Programa.

Com efeito, a passagem pela universidade, por parte dos alunos, desafia-os a envolverem-se com a *praxis*⁸, superando o dualismo da teoria e da prática, uma vez que “se a aparência e a essência coincidissem imediatamente a ciência e a filosofia não só não seriam necessárias, como seriam inúteis” (KOSIK, 2011, p. 17).

Embora tenhamos percebido uma série de aspectos positivos em relação ao PIBIC, sua constituição, forma de organização e seu funcionamento não estão isentos de contradições. Nessa perspectiva, foi fundamental analisar/examinar, ir além da mera aparência de um fenômeno (no caso, o PIBIC) e, desse modo, atingir um conhecimento novo, contribuindo potencialmente para a implementação das transformações que são demandadas para a ampliação e melhoria de um Programa reconhecidamente aceito e de sucesso, apesar das contradições em seu processo, como a literatura apresenta e como nossa própria pesquisa demonstrou, no caso específico do PIBIC/UFSC.

Frente a isso, passam a ser possíveis algumas problematizações, como: a universidade está formando agentes vinculados paragramaticamente aos interesses do setor produtivo? Ou propicia uma formação crítica, potencialmente geradora da emancipação humana? Tais questões provocam reflexões em relação ao tipo de ciência e pesquisa que se produz na universidade, uma vez que

a divisão capitalista faz com que a atividade intelectual e material, o gozo e o trabalho, a produção e o consumo caibam a indivíduos distintos (Marx e Engels, s.d.), tanto as relações sociais e produtivas como a escola, educam o trabalhador para esta divisão. Em decorrência, a ciência, e o desenvolvimento social que ela gera, ao pertencerem ao capital, aumentando a sua força produtiva, se colocam em oposição objetiva ao

⁸ Conforme palavras de Vázquez (2007, p. 109): “Com Marx, o problema da práxis como atividade humana transformadora da natureza e da sociedade passa para o primeiro plano. A filosofia se torna consciência, fundamento teórico e seu instrumento. A relação entre teoria e práxis é para Marx teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que esta relação é consciente”.

trabalhador; assim, o conhecimento científico e o saber prático são distribuídos desigualmente, contribuindo ainda mais para aumentar a alienação dos trabalhadores. (KUENZER, s/d, p. 03)

Com base na reflexão da autora evidenciamos a necessidade e o interesse de analisar uma política pública, que, em tese, deveria ter como objetivo central criar condições para que mudanças fossem implementadas na sociedade, a fim de que **todos** pudessem beneficiar-se dos avanços do conhecimento científico e tecnológico.

No entanto, as contradições apontadas pela autora, fazem surgir outras perguntas, dentre elas, as seguintes: por que somente alguns conseguem ter acesso à esta política de fomento à pesquisa? E por que algumas áreas possuem um valor de mercado mais elevado que outras? Tais questionamentos colocam em relevo a necessidade de realização, bem como, a abrangência da nossa pesquisa, uma vez que todas as áreas do conhecimento que constituem a UFSC foram investigadas.

Seria esse Programa um espelho da realidade em que estamos inseridos, em termos de uma sociedade na qual alguns têm e outros não têm o direito para produzir dignamente sua existência? E, especificamente em relação ao nosso objeto de pesquisa, poderia o PIBIC ser uma força capaz de propiciar aos graduandos uma visão mais crítica do real e qualificá-los a inserir-se em Programas de pós-graduação ou no setor produtivo?

De acordo com Mészáros (2006, p. 263), “nenhuma sociedade pode perdurar sem seu sistema próprio de educação”. Tal concepção demonstra a necessidade de uma “transcendência positiva da alienação”, a qual “é, em última análise, uma tarefa educacional, exigindo uma ‘revolução cultural’ radical para sua realização” (p. 264).

Nesse sentido, Pires (2008) explicita a importância da formação de pesquisadores na perspectiva crítica, dizendo que isso pode vir a ser uma “porta de esperança”, pois a universidade, na atual conjuntura do sistema, “se constitui como *locus* privilegiado da produção do conhecimento que é, hoje, a mercadoria mais valiosa da sociedade capitalista contemporânea”. Dando seguimento à discussão, a autora não deixa de ressaltar que o conhecimento possui o seu valor de uso e de troca e que este interessa ao capital devido ao fato de produzir mais-valia, ou seja, “mais rapidamente produz riquezas e tem um potencial de competitividade elevado” (2008, p. 31).

Pires ainda agrega, aos argumentos apresentados, o de que há necessidade de que se perceba a importância do jovem pesquisador, uma

vez que é por meio dele que a construção do conhecimento continuará quando os pesquisadores seniores refluírem em suas atividades. Assim, ela descreve que “é no jovem estudante que mora o maior potencial de criatividade e inovação” (2008, p. 32). Damasceno (2002), por sua vez, ressalta que é concreta e efetiva a possibilidade de formação de novos pesquisadores nos Programas de iniciação científica, uma vez que é nestes que

o iniciante deve aprender a fazer a investigação praticando-a, com a possibilidade de aprender, compreender e empreender o próprio caminho da ciência, tendo claro que a pesquisa como indagação e principalmente construção do real constitui a atividade fundamental que alimenta a ciência (DAMASCENO, 2002, p. 19-20).

Dando sua contribuição ao debate, Saviani (2009, p. 43-44), sublinha que “qualquer aprendiz de pesquisador [...] e qualquer pesquisador sabe muito bem que ninguém chega a ser pesquisador, a ser cientista, se ele não domina os conhecimentos já existentes na área em que ele se propõe a ser investigador, a ser cientista”.

É com base em tais constatações que adentramos na organização do PIBIC e interrogamos 11 docentes do campus da UFSC de Florianópolis – SC, os quais presidem as Comissões Internas dos respectivos Centros da Instituição. Julgamos importante destacar que os números relativos à quantidade de bolsas de pesquisa da UFSC, que aqui serão apresentados em gráficos, englobam todos os *campi* da Instituição, porém, conforme descrito anteriormente, não entrevistamos os docentes de Araranguá, Curitibanos e Joinville.

O interesse em investigarmos essa Comissão⁹ está ligado à questão da própria organização do Programa, uma vez que são estes 11 docentes que coordenam as Comissões que selecionam os projetos que vão disputar o fomento PIBIC/CNPq/UFSC. Para nós, é de fundamental importância conhecer o que é e como esse incentivo se reveste, quais são as suas proposições e quem são os docentes mais contemplados com as bolsas PIBIC, pois, como mostraremos, poucos são aqueles que conseguem ser incorporados ao Programa. Pelos benefícios individuais e sociais que resultam desse fomento, certamente seria de se esperar que

⁹ Essa Comissão é formada por professores que fazem parte de cada Centro de ensino da Instituição. No caso da nossa pesquisa, eram 11 Comissões, uma vez que a UFSC possui 11 Centros de ensino. Essas Comissões são responsáveis pela avaliação dos projetos que devem ou não ganhar fomento PIBIC.

um maior contingente de pesquisadores e graduandos fosse contemplado.

Conforme o objetivo da própria resolução que rege o Programa, o discente que se insere no PIBIC passa a ter mais chances de seguir adiante, de inserir-se na pós-graduação *strictu sensu* e, assim, desfrutar de uma formação teórico/prática mais qualificada. De acordo com Maccariello et al. (2002, p. 86-87), a IC “possibilita a produção de conhecimentos comprometidos com o avanço das ciências e articulados aos problemas presentes na realidade social e que afetam a qualidade de vida de parcelas majoritárias da população”.

Percebemos, aqui, a importância e a necessidade de investigar essa política pública evidenciando seus aspectos positivos, sem deixar de discernir as contradições, à medida que a teoria e a empiria foram tornando estas últimas evidentes.

QUESTÕES E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

As pesquisas científicas, no Brasil, são realizadas predominantemente em universidades e, em sua grande maioria, nas universidades públicas. São elas as responsáveis pelo desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão, conforme descrito na Constituição Federal de 1988, em seu Art. 207:

As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2007, p. 136).

Em vista disso, as instituições universitárias deveriam efetivar tais funções colocando à disposição dos discentes a possibilidade de envolver-se com diferentes atividades, como é o caso da pesquisa, que apenas é vivenciada por uma minoria de acadêmicos, dado o número limitado de bolsas do PIBIC disponibilizadas. O ato de envolver-se com o ensino, a pesquisa e a extensão apresenta relevância expressiva para a formação de sujeitos históricos mais críticos, reflexivos e atuantes. É isso que sublinham alguns autores, dentre eles, Fávero (1977), para quem há a “necessidade de vincular mutuamente na Universidade duas preocupações: investigação científica e formação profissional”. Portanto, a relação entre essas funções da Universidade possibilitaria ao discente a oportunidade de vivenciar aspectos diversificados no desenrolar de sua graduação.

Da mesma maneira, ao analisar as funções das Universidades, Bianchetti (2009) aponta que o modo de produção capitalista é um dos fatores que determinam essas responsabilidades que as Instituições de Ensino Superior (IES) estão assumindo, pois com esse sistema “a pesquisa, a ciência e a tecnologia são fatores decisivos para inovação”. Em meio a isso, é exigido da universidade, além de “atribuições legadas historicamente”, o envolvimento com questões relacionadas “à solução de problemas que atingem a população e projetos expansionistas de empresas, países e blocos, via criação e implementação de novas tecnologias.” (2009, p. 237).

Desse modo, a fim de estudar a importância da efetivação da pesquisa e visualizando esta como mecanismo de geração do novo adentramos, para a constituição da pesquisa, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), conforme já mencionado. É nesse campo de conhecimento que a iniciação científica está alocada e, mais precisamente, o PIBIC. Esse Programa, por sua vez, está atrelado às graduações das diferentes áreas do conhecimento e tem como finalidade o contato do acadêmico com a pesquisa científica, ou seja, torna-se uma iniciação do discente na pesquisa.

Os **objetivos específicos propostos** no início da investigação eram os seguintes: identificar o processo de constituição do PIBIC e a amplitude desse Programa na UFSC; entrevistar os Presidentes (2011/2012) das Comissões internas do PIBIC de cada Centro da UFSC, a fim de verificar como eles, na condição de agentes dinamizadores dos comitês, apreendem o processo do PIBIC no que diz respeito à relação entre o prescrito e o realmente executado; verificar quais as estratégias utilizadas para se alcançar o objetivo central do PIBIC¹⁰; e analisar a influência do PIBIC na relação, ou interação, entre graduação e pós-graduação.

No entanto, esses objetivos apontaram outros fatores que se materializam no processo de implementação do PIBIC, gerando discussões e análises que possibilitaram reflexões no que tange à avaliação realizada na seleção do fomento, que é meritocrática, e também quanto ao aspecto produtivista que, mesmo sendo parte

¹⁰ Na última Resolução Normativa (RN) do PIBIC, a RN-017/2006, está explícito que “o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC é um programa voltado para o desenvolvimento do pensamento científico e iniciação à pesquisa de estudantes de graduação do ensino superior” (BRASIL, 2006).

integrante da pós-graduação *stricto sensu* (KUENZER e MORAES, 2009), afeta e influencia a organização do PIBIC.

Foram essas e outras perguntas e respostas que nos incentivaram e nos instigaram à investigação da implementação do PIBIC na UFSC. Nosso trabalho viabilizou a compreensão do desenvolvimento da pesquisa na graduação e na pós-graduação do país, já que uma das preocupações para a criação desse Programa relaciona-se à diminuição do tempo de formação de mestres e doutores (BRASIL, 2006; KUENZER e MORAES, 2009).

Nesse contexto, visualizamos o discente como um agente muito relevante no âmbito educativo e social. Portanto, estudar esse tema nos proporcionou um conhecimento mais amplo sobre a política pública do PIBIC e suas decorrências pessoais, institucionais e para o país.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Inicialmente foram elencadas e analisadas as resoluções e os documentos que constituíram a política pública relacionada ao Programa de fomento que a UFSC criou antes da implementação do PIBIC. Após essa análise, buscamos as Resoluções Normativas do Programa do CNPq, as quais foram alvo de estudo aprofundado ao longo da pesquisa. Isso possibilitou o cotejo entre o prescrito e aquilo que vem sendo colocado em prática na instituição.

A pesquisa foi desenvolvida em forma de estudo de caso, materializando aquilo que Triviños (1987, p.133) afirma a respeito dessa modalidade de investigação: “é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente”. No caso, a unidade analisada foi o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da UFSC.

De acordo com Pires (2008), o estudo de caso foi desenvolvido por Marx em 1859, mas não com essa denominação. A autora esclarece que o estudo de caso é uma das abordagens qualitativas mais utilizadas pelos pesquisadores educacionais. Porém, para que

o estudo de caso siga coerente com a indicação de Marx, não se deve começar uma investigação por um grande tema, mas pelos seus ‘entes objetivos’ e, por abstração, retirar, isolar o nosso fenômeno material social da totalidade, para examiná-lo, enquanto realidade objetiva preliminar, a partir de nosso ‘concreto sensível’. (PIRES, 2008, p. 28).

Partindo dessa premissa a autora cita Marx, para quem, “antecipar conclusões do que é preciso demonstrar em primeiro lugar é pouco correto, e o leitor que quiser seguir-me deverá decidir-se a passar do particular ao geral.” (MARX apud PIRES, 2008, p. 28)

A abordagem utilizada foi a quali-quantitativa, uma vez que analisamos dados disponibilizados nos sites da UFSC e do CNPq, além daqueles obtidos nas entrevistas aos Presidentes das Comissões do PIBIC¹¹. As entrevistas foram realizadas apenas com o docentes dos Centros da UFSC (processo seletivo 2011-2012) que fazem parte do campus de Florianópolis. As entrevistas se pautaram em questões semiestruturadas (Cf. Apêndice 2), que foram gravadas, transcritas e analisadas. No quadro que segue, estão relacionados os 11 Centros de ensino da UFSC e seus respectivos entrevistados identificados por sexo.

Quadro 1 – Centros da UFSC e Sexo dos Presidentes das Comissões do PIBIC (2011-2012)

Centro	Sexo
Centro de Ciências Agrárias (CCA)	Feminino
Centro de Ciências Biológicas (CCB)	Feminino
Centro de Comunicação e Expressão (CCE)	Feminino
Centro de Ciências Jurídicas (CCJ)	Masculino
Centro de Ciências da Saúde (CCS)	Feminino
Centro de Desportos (CDS)	Masculino
Centro de Ciências da Educação (CED)	Masculino
Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH)	Masculino
Centro de Ciências Físicas e Matemática (CFM)	Masculino
Centro Sócio-Econômico (CSE)	Masculino
Centro Tecnológico (CTC)	Masculino

Fonte: A pesquisadora, 2012.

O primeiro passo dado para a realização da pesquisa de campo foi o de localizar o responsável pelo maior Programa de fomento à pesquisa na UFSC, o PIBIC. Esse contato facilitou a caminhada, uma vez que a

¹¹ Visando garantir o anonimato, os entrevistados serão identificados pela letra/número: E1, E2, E3... E11, significando Entrevistado 1, Entrevistado 2, etc.

relação dos professores e seus endereços eletrônicos foram disponibilizados de maneira ágil. Entramos em contato com os Presidentes das Comissões do PIBIC, via *e-mail* (Cf. Apêndice 1), ligações telefônicas e/ou mediações efetuadas pelo técnico administrativo responsável pelo PIBIC na UFSC. Entretanto, tais ações, consideradas pertinentes e fáceis de efetivar, tendo em vista os meios que possuímos atualmente, foram permeadas por dificuldades relacionadas com o tempo e com os fatos¹² que se fizeram presentes no desenrolar da investigação. Para exemplificar, o primeiro contato realizado com os Presidentes das Comissões ocorreu em dezembro de 2011 e nele obtivemos apenas uma resposta. Em janeiro de 2012, obtivemos uma segunda resposta. A partir dessa data, os contatos passaram a ser individualizados, telefonemas foram realizados e mais entrevistas foram marcadas. Em abril do corrente ano – 2012 –, todas as entrevistas haviam sido realizadas, com a autorização dos Presidentes das comissões, por meio da assinatura do “Termo de Consentimento livre e esclarecido” (Cf. Apêndice 3).

Com a coleta dos dados, obtidos nos depoimentos desses agentes dinamizadores, foi possível formular categorias pertinentes para analisar a organização do PIBIC dentro da UFSC. Essas categorias foram sendo compostas à medida que determinados aspectos do processo foram sendo reiterados pelos entrevistados. Para Jantsch (2008, p.46), “falar de conceitos e categorias na construção teórico-metodológica do trabalho científico também implica [...], construtos teórico-metodológicos e opção política”. Ora, a nossa opção política e teórica ocasionou o que podemos chamar de uma fusão entre mal-estar e alívio. Alívio pela crítica efetuada ao processo, pela percepção de alguns professores de que a produção é um buraco, um cosmos infinito. Mal-estar pela constatação de que os docentes estão sendo prejudicados (física e psicologicamente) porque a busca da pertinente produção/productivismo está sendo induzida pelos órgãos de financiamento. Este mal-estar foi ampliado também pelo fato de percebermos, nos depoimentos, que a competição acaba por gerar o individualismo em um espaço em que o primado da ação coletiva deveria prevalecer.

Partimos do pressuposto de que, segundo Minayo (2008, p. 64), a “entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador [...] podem ser

¹² Os fatos a que nos referimos dizem respeito à falta de resposta, por parte dos professores, aos *e-mails* encaminhados ou a dificuldade em encontrá-los pessoalmente e agendar a entrevista.

consideradas conversas com finalidade e se caracterizam pela sua forma de organização”. Dessa forma, a utilização, em nossa pesquisa, de um roteiro de questões semiestruturadas facilitou a realização das entrevistas, já que tínhamos em mãos questões que direcionavam o trabalho de investigação, possibilitando, assim, a compreensão do processo de organização do PIBIC.

Triviños (1987) assim caracteriza a entrevista semiestruturada:

Podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. (p. 146)

A entrevista semiestruturada faz com que o entrevistador não se esqueça de detalhes importantes e pertinentes que precisam ser contemplados ao longo da pesquisa. Assim, o entrevistado também fica com a liberdade de expor o que realmente considera mais central na temática pesquisada, desafiando o entrevistador a elaborar e endereçar novas interrogações ao longo do contato.

Concluídas as entrevistas, utilizamos a “análise de conteúdo” (BARDIN, 1995), a fim de garantir o máximo aproveitamento das respostas dadas pelos entrevistados. Tal análise é realizada por meio dos elementos estruturantes que foram evidenciados durante as entrevistas com os Presidentes das Comissões do PIBIC de cada Centro de Ensino da UFSC.

Segundo Bardin (1995, p. 43), “a análise de conteúdo trabalha a palavra, quer dizer, a prática da língua realizada por emissores identificáveis”. As significações, ou seja, o que as respostas trazem e representam para o investigador constituem o elemento de maior relevância desse tipo de análise. É por meio das significações que podemos “conhecer o que está por trás das palavras sobre as quais nos debruçamos.” (p. 44)

Um dos aspectos importantes da análise de conteúdo é a interpretação. No entanto, para “que a interpretação seja feita precisa-se também de uma sólida fundamentação teórica acerca do que se está investigando” (MINAYO, 2008, p. 91). E nesse sentido, desempenhou papel importante, além do material resultante das entrevistas, a pesquisa bibliográfica que, no caso desta pesquisa, foi “desenvolvida com base

em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2009, p. 44).

Severino (2007) é um dos autores que reforça a importância da pesquisa bibliográfica como patamar do qual se deve partir, isto é, como estratégia metodológica para fazer o conhecimento científico avançar. Por meio da pesquisa bibliográfica reunimos diversas referências a respeito da temática em foco, o que nos possibilitou buscar as teorias que subsidiaram a investigação, constituindo uma base para o que estava sendo pesquisado. Severino (2007, p. 134) denomina de “bibliografia especial” aquele conjunto de referências que levam o pesquisador a interessar-se por essas, uma vez que estão ligadas ao tema da dissertação.

Sintetizando suas reflexões sobre a pesquisa, Minayo (2008, p. 91) comenta que “chegamos a uma interpretação quando conseguimos realizar uma síntese entre: as questões da pesquisa; os resultados obtidos a partir da análise do material coletado, as inferências realizadas e a perspectiva teórica adotada”. De fato, ao alcançarmos tal ponto, encontramos: aspectos que estávamos investigando; novos dados, novas análises e novos questionamentos que emergiram da pesquisa bibliográfica e de campo; e, por fim, o produto da pesquisa, isto é, a dissertação que, para a mestranda, é um ponto de chegada, mas também de partida para outras investigações.

Com relação a esse aspecto, abordando o tema da pesquisa em educação, para a qual reivindica rigor e qualidade, André (2001) destaca que os trabalhos devem apresentar relevância científica e social, ou seja, devem estar inseridos em um quadro teórico e de intervenção em que as contribuições fiquem evidentes, seja do ponto de vista científico ou do engajamento social.

O CAMPO CIENTÍFICO COMO ESPAÇO DE DISPUTAS: AS CONTRIBUIÇÕES DE PIERRE BOURDIEU (1930-2002)

Como agentes sociais, visualizamos as Instituições de Ensino Superior - IES como espaços que têm a possibilidade de desenvolver ferramentas para a (des) coberta dos problemas existentes no meio em que estamos inseridos. Como pesquisadores, temos a possibilidade de fazer com que a pesquisa científica contribua para o desvelamento dos problemas e para o desenvolvimento de potencialidades existentes na sociedade e auxilie na transformação do que de fato é observado como problema dentro dela. Para tanto, várias são as discussões efetuadas

sobre a qualidade das pesquisas, em especial, daquelas realizadas no âmbito educacional. Valle (2004, p. 114) diz o seguinte:

Parece-nos que é de pesquisas científicas, rigorosas e engajadas, que procuram desvelar o mundo social, individual e coletivamente, que virão as verdadeiras respostas, pois uma obra não é somente útil pelo que ela faz ver, mas também – e talvez, sobretudo – por suas zonas obscuras e por suas insuficiências (VALLE, 2004, p. 114).

Nesse contexto, a universidade é uma instituição educacional e, como qualquer outro campo, tem condições de reproduzir o que está posto na sociedade, mas também pode ser um espaço de crítica, de produção de novos conhecimentos, de desafios a novas atitudes e novos posicionamentos.

No campo científico, percebemos que o PIBIC pode vir a ser uma estratégia que consiga alterar a condição de reprodução e o modo de ver o mundo do orientando, ligando-o ao mundo científico e, por meio desse, desafiando-o a desenvolver a criticidade. Também pode ser um espaço que proporciona ao discente uma distinção, uma vez que as opções existentes dentro desse meio, potencialmente, possibilitam uma formação mais ampla em relação aos conceitos necessários para fazer pesquisa.

Os estudos de Bourdieu sobre o campo científico revelam as dificuldades que enfrenta um agente pesquisador que viveu dentro desse campo e vivenciou as lutas que ali ocorreram. Partindo disso, para compreendermos o que se desenvolve nesse espaço, e consequentemente, nossa própria pesquisa, o conceito de campo científico de Bourdieu é muito importante. O autor deteve-se no estudo desse conceito, particularmente, nas obras *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico* e *Homo Academicus*. Nelas, Bordieu analisa a realidade vista de fora e vivenciada dentro do campo. Em relação à primeira, o autor enfatiza que é necessário tomar distância de um ponto para assim analisá-lo de forma mais objetiva. Segundo Bourdieu (2004, p. 43),

uma das virtudes da teoria do campo é que ela permite romper com o conhecimento primeiro, necessariamente parcial e arbitrário – cada um vê o campo com uma certa lucidez, mas a partir de um ponto de vista dentro do campo, que ele próprio não vê –, e romper com as teorias semi-

eruditas que só contêm, em estado explícito, um dos pontos de vista sobre o campo.

Nesse contexto, o “campo [...] é um universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência” (BOURDIEU, 2004, p. 20). Segundo o autor, esse espaço possui a sua forma específica de capital e é um “mundo social como os outros”, porém, segue leis mais ou menos próprias. Os campos, afirma o autor,

são o lugar de duas formas de poder que correspondem a duas espécies de capital científico: de um lado, um poder que se pode chamar temporal (ou político), poder institucional e institucionalizado que está ligado à ocupação de posições importantes nas instituições científicas, direção de laboratórios ou departamentos, pertencimento a comissões, comitês de avaliação etc., e ao poder sobre os meios de produção (contratos, créditos, postos etc.) e de reprodução (poder de nomear e de fazer carreiras) que ela assegura. De outro, um poder específico, ‘prestígio’ pessoal que é mais ou menos independente do precedente, segundo os campos e as instituições e que repousa quase exclusivamente sobre o reconhecimento, pouco ou mal objetivado e institucionalizado, do conjunto de pares ou da fração mais consagrada dentre eles (BOURDIEU, 2004, p. 35)

Prosseguindo em sua análise, Bourdieu identifica, caracteriza e fundamenta os principais aspectos do campo científico. De acordo com ele, esse espaço “[...] é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças”. Ele é determinado “pela distribuição do capital científico num dado momento” e são seus “agentes, [...] caracterizados pelo volume de seu capital, [que] determinam a estrutura do campo em proporção ao seu peso, que depende do peso de todos os outros agentes, isto é, de todo o espaço” (BOURDIEU, 2004, p. 22-24).

O que rege esse campo é o capital científico que “é uma espécie particular do capital simbólico”, o qual “consiste no reconhecimento [...] atribuído pelo conjunto de pares-concorrentes no interior do campo científico [...]” (BOURDIEU, 2004, p.26).

É possível identificarmos dois tipos de capital científico dentro desse espaço. Um é o “poder que se pode chamar temporal (ou político) [...] que está ligado com a ocupação de posições importantes dentro do campo científico”. Outro, é “um poder específico, ‘prestígio’ pessoal que é mais ou menos independente”(p. 35-36). Esse, por sua vez, depende do “status” que esse pesquisador tiver, ou seja, da descoberta ou pesquisa que realizar.

Tais capitais são acumulados de maneiras diferentes. O *capital científico puro* é adquirido pelas contribuições, reconhecidas, ao avanço da ciência, às invenções ou às descobertas. O *capital científico institucionalizado* é adquirido – principalmente – por meio de estratégias políticas (p. 36). Ambos possuem também modos específicos de transmissão: o primeiro (*capital científico puro*), por estar ligado apenas ao pesquisador, não tem como ser “passado”, pois depende apenas dos “‘dons’ pessoais e não pode ser objeto de uma portaria de nomeação” (p. 36); o segundo (*capital científico institucional*) pode ser passado e possui regras parecidas à outra espécie de capital burocrático, mesmo que – em alguns casos – tenha aparência de uma “‘eleição’ ‘pura’” (p. 37).

Avançando em suas reflexões, Bourdieu identifica que no campo científico, “os conflitos intelectuais são também, sempre, de algum aspecto, conflitos de poder” (2004, p. 41), no sentido de disputa de espaços por parte daqueles que se consideram imbuídos do predicado de dizer a verdade. Assim, existem, dentro desse campo, professores que possuem o poder e outros que possuem o prestígio; intelectuais que desenvolvem a pesquisa em busca de um novo conhecimento e intelectuais que se utilizam do capital político/poder para conseguir aquilo que almejam.

Na sequência, Bourdieu realiza uma análise do campo científico e descreve que, dentro desse universo, para que a ciência tenha êxito e progrida é imprescindível que a autonomia do campo também progrida, ou seja, os poderes específicos devem ser barrados, fazendo com que apenas predominem maneiras reguladas de competição¹³.

Para o autor, toda instituição científica possui dois momentos: o da invenção e o da inovação, este último compreendido “como transformação de invenções científicas em inovações geradoras de novos produtos e de novos lucros no mundo econômico”. E exemplifica

¹³ Em nossa pesquisa de campo, um entrevistado sustenta que a seleção efetuada no PIBIC, de maneira quantitativa, não é considerada “boa”, mas é preferível que seja assim do que se os aspectos políticos presidirem a seleção.

esta afirmação citando o *Institut National de la Recherche Agronomique* (INRA), de Paris, afirmando que este possui “as duas lógicas, científica e econômica, num mesmo espaço social e, mais precisamente, numa instituição pública” (p. 54). Esta análise aplica-se ao nosso objeto de pesquisa, uma vez que a Universidade pública é portadora, predominantemente, da lógica científica, aspecto este que nos permite adjetivar a sua autonomia como relativa ou “regulada” (PAGÈS, 1993).

Segundo Bourdieu (2004), as “funções de invenção e inovação, pesquisa científica e pesquisa de aplicação e de produtos, cabem às instâncias pertencentes à mesma lógica que é a das instituições públicas, liberadas da pressão direta do mercado” (p. 55). No entendimento do autor, um dos grandes paradoxos do campo científico é que eles devem a sua autonomia ao Estado. Ele afirma:

Essa dependência na independência não é destituída de ambigüidades, uma vez que o Estado que assegura as condições mínimas de autonomia também pode impor constrangimentos geradores de heteronomia e de se fazer de expressão ou de transmissor das pressões de forças econômicas [...] (2004, p. 55).

Tal evidência pode ser percebida na realidade brasileira. A CAPES é um órgão do Estado que regula e faz com que as Universidades públicas tenham pouca margem de autonomia – embora garantida pela Constituição –, uma vez que precisam corresponder às imposições do órgão de avaliação e fomento, caracterizando uma situação que pode ser definida como “independência dependente” (SENNETT, 2001). Como veremos no próximo capítulo de nossa pesquisa, o fomento que induz a avaliação da pós-graduação, no que diz respeito ao PIBIC atinge, também, a forma de organização e financiamento da IC.

Assim, Bourdieu (2004) recomenda em sua fala – conforme suas palavras, “mesmo que ninguém tenha feito tal pedido” – que os pesquisadores, ao invés de desperdiçar “energia em disputas internas, que só têm por efeito desenvolver uma forma perversa, exasperada e estéril de lucidez”, deveriam unir suas forças “para desenvolver e acentuar o que faz a sua especificidade”, sugestão esta extremamente promissora caso não predominasse em nossas Universidades a imperiosidade do “produtivismo acadêmico” (SGUISSARDI e SILVA Jr., 2009).

Na visão de Bourdieu, antes de se oporem como autônomas e heterônomas, as pesquisas “ditas básicas e aplicadas [...] têm em comum serem igualmente autônomas e inscritas na lógica universalista de uma instituição estatal consagrada e dedicada ao serviço público e ao interesse geral” (2004, p. 59). O autor propõe que uma luta coletiva em defesa da autonomia da instituição seja realizada, pois segundo ele, essa luta suporia

uma solidariedade na concorrência entre todos os pesquisadores sem distinções (inventores e inovadores unidos) cujos vereditos informais (a reputação, o prestígio etc.) por vezes difusos, não formulados e profundamente ressentidos e respeitados, ou formais (publicações em revistas prestigiosas, prêmios especiais etc.) seriam capazes de se impor como única medida e única sanção prática e imediata das realizações e das falhas em matéria de inovação, princípio de avaliação comum aos inventores e inovadores; e ao mesmo tempo, opor uma força social indiscutível aos próprios responsáveis administrativos e também às autoridades externas e às suas injunções ou seduções. (p. 61)

A manifestação do autor vem ao encontro de uma constatação e de uma denúncia por parte de Waters (2006) no que diz respeito à supremacia e conseqüente imposição dos gerentes/administradores, presentes nas cúpulas diretivas das Universidades, os quais acabam por impor uma lógica do “*managerialismo*” (SANTIAGO et al, 2005) ou também do “*capitalismo acadêmico*” (PARASKEVA et al, 2009), adequado ao mundo dos negócios, mas, no mínimo, questionável no campo científico.

Bourdieu também disserta sobre as medidas administrativas que visam melhorar a avaliação da pesquisa. Ele comenta que praticar um sistema de sanções seria a maneira mais **ineficaz** e teria como resultado o reforço dos problemas que deveriam ser reduzidos, ou seja, por este viés a concorrência de legitimidade entre os campos científicos e dentro dos próprios campos seria acentuada. O autor explicita sua dúvida em relação à capacidade de avaliações das instâncias administrativas. Para ele

a questão é saber quem é legítimo para julgar e quem será juiz da legitimidade dos juízes. [...] a questão do justo julgamento se remete,

praticamente à questão da adequação e da justiça da escolha dos juízes ou, para avançar um pouco, da escolha daqueles que têm condições de instituí-los como tais [...] e de fixar [...] os critérios segundo os quais eles deverão julgar (p. 63).

Nesse contexto, somente uma ação coletiva poderia ter o condão de mobilizar os envolvidos no meio científico para que se direcionassem a uma espécie de conversão coletiva que seria uma verdadeira atualização da realidade dos campos científicos (p. 65). Ainda segundo Bourdieu: “tratar-se-ia de instaurar e fazer funcionar um dispositivo de discussão coletiva orientado para a invenção de novas estruturas organizacionais próprias para favorecer essa integração na diferenciação” (p. 69).

Nessa conjuntura exposta, o autor apresenta as seguintes considerações:

Mais difícil, mais justa e mais necessária é a compreensão da lógica, sem dúvida bastante misteriosa, dessa instituição que reúne duas concepções da autonomia, duas concepções da pesquisa, duas concepções da invenção (a invenção propriamente dita e a inovação) que, embora muito diferentes, repousam sobre o mesmo fundamento econômico, a saber, a liberdade relativa com relação à pressão econômica proporcionada pela assistência do Estado e que são perfeitamente compatíveis e mesmo complementares (BOURDIEU, 2004, p. 59)

As reflexões do autor no que tange ao campo científico podem ser estendidas ao espaço em que nosso objeto de pesquisa está inserido, a Universidade Federal de Santa Catarina. Por ser um ambiente público, evidenciamos, nesse meio, dois tipos de pesquisa e dois tipos de autonomia, que foram mencionados pelo autor. O capítulo V, que apresenta o resultado de nossa pesquisa de campo, mostra a materialização de lutas pela legitimidade e de competição dentro do campo científico UFSC, disputas essas que visam e buscam a legitimidade de um campo em detrimento de outros campos. Para que os pesquisadores consigam bolsas PIBIC é imprescindível que suas produções atinjam graus elevados de pontuação. Os critérios de cada Centro de pesquisa explicitam que somente aqueles que possuem publicações em periódicos de altíssimo padrão conseguem fomento para

a pesquisa. Todos esses aspectos tornam-se meios de competição que acabam por gerar problemas aos pesquisadores e a própria evolução da ciência, questões estas que não são privilégios da UFSC, pois cada vez mais vai ganhando forma a “agenda globalmente estruturada para a educação” (DALE, 2001).

Porém, é imprescindível destacar o papel que o Estado desempenha, por meio de seus órgãos, tanto em relação ao fomento, quanto em relação à regulação efetuada via avaliação, especialmente quando acoplada ao fomento (BIANCHETTI, 2009). Em um sentido estrito, uma avaliação que primeiramente apresentava um aspecto formativo, tornou-se uma arma contra os pesquisadores, atingindo a pesquisa na graduação e na pós-graduação. Nosso objeto de pesquisa – o PIBIC – foi atingido pelas políticas de avaliação da CAPES, uma vez que a produção dos professores que aspiram ao fomento PIBIC – considerada adequada ou não – é avaliada conforme o *Qualis* da Fundação.

O que conseguimos vislumbrar é que a possibilidade que os pesquisadores dispõem, no sentido de juntar suas forças – conforme Bourdieu (2004) destacou – ainda não foi percebida ou mobilizada. Seja pela observação/vivência no interior das Universidades, particularmente, nos PPGs, seja pela literatura favorável ao *modus operandi* predominante, é possível detectar a existência de pesquisadores, em instituições que compõem campos científicos, cuja postura é de defesa da produtividade requerida pelos órgãos de avaliação e fomento (RIBEIRO, 2007; BARRETO e BORGES, 2009).

ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

A dissertação está dividida em cinco capítulos, além desta introdução que apresenta os caminhos que foram percorridos para que chegássemos ao seu fim, os quais abrangem: relevância, problemática, justificativa, objetivos e metodologia. Também, subsequentemente aos capítulos, temos as considerações finais e os apêndices.

No primeiro capítulo, apresentamos alguns aspectos relacionados à pesquisa no Brasil, por meio da fundação das Universidades. Além disso, apresentamos a problemática de pesquisa na literatura e como esta vem sendo discutida pelos demais pesquisadores do tema.

No capítulo seguinte, apresentamos um breve histórico dos principais órgãos de fomento à pesquisa que são ligados ao Estado. Para adentrarmos em nosso objeto de pesquisa, foi de fundamental importância conhecer a constituição de tais órgãos, uma vez que, por

meio deles, conseguimos compreender o caminho percorrido pela institucionalização da investigação científica em nosso país e ainda como se deu a criação dos Programas de fomento à pesquisa. Também, apresentamos, nesse capítulo, como meio de inserção ao nosso objeto de estudo, um balanço de literatura, que foi realizado no Banco de Teses da CAPES. Isso nos possibilitou uma compreensão sobre o modo como os demais investigadores tratam este objeto de pesquisa.

No Capítulo 3 apresentamos a iniciação científica antes e depois da implementação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), para assim compreender o que mudou com essa política de incentivo à pesquisa, no Brasil, no decorrer dessas décadas. Analisamos igualmente como a iniciação científica foi desenvolvida na Universidade Federal de Santa Catarina antes da implementação do PIBIC e como está sendo desenvolvida hoje.

Por fim, analisamos a empiria com o objetivo de discutir e visualizar como se dá/ocorre o processo de organização do PIBIC dentro da UFSC, como os Presidentes das Comissões do PIBIC visualizam esse Programa e qual é a realidade desse incentivo dentro dos seus Centros de pesquisa.

Nas Considerações finais tecemos alguns comentários e analisamos aspectos tidos como relevantes a respeito do processo e dos resultados da pesquisa, bem como apontamos problemáticas que demandam o aprofundamento desta investigação e de outras que se fizerem necessárias para o avanço da pesquisa no Brasil.

CAPÍTULO I – A UNIVERSIDADE E A INICIAÇÃO À PESQUISA NO BRASIL

“Universidade implica a ideia de universalidade e reclama o livre exame, como obra cujo impulso criador se apóia na liberdade, tomada em sua plenitude, de crítica e de investigação”.

(AZEVEDO, 1996, p. 680)

Embora nossa investigação esteja direcionada à pesquisa na graduação, mais particularmente ao PIBIC na UFSC, é importante trazermos ao debate alguns elementos ligados à história das Instituições universitárias, ou seja, como foram sendo criadas e organizadas, no sentido de assumirem funções, com destaque para a pesquisa.

Nessa perspectiva, as afirmações de Fávero (1977) e Chauí (2001) são fundamentais, pois, segundo as autoras, a universidade é influenciada pela sociedade da qual faz parte. As relações que são vivenciadas cotidianamente no meio social, também se manifestam no ambiente universitário. A origem da Universidade brasileira representa muito bem isso, uma vez que, quando as primeiras instituições de ensino superior foram fundadas, estavam ao alcance de apenas uma minoria da população¹⁴. Assim, o conhecimento da conjuntura social da época possibilita-nos compreender o contexto político, econômico e social em que essas instituições foram constituídas, nos auxilia a entender o presente e também nos proporciona elementos para uma discussão sobre as funções que ela é desafiada a exercer no contexto em que se situa.

Além disso, é imprescindível destacarmos a expansão das universidades brasileiras – tanto públicas como privadas – em determinados momentos da história dessas instituições no Brasil. Por meio dessa contextualização é possível perceber quais modelos influenciaram as IES e, em consequência, quais funções são características dessas instituições. Conforme veremos, o tripé ensino,

¹⁴ Não que na atualidade tal premissa seja diferente, porém, alguns governos têm tentado amenizar essa desigualdade de condições de acesso ao ensino superior. Segundo Alves (2008, p. 61), foi “com o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), [...] que houve uma retomada na ampliação de vagas no ensino superior público (REUNI), bem como na expansão das universidades públicas federais. Foram criados vários novos *campi* e, por extensão, novas universidades federais em algumas regiões do país, processo que ainda se encontra em pleno andamento”.

pesquisa e extensão não é atribuição da grande maioria das IES e se faz presente, predominantemente, nas instituições públicas.

1.1 SURGIMENTO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA: A REALIDADE POLÍTICA, ECONÔMICA E SOCIAL DA ÉPOCA

Embora os primeiros cursos de ensino superior (faculdades isoladas) tenham surgido no século XIX, com a chegada da família real ao Brasil, somente se pode falar em processos de organização de Universidades a partir das primeiras décadas do século XX (CUNHA, 2007), quando surgiram e deixaram de existir Universidades em função de ciclos econômicos, disputas de governantes e das elites dirigentes, a ponto de o autor citado referir-se a “Universidades de vida curta e Universidades de longa vida”. No entanto, uma vez que nossa investigação não está relacionada à criação de Universidades, mas sim ao modo como, no interior destas, a pesquisa vai se constituindo uma das opções que será estendida, inclusive, ao corpo discente (PIBIC), não nos detivemos na análise dos processos relacionados aos primeiros passos da Instituição Universidade no Brasil. Esta opção, contudo, não nos libera de abordarmos, mesmo que factualmente, alguns aspectos que contribuem para circuncrever nossa problemática de pesquisa.

O movimento econômico, político e social vigente no período em que são criadas as primeiras Universidades, no decorrer da República Velha (1889-1930), de acordo com Aggio et al (2002), estava amarrado à política do “café com leite”, que tinha como base a indicação à presidência, alternadamente, de políticos dos estados de São Paulo e de Minas Gerais. Com a quebra desse pacto, por meio de um golpe militar, tem-se como resultado a deposição do então presidente Washington Luís (1869-1957), sucedendo, com isso, uma luta política que coloca Getúlio Vargas (1882–1954) no governo provisório da República. Tal acontecimento marca o fim da República Velha e fica registrado na história como a Revolução de 1930.

De acordo com Romanelli (2009), essa revolução teve origem após uma “série de revoluções e movimentos armados [...]”, que a caracterizaram. Segundo a autora, a meta maior do movimento foi a “implementação definitiva do capitalismo no Brasil” (p. 47). Nas palavras de Cunha (2007): “a Revolução de 1930 veio abrir uma nova quadra na história política do país, na qual o aparelho educacional sofreu alterações de grande envergadura” (p. 150), pois gerou uma demanda de exigências educacionais até então não evidenciadas no país (ROMANELLI, 2009).

Nesse contexto, a Revolução de 30 trouxe duas implicações de forte impacto tanto para a cultura, quanto para a educação (AZEVEDO, 1996), ocasionando uma “rápida mudança social, a desintegração dos costumes tradicionais do velho padrão cultural e maior complexidade nas relações sociais”, além de uma contribuição poderosa “não só para uma ‘democratização’ mais profunda como também para uma intensidade maior de trocas econômicas e culturais” (p. 654). De acordo com Francisco Campos, então Ministro da Educação e Saúde Pública dos primeiros anos do Governo Vargas, conforme citação de Azevedo (1996, p. 656): “sanear e educar o Brasil constituía ‘o primeiro dever de uma revolução que se fez para libertar os brasileiros’”. Foi, portanto, nesse arranjo, de interesses diversos, que ocorreu a fundação das primeiras instituições universitárias no país.

No ano de 1931, logo que Vargas inicia seu governo, é implementada a Reforma Francisco Campos¹⁵, que “institui a Universidade brasileira, propriamente dita” (ALVES, 2008, p. 57) ao criar o Estatuto das Universidades Brasileiras. Tal documento explicitava que as nossas instituições de ensino superior seriam organizadas por meio do sistema universitário (ROMANELLI, 2009) que tinha como característica a reunião de, no mínimo, três institutos de ensino superior. Entre eles, os de Direito, de Medicina e de Engenharia ou, substituindo um desses, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras (AZEVEDO, 1996, p. 656).

¹⁵ Segundo Romanelli (2009), “a chamada Reforma Francisco Campos efetivou-se através de uma série de decretos”. O primeiro cria o Conselho Nacional de Educação; o segundo dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário; o terceiro dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro; o quarto dispõe sobre a organização do ensino secundário; o quinto organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências; e o sexto e último consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário (p. 131). Conforme a autora, a reforma possibilitou uma “estrutura orgânica ao ensino secundário, comercial e superior”. Conferiu uma organicidade ao ensino nacional, fato ainda inexistente na época. “Era, pois, o início de uma ação mais objetiva do Estado em relação à Educação” (p. 131). No que diz respeito ao personagem Francisco Campos, Schwartzman (apud ALVES, 2008, p. 57) afirma que este “político e jurista mineiro participou ativamente na revolução de 1930 e, em 1931, tornou-se o primeiro Ministro da Educação do Brasil. “Chico” Campos, como era conhecido, ficaria famoso por sua simpatia pelo fascismo europeu e por redigir a Constituição autoritária do Estado Novo, em 1937”. Para mais detalhes sobre Francisco Campos, suas reformas e época, consultar a obra de Moraes (2000).

É notória a preocupação de Azevedo, em seu trabalho e em sua ação como educador, com a pesquisa, uma vez que ele enfatiza, em vários momentos, a importância do espírito científico e da pesquisa científica nessa “nova” sociedade que se instala no país após a revolução de 1930. O autor citado, expressando seu ponto de vista, diz:

O ensino superior continuava, porém, reduzido ao ensino dirigido no “interesse da profissão”, não no interesse intelectual do indivíduo nem em proveito da ciência, cujo desenvolvimento se realizava antes nos institutos de ciência aplicada, onde a necessidade de enfrentar problemas urgentes ligados à economia nacional orientava os trabalhos para a indagação científica original, em vários domínios. Nada se havia tentado no terreno das realizações, para que esse movimento de conquista do espírito científico se fosse acentuado em nossa pedagogia, e penetrasse todo o ensino, provocando no ensino superior, com o mesmo espírito, as reformas que se empreenderam na educação fundamental e popular, confiada ainda exclusivamente aos Estados. *É que a camada intelectual, recrutada através de mais de um século nas escolas profissionais (direito, medicina e engenharia), e que desfrutava, numa sociedade estática, o monopólio na formação tanto das elites como da concepção de cultura, apresentava um pensamento “escolástico”, isto é, acadêmico e sem vida, que se opunha, pela indiferença ou pela hostilidade, às transformações profundas do sistema de cultura e do ensino superior no país.* (AZEVEDO, 1996, p. 668-669 – grifos nossos)

Uma universidade que fosse constituída por elementos que promovessem uma ação investigativa e não apenas profissional era defendida por Azevedo (1996). Essa instituição seria um ambiente onde ocorreria a organização institucional dos conhecimentos, para que, com isso, esses profissionais fossem elevados “ao mais alto nível, de coordenar as investigações, de promover os progressos da ciência, de difundir a cultura e utilizar tudo isto em proveito da comunidade” (p. 669). Esta proposta contrariava a prática predominante nas poucas Universidades que, à época, dedicavam-se, preferencialmente, a um ensino baseado no modelo profissional ou em ensinamentos de caráter

“escolástico”. Portanto, não apenas as Universidades eram poucas, numericamente, como pouco espaço abriam à investigação.

Conforme o autor, as primeiras pesquisas científicas no Brasil foram realizadas em institutos de pesquisa¹⁶ e somente depois em instituições universitárias (AZEVEDO, 1996; ALVES, 2008; WEBER, 2008), condição esta que veio a alterar-se com a criação da CAPES e a institucionalização dos PPGs, bem como do CNPq.

A ampliação quantitativa de Universidades trouxe também a diversificação de modelos. Nessa direção, Mazzilli (2009) menciona os diferentes paradigmas de Universidade que confluíram, influenciando a formação dessa instituição em nosso país. Segundo a autora, tivemos três paradigmas centrais: a concepção de Universidade originária do modelo inglês (anglo-saxão)¹⁷; a do modelo alemão (humboldtiano)¹⁸; e o paradigma do modelo francês (napoleônico). Este último foi o que mais influenciou o processo de formação desta instituição no Brasil. O modelo francês de Universidade tinha como fundamento “um aglomerado de faculdades profissionais”, tendo “como meta a preparação profissional de servidores do Estado” (MAZZILLI, 2009, p. 21).

Antes de avançar nesta questão dos modelos, é importante, como já apontamos, indicar, mesmo que sucintamente, o processo de criação e

¹⁶ Azevedo (1996) tece um elogio ao Instituto Agrônomo, de Campinas, ao Instituto de Higiene e ao Instituto Biológico de São Paulo, sendo que esse último tornou-se, conforme as palavras do autor, “um dos maiores Centros científicos prepostos, na América Latina, à investigação de problemas de biologia vegetal e animal [...]” (p. 668).

¹⁷ Segundo a autora, “a concepção de universidade originária do modelo inglês, das Universidades de Oxford e Cambridge, fundamenta-se no princípio de que à Universidade compete a conservação e a transmissão do saber acumulado pela humanidade e tem como premissas a neutralidade da ciência e a dissociação entre o ensino e a pesquisa, tidas como atividades incompatíveis entre si e, por consequência, com as funções da universidade” (2009, p. 20).

¹⁸ A mesma autora explicita que “a Universidade de Berlim, criada em 1810 por Humboldt, introduz a pesquisa científica como função inerente à universidade. Esta ideia representou, enquanto movimento, um salto de qualidade na concepção de universidade, constituindo-se como um dos grandes marcos da ciência moderna. A reflexão filosófica, orientando a pesquisa científica marcou o projeto implantado, contrapondo-se ao caráter meramente utilitário do saber produzido e do trabalho realizado pela Universidade. Este modelo de universidade constitui-se na primeira experiência de integração entre a pesquisa e o ensino” (2009, p. 20).

de organização de algumas das primeiras Universidades brasileiras. A condição de primeira Universidade do Brasil é bastante controversa, uma vez que muitos autores citam, em suas produções intelectuais, a Universidade do Rio de Janeiro como pioneira no Brasil¹⁹. Porém, segundo Alves (2008, p. 55), “[...] a primeira universidade a ser criada no país foi a que veio a ser a Universidade Federal do Paraná, em 19 de dezembro de 1912 [...]”. Esta universidade, que tinha um caráter privado, recebeu apoio do governo estadual e do município e abrangia as Faculdades de Engenharia, Odontologia, Farmácia e Comércio, além de contar também com os cursos de Ciências Jurídicas e Sociais, Medicina e Cirurgia, e Obstetrícia²⁰ (ALVES, 2008, p. 55; MICHELOTTO, 2006; CUNHA, 2007).

Já para Cunha (2007) a primeira universidade de vida curta, em nosso país, foi a Universidade de Manaus, criada em 1909, no auge do ciclo da borracha. Após essa, também de vida curta, tivemos a criação da Universidade de São Paulo, em março de 1912 e, por último, a fundação da Universidade do Paraná, também em 1912.

Somente oito anos depois, portanto, em 1920, é que ocorreu a criação da Universidade do Rio de Janeiro, que é considerada, por Cunha (2007), de vida longa. Esta Universidade reunia a Faculdade de Direito, Medicina e a Escola Politécnica. Após a sua criação foi fundada, em 1927, a Universidade de Minas Gerais, também com base no modelo francês. Essas Universidades, segundo Mazzilli (2009), foram acessadas apenas por uma pequena parcela da sociedade: a elite econômica e intelectual da época.

Nos primeiros anos da década de 1930, outras Universidades foram instituídas no Brasil: a Universidade de São Paulo²¹ (USP), a

¹⁹ De acordo com Cunha (2007), a Universidade do Rio de Janeiro foi “a primeira instituição de ensino superior no Brasil que vingou com o nome de Universidade” (p. 189).

²⁰ Segundo Alves (2008), “Em 1915 houve reforma na legislação federal do ensino, a chamada Reforma Maximiliano, que só permitiu a existência de cursos superiores em cidades com mais de 100.000 habitantes, o que determinava o fechamento da universidade (do Paraná). Com o intuito de permanecer funcionando, os dirigentes à época solicitaram o reconhecimento de suas Faculdades isoladamente, garantindo, assim, o seu funcionamento” (p. 55-56).

²¹ Segundo Alves (2008), “a universidade – como instituição que ao mesmo tempo exercita a crítica e gera conhecimentos, dissemina o conhecimento disponível nas diferentes áreas do saber, promove a formação profissional e enriquece o clima cultural – teve a sua origem efetiva em nosso país com a fundação da Universidade de São Paulo. A USP se constituiu em um projeto de

Universidade do Distrito Federal (UDF) e a Escola Livre de Sociologia e Política. Estas, por sua vez, tinham como modelo predominante a Universidade de Berlim, sendo organizadas sob a liderança de Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo (MAZZILLI, 2009). Encontramos referências (AZEVEDO, 1996, p. 680; ALVES, 2008, p. 55-56) à Universidade de Porto Alegre, criada em 1934, e também à Universidade do Brasil, fundada em 1937, a qual substituiu a Universidade do Rio de Janeiro, incorporando em sua fundação a então Universidade do Distrito Federal.

O próprio Azevedo (1996), em sua obra *“A Cultura Brasileira”*, assinala que a Universidade de São Paulo foi “a primeira instituição em que se verteu, no Brasil, a caudal de inquietação que os homens possuem em face da natureza, da vida e de seus problemas [...]” (p. 670). Na visão do autor, “homens de responsabilidade cultural devem ser despertados interiormente para a especulação, a pesquisa e o método experimental ou, em poucas palavras, ‘para viver da verdade e de sua investigação’” (p.670). Referindo-se a Azevedo, Cunha (2007) diz que este veio a ser o Humboldt da Universidade de São Paulo, pois “batia-se pela integração da instituição universitária e pela ultrapassagem da estreiteza cultural resultante da especialização das faculdades na mera formação profissional” (p. 19).

Essas universidades constituíram-se em meio a muitas dificuldades que decorreram da própria realidade histórica em que nasceram e ao mesmo tempo “da mentalidade utilitária e profissional, ainda dominante no sistema de ensino superior” (AZEVEDO, 1996, p. 670). O autor faz alusão às universidades e ao momento histórico em que se encontrava a sociedade na época. Segundo ele, “as primeiras universidades do Brasil, organizando-se segundo o regime instituído em 1931 pela Reforma Francisco Campos, [...] nasceram e se formaram numa atmosfera desfavorável, carregada de hostilidade e prevenções” (p. 734-735).

Ainda fazendo referência às universidades, Azevedo (1996) comenta que as “primeiras faculdades oficiais de filosofia, ciências e letras que se criaram” tiveram um outro aspecto formativo, uma vez que até então nossas escolas tinham um viés profissional. Essas novas instituições (USP, UDF) tinham como embasamento “a cultura filosófica e científica” que, segundo o autor,

um segmento social determinado, que percebia claramente a importância do desenvolvimento de um pensamento brasileiro, apoiado na investigação sistemática e na construção de um projeto de nação” (p. 63).

não se fazia entre nós senão por grandes esforços e com todas as desvantagens do autodidatismo, ou nas escolas superiores profissionais, sob a influência direta de professores de valor excepcional pela sua largueza e lucidez de vistas. Raramente procuradas, a especulação filosófica e as atividades científicas, quando se reduziam a um puro diletantismo, não constituíam mais que uma “diversão” transitória da linha profissional determinada pela força de uma vocação irresistível ou sugerida e assegurada, em tal ou qual carreira, por apoios puramente ocasionais. A atividade intelectual, filosófica ou científica, não era considerada, por essa forma, uma disciplina de trabalho metodicamente conduzida, desde os bancos escolares, mas uma “aventura de talento”, nas suas incursões às vezes brilhantes, sempre superficiais, por caminhos desconhecidos. [...] O que quase nunca passou, entre nós, de uma aventura de inteligência, devia tronar-se, sob a pressão do novo ambiente cultural, uma disciplina severa, mas fecunda, orientada no sentido de desenvolver, com o espírito crítico, os métodos científicos (p. 735-736).

Conforme já mencionamos, Azevedo enfatiza a importância do desenvolvimento da ciência. Nesse sentido, é evidente que, para o autor, a Universidade deveria realizar a função da pesquisa, uma vez que por meio dela teríamos um avanço em direção à formação dos intelectuais e ao desenvolvimento do país.

Nesse contexto histórico, a atividade científica era executada raramente e, quando feita, geralmente estava atrelada a um momento de “diversão”. Tal perspectiva não tinha por objetivo uma formação direcionada à resolução de problemas, à busca por respostas e à aprendizagem de um método científico. Assim, nesse modelo predominante de Universidade, o espaço destinado à pesquisa era exíguo ou inexistente.

Com as colocações dos autores aqui apresentados, é possível perceber, embora nem sempre explicitamente, quais os modelos de universidade que mais influenciaram a constituição de nossas instituições e, assim, refletir sobre as funções que são executadas nesse espaço. Também é possível apontar que predominou, durante muito tempo, em nosso sistema de ensino universitário – e ainda predomina,

em alguns casos – apenas a formação de agentes voltados às necessidades do mercado.

1.2 A EXPANSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL E A EMERGÊNCIA DE MODELOS ALTERNATIVOS AOS CLÁSSICOS

Julgamos pertinente fazer uma análise da expansão das instituições de ensino superior no país, uma vez que nem todas possuem a asserção da pesquisa como função primordial para a produção do conhecimento. Segundo Alves (2008, p. 59), “no que diz respeito à expansão das universidades, em 1954 já havia 16 universidades e, entre 1955 a 1964 foram criadas mais 21 universidades”.

Para Mazzilli (2009), foi a partir da década de 1960 que as instituições universitárias sofreram influências da União Nacional dos Estudantes (UNE), a qual questionava “para quem e para que serve a universidade” (p. 27). Também é imprescindível destacar que foi na década de 1960 que tivemos a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961) que, conforme aponta Azevedo (1996, p. 682), constituía “uma quase renúncia do Estado ao ensino público”, uma vez que se excedera em seus propósitos quanto ao ensino privado e à flexibilização do ensino.

Além da LDB, no final de década de 1960, aconteceu a reforma universitária que, segundo Martins (2009), desencadeou uma dupla reação:

Por um lado, modernizou uma parte significativa das universidades federais e determinadas instituições estaduais e confessionais, que incorporaram gradualmente as modificações acadêmicas propostas pela Reforma. Criaram-se condições propícias para que determinadas instituições passassem a articular as atividades de ensino e de pesquisa, que até então – salvo raras exceções – estavam relativamente desconectadas. Aboliram-se as cátedras vitalícias, introduziu-se o regime departamental, institucionalizou-se a carreira acadêmica, a legislação pertinente acoplou o ingresso e a progressão docente à titulação acadêmica (p. 16-17).

Porém, de outro lado, abriu possibilidades para a ampliação e criação do ensino privado, que possuía em seu cerne uma característica

marcadamente profissionalizante, a qual transmitia o conhecimento sem a ação da pesquisa. Conforme aponta o mesmo autor, “dos anos de 1960 até a década de 1970, a expansão do setor privado laico ocorreu basicamente através da proliferação de estabelecimentos isolados de pequeno porte” (MARTINS, 2009, p. 23). Também, “entre os anos de 1985 e 1996, o número de universidades particulares mais do que triplicou, passando de 20 a 64 estabelecimentos”. Para este autor, tal aumento deveu-se à capacidade competitiva entre as universidades e à legislação que facilitava a criação dessas novas instituições privadas.

É pertinente a proposição de Martins de que muitas dessas universidades com viés lucrativo “constituem um simulacro de verdadeiras universidades”, uma vez que “tendem a funcionar como um conglomerado de escolas profissionais que não consolidaram a carreira acadêmica de seus professores e não institucionalizaram a pesquisa em seu interior” (2009, p. 24). Tal afirmativa, mesmo direcionada a épocas passadas, ainda se adequa ao contexto atual das universidades brasileiras²², uma vez que hoje localizamos instituições que não proporcionam aos acadêmicos e docentes a introdução à perspectiva científica.

É nessa conjuntura referenciada que, no ano de 1988, é instituída uma nova Constituição Federal. Esta reafirma a função do ensino superior, direcionada à ação de três pilares: o ensino, a pesquisa e a extensão. Porém, com a forte política de privatização das instituições – estas com uma perspectiva mais profissionalizante – que anos mais tarde adentra o país, percebemos que as três funções da universidade praticamente ficam resumidas a apenas uma: a de ensino ou de transmissão de conhecimento.

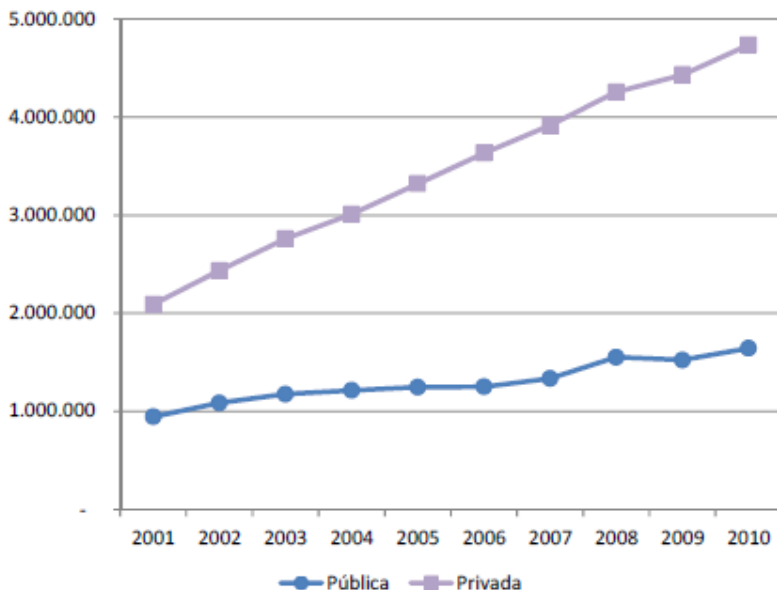
Em seus estudos, Cunha (2003) e Alves (2008) mencionam que essa onda de privatização do ensino superior recrudescer a partir de meados dos anos 1990, com o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). O número de instituições privadas elevou-se de 74,4% a 88,9%, enquanto a rede pública diminuiu, passando de 25,6% no ano de

²² Segundo Martins (2009, p. 27), “em 2006, estavam matriculados na graduação 4,7 milhões de alunos, dos quais 74% estudavam em estabelecimentos privados. O setor particular com fins lucrativos absorvia 41% das matrículas. As instituições federais respondiam por 12%, as estaduais por 10% e as municipais por 3% do total das matrículas. Existiam 2.270 instituições de graduação de diferentes tamanhos e com diversas vocações acadêmicas, das quais 89% pertenciam ao setor privado. O setor com fins lucrativos representava 78% do total das instituições privadas”.

1994 para 11,1% em 2003. Somente no ano de 2006, com Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) no governo, os investimentos em educação apresentaram um aumento, ocorrendo, com isso, uma ampliação das vagas e do número de universidades federais.

O Gráfico 1 a seguir apresenta o número de matrículas por categoria administrativa – público e privado – de acordo com o Censo da educação superior de 2010.

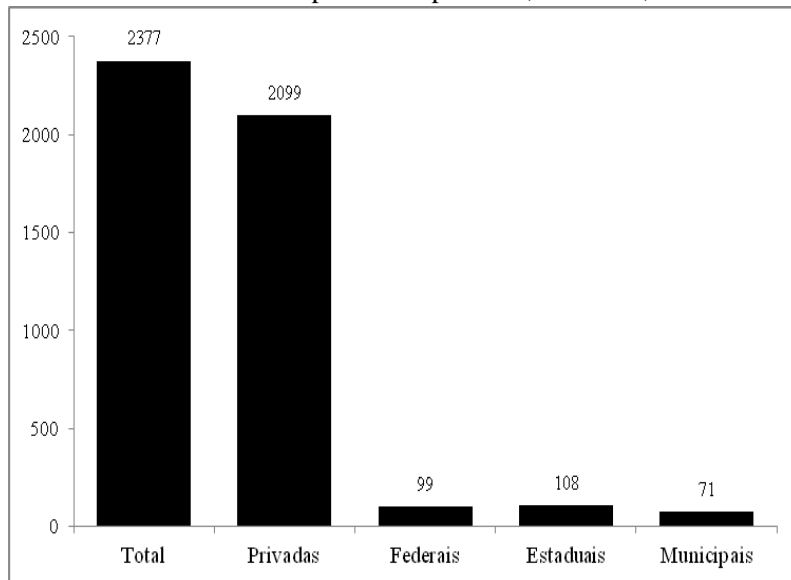
Gráfico 1 - Evolução do número de matrículas (presencial e a distância) por Categoria Administrativa (público e privado) – Brasil – 2001-2010



Fonte: MEC/Inep

De acordo com o Censo da educação superior do ano de 2010, as instituições públicas de ensino superior respondem por 25,7% das matrículas, sendo que, destas, 1,6% é municipal, 9,4% é estadual e 14,7% é federal. O Gráfico 2 apresenta o número de instituições públicas e privadas de acordo com o censo de 2010.

Gráfico 2 – Número de IES públicas e privadas, no Brasil, em 2010



Fonte: Adaptado do MEC/Inep – Censo da Educação Superior 2010

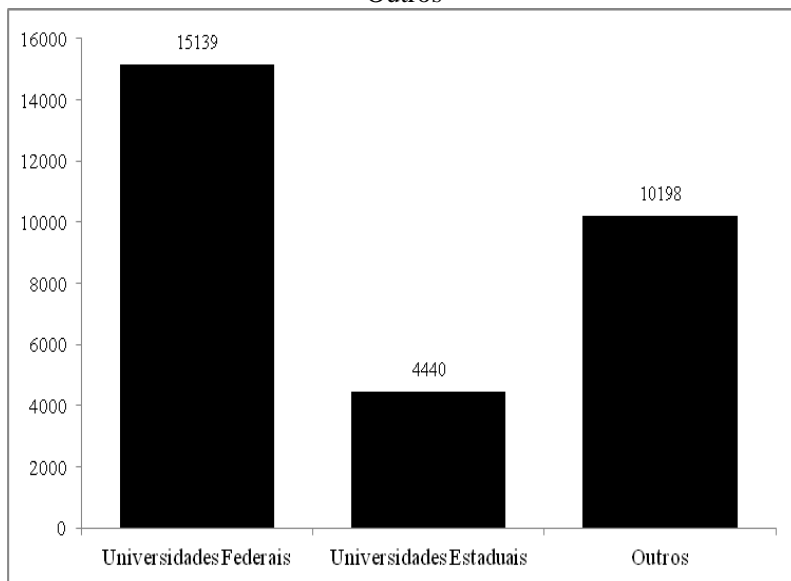
Analisando o gráfico percebemos que 11,7% das instituições brasileiras são públicas (4,2% federais, 4,5% estaduais e 3% municipais) e 88,3% são privadas. Com base nesses dados e considerando a colocação dos autores referenciados, podemos dizer que o número de instituições que realmente faz pesquisa é exíguo²³. É imprescindível que demos um destaque às instituições que possuem Programas de Iniciação Científica, uma vez que, por meio desse paralelo, conseguimos perceber as colocações efetuadas pelos autores citados no que diz respeito ao fomento da pesquisa nas instituições privadas.

Conforme pesquisa realizada no site do CNPq, das 29.783 bolsas de Iniciação Científica distribuídas pelo país, no mês de junho no ano de 2012, 4.440 estão alocadas nas Universidades Estaduais e 15.139 nas

²³ As Universidades que mais fazem pesquisa são as públicas. Entretanto, podemos observar uma exceção no ensino privado, confessional, com as PUCs. Uma análise mais refinada destas Universidades e de algumas Comunitárias evidencia um elevado número de professores com bolsas de pesquisa, bem como de alunos com bolsas de IC.

Universidades Federais, restando apenas 10.198²⁴ bolsas para as demais instituições. Os dados localizados no site do Conselho vão ao encontro do que nossos autores citaram, uma vez que a maior parte das instituições não possui Programas de pesquisa na graduação. Na Figura seguinte, fica mais visível a disparidade, no número de bolsas de IC²⁵, entre universidades públicas e privadas.

Gráfico 3 – Número de bolsas por Universidades Federais, Estaduais e Outros



Fonte: Dados obtidos do site do CNPq (Mapa de investimentos)

Tendo em vista o conhecimento do aspecto histórico do desenvolvimento e da constituição dessas instituições no país e os dados

²⁴ Um refinamento na análise desses números torna evidente algo bem mais complexo do que a apresentação simples do número. A análise desses dados no site do CNPq (Mapa de investimento) permite que se distinga que no cômputo geral destas 10.198 bolsas estão incluídas, além das bolsas a alunos de universidades privadas, aquelas destinadas a universitários de Universidades municipais e também a discentes vinculados a Institutos públicos e ou de economia mista, como é o caso do INPA, INPE, EMBRAPA, FUNDAÇÃO BANCO DO BRASIL etc.

²⁵ É importante destacarmos que, dentre estas bolsas, estão alocadas aquelas chamadas de Iniciação ao Extensionismo do CNPq (IEX) e as de Apoio à Difusão do Conhecimento do CNPq (ADC).

estatísticos apresentados, podemos compreender a situação presente da universidade e o surgimento de formas alternativas de organização e funcionamento comparativamente aos modelos clássicos (humboldtiano, napoleônico, anglo-saxão/newmaniano). Segundo Sguissardi (2004), na atualidade, podemos localizar, em nossas IES, dois modelos distintos de universidade, que são o neonapoleônico e o neo-humboldtiano. No primeiro teríamos

critérios e indicadores como: ausência de estruturas de pesquisa e pós-graduação *stricto sensu* consolidada e reconhecida; presença majoritária de docentes em regime de tempo parcial ou horista e sem qualificação pós-graduada que habilite para a pesquisa; isolamento das unidades, ou porque únicas ou porque agregadas apenas formalmente; dedicação quase exclusiva às atividades de ensino; estrutura administrativo-acadêmica voltada para a formação de profissionais. (p. 41-42).

Por outro lado, nas instituições de ensino superior baseadas no modelo neo-humboldtiano

predominariam “critérios” e “indicadores” como: presença de estruturas de produção científica e de pós-graduação *strictu sensu* consolidada e reconhecida; presença majoritária de docentes em regime de tempo integral e com qualificação pós-graduada que habilite para a pesquisa; integração das unidades em torno de projetos comuns de ensino e pesquisa; associação de ensino e pesquisa (e extensão) em diferentes níveis; estrutura administrativo-acadêmica voltada para a formação de profissionais e para a formação de pesquisadores na maioria das áreas do conhecimento. (p. 41-42).

É neste segundo modelo de universidade que localizamos a importância do ensino, da pesquisa e da extensão e, conseqüentemente, a ênfase à formação de novos e futuros pesquisadores, uma vez que nessas instituições, a implementação de Programas de IC, em parceria com órgãos de fomento nacional, é mais enfática (MARTINS, 2009).

Em seus estudos, Mazzilli (2009) aponta que, de acordo com nossa legislação, convivemos, no Brasil, com dois modelos de instituição: “as universidades, que devem atender aos preceitos da

indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”, e também as “instituições de ensino superior, que podem formar seus alunos apenas através do ensino, via de regra circunscrito ao aprendizado dos instrumentos para o exercício de uma profissão” (p. 10).

As exposições dos autores citados nos auxiliam na compreensão do desenvolvimento e das funções das IES na atualidade, uma vez que por meio desse processo histórico evidenciamos quais são as universidades que possuem este aspecto indissociável entre pesquisa, ensino e extensão e aquelas que não contemplam equanimemente o chamado “tripé”.

Percebemos, nestes três pilares, a importância dada à formação de seres humanos mais críticos, reflexivos e atuantes. Contudo, é concreto o fato de que, mesmo nas universidades que contemplam as funções de ensino, pesquisa e extensão, como veremos, nem todos os discentes têm acesso a benefícios, como o das bolsas de IC, por exemplo. Em muitos casos, o que se observa é apenas a ação do ensino, já que a pesquisa e a extensão se apresentam em números reduzidos e durante muito tempo ficaram restritas apenas à pós-graduação.

No entendimento de Fávero (1977), não é suficiente apenas distinguirmos as funções da Universidade, “mas interrogar se as mesmas têm condições de ser desenvolvidas”, pois, como verificamos em nossa pesquisa, não são todos os discentes e docentes que conseguem desenvolver atividades de pesquisa. Conforme a autora, a “universidade deveria estar basicamente voltada para a pesquisa e o ensino. Deveria ser o lugar por excelência de inovação da ciência e de aceleração do saber nos diversos campos” (p. 13). Fávero ainda argumenta que, mesmo que a pesquisa não seja constituída pela *práxis*, é imprescindível a sua presença no trabalho universitário. Além disso, a autora defende que pela pesquisa o aluno, tanto de graduação, quanto de pós-graduação, não somente pode adquirir os conhecimentos necessários à sua formação profissional como também pode conhecer o método científico. Em síntese, é necessário que a Universidade desenvolva, reciprocamente, a investigação científica e a formação profissional (FÁVERO, 1977).

1.3 A PESQUISA NA FORMAÇÃO DISCENTE: MANIFESTAÇÕES FAVORÁVEIS E ASPECTOS QUESTIONÁVEIS À IC NA LITERATURA

Muito tem se falado sobre os aspectos considerados positivos/favoráveis da IC à formação discente. E, de fato, localizamos, na efetivação da política, vários pontos que, talvez, não seriam possíveis

se não tivéssemos esse aporte à formação científica. Porém, é imprescindível mostrarmos a contradição existente nesse Programa, uma vez que, em nosso contexto, ela está presente em vários aspectos da vida humana. E não seria diferente com a IC, dado que ela está inserida em uma realidade social que não é isenta de contradições.

Assim, é importante darmos relevo àquilo que a literatura nos apresenta, fundamentados nas manifestações dos autores que pesquisam/analisa a IC/PIBIC. Essa política possui apenas pontos favoráveis à formação do discente? Ou também apresenta aspectos que são desfavoráveis? Destacaremos, a seguir, manifestações de alguns autores que se debruçaram sobre essa temática.

1.3.1 A literatura e os aspectos favoráveis à IC

A iniciação científica é um *locus* que apresenta a possibilidade de geração de pesquisas e de produção do conhecimento na Universidade. Desse modo, é pertinente considerarmos o que Fávero (1977) pontua quando ressalta que a Universidade deve ter consciência da formação que oferece aos futuros profissionais, pois estes irão exercer influência na sociedade. Tal influência, segundo a autora, deveria estar pautada em uma “perspectiva de mudança” (p. 15). A seguir, apresentamos o pensamento de autores que discorrem sobre as expectativas e as possibilidades voltadas à IC.

A atividade de IC proporciona aos graduandos das diferentes áreas do conhecimento, possibilidades que visam ao contato com a pesquisa científica. No relatório que contém a primeira avaliação do PIBIC, encomendada pela Direção do CNPq, Marcuschi (1996, p. 4), descreve que “a IC caracteriza-se como um instrumento de apoio teórico e metodológico à realização de um projeto de investigação e constitui um canal adequado como auxílio para a formação de uma nova mentalidade no aluno”. Essa atividade, além de proporcionar a iniciação do aluno à pesquisa, estimula a criação de grupos de pesquisa e também a formulação, por parte da instituição, de políticas direcionadas à pesquisa.

De acordo ainda com este autor, há uma diferença significativa entre a IC e as bolsas de iniciação científica (BIC). A primeira deve ser um “instrumento básico de formação”, uma ação contínua dentro da academia, ou seja, deveria atingir todos os acadêmicos, enquanto a BIC “é vista como um incentivo individual”, seletivo, em que “apenas alguns dos melhores alunos e projetos” (MARCUCCHI, 1996, p. 05) seriam selecionados. Deste modo, a IC caracteriza-se como uma atividade que

visa à formação, enquanto a BIC é um financiamento para subsidiar essa atividade.

Atualmente, nas Universidades brasileiras, o Programa voltado para a formação de novos pesquisadores que recebe a maior dotação em termos orçamentários é o PIBIC. Este Programa é financiado pelo CNPq, do Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), e tem como finalidade “o desenvolvimento do pensamento científico e iniciação à pesquisa de estudantes de graduação no ensino superior.” (BRASIL, 2006)

Nesse sentido, por termos tido a oportunidade de vivenciar²⁶ a atividade de iniciação científica ao longo de quatro semestres no período da graduação, sentimo-nos desafiados a refletir sobre o que a IC pode significar para os estudantes do ensino superior, bem como para os professores com os quais se estabelece esta parceria, assim como para a própria Instituição universitária.

Moraes e Fava (2000) apresentam importantes contribuições que podem nos auxiliar nessa reflexão. Por meio do texto “A Iniciação Científica: muitas vantagens e poucos riscos”, os autores ressaltam a pertinência da IC como estratégia de contribuição para o desenvolvimento científico do país, começando pela formação de jovens cientistas desde a graduação²⁷.

Segundo esses autores, “a primeira conquista de um estudante que faz iniciação científica é a fuga da rotina e da estrutura curricular [...]” (MORAES e FAVA, 2000, p. 75). Desse modo, o discente que se envolve com a IC insere-se em uma nova ambiência dentro da academia, já que vivencia outros meios e outras realidades no que diz respeito a ser estudante.

Assim, ser bolsista de IC propicia aos discentes: condições e possibilidades de envolverem-se com orientadores e grupos de pesquisa; o incentivo ao domínio de outras línguas e ao alargamento do leque de autores a serem lidos e apropriados; e, além disso, também possibilita que se defrontem com os desafios de iniciarem-se como pesquisadores e

²⁶ A acadêmica teve, ao longo da graduação, a oportunidade de participar de projetos que contaram com três tipos de fomento, entre eles: PIBIC, Programa de Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria (PROLICEN) e IC da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS).

²⁷ Gradativamente, o leque vai se abrindo e outros segmentos de estudantes vão sendo inseridos em programas ou colocados em contato com o método científico, cada vez mais cedo, como é o caso do PIBIC-EM desde o ano de 2010.

familiarizarem-se com os meandros da produção científica e da socialização do conhecimento.

A IC possibilita aprendizagens relacionadas à leitura e à escrita. Como destaca Jesus (2003), alunos que fazem IC escrevem melhor, uma vez que a “escrita se faz pela e com a pesquisa” (p. 41). Por iguais razões, Moraes e Fava (2000, p. 75) enfatizam que é na IC que “os estudantes aprendem a ler bibliografia de forma crítica”, resultando no desenvolvimento do pensamento crítico. Por sua vez, Calazans (2002) escreve que é no trabalho científico que a aprendizagem e a produção de conhecimento de fato se concretizam, já que os docentes exercem uma ação educativa direcionada ao fazer pesquisa, por meio de leituras, orientações, seminários. Com isso, os avanços dos alunos inseridos no universo da pesquisa são visíveis, pois as reflexões, as críticas, os questionamentos são ações que passam a fazer parte deste ser pesquisador. Outro ponto citado por Calazans é a importância da função pedagógica na formação destes discentes, pois a relevância do trabalho coletivo, transformador, que visa contribuir para o progresso do conhecimento, para a modificação e transformação da realidade do homem e da própria relação entre ambos, faz-se presente nesse processo de inserção à pesquisa.

No contexto da IC, os estudantes aprimoram também sua capacidade de pensar, refletir e se expor em eventos, aspectos que, muitas vezes, poderiam não ser exercitados ou sê-lo de forma limitada, no decorrer da graduação, caso não contassem com esta possibilidade. A exposição ou apresentação de trabalhos em congressos é, sem dúvida, um dos aspectos a destacar da IC, uma vez que as pesquisas que são oriundas do projeto em que o discente está inserido, em muitos casos, são enviadas a eventos que possibilitam a apresentação de trabalhos, e dessa forma o estudante acaba “desenvolvendo capacidades mais diferenciadas na expressão oral”.

Nesse sentido, o acesso a estudos e possibilidades de pesquisas que são mais direcionadas àquela área ou àquele tema que os discentes gostariam de aprofundar ou investigar, fazem parte do Programa, uma vez que o discente “agrega-se aos professores e disciplinas com quem tem mais ‘simpatia’ e ‘paladar’ [...]” (MORAES e FAVA, 2000, p. 75). Além disso, o trabalho em grupo e a autonomia são outros aspectos vivenciados e podem vir a ser desenvolvidos pelo acadêmico que está em meio à pesquisa, uma vez que ele é desafiado a tornar-se autônomo e a efetivar trabalhos individuais e em grupo, requisitos importantes para uma formação humana mais crítica e reflexiva.

Os mesmos autores enumeram uma série de pontos positivos decorrentes do envolvimento do discente na IC, afirmando que

[...] em geral, todos os estudantes que fizeram iniciação científica têm melhor desempenho nas seleções para a pós-graduação, terminam mais rápido a titulação, possuem um treinamento mais coletivo e com espírito de equipe e detêm maior facilidade de falar em público e de se adaptar às atividades didáticas futuras (MORAES e FAVA, 2000, p. 75).

Nesse conjunto de pontos positivos, destacamos aquele que poderíamos ressaltar como uma das maiores conquistas do Programa de IC e que, por assim dizer, faz parte da estratégia do PIBIC: a preparação do graduando para dar continuidade aos seus estudos e a suas pesquisas em nível de pós-graduação – objetivo da própria política desse Programa –, criando aquilo que Cury (2004) denomina de uma “relação virtuosa” entre os níveis da graduação e da pós-graduação.

Como muito bem apontam Bianchetti e Machado (2005), este aspecto passa a constituir um fator de “distinção”²⁸ entre os concluintes da graduação e os que se candidatam ao mestrado ou doutorado:

A ferramenta principal apontada pelos entrevistados para estabelecer esse elo entre graduação e pós-graduação, entre ensino e pesquisa, converge para os Programas de iniciação científica. Sobretudo a partir do momento em que o tempo para concluir a pós-graduação foi drasticamente abreviado, a IC passa a ser mais valorizada, a ponto de delinear-se, em muitos Programas, um perfil preferencial de candidato aos mestrados: aquele com algum tipo de experiência prévia em pesquisa na graduação. (BIANCHETTI e MACHADO, 2005, p. 93)

Evidenciamos, assim, que a IC pode preencher um requisito no momento da escolha do acadêmico no âmbito da pós-graduação, uma vez que, como já explicitado na fala dos autores, com a drástica mudança e a redução no tempo de formação na pós-graduação (PG)²⁹ os

²⁸ Este é um dos conceitos trabalhados por Bourdieu, particularmente, na obra *A distinção: crítica social do julgamento*, publicada no Brasil em 2008.

²⁹ No triênio de avaliação da CAPES, entre 1996 e 1998, ocorreu uma mudança que pode ser caracterizada como uma inflexão paradigmática, uma vez que

professores orientadores passam a preferir candidatos que tenham algum envolvimento prévio com pesquisa, sistematização e socialização do conhecimento. Desse modo, o PIBIC, em muitos casos, é um incentivo para continuar a carreira científica, sendo a mediação entre a graduação e a pós-graduação nesse círculo que, se bem fundado, pode tornar-se virtuoso (CURY, 2004), conforme apontado anteriormente.

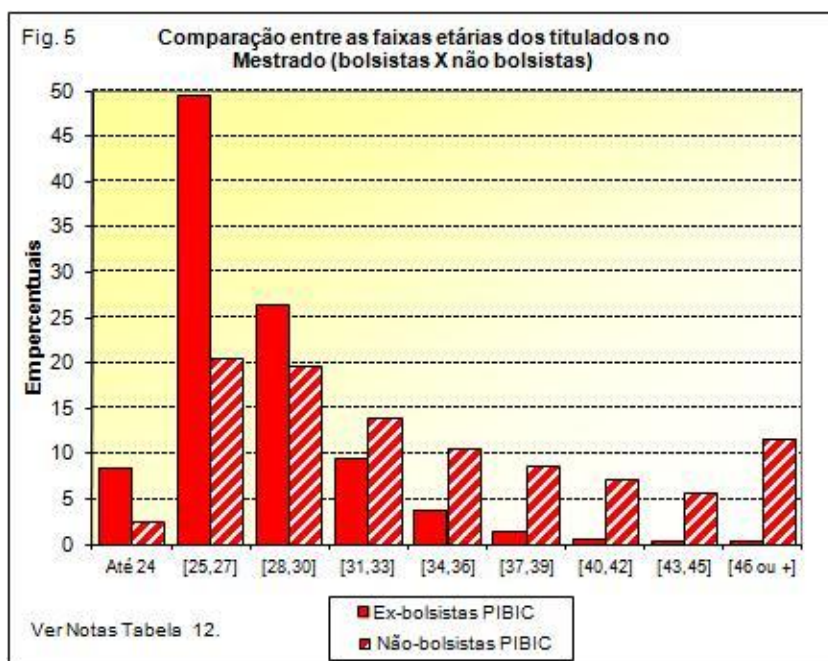
Igualmente Marcuschi (1996) apresenta colocações relevantes acerca da importância da IC para o sucesso da PG, utilizando-se de análises e dados de Cagnin e Silva (1987), autores que se debruçaram sobre o período de 1963 a 1985 no tocante a bolsas disponibilizadas no país nesse interregno. Sabemos que a citação a seguir não é atual, porém, apresenta uma preocupação que foi sendo solucionada, resultando, anos mais tarde, na elaboração de uma resolução própria a um Programa que tem como finalidade a formação de pessoal apto à realização da pesquisa. A despeito de o PIBIC, conforme o conhecemos hoje, somente ter sido implementado em 1993, consideramos que a manifestação dos autores historiciza e ao mesmo tempo vem ao encontro daquilo que passou a ser uma das justificativas para a ampliação do Programa e uma das explicações pelo sucesso no tempo médio de titulação de mestrandos e doutorandos. De acordo com os autores,

o decréscimo do contingente de bolsistas de IC frente às outras categorias de bolsa, bem como o seu pequeno número absoluto [...] pode estar afetando a própria eficiência da pós-graduação no país, uma vez que os pós-graduandos, em sua grande maioria neófitos na prática da pesquisa, têm gasto um tempo excessivamente longo para a elaboração de suas dissertações de mestrado e teses de doutorado [...]. Portanto, uma política efetiva seria, após a recomposição do valor mensal das bolsas, ampliar o sistema de bolsas de IC, atraindo um maior número de graduandos. Este investimento poderia ser compensado pela provável redução de tempo dispendida nas atividades de pesquisa vinculadas aos Programas de pós-graduação [...] (CAGNIN e SILVA apud MARCUSCHI, 1996, p. 09)

foram impostas uma série de exigências aos Programas de Pós-graduação e a todos os neles envolvidos. Neste contexto é que se situa a redução do tempo para a conclusão do mestrado e do doutorado, respectivamente, para dois e quatro anos.

No contexto dessa argumentação, no Gráfico 4, considerando a idade e o fato de ter ou não sido bolsista PIBIC na graduação, visualizamos, em porcentagem, o maior sucesso obtido na conclusão de curso de mestrado por aqueles que tiveram a oportunidade de inserir-se no PIBIC, em detrimento dos que não se beneficiaram dessa mediação. Visualizamos também que a idade daqueles que obtiveram o título de mestre foi agrupada de três em três anos. Assim, a idade dos titulados no mestrado que haviam sido bolsistas PIBIC alcança um ápice entre os 25 e 27 anos, atingindo quase 50%.

Gráfico 4 - Distribuição percentual dos mestrandos titulados, egressos do PIBIC



Fonte: CNPq, 2011. Site: <http://www.cnpq.br/estatisticas/pibic.htm>.

Estes resultados³⁰ demonstram que, em muitos casos, os acadêmicos que tiveram bolsa PIBIC e que efetuaram a sua formação

³⁰ Salientamos que a figura acima não é atual. Tal figura, nos dias atuais (2012), com certeza apresentaria números bem distintos, uma vez que a ampliação do Programa vem ocorrendo ano após ano. Porém, as colocações

buscam, em pouco tempo, se inserir na pós-graduação. Este aspecto evidencia que, com o passar do tempo e com a concretização do PIBIC, o país começa a dispor de pesquisadores mais jovens, pois o término do mestrado dá-se, sobretudo, entre os 25-27 anos. Já muitos dos egressos do ensino superior que não tiveram o fomento PIBIC, por não terem essa vivência da pesquisa na graduação, vão para o mercado de trabalho e retornam às Universidades para cursar o mestrado anos mais tarde. O retorno destes profissionais pode ter várias razões: formação, perspectiva de aumento salarial, entre outros.

Nesse contexto, inserir-se no PIBIC ou ter a oportunidade de ser bolsista de IC cria as condições para uma diferenciação entre estudantes da graduação, pois a partir disso o acadêmico tem a oportunidade ou o desafio de passar pelo processo de desenvolvimento científico em condições mais vantajosas do que os discentes que apenas participam de aulas. Ou seja, o aluno participante do PIBIC passa a dispor de conhecimentos que abrangem a realização da pesquisa e, desse modo, potencialmente, de uma análise mais crítica da realidade.

Assim, ser bolsista PIBIC passa a ser mais do que ganhar uma bolsa de incentivo. Sem contar o fato comprovado de que a busca dos alunos pelo PIBIC interliga-se com aspectos relacionados à sua sobrevivência na graduação³¹ (PIRES, 2008), demonstrando que “a iniciação científica exercita também uma outra responsabilidade de natureza social perante uma realidade diferente daquela exclusivamente científica” (MORAES e FAVA, 2000, p. 76). Fato também evidenciado na pesquisa realizada por Bridi (2010), em que a IC foi abordada como uma “oportunidade de ajuda financeira” (p. 353).

O PIBIC é um meio que possibilita a aprendizagem e a vivência do processo da pesquisa na universidade. É nessa experiência que o se tornar pesquisador pode ser apreendido, ressaltam Neves e Leite (2002, p. 165) quando escrevem que a formação de futuros cientistas se realiza “no bojo de uma prática cultural”.

Concluindo essas considerações, citamos Pires (2008, p. 32), que declara: “para que a universidade continue a produzir conhecimento, precisa estar sempre formando pesquisadores”, e desse modo, “sabe-se

apresentadas na figura nos possibilitam um maior conhecimento sobre a efetivação do Programa que estamos estudando.

³¹ A Bolsa PIBIC, atualmente, possui o valor de R\$400,00, valor que, em muitos casos, auxilia os discentes em várias despesas necessárias à sobrevivência na graduação (maiores informações em: (<<http://www.cnpq.br/web/guest/no-pais>>).

que é no jovem estudante que mora o maior potencial de criatividade, essencial à inovação”. Nessa perspectiva, poderiam ser elencados outros argumentos a fim de reforçar a importância da IC para todos os envolvidos, sejam eles pessoas ou instituições. Percebemos que o espaço do PIBIC/IC é um dos meios para efetivar a formação de futuros pesquisadores e a construção de novos conhecimentos.

1.3.2 A literatura e os questionamentos ao processo e aos resultados da IC

Em meio a todos os quesitos considerados favoráveis à IC, encontramos aspectos que são questionados pelos autores que subsidiam nossa análise. De acordo com Moraes e Fava (2000), existem alguns pontos desfavoráveis na IC, embora tenham sido descritos como sendo de “poucos riscos” e “imprecisões”. Dentre esses pontos, encontramos a “dificuldade de escolher um bom orientador, pois [o discente] ainda não é suficientemente maduro” (p. 76), além do fato de os alunos estarem muito mais na condição de serem escolhidos do que o inverso.

Para a constituição de um bom pesquisador, é necessário que o orientador seja um agente que desafie o acadêmico a defrontar-se com a produção da pesquisa. Esse orientador, capacitado e apto³² a realizar pesquisa, é relevante no processo de formação: já que esta visa à aprendizagem e familiarização com a pesquisa e com o método científico, o orientador é aquele que vai incentivar o acadêmico a dar continuidade ao percurso, favorecendo sua construção como um pesquisador. É nesse ponto que acreditamos estar a base da formação de novos cientistas, constituindo-se a partir do Programa de iniciação à pesquisa.

De fato, nesse contexto de formação, caso o orientador não dê ao discente a possibilidade de tornar-se um futuro pesquisador e um agente social crítico, convertendo-o apenas em mão-de-obra barata, não será efetivada uma formação positiva, deturpando o Programa e promovendo uma típica exploração de auxílio burocrático.

³² Fixamo-nos, aqui, mais no aspecto externo da questão de apto ou não apto, com base no prescrito pelo CNPq, em seus documentos, uma vez que, com o passar do tempo, muitas foram as exigências feitas aos orientadores para se candidatarem a orientar alunos de graduação. Um exemplo dessas exigências refere-se ao fato de que, para se candidatar a orientador, o docente precisa ser doutor e, excepcionalmente, bolsista de produtividade (PQ).

Além dos aspectos relacionados à dinâmica da pesquisa e à produção do conhecimento em si, há também outros, relacionados à própria ética no trabalho científico (HAGUETTE, 2006)³³. Nesse sentido, os autores consideram que é de responsabilidade do orientador contribuir para que o bolsista evite envolver-se em fraudes, das quais “pelo menos três delas são consideradas criminosas: inventar, falsificar ou plagiar resultados, sendo inaceitáveis no mundo acadêmico e incompatíveis com a ciência” (MOARAES e FAVA, p. 76).

Tais colocações são uma espécie de alerta para o que vem acontecendo no meio científico, na formação dos futuros pesquisadores, e que automaticamente repercute nos discentes que estão começando a efetivar-se na pesquisa³⁴.

Em um breve artigo, Santos (2009) disserta sobre a avaliação da CAPES (*Qualis*³⁵) e a relação desta com a iniciação científica. A autora declara que os Programas de IC podem ser um veículo de disseminação do chamado produtivismo acadêmico, uma vez que “alunos e professores enveredam-se no atendimento das exigências de produtividade [...]” (p. 10). Além disso, as cobranças que são efetuadas àqueles que atuam na pós-graduação atingem também a graduação, “no

³³ Embora a autora esteja se referindo à relação orientador/orientando na pós-graduação, consideramos que suas reflexões a respeito da ética que envolve esta relação podem ser aplicadas também ao contexto do PIBIC.

³⁴ Devido à pressão por produtividade a qualquer custo, estão acontecendo muitas dessas fraudes, delinquências ou imposturas (SOKAL e BRICMONT, 1999; DUARTE Jr, 2010) na Universidade, aspecto que pode garantir bons indicadores, boas classificações, mas que conspira contra os compromissos com a ética acadêmica que deveria presidir o trabalho dos pesquisadores e cientistas. E, certamente, o espaço-tempo da iniciação científica pode se transformar em um antídoto contra esses aspectos questionáveis, senão condenáveis, de processos nos quais os discentes poderão vir a envolver-se.

³⁵ De acordo com o site da Fundação, o *Qualis* “é o conjunto de procedimentos utilizados pela CAPES para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação. Tal processo foi concebido para atender as necessidades específicas do sistema de avaliação e é baseado nas informações fornecidas por meio do aplicativo Coleta de Dados. Como resultado, disponibiliza uma lista com a classificação dos veículos utilizados pelos programas de pós-graduação para a divulgação da sua produção. A estratificação da qualidade dessa produção é realizada de forma indireta. Dessa forma, o *Qualis* afere a qualidade dos artigos e de outros tipos de produção, a partir da análise da qualidade dos veículos de divulgação, ou seja, periódicos científicos”. Disponível em < <http://www.capes.gov.br/avaliacao/qualis>>. Acesso em: 11 jun. 2012.

sentido de que professores da graduação já comecem a estimular seus alunos a vincularem-se nos Programas de pesquisa” [...] (p. 12). Transcrevemos aqui as palavras de Santos:

O modelo de avaliação e acompanhamento da graduação, com vistas à ideologia do produtivismo acadêmico, tende a ser acrescido, especialmente aos alunos e professores vinculados ao Programa de iniciação científica, considerando que neste espaço, alunos e professores já entram para a esteira do produtivismo por motivos que vão desde a garantia de um suposto status acadêmico até as questões que delineiam-se como necessidades materiais de complementação de renda, ou mesmo como projeção para futuros postos na carreira acadêmica (2009, p. 08).

Concomitantemente aos ranqueamentos da CAPES, podemos considerar que a Plataforma *Lattes* – que publiciza a vida/trabalho de quem se dedica à Universidade – vem se transformando, muitas vezes desvirtuadamente, em mais um dos fatores fomentadores da competição entre pares, como bem pode ser observado no texto “A corrida pelo Lattes”, de Silva (2005). Além dos aspectos citados pelo autor, evidenciamos, em nosso estudo de caso, outras ações resultantes desse processo de avaliação da CAPES.

1.4 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA COMO TEMA DE PESQUISA

Para a realização de nossa pesquisa, procedemos a uma espécie de “garimpagem” (MAZZOTTI, 2006, p. 28), ou seja, buscamos identificar, em bases de dados, publicações que poderiam nos auxiliar no desenvolvimento do trabalho. Segundo o *Dicionário Michaelis Online*, garimpeiro é aquele que anda à cata de pedras ou metais preciosos; indivíduo que trabalha nas lavras diamantinas; faiscador; o que explora as jóias vocabulares do idioma³⁶. Foi o fato de andar à “cata de metais e pedras preciosas” que nos proporcionou o acesso às discussões acerca da nossa temática de pesquisa.

³⁶

Disponível em <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=garimpeiro>. Acesso em: 09 jun. 2012.

Neste contexto, o levantamento sobre os trabalhos que já foram desenvolvidos sobre o nosso objeto de pesquisa foi realizado após a definição de nossa problemática e dos nossos objetivos. Por meio da busca da produção intelectual existente, enriquecemos nosso embasamento teórico, nossa pesquisa e tomamos conhecimento de diferentes investigações realizadas.

A nossa “garimpagem” foi realizada no Banco de Teses da CAPES, do ano de 1987 – pois os trabalhos localizados no site iniciam nesse ano – até o ano de 2010, já que tal instrumento não possuía informações do primeiro semestre de 2011. Portanto, outras pesquisas, não incluídas nessa amostra, podem ter sido concluídas nesse período.

A busca abrangeu todas as áreas do conhecimento, tendo sido localizadas teses e dissertações de outros campos, além da área da educação. Também investigamos o periódico *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e o Grupo de Trabalho número 11 – Política de Educação Superior, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Nessa busca, partimos apenas do verbete-sigla PIBIC e também do nome por extenso “Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica”, uma vez que esse é o nosso objeto de pesquisa.

Queríamos, por meio desta pesquisa, verificar como o PIBIC vem sendo analisado e pesquisado na Universidade. Nesse processo, encontramos um total de 23 trabalhos – 15 dissertações, sendo uma delas do mestrado profissionalizante, e oito teses – que abordavam aspectos relacionados à nossa temática de pesquisa.

Após a leitura dos resumos, das palavras-chaves e do título³⁷, das teses e dissertações, selecionamos oito trabalhos – cinco dissertações e três teses –, uma vez que estes vinham ao encontro do nosso tema de investigação, tornando-os fontes para nossa leitura e análise. Nosso critério de escolha lincava-se exclusivamente ao Programa PIBIC, ou seja, os trabalhos selecionados possuíam este incentivo de formação como centralidade em suas pesquisas. No Quadro 2 essas informações podem ser visualizadas.

³⁷ Esclarecemos que, a partir deste momento, quando nos referirmos à leitura do resumo dos trabalhos, esta abrangerá a leitura das palavras-chaves e do título. Esta estratégia de revisão de literatura foi utilizada anteriormente, embora abordando outra temática, por Sato (2011).

Quadro 2 – Relação numérica de trabalhos localizados e selecionados

Nível do trabalho	Quantidade de trabalhos encontrados	Trabalhos selecionados para leitura
Dissertação	15	5
Tese	8	3
Total	23	8

Fonte: Pesquisadora, 2011.

Primeiramente, procuramos fazer a leitura dos resumos das dissertações e teses selecionadas para verificar os aspectos relacionados à nossa pesquisa. Essa ação nos auxiliou na construção da dinâmica do nosso trabalho. A realização desse procedimento demandou duas filtragens: a primeira relaciona-se à leitura do resumo e a segunda constitui-se em uma análise mais aprofundada dos trabalhos integrais a que tivemos acesso.

A realização da primeira etapa foi importante, pois foi ao encontro de um alerta de Mazzotti (2006, p. 26), segundo o qual “a má qualidade da revisão da literatura compromete todo o estudo, uma vez que esta [...] tem por objetivo iluminar o caminho a ser trilhado pelo pesquisador, desde a definição do problema até a interpretação dos resultados”.

Assim, percebemos que a revisão de literatura possibilita o conhecimento das diversas investigações e dos estudos relacionados ao nosso objeto de pesquisa, proporcionando também um diálogo amplo entre os diferentes autores. Nos quadros 4 e 5, que aparecem nas próximas páginas, elencamos, inicialmente, as cinco dissertações selecionadas e, posteriormente, as três teses, uma vez que do universo de 23 trabalhos que num primeiro momento apareceram como relacionados ao PIBIC, após a análise, apenas oito estavam vinculados diretamente à temática.

Quadro 3 – Dissertações sobre o PIBIC

Autor	Título	Ano/Instituição
Roberto Toledo Neder (profissionalizante)	<i>A Iniciação Científica como Ação de Fomento do CNPq: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica PIBIC</i>	2001/Universidade de Brasília - UNB
Adalberto Grassi Gonçalves	<i>O PIBIC e a difusão da carreira científica na Universidade de Brasília</i>	2002/Universidade de Brasília - UNB
Regina Celi Machado Pires	<i>A Contribuição da Iniciação Científica na formação do aluno de graduação numa universidade estadual</i>	2002/Universidade Federal da Bahia - UFBA
Liceros Alves dos Reis	<i>Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do IBAMA: uma política de pesquisa</i>	2007/Universidade Católica de Brasília - UCB
Elisângela Lizardo de Oliveira	<i>A formação científica do jovem universitário: um estudo com base no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)</i>	2010/Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP

Fonte: Pesquisadora, 2011.

Conforme podemos visualizar no Quadro 3, as dissertações foram elaboradas e apresentadas em Programas de pós-graduação de universidades da região Nordeste, Sudeste e Centro-oeste e foram desenvolvidas na primeira década do século XXI. Além disso, todas elas apresentam como discussão central o PIBIC.

Como conceito central da análise dos autores, identificamos o vocábulo **formação**. Segundo consta no *Dicionário da Língua Portuguesa Houaiss*, formação significa, entre outras coisas: “criação, constituição; posicionamento, ordenamento; conjunto dos cursos concluídos e graus obtidos por uma pessoa; maneira como uma pessoa é criada, educação”. (HOUAISS, 2008, p. 356). Nos textos analisados percebemos que Gonçalves (2002), Neder (2001), Oliveira (2010), Pires

(2002) e Reis (2007) explicitam, de maneiras diversas, que pretendem **identificar a formação** promovida por meio do PIBIC.

Pires (2002) descreve que o objetivo de seu trabalho é “verificar a colaboração dos Programas de IC como mecanismo de formação do aluno de graduação”³⁸. Gonçalves (2002) também utiliza essa premissa, porém, parte para a questão do ingresso do acadêmico no campo científico e visa a desvelar “em que medida o Programa contribui para consolidar a carreira acadêmico-científica no país”. Reis (2007) enfatiza que o Programa consegue alcançar o seu objetivo de formação de pesquisadores. Por sua vez, Oliveira (2010) busca investigar a formação do jovem universitário com foco no PIBIC. Por fim, Neder (2001) tem como “propósito delinear um perfil de atuação desse Programa e também analisar alguns resultados desse instrumento de incentivo da carreira científica”.

Tomando por base a universidade investigada, Pires (2002) afirma existirem, no âmbito de formação, duas culturas no ensino de graduação: uma com pesquisa e outra sem pesquisa. Porém, a situação predominante é a do ensino sem pesquisa. Nesse viés, a autora explicita que o aluno que tem a oportunidade de estabelecer contato com a pesquisa desenvolve a capacidade de efetivar trabalhos em equipe, aperfeiçoa o espírito crítico, capacita-se na utilização e busca dos meios para construir conhecimento novo, ampliando suas possibilidades de ingressar na pós-graduação.

Concomitantemente, essa mesma autora ressalta que, assim como o aluno, a Universidade também é beneficiada nesse processo, uma vez que melhora sua capacidade de “institucionalizar a pesquisa na graduação, estimular a produção e a publicação acadêmico/científica e fomentar seus grupos de pesquisa.”

Uma análise histórica sobre o progresso da ciência no Brasil e a sua relação com as demandas de desenvolvimento econômico e social no Estado é efetivada por Oliveira. Por meio dessa análise, a autora busca “compreender em que medida a formação de pessoal qualificado tornou-se relevante para as políticas educacionais e as de ciência e tecnologia em âmbito federal.” (OLIVEIRA, 2010)

Visando alcançar seu objetivo, a autora realiza uma análise minuciosa no que “tange a distribuição regional, quantidade de bolsa por instituição, valor das bolsas, capacidade de orientação, perfil do bolsista e relação do Programa com a pós-graduação.”

³⁸ Como efetuamos a leitura dos resumos, não apresentamos aqui a página das citações, uma vez que estas inexistem no site do Banco de Teses da CAPES.

De acordo com essa pesquisa, mesmo que o Programa necessite de alguns ajustes, o PIBIC possui um potencial relevante na contribuição da formação científica do jovem universitário, indo ao encontro do explicitado por Reis (2007) que, ao final de sua análise, enfatiza que o “PIBIC colabora com o surgimento de novas vocações de pesquisadores”.

Na sequência, apresentamos, no Quadro 4, as teses sobre o PIBIC que foram localizadas no Banco de Teses da CAPES. Os três trabalhos foram desenvolvidos em universidades do Sudeste e Sul do Brasil na primeira década do século XXI.

Quadro 4 – Teses sobre o PIBIC

Autor	Título	Ano/Instituição
Vera Lúcia Alves Breglia	<i>A formação na graduação: contribuições, impactos e repercussões do PIBIC</i>	2002/Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/RJ
Rodrigo de Castro Cabrero	<i>Formação de pesquisadores na UFSCar e na área de educação científica do CNPq</i>	2007/Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR
Regina Celi Machado Pires	<i>A formação inicial do professor pesquisador universitário no PIBIC/CNPq e a prática profissional de seus egressos: um estudo de caso na Universidade do Estado da Bahia</i>	2008/Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Fonte: Pesquisadora, 2011.

No decorrer da leitura dos resumos das teses, identificamos que, além da palavra formação, presente em todos os títulos, o verbete **relação** esteve presente em dois desses três trabalhos. Breglia (2002) estudou a **relação** entre graduação, ensino e pesquisa. Já Cabrero (2007) declarou que 50% dos egressos do PIBIC da UFSCar ingressam no mestrado, demonstrando a forte **relação** que se estabelece entre graduação e pós-graduação, configurando a “relação virtuosa” referenciada por Cury (2004).

Cabrero (2007) e Pires (2008) acabam estabelecendo uma aproximação em seus trabalhos quando descrevem a importância da formação e ampliação da comunidade científica visando à geração de conhecimento. Essa formação de intelectuais, segundo Pires (2008), deve estar relacionada não somente ao aspecto quantitativo de mestres e doutores, mas também ao aspecto qualitativo. Além disso, a autora busca saber se o egresso do PIBIC/UNEB torna-se um pesquisador universitário.

Breglia (2002) parte da premissa de que a pesquisa pode ter função pedagógica no processo formativo dos graduandos. Nesse sentido, “trabalha a formação na graduação a luz de um modelo que alia ensino e pesquisa” (PIBIC). Em seus resultados, o autor verificou que alguns docentes ressaltam perceber uma diferença entre o âmbito da sala de aula e o da pesquisa, enfatizando que a graduação ainda é um meio de reprodução, e não de produção de conhecimentos. O autor observou ainda que o “PIBIC não se restringe à vida acadêmica, mas gera profissionais críticos, capacitados a responder os desafios sociais” (BREGLIA, 2002), concordando com Pires (2008), que acredita no relevante aspecto formativo do PIBIC por meio do qual se torna possível formar intelectuais críticos³⁹.

Cabrero (2007) revela que os investimentos em Ciência e Tecnologia (C&T) têm proporcionado a elevação da qualidade de vida da população e, desse modo, considera ser de extrema importância que estudos envolvendo a concessão de bolsas e os diferentes Programas de incentivo à pesquisa sejam ampliados a fim de que mais graduandos tenham a chance de se envolverem com a iniciação à pesquisa.

As observações deste autor possibilitam-nos reflexões acerca da pertinência de nossa investigação, uma vez que poucos trabalhos que abordam esta questão foram encontrados, aspecto este que certamente está relacionado ao tempo de existência do Programa, que é relativamente novo, e sendo assim, seus resultados somente podem ser avaliados após sua ampliação e a produção de mais pesquisas.

Após a realização da busca no Banco de Teses da CAPES, escolhemos um periódico e os anais da Reunião Anual da ANPEd, no

³⁹ O artigo de Newton Duarte (2006), “A Pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-graduação em Educação”, apresenta contribuições acerca dessa temática, uma vez que o autor expõe algumas características do intelectual crítico, como ocorre a formação deste na atual realidade educacional e qual é a sua importância para a superação desse modelo de produção, problematizando o processo de reprodução social.

intuito de ampliarmos o leque de opções para a investigação em processo.

Primeiramente, acessamos a base *Scielo* e realizamos nossa investigação com o verbete PIBIC. Nessa pesquisa, encontramos apenas um trabalho, intitulado “Formação Inicial do Professor Pesquisador através do Programa PIBIC/CNPq: o que nos diz a prática profissional de egressos?”. Esse trabalho é de autoria de Regina Celi Machado Pires, autora que teve os resumos de sua dissertação e tese contemplados neste item.

Além do periódico citado, analisamos os anais do Grupo de Trabalho número 11 da ANPEd – Política de Educação Superior. Fizemos uma investigação da 23ª à 34ª Reunião Anual, porém, identificamos apenas um trabalho, no 26º encontro, intitulado “Graduação, Formação e Pesquisa: entre os discursos e as práticas”, de Vera Lucia Alves Breglia, cujo resumo também compôs a amostra, como destacamos anteriormente.

Depois de termos realizado essas pesquisas, percebemos que o tema da IC é muito mais amplo que o tema do PIBIC, pois a IC engloba todos os Programas de pesquisa ao passo que o PIBIC é um Programa de fomento direcionado exclusivamente à graduação e à realização da pesquisa, conforme prescrevem os documentos sobre o tema.

Com essa busca, podemos nos deter para ressaltar alguns apontamentos que consideramos pertinentes. O fato de não termos localizado, nos Resumos, aspectos negativos do PIBIC, assinala uma hegemonia dentro do campo (BOURDIEU, 2004), pois detectamos que o Programa, além de possuir todos os aspectos positivos demonstrados, também possui pontos que devem ser objeto de reflexão, sendo um deles a questão da exclusão, tanto de docentes quanto de discentes, ao seu acesso. Isto pode significar que a competitividade, enraizada no Programa, não é considerada como um ponto negativo cuja crítica deve ser efetuada. Também, conforme poderemos observar no Capítulo IV, não se explicitam os critérios de constituição do PIBIC nas Instituições.

Partimos do pressuposto de que o afunilamento de ingresso cerca cada vez mais os discentes e os docentes, ou seja, tais questões manifestam uma das principais características da sociedade na qual estamos inseridos, em que uns (poucos) têm acesso enquanto outros (a maioria) são excluídos. Externando seu pensamento nessa direção, Chauí (2001) explicita que, “do ponto de vista dos direitos sociais, há um encolhimento do espaço público; do ponto de vista dos interesses econômicos, um alargamento do espaço privado” (p. 15).

No contexto mencionado, percebemos que a localização de número tão reduzido de teses, dissertações e artigos sobre a nossa temática evidencia um descompasso crescente que a iniciação científica e, particularmente, o PIBIC vem merecendo. Afirma-se, assim, a pertinência da investigação que estamos desenvolvendo, pois, por meio dela, poderemos identificar o andamento do seu processo e alguns de seus resultados.

CAPÍTULO II – ÓRGÃOS DE FOMENTO À PESQUISA NO BRASIL: A IC E SEUS ASPECTOS NORMATIVO LEGAIS

As principais fontes de fomento à pesquisa, no Brasil, estão relacionadas a órgãos públicos. Alguns destes vinculam-se diretamente ao financiamento da investigação científica na Universidade, como é o caso da CAPES, do CNPq e das Fundações de Amparo à Pesquisa dos Estados (FAPs), sem perdermos de vista que estes destinam também um significativo aporte de recursos a outros órgãos e outras instituições voltadas a frentes diversas do sistema produtivo. Outros se vinculam de forma indireta com a pesquisa, como é o caso da Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP)⁴⁰, que subsidia meios infraestruturais imprescindíveis – CT-Infra, por exemplo – para o desenvolvimento de pesquisas e inovações. Há ainda Universidades e Fundações privadas que criam fundos para apoiar trabalhos de investigação e aplicação do conhecimento científico e tecnológico.

Uma vez que nossa pesquisa se volta à investigação sobre a implementação do PIBIC em uma Instituição pública, neste capítulo, focalizaremos nossa atenção no CNPq, em função do financiamento direcionado a IC – desde o ensino médio até a graduação – e a CAPES, dada a vinculação, cada vez mais explícita, entre a IC e a pós-graduação *stricto sensu*. Em outras palavras, como a política de PIBIC nem se explica, nem se justifica e nem pode ser compreendida isoladamente, é importante que se volte a atenção para as diferentes modalidades de incentivo à pesquisa, por parte desses órgãos, que abrangem desde o ensino médio até a pós-graduação. Com relação a esses órgãos, destaca Alves (2008, p.77): “indiscutivelmente, a criação da CAPES e do CNPq, no ano de 1951, é um marco na organização da pesquisa no Brasil, principalmente no que diz respeito ao acompanhamento, avaliação e fomento”.

Após a apresentação desses órgãos e de suas funções, focalizaremos também a gênese e o desenvolvimento da IC no Brasil e na UFSC. Primeiramente, apresentaremos alguns aspectos históricos que evidenciam o desenvolvimento e as transformações pelas quais veio

⁴⁰ A Financiadora de Estudos e Projetos “foi criada em 24 de julho de 1967 para institucionalizar o Fundo de Financiamento de Estudos e Projetos e Programas”. Empresa pública vinculada ao Ministério da Ciência e Tecnologia e Inovação (MCTI), atualmente atua por meio de programas e fundos que são concedidos via projetos. Disponível em < <http://www.finep.gov.br/pagina.asp?pag=20.05>>. Acesso em: 10 jul. 2012.

passando essa modalidade de incentivo à formação de estudantes e professores. Posteriormente, nos deteremos na análise da IC após a sua normatização e do modo como ela veio se organizando.

2.1 CAPES: FOMENTO E FORMAÇÃO DE PESQUISADORES

A Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ligada ao Ministério da Educação, teve sua criação⁴¹ em 11 de julho de 1951 (decreto nº 29.741). Tendo como presidente Getúlio Vargas (1950-1954), o Brasil, naquele contexto, tinha como “palavra de ordem a retomada do projeto de construção de uma nação desenvolvida e independente” (www.capes.gov.br). Idealizada por Anísio Teixeira (1900 – 1971), seu primeiro presidente, a CAPES objetivava, inicialmente, “assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país”⁴².

A forte onda de industrialização e a complexidade da administração pública desafiaram as autoridades a criar meios para a formação de pessoas aptas a atuarem em diversos ramos, “de cientistas qualificados em física, matemática e química a técnicos em finanças e pesquisadores sociais”. Conforme Azevedo (1996), em sua obra “*A Cultura Brasileira*”: “nunca tivemos consciência tão viva da escassez, no país, de homens realmente eminentes nos vários domínios da especialização intelectual e científica” (p. 736). Não é demais recordar que, anteriormente a esse período e concomitantemente a ele, era comum a vinda de missões de professores estrangeiros (franceses, italianos e alemães) para criar ou garantir o funcionamento de Universidades.

Nesse contexto, evidenciamos que é em razão da necessidade de pessoal qualificado que a CAPES começa a investir de maneira direta na

⁴¹ Destacamos que o breve histórico aqui apresentado está diretamente ligado às referências efetuadas pela própria CAPES em seu site. Nesse, a Fundação possui um *link* denominado “linha do tempo”. Para maiores informações sobre o órgão consultar o site da CAPES, disponível em < <http://capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao> > e < <http://capes60anos.capes.gov.br/> > Acesso em: 01 jun. 2012.

⁴² Esta citação e a anterior foram retiradas do site da CAPES: Disponível em <<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>>. Acesso em: 01 jun. 2012.

formação de novos docentes. Bianchetti e Valle (2011, p. 02) afirmam que, inicialmente, a formação de professores para a atuação no ensino superior, tanto no Brasil quanto em Universidades estrangeiras, era o objetivo principal da CAPES.

A CAPES foi fundada como “Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior”, passando por períodos distintos no que tange a sua definição e função. Em conformidade com Alves (2008, p. 84), “sob a denominação ‘campanha’, tinha como atribuição principal a capacitação dos docentes do Ensino Superior”. Após essa etapa “a sigla passa a significar ‘Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior’” e, assim, atua na capacitação dos professores para o ensino superior e, também, enfatiza a formação de pesquisadores⁴³.

As pesquisas de Kuenzer e Moraes (2009, p. 181) informam que é no ano de 1976 que a CAPES inicia a sua ação de acompanhamento e avaliação dos Programas de pós-graduação. Tais ações são subsidiadas pelo I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) (1975-1979). Diante disso, em determinados momentos, a instituição elabora os Planos Nacionais de Pós-Graduação que possuem objetivos que visam à ampliação e ao desenvolvimento da pós-graduação do país.

Ao longo desses mais de 60 anos de existência, a CAPES passou por diversos momentos, conforme podemos verificar em sua nomeação e em seus objetivos. Além disso, é importante destacar que, em março de 1990, – início do governo Collor de Melo (1990-1992) –, o órgão é extinto, o que gera intensa mobilização por parte da comunidade científica resultando, com isso, sua recriação no mês seguinte do mesmo ano. Em 1992, passa a ser Fundação⁴⁴ Pública, o que concede ao órgão uma nova perspectiva de ação. No ano de 1998, importantes mudanças são efetuadas em sua organização. Dentre elas, destacamos os critérios pelos quais a agência fomenta e avalia os Programas de pós-graduação.

⁴³ No triênio de avaliação de 1996-1998, o órgão explicita aquilo que comumente passou-se a denominar de uma quebra paradigmática no sentido de priorizar a formação de pesquisadores frente a até então predominante preocupação com a formação de professores (KUENZER e MORAES, 2009).

⁴⁴ Pode-se definir a Fundação instituída pelo poder público como “patrimônio, total ou parcialmente público, dotado de personalidade jurídica, de direito público ou privado e destinado, por lei, ao desempenho de atividade do estado na ordem social, com capacidade de auto administração e mediante controle da administração pública nos limites da lei” (DI PIETRO apud ALEXANDRINO *et al.* 2008, p. 56). É a partir do estatuto de “Fundação” que a CAPES passa a contar com orçamento próprio, com poderes de definir o fomento e a avaliação da pós-graduação no Brasil.

Até meados da primeira década do século XXI, a CAPES volta suas ações ao fomento e à avaliação da pós-graduação. Em 2007, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva homologa a Lei nº 11.502/2007 que cria a Nova CAPES, passando a incorporar uma nova frente de atuação, que é a de “induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores da educação básica”. A ação na educação básica é “consolidada pelo Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica” (www.capes.gov.br).

Da atuação como formadora de professores à formação de pesquisadores; da avaliação de Programas de pós-graduação ao fomento, seja qual for sua atribuição, fica evidente que o órgão se tornou um importante meio de incentivo à pesquisa em nosso país, ao mesmo tempo em que apresenta contradições que são questionadas por vários pesquisadores⁴⁵.

É nesse contexto que precisamos inserir a problemática de nossa pesquisa, para apreender como este órgão de avaliação e fomento, muitas vezes, indiretamente, influencia a política do PIBIC.

2.2 CNPQ: FOMENTO À CIÊNCIA, À TECNOLOGIA E À INOVAÇÃO

O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) teve sua criação com a Lei nº 1.310 de 15 de Janeiro de 1951 e inicialmente trazia a denominação de Conselho Nacional de Pesquisa. Este órgão teve como fundador e primeiro presidente o Almirante Álvaro Alberto da Mota e Silva (ALVES, 2008).

Inicialmente o objetivo do CNPq era:

Promover e estimular o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica, mediante a concessão de recursos para pesquisa, formação de pesquisadores e técnicos, cooperação com as universidades brasileiras e intercâmbio com

⁴⁵ Questiona-se, principalmente, o meio utilizado pela agência para avaliar os programas de pós-graduação, pois, conforme poderemos perceber nesse trabalho, a competição, o produtivismo e a meritocracia acabam por adentrar e fixar-se no meio universitário (SGUISSARDI e SILVA Jr., 2009, entre outros).

instituições estrangeiras (CENTRO DE MEMÓRIA, HISTÓRIA DO CNPq⁴⁶).

Oliveira (2003) faz uma análise histórica da criação do CNPq explicitando o porquê desse desenvolvimento científico pós-Segunda Guerra Mundial. Segundo o autor, “o domínio do conhecimento e da produção de energia atômica passou a ser indicador do potencial militar de um país [...] e do seu desenvolvimento científico e tecnológico” (p. 07). Assim foi criado um órgão que contava com recursos para um amplo investimento interligado a pesquisas que tinham como objetivo a produção científica, concebida no Governo de Getúlio Vargas como um “elemento-chave para o desenvolvimento econômico e social do país” (p. 09).

Os investimentos realizados em pesquisas nos Cursos de graduação passaram a ser ampliados com o início da ditadura militar, no Governo de Castello Branco (1964-1967). Os militares visavam à formação e qualificação de pesquisadores por meio da concessão de um maior número de bolsas, entre elas as de IC, destinadas à formação de jovens pesquisadores (OLIVEIRA, 2003, p. 11).

Desde esta retomada nos investimentos, via CNPq, por parte dos governos militares, até os dias atuais, podemos falar de uma abertura do leque de opções de fomento por parte desse órgão. Na sequência, detalharemos algumas iniciativas que resultaram em diferentes tipos de bolsas, dentre as quais destacamos: **bolsas no país, bolsas no exterior e bolsas para empresas**. Como em nossa investigação nos deteremos no desenvolvimento e na implantação do PIBIC, apresentaremos apenas as informações e análises a respeito das “bolsas no país”⁴⁷, dentre elas, as destinadas ao ensino médio e à graduação, campos que visam formar o pesquisador antes que ele se candidate-ingresse na pós-graduação.

2.2.1 As bolsas no país

As Bolsas no país são destinadas à formação de recursos humanos e/ou seu aperfeiçoamento e estão subdivididas em: Ensino Médio, Graduação, Pós-Graduação e Pesquisa. O PIBIC é apenas um dos diversos financiamentos que o CNPq possui para formar pesquisadores. Nesse contexto, apresentaremos apenas as bolsas

⁴⁶ Disponível em <<http://centrodememoria.cnpq.br/Missao2.html>>. Acesso em: 01 jun. 2012.

⁴⁷ Para maiores informações acesse <<http://www.cnpq.br/web/guest/bolsas2>>. Acesso em: 26 jun. 2012.

destinadas ao ensino médio e à graduação, uma vez que se supõe serem estas as responsáveis pelo domínio teórico-metodológico da pesquisa e o passaporte para a pós-graduação.

2.2.1.1 As bolsas destinadas ao Ensino Médio

O Ensino Médio passa a contar com recursos para bolsas de Iniciação Científica Júnior (IC-Jr/FAPs), às quais os interessados podem candidatar-se via Fundações de Amparo à Pesquisa dos Estados ou Secretarias Estaduais. Também por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio (PIBIC-EM)⁴⁸ é facultado às escolas de Educação Básica cadastrar-se nas Instituições Universitárias. Uma condição é que estas instituições contem com bolsas PIBIC e/ou PIBITI, aspecto este que as habilita a pleitear bolsas de pesquisa para os estudantes de nível médio.

O PIBIC-EM foi criado em 2010, ano em que o CNPq lançou um edital disponibilizando 8.000 bolsas de IC para estudantes de EM. O Programa tem como objetivo “fortalecer o processo de disseminação das informações e conhecimentos científicos e tecnológicos básicos, bem como desenvolver as atitudes, habilidades e valores necessários à educação científica e tecnológica dos estudantes do ensino médio” (www.cnpq.br).

Além dessas duas modalidades, o CNPq, em parceria com o Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA), disponibiliza bolsas do Programa de Iniciação Científica da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP). Este visa dar continuidade à formação matemática dos estudantes medalhistas da OBMEP por meio de concessão de bolsas de IC-Jr (www.cnpq.br).

2.2.1.2 As bolsas destinadas à Graduação

Nessa forma de fomento, encontramos várias modalidades de bolsas que são concedidas às IES. Há financiamentos de iniciação à pesquisa, destinados às IES, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica nas Ações Afirmativas (PIBIC-Af), as Bolsas de

⁴⁸ Buscando ampliar o leque de apreensão deste movimento de concessão de bolsas IC e suas implicações no contexto do PPGE-UFSC, um colega doutorando está aprofundando os estudos sobre o PIBIC-EM.

Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI) e as Bolsas de Programa de Iniciação Científica e Mestrado (PICME).

O PIBIC-Af é um Programa destinado “às universidades públicas que são beneficiárias de cotas PIBIC e que têm Programa de ações afirmativas⁴⁹”. Este Programa visa “ampliar a oportunidade de formação técnico-científica pela concessão de bolsas de IC para os alunos do ensino superior, cuja inserção no ambiente acadêmico se deu por uma ação afirmativa no vestibular” (CNPq). O Programa “é resultado de uma parceria entre o CNPq / MCTI e a Subsecretaria de Políticas de Ações Afirmativas da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República – SUBPAA/SEPPIR-PR” (www.cnpq.br).

O PIBITI, conforme consta no site do CNPq, destina-se ao desenvolvimento tecnológico e aos processos de inovação. O Programa tem como objetivo “inserir os estudantes em atividades de pesquisa, desenvolvimento tecnológico e inovação; fortalecer a capacidade inovadora das empresas no país; formar cidadãos plenos, com condição de participar de forma criativa e empreendedora na sua comunidade” (<http://www.cnpq.br/web/guest/pibiti>).

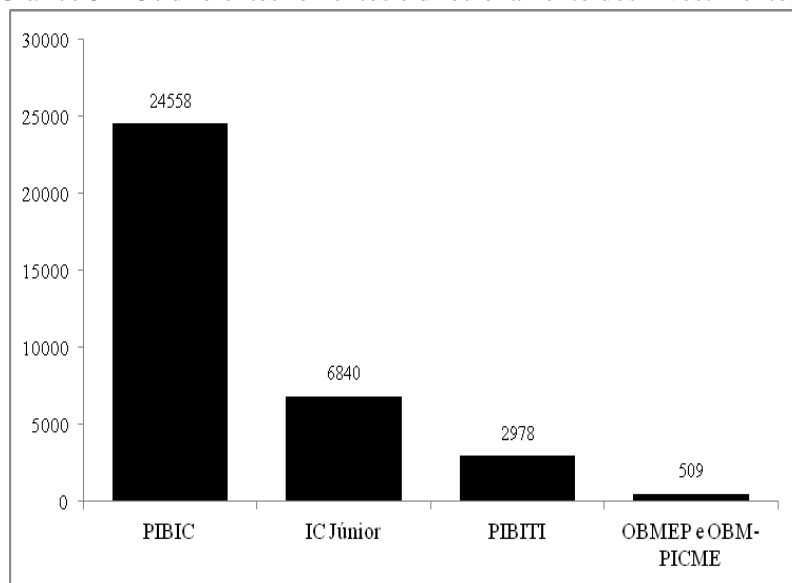
Já o PICME “oferece aos estudantes universitários que se destacaram nas Olimpíadas de Matemática a oportunidade de realizar estudos avançados em Matemática simultaneamente com a sua graduação” (www.cnpq.br). O Programa visa fortalecer a área de matemática no país e é de responsabilidade de uma parceria entre CNPq, IMPA e CAPES, porém é coordenado, em nível nacional, pelo IMPA.

No Gráfico 5 é possível visualizar o número de Bolsas em cada uma das modalidades⁵⁰.

⁴⁹ O programa de bolsas das ações afirmativas foi implantado pelo Governo Luiz Inácio Lula da Silva, no ano de 2002, sob a Lei nº 10.558, de 13 de Novembro de 2002, que cria o Programa Diversidade na Universidade.

⁵⁰ Antecipamos que na visualização da Figura 5, onde se lê “Iniciação Científica Júnior”, deve-se ter presente que nesta categoria estão inseridas a IC-Jr. e o PIBIC-EM.

Gráfico 5 – Os diferentes fomentos e direcionamento dos investimentos



Fonte: Adaptado do site do CNPq (2012) ⁵¹

As informações apresentadas, referentes aos Programas destinados a subsidiar a formação de novos pesquisadores, embora possuindo objetivos distintos e, em alguns casos, focalizando áreas do conhecimento distintas, acabam por criar as condições para que os alunos vivenciem o processo da pesquisa e adentrem o campo da produção e socialização do conhecimento. Conforme os dados, 70,4% das bolsas são PIBIC, 19,6% são destinadas à IC Júnior, 8,5% são PIBITI e apenas 1,5% destinam-se à área da Matemática. Desse modo, fica evidente a maior importância do PIBIC no contexto que estamos referenciando.

Neves e Leite (2002), ao se referirem à formação de novos cientistas, afirmam que as agências de financiamento têm como “compromisso o despertar das vocações para a ciência” (p. 164). Além disso,

tal procedimento foi entendido como aprendizagem de uma ação, como um ato de

⁵¹ Para maiores informações consultar < <http://fomentonacional.cnpq.br>>. Acesso em: 26 jun. 2012.

tornar-se, que supõe aprendizagem, e que não acontece simplesmente por vocação natural, pelo domínio de uma teoria e de procedimentos de investigação, mas se materializa no bojo de uma prática cultural, onde mais do que o *saber*, o que se aprende é o *fazer* ciência (NEVES & LEITE, 2002, p. 165).

2.3 A IC ANTES DA NORMATIZAÇÃO DO PIBIC

Antes da implementação do PIBIC, o CNPq já distribuía bolsas de IC, desde a sua criação, via balcão, exclusivamente aos professores pesquisadores (MARCUCCHI, 1996)⁵². O autor informa que, entre 1951 e 1955 “as bolsas eram concedidas diretamente aos cientistas responsáveis pelos planos de pesquisa ou estudo aprovados” (MARCUSCHI, 1996, p. 7). Esses cientistas tinham a incumbência de escolher os bolsistas, acompanhá-los e gerir a realização dos seus relatórios de pesquisa.

A partir da gênese dos PPGs no Brasil, no final dos anos de 1960, a demanda por bolsas teve um aumento significativo, atingindo, em 1973, o número de seis mil solicitações. Em 1976, foi necessário dar aos Comitês Assessores (CA)⁵³ uma estrutura e formalização. De acordo com o autor, no processo histórico de criação e implementação do CNPq, o órgão veio passando por fases sucessivas que deram ênfase à pesquisa, à pós-graduação e à IC:

As décadas de 50 e 60 caracterizam-se como o período da instalação da pesquisa no país. As décadas de 70 e 80 caracterizam-se como o período do fortalecimento da pesquisa e do incentivo à Pós-Graduação no país. Os anos 90

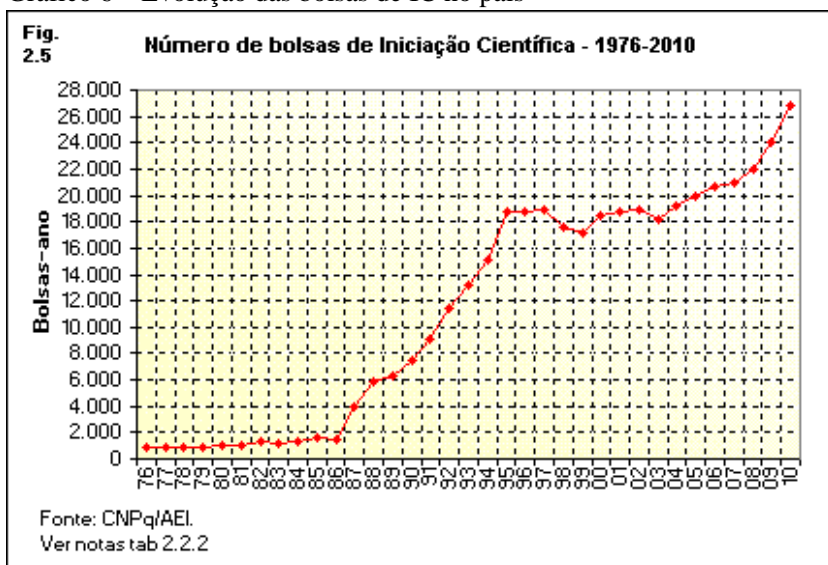
⁵² As várias referências à Marcuchi (1996) relacionam-se ao fato de que este professor coordenou o primeiro relatório do PIBIC, demandado pelo CNPq.

⁵³ Atualmente, de acordo com o site do CNPq, esse Comitê é composto por “mais de 300 pesquisadores, entre titulares e suplentes, selecionados de acordo com sua área de atuação e conhecimento. Eles são escolhidos periodicamente pelo Conselho Deliberativo (CD), com base em consulta feita à comunidade científico-tecnológica nacional e têm a atribuição, entre outras, de julgar as propostas de apoio à pesquisa e de formação de recursos humanos”. Mais informações em <<http://www.cnpq.br/web/guest/criterios-de-julgamento>>. Acesso em: 11 jul. 2012.

passam a se caracterizar como o período da Iniciação Científica (MARCUSCHI, 1996, p. 10).

A análise desse relatório permite perceber que os “primeiros cinco anos da década de 1990 superaram os outros 40 anos do CNPq no caso de bolsas de IC” (MARCUSCHI, 1996, p. 12). Essas mudanças podem estar relacionadas à própria normatização do PIBIC pelo CNPq, no ano de 1993, uma vez que por meio dele todas as IES tiveram a oportunidade de requerer o fomento. No Gráfico 6, a seguir, apresentamos a evolução das bolsas de IC.

Gráfico 6 – Evolução das bolsas de IC no país



Fonte: < <http://www.cnpq.br/web/guest/series-historicas>>. Acesso em 09 de Junho de 2012.

A partir da institucionalização do PIBIC, tornou-se necessário criar, dentro das universidades, Comissões internas e externas, com a finalidade de avaliar os projetos aptos a receber ou não financiamento do CNPq, num processo de descentralização dessa atividade. Essas Comissões passaram a responsabilizar-se pela seleção dos projetos dentro das IES brasileiras, pautando-se nas Resoluções Normativas (RN) do Programa, influenciando na organização da estrutura do Programa no interior das IES.

Além da investida do CNPq, com esse meio de incentivo à pesquisa, a CAPES, mesmo que indiretamente, desempenhou importante papel na indução dessa política de fomento à iniciação à pesquisa.

Como destaca Pires (2008, p. 270), “a CAPES e o CNPq vão caminhando juntas na formulação e execução de uma política de formação de pesquisadores”. Também constatamos, nas leituras realizadas, que a CAPES, em seu III Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) (1986-1989), enfatiza que “caberia à pós-graduação formar um quantitativo de cientistas necessários para o país atingir plena capacitação científica e tecnológica, condição esta reconhecida como requisito para assegurar a independência econômica” (KUENZER e MORAES, 2009, p. 184).

Estas autoras, ao efetuarem uma análise dos PNPGs, observam que no IV PNPG, o objetivo da pós-graduação, que estava centrado na docência, passou paulatinamente a priorizar a pesquisa. Além dessa mudança, as autoras citam que o tempo de formação começou a ser regulado pela CAPES. Tal fato pode estar relacionado ao maior desenvolvimento da IC, pois o tempo de duração dos cursos passou a ser induzido no sentido de que o mestrado e doutorado fossem concluídos, respectivamente, em 24 e 48 meses. Vale assinalar que:

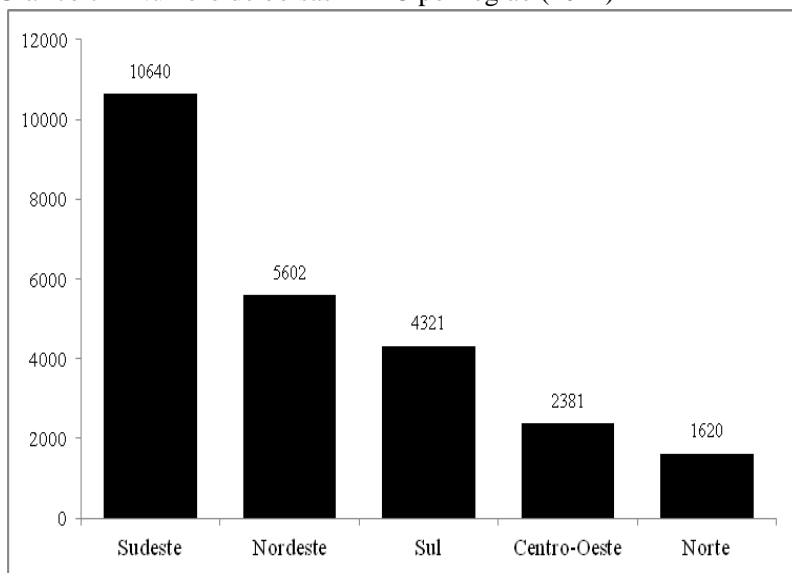
o percurso curricular confrangido supõe um aluno idealizado – de modo preferencial os que trazem experiência de bolsas de iniciação científica – com suficiente autonomia intelectual para dominar as categorias teórico-metodológicas em um ano, e com condições para finalizar a “pesquisa” ao final do segundo ano, admitida uma extensão de mais seis meses de prazo para os não bolsistas. (KUENZER e MOARES, 2009, p. 188)

Assim, o tempo suprimido do mestrado passa a ser antecipado e requisitado - por alguns professores - na graduação, por meio da inserção dos estudantes em grupos de pesquisa e da própria iniciação à pesquisa. Essa, por sua vez, começa a ser vista com maior importância, pois auxilia na constituição de um jovem pesquisador que terá uma formação que poderá contribuir para a produção de novos conhecimentos. Pelo fato desse aluno envolver-se cotidianamente com atividades de pesquisa, é plausível a hipótese de que ele terá mais “facilidades” na realização de uma investigação de mestrado e/ou

doutorado, sendo que esse é um dos objetivos da própria Resolução Normativa 017/2006.

Nesse sentido, é importante averiguarmos o papel que as RNs desempenham na implementação dos Programas nas universidades brasileiras. Para isso, na sequência, será explicitado o processo de constituição da IC após sua normatização, analisando o desenvolvimento do PIBIC desde o início da década de 1990 até 2006, ano de publicação da RN/CNPq, atualmente em vigor (RN 017/2006). No Gráfico 7, a seguir, apresentamos o número de bolsas PIBIC dividido por regiões do país.

Gráfico 7 – Número de bolsas PIBIC por região (2012)



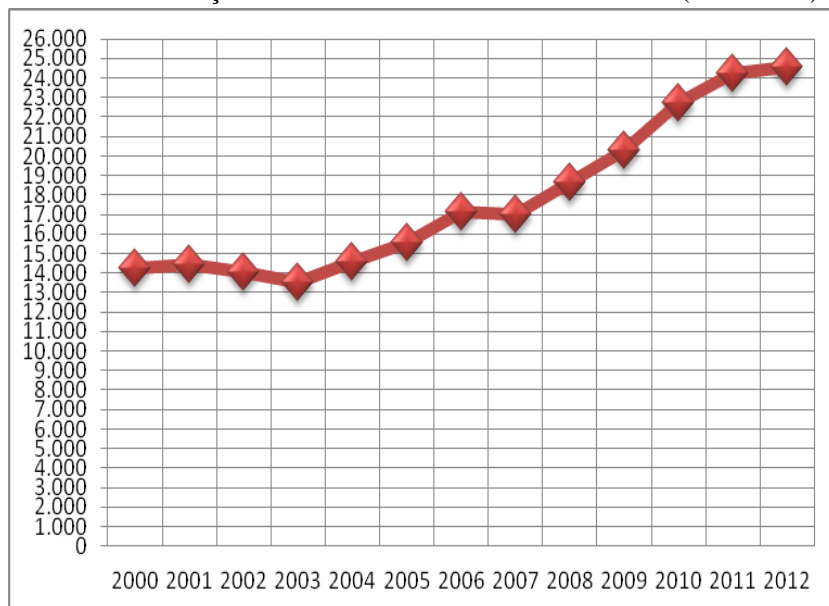
Fonte: Disponível em: <http://fomentonacional.cnpq.br/dmfomento/home/fmtvisualizador.jsp>. Acesso em 10 de Junho de 2012.

A premissa de uma das resoluções normativas do Programa PIBIC - conforme veremos a seguir - que vigorou por um determinado tempo objetivava amenizar as diferenças entre regiões no que diz respeito à distribuição de bolsas. O objetivo da RN era fundamental, pois, conforme podemos perceber, há uma lacuna imensa entre uma região e outra. A região Sudeste é a que comporta, de longe, o maior número de bolsas, com um percentual de 43,3%. Já a região Nordeste possui cerca de 22,8% e a região Sul 17,6%. As regiões Centro-Oeste e

Norte possuem os menores percentuais de bolsas. A primeira conta com 9,7% e a segunda com 6,6%.

No Gráfico 8, podemos perceber a evolução das bolsas PIBIC, do ano 2000 até 2012.

Gráfico 8 – Evolução do número de bolsas PIBIC no Brasil (2000/2012)



Fonte: Disponível em: <http://fomentonacional.cnpq.br/dmfomento/home/fmtvisualizador.jsp>. Acesso em 10 de Junho de 2012.

Segundo as informações do gráfico, é possível evidenciar, de modo geral, uma tendência de aumento no valor total de bolsas PIBIC destinadas às Universidades entre 2000 e 2012. Entretanto, com uma análise detalhada, observa-se que os anos de 2003 e 2007 possuem um pequeno decréscimo na quantidade de bolsas. A partir disso, tem-se um aumento significativo nesse número, atingindo, em 2012, um total aproximado de 25 mil bolsas.

2.4 A IC A PARTIR DA NORMATIZAÇÃO DO PIBIC EM 1993

Conforme já mencionado, foi a partir do início da década de 1990 que a IC passa a ganhar mais espaço dentro da Universidade brasileira. Na sua pesquisa, Pires (2008, p. 78) informa que

o PIBIC é criado na 197ª Reunião do Conselho Deliberativo do CNPq, realizada em Brasília, em 20 de julho de 1988, quando foi liberada a concessão de quotas institucionais de bolsas de iniciação científica, decisão inédita do CNPq, tendo em vista que as bolsas, até então, eram somente repassadas ao pesquisador. Ao mesmo tempo, foi designada uma comissão de trabalho para elaborar uma proposta de operacionalização dessa nova concessão de bolsa, criando-se formalmente o Programa.

Como podemos perceber, o PIBIC foi criado em um contexto de muitas mudanças. A abertura política estava sendo concretizada e a implantação de uma nova Constituição estava a caminho. Nessa mesma época, ocorria a primeira eleição direta pós-ditadura. Foi nesse período que se efetivou a constituição do PIBIC, normatizado em 1993 a partir de uma Resolução do CNPq.

De acordo com Chauí (2001, p. 35), a universidade é uma instituição social e, desse modo, “não é uma realidade separada, e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada”. Assim, por meio das RNs que serão apresentadas e analisadas a seguir, podemos verificar as mudanças que se efetivaram nas resoluções do Programa no período que vai de 1993 até 2006, ano da última resolução normativa.

No ano de 1993 foi expedida, por meio do CNPq, a primeira RN do PIBIC. A **RN 005/1993** (BRASIL, 1993) deu forma ao Programa e, com isso, proporcionou regulamentações próprias que foram seguidas pelas universidades brasileiras participantes desse Programa de fomento.

Essa RN normatiza o PIBIC, apresenta seus objetivos, a forma de concessão de bolsas, os compromissos da instituição, os requisitos e compromissos do orientador e do bolsista, a duração, a substituição e o cancelamento de bolsistas, os benefícios e demais disposições. Nessa primeira RN, os objetivos específicos do CNPq, ao fomentar a pesquisa, eram:

- 1 – Estimular pesquisadores produtivos a engajarem estudantes de graduação no processo acadêmico, otimizando a capacidade de orientação à pesquisa da instituição.
- 2 – Despertar vocação científica e incentivar talentos potenciais entre estudantes de graduação, mediante suas participações em projetos de

pesquisa, objetivando especialmente, iniciar o jovem universitário no domínio do método científico.

3 – Proporcionar ao bolsista, orientado por pesquisador qualificado ou grupo de pesquisa experiente, a aprendizagem de técnicas e métodos científicos, bem como estimular o desenvolvimento do pensar cientificamente e da criatividade decorrentes das condições criadas pelo confronto direto com os problemas de pesquisa.

4 – Preparar clientela qualificada para os Programas de pós-graduação e aprimorar o processo formativo de profissionais para o setor produtivo. (BRASIL, 1993, p. 01)

Como se pode apreender, o que vinha sendo realizado por demanda da própria⁵⁴ instituição, começa a ser instituído pelo CNPq. Assim, dá-se, de maneira concreta, normatizada, o primeiro passo para a formação de novos e futuros pesquisadores no país.

No ano de 1994, o CNPq apresenta a **RN 013/1994** (BRASIL, 1994), que

estabelece procedimentos operacionais do PIBIC, quais sejam: não acumulação de bolsas pelo aluno e a devolução dos valores recebidos, caso se descumprisse esse compromisso; pagamento de *pro-labore* aos membros e ex-membros do Comitê Assessor, externo à instituição, pela participação nos processos de seleção e avaliação dos bolsistas (PIRES, 2008, p. 79).

Observamos que esta RN apresenta poucos acréscimos em relação à anterior, sendo um deles o não acúmulo de bolsas, o que amplia a possibilidade de mais alunos acessarem os processos investigativos.

Na sequência, é lançada a **RN 006/1996** (BRASIL, 1996), que apresenta muitas modificações, entre as quais, o conceito do Programa, que passa a ser assim definido:

⁵⁴ Algumas IES, por deliberação de seus órgãos internos, já vinham concedendo bolsas dessa modalidade, anteriormente a regulamentação federal. A UFSC, por exemplo, concedia bolsas próprias antes da regulamentação do PIBIC, como veremos adiante.

o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, é um Programa centrado na iniciação científica de novos talentos em todas as áreas do conhecimento, administrado diretamente pelas instituições, voltado para o aluno de graduação, servindo de incentivo à formação, privilegiando a participação ativa de bons alunos em projetos de pesquisa com qualidade acadêmica, mérito científico e orientação adequada, individual e continuada, que culminam com um trabalho final avaliado e valorizado, fornecendo retorno imediato ao bolsista, com vistas à continuidade de sua formação, de modo particular na pós-graduação. (BRASIL, 1996, p. 01)

Com essa RN, o CNPq evidencia, mais uma vez, o interesse em transformar a IC no primeiro passo para os bolsistas acessarem a pós-graduação, o que também pode ser visualizado no item 9 da RN, que trata da avaliação do Programa pelo CNPq. Esse item demonstra que a avaliação se dará em aspectos relacionados aos objetivos e também ao ingresso e permanência do ex-bolsista na pós-graduação (BRASIL, 1996, p. 05).

Essa resolução apresenta como novidade os objetivos gerais e específicos do PIBIC. De acordo com Pires (2008, p. 81), além das mudanças já citadas, essa nova RN

retira o objetivo de aprimorar o projeto formativo de profissionais para o setor produtivo, faz novas considerações em relação aos editais de seleção, como a exigência da logomarca do CNPq, pedidos de reconsideração; indica procedimento para o encaminhamento da folha de pagamento ao CNPq, em disquete; estabelece o compromisso das IES em avaliar o Programa e criar **“mecanismos para o acompanhamento do ex-bolsista, principalmente quanto a seu ingresso na pós-graduação”** e “publicar os resumos dos trabalhos dos bolsistas que serão apresentados durante o processo de avaliação, no livro de resumos”; estabelece que a contrapartida da instituição com recursos próprios seja a implantação de um Programa de Iniciação Científica. (PIRES, 2008, p. 81)

Em relação aos “Requisitos e Compromissos do orientador”, a partir de então, definiu-se a necessidade destes serem doutores ou, excepcionalmente, mestres, no caso das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, com exceção do Distrito Federal. Os mestres, nessas regiões, poderiam ter dois orientandos, e os doutores, até três. Essa diferenciação regional sustenta-se nas defasagens entre estados no que se refere à pesquisa e à pós-graduação em relação às outras regiões do país (BRASIL, 1996).

Sobre os requisitos aos bolsistas, Pires (2008, p. 81) destaca a introdução da seguinte colocação: “acrescentar excelente rendimento acadêmico”. Verificamos também, na RN, um item especial dedicado aos projetos de pesquisa, que “devem ser institucionais, de preferência de grupos de pesquisa e de longo alcance, aprovados pelo Conselho de Ensino e Pesquisa, ou órgão similar; ter mérito técnico científico e ter viabilidade técnica e econômica” (BRASIL, 1996).

Em 1997, o CNPq lança a **RN 014/1997**. Essa resolução acrescenta aos seus objetivos gerais: “contribuir para a formação de recursos humanos para a pesquisa” e retira dos objetivos específicos quesitos relacionados às IES, como “auxiliar as instituições universitárias a cumprirem a missão pesquisa, além das de ensino e extensão”; e quando se refere aos bolsistas, exclui “aumentar a produção discente” (BRASIL, 1997, p. 01-02).

Nessa resolução, encontramos um item exclusivo sobre o comitê externo. De acordo com a normativa, o Comitê Externo (CE) é “constituído de pesquisadores indicados pelo CNPq, abrangendo todas as áreas do conhecimento”. Esses pesquisadores “tem como objetivo analisar os currículos dos orientadores, histórico escolar dos alunos, e dar parecer quanto ao mérito nos projetos de pesquisa quando do processo de seleção”; e devem ainda “analisar o desempenho dos bolsistas quando do processo de avaliação”.

Aos compromissos da instituição são acrescentados: “ter uma política para a iniciação científica” e “responsabilizar-se perante o CNPq, pelo gerenciamento do Programa, fazendo cumprir a presente resolução” (BRASIL, 1997, p. 02).

Outra mudança da normativa refere-se ao comitê local, que deve ser constituído de “pesquisadores com titulação de doutor, preferencialmente com bolsa de Produtividade em Pesquisa⁵⁵ do CNPq

⁵⁵ Destinada aos pesquisadores que se destacam entre seus pares, valorizando sua produção científica segundo critérios normativos, estabelecidos pelo CNPq, e específicos, estabelecidos pelos Comitês de Assessoramento (CAs) do CNPq.

[...]”. Esta premissa revela como o CNPq vai modificando a sua política, fazendo com que os pesquisadores tenham que se adequar às suas solicitações caso queiram contar com o fomento.

Em 2001 é aprovada a **RN 007/2001**. Essa resolução insere mudanças nos objetivos específicos dos orientadores, sendo que estes devem “estimular pesquisadores produtivos a engajarem estudantes de graduação na atividade de iniciação científica e tecnológica” e “integrar jovens em grupos de pesquisa identificando precocemente vocações, de forma a acelerar o processo de expansão e renovação do quadro de pesquisadores.” (BRASIL, 2001, p. 2)

A forma de concessão das bolsas sofre alteração em relação às áreas temáticas do CNPq, as quais devem ser levadas em consideração no momento da escolha do projeto que receberá fomento. Em relação ao Comitê Externo, observa-se uma mudança significativa no que se refere a quem deverá constituir essas Comissões. Conforme o que consta na RN 007/2001, esse Comitê deverá ser “constituído de pesquisadores com bolsa de produtividade em pesquisa, categoria I do CNPq⁵⁶” (BRASIL, 2001, p. 3). Já no item “Requisitos e Compromissos do Orientador”, observamos um acréscimo no que diz respeito ao cadastro desse orientador, devendo constar “no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq”, além de exigir-lhe “expressiva produção científica, tecnológica ou artístico-cultural dos últimos três anos”, e não mais dos cinco últimos anos, como era exigido até então (BRASIL, 2001, p. 05).

No item “Requisitos do Projeto de Pesquisa”, passa a existir o fato de que o projeto deve ser aprovado pelo Comitê de Ética da IES quando as pesquisas envolvem seres humanos ou animais. Também devem apresentar o Certificado de Qualidade em Biossegurança caso o projeto envolva produtos transgênicos, conforme Decreto 1.752/95 (BRASIL, 2001, p. 05). Além disso, “o plano de trabalho do bolsista deverá estar vinculado a um projeto constante das linhas de pesquisa da instituição, devendo demonstrar que o bolsista terá acesso a métodos e processos científicos e apresentar um cronograma de atividades por um período de 12 (doze) meses”.

Quando se descrevem os “Requisitos e compromissos do bolsista”, entra em vigor declara-se que o aluno que tiver bolsa PIBIC

Maiores informações em

<http://www.cnpq.br/normas/rn_06_016_anexo1.htm>.

⁵⁶ Na Resolução anterior, essa exigência não se fazia presente, uma vez que esse Comitê era constituído por pesquisadores indicados pelo CNPq, sem a distinção/classificação.

não poderá ter completado 24 anos e, além disso, não poderá estar “fazendo nova graduação, mesmo que na mesma área do conhecimento, como é o caso das licenciaturas.”

Nas solicitações de cancelamento e substituição de bolsistas, acrescenta-se que “os pedidos de cancelamento e substituição de bolsistas deverão ser encaminhados ao CNPq através de formulário eletrônico”; que “os bolsistas excluídos não poderão retornar ao sistema na mesma vigência”; e que “o cancelamento da bolsa poderá ser solicitado a qualquer momento”. Observamos ainda, no item sobre benefícios, a determinação de que “o valor da mensalidade será estipulado anualmente pela Diretoria Executiva do CNPq (BRASIL, 2001, p. 07).”

Referindo-se a essas mudanças, Pires (2008, p. 83) afirma que

a RN 019/2001, de 5 de setembro de 2001, teve o propósito de suspender, temporariamente, devido a uma ação judicial, um requisito do bolsista, contido no item 9.1 da Resolução anterior (RN 007/2001), ficando, agora, determinado que: ‘alunos que tenham completado 24 (vinte quatro) anos poderão candidatar-se ao Programa, desde que o professor/orientador apresente justificativa que será apreciada pelo Comitê Local da instituição.

Conforme citado pela autora, a RN 019/2001 foi instituída com o objetivo de amenizar alguns problemas internos ocorridos no CNPq, já que a premissa relacionada à idade dos bolsistas ocasionou conflitos. Desse modo, essa RN refere-se apenas a um único item, o 9.7.1, não apresentando modificações nos demais aspectos da RN.

Em 2004, foi aprovada uma nova Resolução, a **RN 015/2004**. Essa RN apresentou muitas modificações, sintetizando boa parte da resolução anterior. A primeira alteração refere-se ao resumo do item de conceituação do Programa PIBIC, no qual se declara que “o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica PIBIC, é um Programa voltado para a iniciação à pesquisa de alunos de graduação universitária” (BRASIL, 2004, p. 01).

Os objetivos gerais do Programa são dois: “contribuir para a formação de recursos humanos para a pesquisa” e “contribuir de forma decisiva para reduzir o tempo médio de permanência dos alunos na pós-graduação”. Além disso, nessa RN suprime-se o objetivo de “contribuir para que, na próxima década, diminuam as disparidades regionais na distribuição da competência científica no País”.

Nesta RN 015/2004 são apresentados os objetivos específicos do Programa PIBIC:

Em relação às instituições: incentivar as instituições à formulação de uma política de iniciação científica; possibilitar maior interação entre a graduação e a pós-graduação; qualificar alunos para os Programas de pós-graduação; *Em relação aos orientadores:* estimular pesquisadores produtivos a envolverem estudantes de graduação nas atividades científica, tecnológica e artístico-cultural. *Em relação aos Bolsistas:* proporcionar ao bolsista, orientado por pesquisador qualificado, a aprendizagem de técnicas e métodos de pesquisa, bem como estimular o desenvolvimento do pensar cientificamente e da criatividade, decorrentes das condições criadas pelo confronto direto com os problemas de pesquisa. (BRASIL, 2004)

É importante observar que foram excluídos muitos objetivos que vinham sendo até então perseguidos, ficando apenas os que foram aqui citados. Outra modificação presente nessa RN refere-se à forma de concessão. Um novo item é agregado a esta parte: “as bolsas destinam-se a instituições públicas, comunitárias ou privadas, com ou sem curso de graduação⁵⁷, que efetivamente desenvolvam pesquisa e tenham instalações próprias para tal fim” (BRASIL, 2004).

Pires (2008) questiona essa colocação, uma vez que o PIBIC é destinado à graduação e aqui verificamos que esse Programa poderá estar presente em instituições com ou sem graduação. De acordo com a autora, “tal afirmação parece-nos que contradiz o que expressa a conceituação do Programa para alunos de ‘*graduação universitária*’” (p. 84).

Encontramos também, nessa RN, novidades em relação às cotas, que serão proporcionais ao número de pesquisadores do CNPq bem como ao número, ao nível e à dimensão de seus Programas de pós-

⁵⁷ Por meio de pesquisas no mapa de investimentos do CNPq é possível perceber que as instituições sem graduação são institutos de pesquisas, setores de Pesquisa & Desenvolvimento entre outros. Cf. <<http://efomento.cnpq.br/efomento/distribuicaoGeografica/distribuicaoGeografica.do?metodo=apresentar>>. Acesso em: 01 jul. 2012.

graduação. Essas cotas deverão ser passadas aos pesquisadores que atenderem ao edital da IES.

As bolsas deverão ser distribuídas segundo critérios que assegurem que os bolsistas serão orientados pelos pesquisadores de maior competência científica e com capacidade de orientação, que possuam título de doutor ou perfil equivalente e que estejam exercendo plena atividade de pesquisa evidenciada por sua recente produção intelectual. O número de bolsas a ser concedido a um orientador ficará a critério da instituição (BRASIL, 2004).

A RN 015/2004 não dispõe de um item especial referente ao CE, como havia na RN anterior, apenas descreve qual o pesquisador que estaria inserido nestes Comitês de avaliação e seleção do Programa.

Como compromisso da instituição, observamos itens até então não encontrados nas RNs anteriores: “permitir a participação de alunos de outras instituições no Programa e de professores aposentados como orientadores”; “nomear um Coordenador Institucional de Iniciação Científica, que deverá ser, preferencialmente, pesquisador com bolsa de Produtividade em Pesquisa do CNPq e, na ausência deste, pesquisador de perfil equivalente”.

Outro elemento pertinente diz respeito às medidas não autorizadas pelo CNPq na distribuição de bolsas. Tais medidas estão associadas à idade; ao fato de um aluno de graduação já ser graduado por outro curso; ao número de renovações para o mesmo bolsista; ao semestre ou ano de ingresso do aluno na instituição; ao fato de interferir ou opor restrições à escolha do bolsista pelo orientador, desde que o aluno indicado atenda ao perfil e ao desempenho acadêmico compatíveis com as atividades previstas; e a restrições ou favorecimento à raça, ao gênero, à ideologia ou convicção religiosa (BRASIL, 2004, p. 03).

Ao item que descreve os “Requisitos e compromissos do orientador” foi acrescido mais um termo: direitos. Assim, o item aparece com o seguinte título: “Requisitos, Compromissos e Direitos do Orientador”, acrescido de colocações acerca do repasse de bolsas, levando em consideração a experiência do pesquisador como orientador de pós-graduação e o nível de classificação, na CAPES, do curso no qual o pesquisador solicitante está credenciado.

Esse item deixa evidente a preferência que os pesquisadores de reconhecida competência científica deverão ter em relação aos demais quanto ao recebimento de bolsas. É de responsabilidade do orientador: escolher e indicar para bolsista o aluno com perfil e desempenho acadêmico compatíveis com as atividades previstas, sendo que este pode ser pertencente a qualquer curso de graduação, de

instituições públicas ou privadas do país, não necessariamente da IES que distribui a bolsa.

O orientador não pode passar a outro pesquisador a responsabilidade pela orientação de seu bolsista. Em casos de impedimento eventual do orientador, a bolsa retorna à Coordenação de IC da IES. Também fica proibida a divisão da mensalidade de uma bolsa entre dois ou mais alunos (BRASIL, 2004, p. 03-04).

Nas disposições transitórias há uma sinalização de que “para 2004/2005 serão mantidas as mesmas cotas institucionais de 2003/2004” (BRASIL, 2004, p. 05). Pires associa essa prerrogativa “à criação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica Júnior, o PIBIC-Jr., destinado ao Ensino Médio” (PIRES, 2008, p. 85).

Às disposições finais são agregados itens que correspondem à chamada de edital a cada três anos para a disponibilidade de bolsas de IC a pesquisadores de categoria I e II do CNPq e que sejam preferencialmente orientadores de Programas de pós-graduação classificados pela CAPES com nível igual ou superior a cinco. Tais bolsas não são renováveis e a cada três anos serão consideradas como novas para efeito de análise comparativa entre os pares (BRASIL, 2004).

O CNPq deixa explícito que não se responsabiliza por danos físicos ou mentais sofridos pelos acadêmicos na execução de seus projetos de pesquisa, sendo de responsabilidade da IES o fornecimento de seguro-saúde ou equivalente que cubra tais despesas ao bolsista, caso este venha a sofrer algum dano. No item 13.4.1, o CNPq declara que a instituição o ressarcirá em todas e quaisquer despesas caso venha a ser demandado judicialmente, pagando não apenas os valores fixados, mas também outros alusivos à formulação da defesa.

Em 2005, a **RN 025/2005** revogou a RN anterior e passou a ser a resolução normativa utilizada pelo PIBIC. Nesta, identificamos poucas mudanças, sendo que a primeira diz respeito à **conceituação do Programa**, que passa a ser: “o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC é um Programa voltado para o desenvolvimento do pensamento científico e iniciação à pesquisa de estudantes de graduação do ensino superior” (BRASIL, 2005, p. 01).

Aos objetivos gerais é agregado o seguinte: “contribuir para a formação científica de recursos humanos que se dedicarão a qualquer atividade profissional” (BRASIL, 2005, p. 01). Já quanto aos objetivos específicos em relação aos orientadores identificamos apenas uma pequena mudança, que também é comentada por Pires (2008, p. 86), no que diz respeito à palavra “profissional”, ficando assim o objetivo:

“estimular pesquisadores produtivos a envolverem estudantes de graduação nas atividades científicas, tecnológica, profissional e artístico-cultural” (BRASIL, 2005, p. 01).

No item que descreve os compromissos da instituição, no tópico “Acolher no Programa”, passa-se a aceitar pesquisadores visitantes. Aos orientadores cabe a escolha de bolsistas, “observando princípios éticos e conflito de interesse” (BRASIL, 2005, p. 02-04)

A última resolução que foi instituída pelo CNPq e que ainda hoje orienta as instituições é a **RN 017/2006**, que normatiza o PIBIC, outras formas de fomento à IC⁵⁸ e revoga as demais (BRASIL, 2006).

A RN 017/2006, conforme citado anteriormente, introduz poucas modificações na RN anterior. No que diz respeito à terminologia, em vez de “conceituação” é incorporado o termo “finalidade”, assim expresso: “o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC é um Programa voltado para o desenvolvimento do pensamento científico e iniciação à pesquisa de estudantes de graduação do ensino superior” (BRASIL, 2006).

2.4.1 Algumas considerações sobre as RNs do PIBIC

Apresentadas as RNs e alguns dados quantitativos referentes a bolsas e sua distribuição por regiões, sintetizamos, no Quadro 5, as principais modificações pelas quais o PIBIC passou ao longo de sua constituição, seguidas de algumas breves considerações.

⁵⁸ Apoio Técnico (AT), Iniciação Científica (IC), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), Pós-Graduação – Mestrado (GM) e Doutorado (GD), Iniciação Científica Júnior (ICJ), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI) (BRASIL, 2006).

Quadro 5 – As Resoluções Normativas e suas alterações

Resolução Normativa	Categorias centrais	Revogado / Mantido / Inserido	Presidentes da República e do CNPq
005/1993	Formação para a pesquisa; Aprendizagem; incentivo; estímulo; preparação; Criatividade; desempenho; aprimoramento do processo formativo de profissionais para o setor produtivo.	_____	Itamar Franco-PMDB Lindolpho de Carvalho Dias
013/1994	Formação para a pesquisa; Aprendizagem; incentivo; estímulo; preparação.	Não acumulação de bolsas pelo aluno; pagamento de <i>pro-labore</i> aos membros e ex-membros do Comitê Assessor.	Itamar Franco-PMDB Lindolpho de Carvalho Dias
006/1996	Formação para a pesquisa; Competitividade e agressividade na construção do saber; rendimento; estímulo; redução no tempo de formação (mestres e doutores); diminuição das disparidades regionais em relação às competências científicas.	Conceito do Programa é inserido na Resolução; os orientadores devem ser Doutores ou, excepcionalmente, mestres; bolsistas devem ter excelente rendimento acadêmico.	Fernando Henrique Cardoso - PSDB José Galizia Tundisi
014/1997	Formação para a pesquisa; formador de recursos humanos qualificados	Retira-se dos objetivos específicos: auxiliar as instituições universitárias a cumprirem a missão pesquisa, além das de ensino e extensão; aumentar a produção discente.	Fernando Henrique Cardoso-PSDB José Galizia Tundisi
007/2001	Formação para a pesquisa; Estímulo de estudantes da graduação à IC; identificação de vocações para expansão e renovação de pesquisadores;	Aluno que tiver bolsa PIBIC não poderá ter completado 24 anos e não poderá estar fazendo nova graduação.	Fernando Henrique Cardoso-PSDB Fernando Mirra de Paula e Silva

	competência científica; pesquisadores produtivos.		
019/2001	_____	Suspende item 9.1 da Resolução anterior, a qual não dava direito aos alunos de 24 anos terem bolsas PIBIC.	Fernando Henrique Cardoso- PSDB Fernando Mirra de Paula e Silva
015/2004	Formação para a pesquisa; Incentivo na formulação de uma política de iniciação científica; Interação entre graduação e pós-graduação; estímulo ao envolvimento de estudantes de graduação às atividades de pesquisa.	Modifica a conceituação do Programa; suprime-se o objetivo que visava diminuir as disparidades regionais; bolsas são destinadas às instituições públicas, comunitárias ou privadas com ou sem curso de graduação; os orientadores passam a ter “direitos”; orientador deverá, preferencialmente estar credenciado em Programa de Pós-graduação; pesquisadores com reconhecida competência científica passam a ter preferência em relação aos demais.	Luiz Inácio Lula da Silva-PT Erney Plessmann de Camargo
025/2005	Formação para a pesquisa; Contribuição para a formação científica de recursos humanos que se dedicarão a qualquer atividade profissional.	A conceituação do Programa passa a ser outra – O PIBIC é um Programa voltado para o desenvolvimento do pensamento científico e iniciação a pesquisa de estudantes de graduação do ensino superior.	Luiz Inácio Lula da Silva-PT Erney Plessmann de Camargo
017/2006	_____	Normatiza algumas bolsas por quota no país; Em vez de “conceituação” incorpora o termo “finalidade”;	Luiz Inácio Lula da Silva-PT Erney Plessmann de Camargo

Fonte: Elaborado pela autora (2012)

Após a leitura das RNs, podemos ressaltar aspectos que foram visualizados ao longo da elaboração deste item do nosso trabalho. Observamos que, no decorrer da publicação das Resoluções Normativas, as mudanças mais amplas são visualizadas em três momentos.

O primeiro diz respeito ao governo de Itamar Franco (1992-1994), que institui o Programa; o segundo momento remete ao governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002); e o terceiro, ao governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011). Desse modo, nossas considerações vão ao encontro da seguinte perspectiva: cada mudança de governo mobiliza a modificação de algum item do Programa. Mesmo que a essência permaneça, com o Estado apresentando a iniciativa na formação de jovens pesquisadores, algumas nomenclaturas e palavras vão se alterando e novas vão sendo inseridas. Assim, o PIBIC situa-se em uma rede de contradições. Ao mesmo tempo em que é influenciado pelas mudanças históricas, que interferem diretamente no tipo de formação exigida das universidades e demais instituições, ele é um espaço que proporciona aos discentes uma formação mais ligada com a *práxis* educativa, que pode desencadear contribuições à Ciência, em um tempo menor, além de ampliar a formação desse aluno e seu acesso à pós-graduação *stricto sensu*.

Dentre as principais mudanças encontradas, percebemos que o Programa sofreu modificações que rompem com alguns objetivos, dando continuidade e aprimoramento a outros. As principais dizem respeito à finalidade e conceituação, à formação do orientador, aspecto que também vai sofrendo alterações com o passar dos tempos, pois as exigências dirigidas aos professores-pesquisadores quanto ao doutoramento⁵⁹ ganham destaque. Além disso, publicações regulares em periódicos passam a ser requisitos do Programa⁶⁰.

Já os conceitos basilares evidenciados nas normativas são: criatividade, desempenho, aprimoramento do processo formativo de profissionais para o setor produtivo (RN 005/1993), competitividade e agressividade na construção do saber, rendimento, estímulo (006/1996), formador de recursos humanos qualificados (014/1997), competência científica, pesquisadores produtivos, expansão e renovação no quadro de pesquisadores (007/2001). Tais conceitos – em sintonia com o vivenciado em aspectos mais amplos do país – evidenciam que o PIBIC

⁵⁹ Como foi explicitado, apenas em alguns estados do país os orientadores podem não ser doutores.

⁶⁰ A questão das publicações ficou evidente em nossa pesquisa de campo, conforme poderemos observar no último capítulo deste trabalho.

também é perpassado por premissas identificadas àquelas presentes nos pressupostos neoliberais⁶¹.

No capítulo em que abordaremos a nossa pesquisa empírica realizada na UFSC, iremos discorrer sobre alguns conceitos localizados tanto nas resoluções normativas quanto na efetiva organização do programa investigado.

2.5 A IC NA UFSC ANTES DA IMPLEMENTAÇÃO DO PIBIC

Após a apresentação das RNs que normatizam o PIBIC em nosso país, apresentamos, a seguir, o caso específico da UFSC. Como nosso trabalho visa investigar de maneira mais aprofundada a implementação desse fomento nesta universidade, é necessário que se proceda a uma exposição histórica do processo de desenvolvimento da IC e do PIBIC no decorrer desses anos de atuação do Programa no interior da UFSC.

De acordo com informações obtidas no site da universidade (<http://pibic.ufsc.br/>), “antes de 1987, a sistemática de distribuição das Bolsas de Iniciação à Pesquisa (BIP/UFSC) não era regulamentada, o que só foi acontecer com a Resolução 049/CEPE/87 de 18 de dezembro de 1987”. Essa Resolução contém os critérios para a distribuição de bolsas de IC dentro da própria UFSC. Conforme as informações levantadas na própria resolução, o valor das bolsas estava atrelado a 75% do valor do salário mínimo da época.

Anos mais tarde, a Resolução é substituída por outra, de número 053/CEPE/92, de 19 de novembro de 1992. Mudanças são introduzidas por esta resolução, como: tempo de duração da bolsa (de 10 para 12 meses); a não possibilidade de acumulação de bolsa e vínculo empregatício; o tempo de dedicação semanal do discente ao trabalho com a pesquisa (de 12 para 20 horas); o aumento do índice de aproveitamento (IAP) do acadêmico (IAP antes era dois e com esta nova

⁶¹ Segundo Chauí (2001, p. 17) “o chamado neoliberalismo corresponde ao momento em que entra em crise o Estado de Bem-Estar, estilo keynesiano e social-democrata, no qual a gestão dos fundos públicos era feita pelo Estado como parceiro regulador econômico, que operava a partir da ideia e da prática de planejamento econômico e da redistribuição da renda por meio de benefícios sociais conquistados pelas lutas sindicais e populares dos anos 1930-1940. Sua certidão de nascimento foi a crise capitalista do início dos anos 70, quando o capitalismo conheceu, pela primeira vez, um tipo de situação imprevisível, isto é, baixas taxas de crescimento econômico e altas taxas de inflação: a famosa estagflação”.

resolução passa a ser seis); e o número de orientandos que o professor poderá ter (antes eram três, e com a nova resolução passam a dois).

Observamos que, a partir dessa resolução, cada aluno passa a dispor de um seguro de acidentes pessoais, intermediado pelo Departamento de Apoio à Pesquisa (DAP), cujo valor era descontado da bolsa. Na Resolução não encontramos qual era esse valor e como esse seguro seria implementado caso o aluno dele necessitasse.

Em 1º de junho de 1995, a Resolução 032/CEPE/95 consolidou a fusão do Programa de Iniciação à Pesquisa (BIP/UFSC) com o PIBIC/CNPq, adequando-se as normas do primeiro às do segundo. “Esta fusão unificou todo o processo, desde a seleção e o acompanhamento até a participação nos Seminários de Iniciação Científica da UFSC, organizados especificamente para os bolsistas de IC” e com gradativa abertura à comunidade universitária, escolas da região e outros interessados.

A RN 032/95 não explicita que o Programa BIP/UFSC se adequaria às normas do PIBIC/CNPq, porém, as seleções dos projetos passam a ser feitas de acordo com a resolução normativa do PIBIC/CNPq.

A Resolução Normativa 07/CUn/2010, de 26 de outubro de 2010, instituída pelo Conselho Universitário, apresenta dispositivos referentes às bolsas de graduação e de pós-graduação. Nessa resolução, mais precisamente em seu artigo 3º, fica definido que as bolsas de iniciação à pesquisa serão implementadas de duas maneiras distintas, sendo elas: Bolsa de Iniciação à Pesquisa Institucional (BIPI) e Bolsa de Iniciação à Pesquisa vinculada a Projetos (BIPP).

Ainda em seu artigo 5º, esta RN evidencia duas outras mudanças significativas: a Bolsa BIP passa a ser chamada de Bolsa de Iniciação à Pesquisa Institucional (BIPI), seguindo a regulamentação das bolsas PIBIC do CNPq.

É importante ressaltarmos que o PIBIC/CNPq foi instituído na UFSC em 1990, por meio de um convênio efetuado entre a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Tal convênio garantiu 50 bolsas a UFSC e 40 a UDESC.

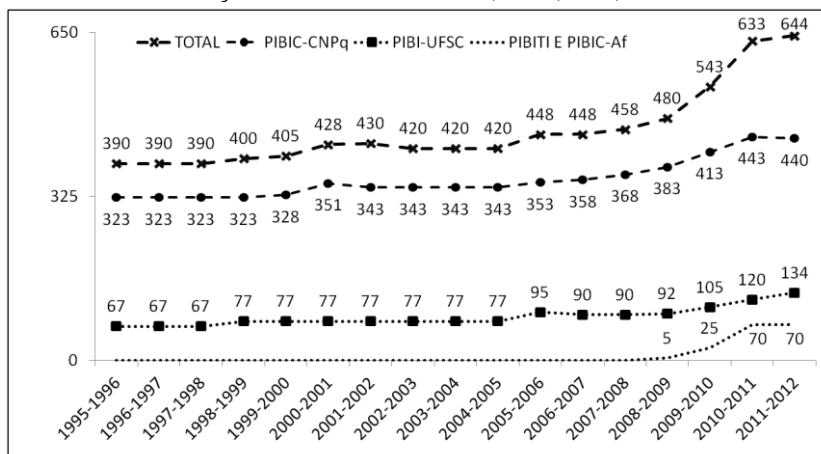
Em suma, mesmo antes desse convênio, a UFSC já contava com a inserção da IC, porém, de maneira reduzida. As RNs apresentadas anteriormente possibilitam fazer tal afirmativa, pois elas foram as responsáveis pela efetiva ação da pesquisa na instituição, guiando a implementação do Programa na graduação do ensino superior e, anos

mais tarde, a implementação do PIBIC, conforme veremos no item seguinte.

2.6 A IC NA UFSC APÓS A IMPLEMENTAÇÃO DO PIBIC

O Programa de bolsas de IC da UFSC completou 20 anos em agosto de 2010 (www.dep.ufsc.br/PIBIC/Historico_PIBIC.htm). Conforme mencionamos, sua criação ocorreu na década de 1990. Por meio de investigações que foram realizadas no site da universidade, percebemos que esse tipo de financiamento foi evoluindo com o passar dos tempos, começando com 50 bolsas até atingir o número de 644 no período 2011/2012. No Gráfico 9, visualizamos a distribuição das bolsas nas suas diversas modalidades na UFSC entre os anos 1995 e 2011.

Gráfico 9 - A iniciação científica na UFSC (2011\2012)



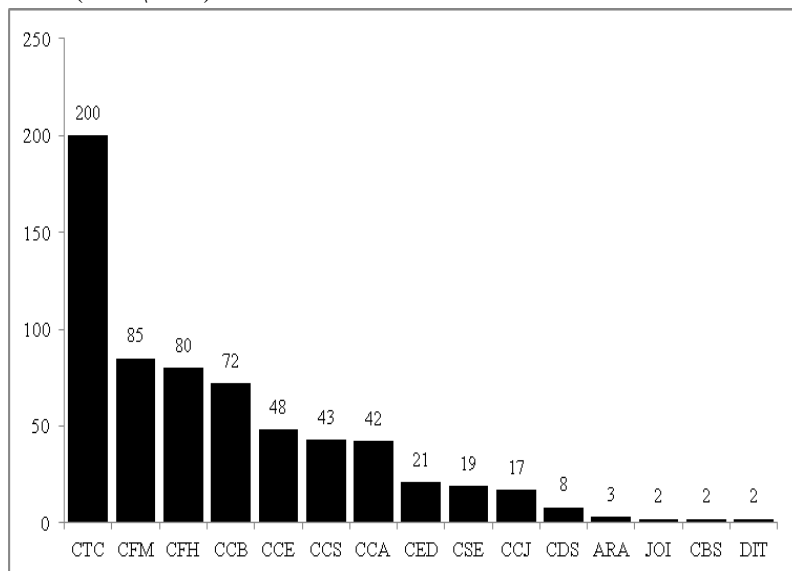
Fonte: Coordenação do Programa de Iniciação Científica da UFSC

O Gráfico , evidencia que há diferentes modalidades de bolsas na UFSC: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), Programa Institucional de Iniciação à Pesquisa (PIBI), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação ao Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI) e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica nas Ações Afirmativas (PIBIC-Af)⁶². Já no Gráfico

⁶² Salientamos que no gráfico não estão presentes as bolsas direcionadas ao Ensino Médio, as quais são chamadas de PIBIC-EM, sendo essa uma nova modalidade que recentemente passou a ser atribuída aos alunos das escolas de Educação Básica, em parceria com a UFSC.

10 apresentamos o número de bolsas que cada Centro de ensino e *campi* da UFSC possui. Nestes números estão alocadas todas as modalidades de bolsas citadas no Gráfico anterior e oferecidas pelo CNPq.

Gráfico 10 – Número de bolsas de cada Centro de ensino e campus da UFSC (2011\2012)



Fonte: Coordenação do Programa de Iniciação Científica da UFSC⁶³.

O Centro Tecnológico (CTC) lidera a obtenção de bolsas, o que pode ir ao encontro do que Montañó e Duriguetto (2011) afirmam ao tratar da relação entre universidade e sistema produtivo, em particular, e da realidade mais ampla em geral. Segundo os autores, a partir da década de 1950, “a grande indústria monopolista, para enfrentar/evitar a concorrência, precisou ingressar numa veloz e permanente corrida

⁶³ O nome, por extenso, dos Centros de ensino da UFSC, na ordem em que constam no gráfico são: Centro Tecnológico (CTC), Centro de Ciências Física e Matemática (CFM), Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH), Centro de Ciências Biológicas (CCB), Centro de Comunicação e Expressão (CCE), Centro de Ciências da Saúde (CCS), Centro de Ciências Agrárias (CCA), Centro de Ciências da Educação (CED), Centro Sócio-Econômico (CSE), Centro de Ciências Jurídicas (CCJ) e Centro de Desportos (CDS). Os *campi* são três, situados em Araranguá, Joinville e Curitibanos. Por último, temos o Departamento de Inovação Tecnológica (DIT), que não está alocado em nenhum Centro de ensino da UFSC.

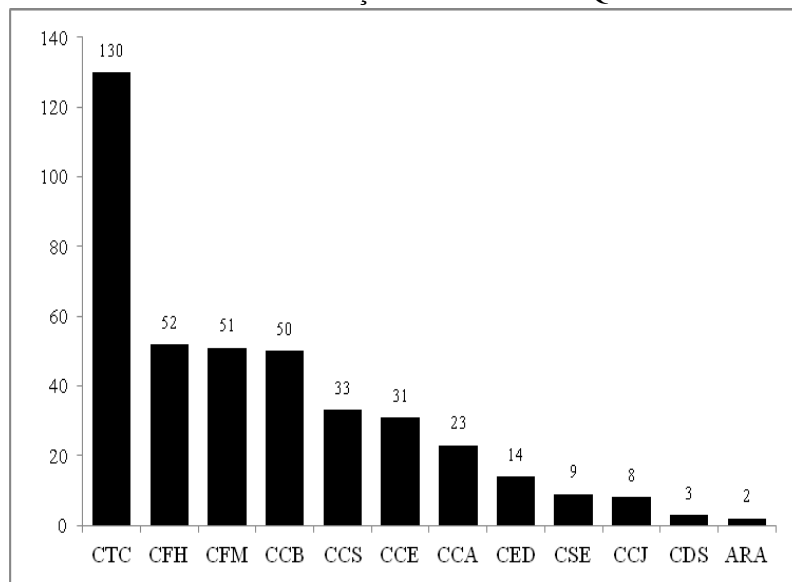
tecnológica [...]” (p. 167). Desse modo, o Estado, em muitos casos, financia a pesquisa para o desenvolvimento tecnológico e científico “a serviço dos interesses do grande capital” (p. 167).

Chauí (2001, p. 18-20) também pode ajudar a esclarecer essa questão da assimetria de investimentos entre áreas. A autora, respondendo à pergunta “O que é o capitalismo atual?”, declara que “a ciência e a tecnologia tornaram-se forças produtivas, deixando de ser mero suporte do capital para se converter em agentes de sua acumulação.” Desse modo, “a força e o poder capitalistas encontram-se no monopólio dos conhecimentos e da informação.”

A disparidade visível na distribuição das bolsas requer uma reflexão no que diz respeito às demandas e aos interesses do próprio Estado em relação ao incentivo da pesquisa. Nesse sentido, Chauí (2001, p. 39) argumenta que há um “desprestígio crescente das humanidades, uma vez que sua produção não pode ser imediatamente inserida nas forças produtivas, como os resultados das ciências”, indo ao encontro do que o Gráfico 10 nos demonstra. No que diz respeito às relações no interior da Universidade, entre Centros/faculdades, fica claramente escancarado o “conflito das faculdades” a que se refere Bourdieu (2011), embora o autor esteja analisando a realidade francesa, não se restringindo a aspectos financeiros.

Tendo conhecimento dessas diferenças entre áreas, é pertinente mencionarmos que, na UFSC, as bolsas são distribuídas conforme a demanda dos pesquisadores e também de acordo com o número de professores de Produtividade em Pesquisa do CNPq. No Gráfico 11 visualizamos a distribuição (por centro) dos 406 professores PQ (2011) na UFSC.

Gráfico 11 – Número e distribuição de Professores PQ na UFSC

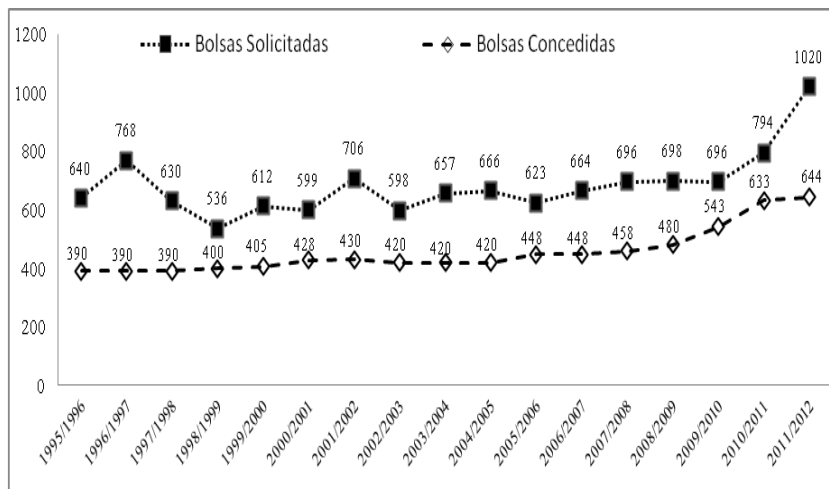


Fonte: Coordenação do Programa de Iniciação Científica da UFSC, 2011

Por sua vez, o Gráfico 12 evidencia a relação entre as solicitações e concessões de bolsas no período de 1995 a 2011, e o Gráfico 09 demonstra a evolução do incentivo à pesquisa e a Programas que, com o passar dos anos, estão interessando e envolvendo mais discentes e orientadores. Os dois gráficos confirmam que a demanda por bolsas é muito maior do que a oferta, sem deixar de mencionar a disparidade entre a obtenção do fomento nos diferentes centros que compõe a UFSC.

Enquanto o número de bolsas oferecidas aumentou de 633, em 2010, para 644, em 2011, o número de pedidos aumentou de 794 para 1020, respectivamente. Isso evidencia que o fomento não cresce de acordo com as demandas dos pesquisadores, sendo seu alcance restrito.

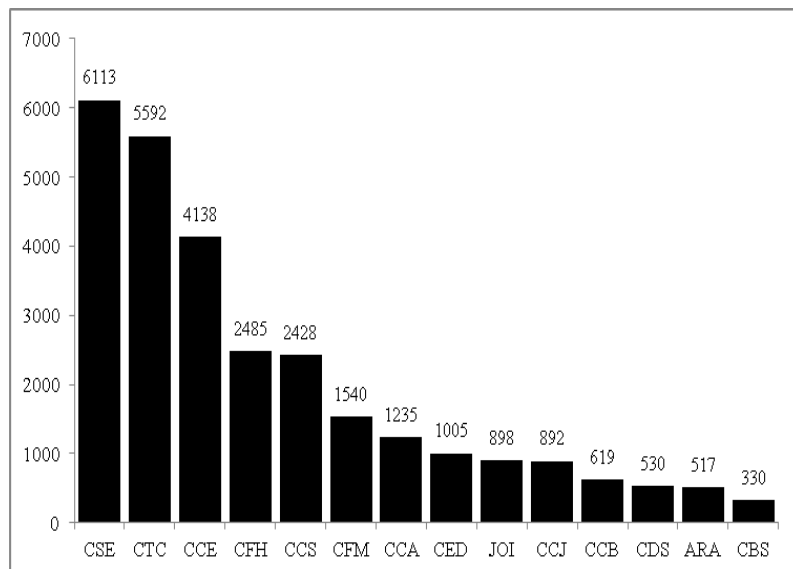
Gráfico 12 - Relação entre solicitações e concessões de bolsas entre 1995/2011



Fonte: Coordenação do Programa de Iniciação Científica da UFSC, 2011

Quanto ao número de discentes que não se dedicam à pesquisa, por não contar com alguma modalidade de bolsa, foi possível perceber, ao relacionarmos o número de bolsistas com o universo de discentes da UFSC, que a grande maioria dos alunos, de fato, não conta com a oportunidade de se inserir no Programa de bolsas. A seguir, o Gráfico 13 mostra a distribuição dos discentes da UFSC em cada Centro de ensino e *campi*.

Gráfico 13 - Número de alunos da UFSC em cada Centro de ensino no semestre 2011/2



Fonte: Pró-reitoria de Ensino de Graduação, Departamento de Administração Escolar.

Conforme podemos verificar, do total de 28.322 alunos da UFSC, apenas 644 possuem algum tipo de bolsa do CNPq/UFSC, o que representa 2,27% do total de acadêmicos regularmente matriculados na UFSC. Desses, a grande maioria, possui bolsa PIBIC, totalizando um número de 440 bolsas, com porcentagem igual a 1,55%.

Desse modo, constatamos que muitas pesquisas acabam não sendo estimuladas, deixando nítido o fato de que as universidades não estão efetivamente acolhendo todas as propostas. Tais resultados mostram que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão a todos os alunos que queiram se inserir na pesquisa, seja da UFSC ou de outras universidades, está longe de alcançar uma relação mais equilibrada entre necessidades e disponibilidades.

Realizamos também uma comparação entre o número de alunos de cada Centro de ensino e o número de bolsas que estes possuem. Visualizamos um descompasso entre ambos, uma vez que o Centro Sócio Econômico, que possui o maior número de alunos, têm apenas 19 bolsas de pesquisa. Neste sentido, nos questionamos: a diferença existente entre o número de bolsas e o número de discentes está atrelada

à pretensão dos próprios professores em buscar fomento, participando da seleção anual de bolsas, ou a política de incentivo à ciência está priorizando uma área em detrimento de outras? Novamente aparece, aqui, uma questão que todos os integrantes do “campo” (BOURDIEU, 2011) universitário precisam submeter a um escrutínio rigoroso no sentido de compreender a extensão do ‘conflito de Centros’ da UFSC.

CAPÍTULO III - A PESQUISA DE CAMPO: ELEMENTOS ESTRUTURANTES DAS MANIFESTAÇÕES DOS ENTREVISTADOS

O presente capítulo abrange as entrevistas que foram realizadas com os professores Presidentes das Comissões do PIBIC da UFSC. Aqui apresentamos a nossa pesquisa de campo, tratamos da organização do PIBIC, da raiz da sua constituição na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Observamos que a UFSC é uma instituição que faz pesquisa, porém muitos são os docentes e discentes que ficam fora do Programa que estamos investigando. Essa premissa pôde ser verificada e analisada no capítulo III, em que apresentamos os números do PIBIC e demais Programas na Instituição.

Para compreendermos a organização do PIBIC dentro da UFSC, entrevistamos, conforme já apresentado no início de nosso trabalho, 11 professores dessa instituição, que são presidentes das Comissões internas da Universidade. Conforme consta na RN 017/2006, a Instituição deverá

Nomear um Comitê Institucional, constituído, em sua maioria, de pesquisadores com titulação de doutor, preferencialmente com bolsa de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Este comitê responsabilizar-se-á, perante a Reitoria - ou unidade equivalente - e o CNPq, pelo gerenciamento do Programa, fazendo cumprir a presente norma (BRASIL, 2006).

Tendo em vista que o propósito deste capítulo é expor, discutir e analisar as manifestações dos entrevistados, potencializamos, no seu desenrolar, o modo de avaliação efetuado pelos CE e CI ao processo de seleção do programa. Dessa forma, desvelamos a realidade de uma instituição que, em seu espaço, “luta” entre si para conseguir fomento, ou seja, apresentamos as disputas constantes que se travam no interior da UFSC, entre Centros.

Não somos contrários à avaliação da produção docente, apenas percebemos que a forma de avaliar vigente, conforme será possível visualizar, gera subprodutos indesejáveis, ressaltados em obras dedicadas à crítica do chamado produtivismo acadêmico (DUARTE Jr., 2010; SILVA Jr., SGUISSARDI e SILVA, 2010; FIDALGO et al. 2009). Dentre eles, a (auto) culpabilização docente, os atentados à saúde psicossomática dos docentes e a excessiva importância dada aos

números e não ao aspecto qualitativo das pesquisas realizadas. E nesse aspecto concordamos com a opinião de Moraes (2006, p. 200) quando afirma: “reconhece-se a importância da avaliação, mas rejeita-se o engessamento das imposições quantitativas do paradigma”.

E para a configuração desse quadro, que se poderia caracterizar como de “mal-estar na academia” (TREIN e RODRIGUES, 2011), é decisiva a postura dos integrantes do campo acadêmico, conforme Chauí (2001), ao se posicionarem frente aos órgãos de avaliação e financiamento. Na sua crítica, a autora ressalta que há uma “tendência das universidades a interiorizar as regras fixadas pelas agências, não distinguindo entre os critérios de financiamento (que dependem da lógica própria às agências) e os critérios das pesquisas (que dependem da lógica própria ao trabalho intelectual)” (CHAUÍ, p. 39-40).

Por meio da inserção nos diferentes Centros de ensino da UFSC, foi possível verificar como ocorre a organização do PIBIC nas particularidades dos 11 Centros referenciados. Evidenciamos como os professores visualizam esse Programa e o que ele representa para a formação de pesquisadores e para a melhoria da ciência em nosso país, do mesmo modo que (des) cobrimos as nuances do PIBIC que a literatura, em muitos casos, não nos apresenta.

Identificamos que o darwinismo social, teoria que prevê a sobrevivência dos mais aptos na sociedade, que afeta a Universidade brasileira, é localizado também na formação do jovem e iniciante pesquisador, pode estar sendo cultivado desde os primeiros contatos, dos prováveis futuros pesquisadores, com a pesquisa. Ele atinge a Universidade de modo que somente aqueles que possuem maior produção e ‘eficiência’ consigam, como no caso do PIBIC, apoio financeiro para as pesquisas que pretendem realizar. Desse modo, a Universidade forma pesquisadores em meio a esse ambiente propício ao publicar e/ou morrer (EVANGELISTA, 2006; BIANCHETTI e MACHADO, 2009).

Na sequência, passaremos a apresentar e analisar as manifestações dos nossos entrevistados com base em alguns eixos estruturantes que transformamos em subitens.

3.1 O PROCESSO DE AVALIAÇÃO NA SELEÇÃO DO PIBIC

[...] essa falta de cultura de pesquisa e de avaliação faz com que muitos desanimem ao receber um **não** [...] (E4).

(destaque do entrevistado)⁶⁴

As evidências relacionadas ao aspecto produtivista e avaliativo, com caráter de recompensa e/ou punição, da pós-graduação no Brasil (SGUISSARDI, 1997, 2009; MANCEBO e FÁVERO, 2004; BIANCHETTI e SGUISSARDI, 2009) também podem ser localizadas em outros graus de ensino da Universidade, como é o caso da graduação, mais especificamente, no contexto do PIBIC. Tal perspectiva pode ser verificada em nossa investigação, uma vez que ambas as questões (produtivismo e avaliação) foram muito citadas pelos docentes.

Conforme a indicação de Pires (2008), já citada anteriormente, de que a CAPES e o CNPq confluem na formulação e execução de suas políticas públicas para a formação de pesquisadores, podemos perceber que tal prerrogativa é evidente. Ao adentrarmos na análise da especificidade da nossa temática de pesquisa, por meio das entrevistas com os Presidentes das Comissões, emergiram várias manifestações relacionadas à avaliação dos docentes que estão envolvidos com o PIBIC.

Os depoimentos foram ao encontro da perspectiva de que o PIBIC guarda uma relação direta com a avaliação da CAPES, como um órgão público de um Estado que assume as características de avaliador⁶⁵. De acordo com Dias Sobrinho (2004), o papel da avaliação é importante do ponto de vista político e eficiente para “modelar sistemas e garantir determinadas práticas e ideologias que nenhum Estado moderno deixa de praticá-la de modo amplo, consistente e organizado. Isto é, como política pública” (p. 706).

De acordo com o *Dicionário Houaiss* (2008, p. 79), a palavra “avaliação” apresenta, entre outras, as seguintes definições: 1.

⁶⁴ Nos depoimentos reproduzidos, toda a vez que o entrevistado colocava uma maior entonação ou enfatizava determinados aspectos, destacamos a parte da manifestação em negrito. Assim sendo, não voltaremos a repetir a informação do destaque.

⁶⁵ Esta expressão é usada por Dias Sobrinho (apud SGUISSARDI, 2009). Segundo o autor, o Estado Avaliador “caracteriza o estado forte, no controle do campo social, e liberal relativamente à economia. Segundo essa lógica, o estado confere maior liberdade à gestão dos meios e processos, como fator de eficácia e produtividade, podendo assim justificar a diminuição dos financiamentos e criar as facilidades para a expansão da privatização e da mentalidade empresarial em educação. Por outro lado, exerce um rígido controle sobre os fins e produtos, através de mecanismos que chama de avaliação, para consolidar os modelos desejados a orientar o mercado” (p. 139).

Estabelecer o valor ou o preço de; 2. Determinar a quantidade de; contar; 3. Pensar ou determinar a qualidade, a intensidade etc. de. Percebemos assim, que a avaliação pode ter um aspecto tanto qualitativo quanto quantitativo; pode apresentar tanto um significado de formação quanto um significado de punição.

A avaliação, sob uma ótica formativa, é um meio de qualificar um trabalho, um Programa, uma instituição, desde que sejam secundados aspectos punitivos e controladores que, na forma predominante atual, a despeito das críticas, vêm assumindo a primazia. Segundo Sguissardi (2009), a avaliação educativa ou diagnóstico-formativa “não se submeteria à lógica da classificação, da comparação competitiva entre realidades distintas, bem como do controle que visa a conformidade e a conservação” (p. 140).

Nas manifestações de um presidente de comissão entrevistado, está presente a avaliação com o leque de características que viemos apontando:

[...] alguns professores reclamam: “ah não porque que eu não ganhei”. Ó o outro tem a pontuação mais alta que você, **ranqueado** você ficou ali [...] ficou depois [...]. Bom, mas isso está certo? É melhor? Eu acho que certo, certo não é [...] Quero dizer, **é óbvio que toda a avaliação baseada em números assim, ela tem os seus equívocos**, mas [...] eu prefiro uma avaliação com este tipo de equívoco do que, digamos - uma coisa que eu detesto, que acontece muito aqui dentro também – [...] a questão política [...]. Às vezes decide porque “o fulano, beltrano merece, aquele é meu amigo” ou coisa desse tipo. Então assim, têm os equívocos de uma avaliação [...], quem é melhor? Mas, talvez menos do que numa avaliação política que daí eu acho que realmente... [...] Mas é a diferença, assim ter produção científica, ter mais [...] Até eu diria se o teu projeto for o melhor projeto que tem, o teu projeto, um projeto muito bem construído, **mas se você não tiver produção científica, você não vai conseguir**. Isso não é no meu Centro, é em todos os Centros. Porque a avaliação qualitativa, aí **ó a avaliação qualitativa não dá para a gente ter uma avaliação clara do projeto porque eu posso achar excelente e os outros dois acharem horríveis**, ou mesmo que todo mundo ache excelente, o projeto teu é o

melhor, mas você não tem nenhuma produção científica, por exemplo, como é que a gente classifica? O outro tem produção científica, mas o projeto dele não é grande coisa, mas esse... como é que a gente classifica esse projeto? [...] (E8).

Ainda desse ponto de vista, ele oferece elementos pertinentes no que tange à questão da avaliação e da produção científica. Ambas são descritas pelo docente como aspectos determinantes no momento da escolha de quem deve ou não ganhar fomento PIBIC. Fica evidente, a partir da entrevista realizada com o presidente da comissão desse Centro, que as avaliações executadas no processo de seleção estão diretamente calcadas em aspectos quantitativos.

O entrevistado enfatiza a realidade do seu Centro, identificando que existem professores que questionam essa estratégia de seleção. Porém, ele mesmo esclarece tal questionamento e responde que a seleção é por meio de *ranking*⁶⁶, e quem tem a maior pontuação classifica-se melhor. O próprio pesquisador questiona-se sobre esse modo de avaliação. Segundo ele, certo não é, mas é preferível uma avaliação assim, a questão política presidindo esse processo. Nesse mesmo viés, Sguissardi (2009) destaca que a reação crítica a esse tipo de avaliação apareceu mais em algumas áreas do conhecimento do que em outras. Mais nas áreas de ciências humanas, letras e artes do que nas exatas e biológicas.

Também Bourdieu (2004) identifica no campo científico o poder político que pode ser transmitido por meio de indicação que, frequentemente, relaciona-se com o capital social dos agentes ou com as “redes de relações” (MICELI, 2001). Conforme o que visualizamos em nossa investigação, o entrevistado destaca que o que conta mesmo é a pontuação final, a soma dos pontos das publicações do professor e esses pontos não podem ser passados de um agente social para outro. É por esse motivo que, no presente caso, a preferência detém-se nos aspectos quantitativos. Porém, não podemos esquecer que a predominância desse aspecto, para os órgãos de fomento, é uma maneira de forçar os professores a produzir, independentemente da qualidade do produto.

⁶⁶ Sguissardi (2009, p. 141) destaca que “a avaliação há de ser formativa e, por não ter como principal nem exclusiva função o controle, estar desvinculada das medidas do financiamento e de qualquer mecanismo de premiação/punição e tampouco deve produzir hierarquização (*ranking*) de instituições”. Ressalte-se que o PIBIC, como meio de formação, está muito presente tanto na literatura quanto na legislação sobre esse Programa.

Com uma visão díspar sobre os aspectos avaliativos em relação ao entrevistado anterior, o E4 é enfático e assinala que os professores universitários fogem da avaliação. Para o pesquisador, isso ocorre devido à falta de uma cultura avaliativa dentro das instituições. Conforme suas palavras, a avaliação deve fazer parte da rotina da universidade:

[...] nessa falta de cultura ou numa cultura meio estranha em relação à pesquisa **a gente morre de medo das avaliações [...], professor universitário corre da avaliação como o diabo foge da cruz mais ou menos [...]**. A gente tem muito medo de avaliação [...], falou em avaliação todo mundo crispa aqui, entendeu? Então é um problema [...]. Eu não vejo nenhum problema que um funcionário público seja avaliado, ao contrário, eu acho que o funcionário público deve ser avaliado [...], **ele não deve ser massacrado**, ele não deve ser... ele deve ser ajudado, as condições devem ser propiciadas para que ele trabalhe [...] eu sou contra à caça às bruxas ou coisa parecida, mas eu sou favorável a avaliação. [...] **essa falta de cultura de pesquisa e de avaliação faz com que muitos desanimem ao receber um “não” [...]**, e aí tu não pode mesmo participar do jogo se tu tem esse medo de perder o tempo inteiro [...] Ou se aquilo acaba com a tua auto-estima ou sei lá o que... Entende? (E4)

Para o presidente dessa Comissão, os professores têm medo da avaliação. Este entrevistado não vê nenhum problema em um funcionário público ser avaliado. Porém, de acordo com ele, “esse funcionário deve ser ajudado e não massacrado”. Evidentemente, concordamos com esse ponto de vista, sem deixar de questionar o fato de que a forma como o processo está sendo desenvolvido ou a maneira como a avaliação está sendo efetuada acaba por predominar sobre a perspectiva da punição/exclusão quando um grupo de professores/pesquisadores, com o seu currículo, não corresponder às demandas dos órgãos de avaliação e fomento, decorrendo disso sua exclusão da listagem dos classificados para conseguir uma bolsa.

Nesse contexto, uma avaliação que deveria servir para a melhoria do campo universitário gera outros “efeitos perversos” como, por exemplo, a punição docente. O E2 deixa evidente, em seu depoimento, o

papel que a Comissão Externa (CE)⁶⁷ do PIBIC exerce no processo da seleção:

[...] Agora o que aconteceu que foi uma alteração que a comissão do CNPq fez e, que tem até uma certa lógica, é que alguns professores na lista, de prioridade que nós fizemos, foi baseado nos nossos critérios, alguns professores que não tinham produção qualificada que seria publicação em artigos, em periódicos [...] e etc., etc., e outros que o membro externo da comissão viu que era um professor que estava entrando na Universidade, ele estava lá embaixo na lista e aquele outro que estava mais a cima, não estava com uma produção compatível, então o que ele fez – **mas isso não foi nós quem mexemos [...] – o que o membro [externo] fez foi retirar a bolsa de alguns.** [...] (E2)

O aspecto punitivo da avaliação⁶⁸ está descrito nesta fala e é um componente da organização e distribuição das bolsas PIBIC, uma vez que atinge os professores que não correspondem às exigências elencadas pelo CNPq. A ação do membro da CE, nesse caso, modifica o critério de distribuição das bolsas entregues aos professores, a partir de uma avaliação, que poderia ser considerada subjetiva, ao conceder uma bolsa a um professor que não contava com suficientes publicações qualificadas (no caso, quantificáveis), porém acabou favorecido por ser recém-ingresso na Universidade. É interessante observarmos a ênfase dada ao fato de que esse ato – de suprimir a bolsa de um professor – não foi realizado pela Comissão Interna (CI), mas sim pela CE. É como se a responsabilidade, ao ser atribuída a um membro da CE, “desculpabilizasse” a CI. A descentralização na seleção dos projetos que vão ou não ganhar fomento libera os componentes da comissão interna do veredicto final, porém, no plano coletivo, ocorre uma abdicação de um espaço/tempo de discussão e de busca de outras alternativas. O

⁶⁷ Professores externos que são indicados pelo CNPq para avaliar os processos do PIBIC nas Universidades.

⁶⁸ Segundo Sguissardi (2009, p. 137) “a avaliação, no sentido de regulação e controle, tem sido, em especial nas últimas décadas, um instrumento central na reforma ou modernização conservadora do aparelho de Estado, em meio aos ajustes ultraliberais da economia, e, por consequência, nas reformas da educação superior”.

mesmo entrevistado continua sua reflexão citando a importância da avaliação para julgar se os professores estão ‘respondendo’ ao PIBIC:

[...] então eu acho que o Programa tem que ter avaliações no sentido também de olhar para essas [...] questões e aquele professor que não está respondendo, ele, por exemplo, não participa no processo seguinte. [...] Não cumpriu... o professor assina um termo, o aluno assina um termo, na verdade é o mesmo termo, mas tem atribuições para o orientador e tem atribuições pro aluno [...] (E2)

O entrevistado é enfático e defende esse tipo de postura. Segundo ele, avaliações que objetivam verificar se o docente está ‘respondendo’ às suas responsabilidades devem ser assumidas pela instituição. Para o entrevistado, “não é no sentido da punição, pela punição, mas no sentido de alertar que existem resultados negativos que são de responsabilidade do orientador”[...]. Este presidente de Comissão descreve que, feita essa avaliação/acompanhamento, e não tendo havido respostas adequadas por parte do professor, quando solicitar novamente bolsa, será preterido em relação a outro colega. Esse ato, para o entrevistado, levará à melhoria da organização do PIBIC.

Para Dias Sobrinho, “a avaliação não deverá ser realizada, então, como um processo de controle, punição ou premiação”, mas sim como “um processo integrado às estruturas pedagógicas, científicas e administrativas, com a finalidade principal de melhorar o cumprimento da responsabilidade social das IES [...]” (apud SGUISSARDI, 2009, p. 141). Seria essa a garantia de que os professores poderiam melhorar suas práticas cotidianas.

Já o E7 descreve como ocorre a avaliação no seu Centro de ensino, explicitando que o pesquisador também é avaliado pelo seu currículo, pela sua produção científica, ou seja, o que conta, no final, é a nota obtida na soma total dos critérios:

[...] mas esse professor pesquisador do CNPq ele é **avaliado** com relação ao currículo e é pontuado, toda **produção** científica. Levamos em consideração **produção** científica em periódicos, **produção** científica em livros, anais de congresso, capítulos de livros e também se ele orientou mestrado, doutorado, PIBIC ou TCC, se está orientando, o número de orientações. (E7)

Diante deste contexto, vale recordar as palavras de Silva (2005), segundo o qual

“a sociedade competitiva não admite perdedores, apenas vencedores. O *currículo* deixa de refletir as vicissitudes da vida e passa a ser a medida do sucesso. E este deve ser conquistado a qualquer custo. É uma *corrida maluca*, que se traduz no **Currículo Lattes**. Se você não tem **Lattes** está socialmente morto, não existe. Mas não basta tê-lo, é preciso que ele expresse sua lista de realizações, e esta deve ser a maior possível” (p. 88).

Na mesma direção, o E10 menciona que o processo de avaliação dos candidatos ao PIBIC envolve tempo, pois é preciso avaliar o currículo, é preciso pontuá-lo. Somente assim ter-se-á um resultado, uma vez que apenas por meio da adição das pontuações de todos os critérios é possível saber quem está apto a receber a bolsa, segundo as normas do CNPq/CAPES:

[...] Então isso envolve muito tempo porque a gente tem que avaliar os currículos, tem que pontuar os currículos, tem que ver quais são os critérios que cada comissão... [...] cada comissão vai ter que ter um critério então cada Centro vai ter que ter um critério talvez um pouco diferente por causa das publicações e o que considera mais relevante ou não. (E10)

Este presidente de comissão explica, em sua entrevista, que cada Centro possui seus critérios para efetuar a avaliação, pois possui suas particularidades no que tange à produção e publicação. É perceptível, por meio da análise desses critérios, que na grande maioria dos Centros, o que mais é levado em consideração na ficha de avaliação é a avaliação do orientador, da sua produção científica. Paralelamente a isso, o E1 menciona que na avaliação são considerados vários aspectos. Assim,

[...] tem uma porcentagem que é para produção, uma porcentagem que é para o projeto em si [...] e tem uma porcentagem na nota para a orientação se não me engano. **E aí dentro de cada um desses itens a gente especifica como vai ser a pontuação.** Então, por exemplo, na questão de produção, nesse último ano a gente considerou os dez artigos publicados nos últimos três anos que o

pesquisador indicava como os principais e de acordo com o *qualis* desses artigos ele recebia uma pontuação diferenciada. **Não era só proporcional ao número de publicações, mas sim a qualidade das publicações.** (E1)

No contexto referenciado, por meio da leitura dos critérios de todos os Centros, é possível destacar que, na maior parte deles, a produção docente equivale a 60% do total da nota. O projeto e demais requisitos somam 40%. O E8 afirma que os critérios que cada Centro elege para o processo de avaliação são diferenciados, porque

[...] esses **critérios** estão relacionados com o *Qualis*. **Então um Centro estabelece que tem que ter “X” produção científica de revista A1, A2, B1, B2... Outro estabelece uma pontuação.** (E8)

Nesse sentido, é possível inferir que os Centros e a Universidade não possuem autonomia⁶⁹ no que tange à escolha dos seus critérios, uma vez que dependem diretamente do *qualis* CAPES para efetuar as avaliações. Podemos evidenciar essas premissas nas falas dos demais entrevistados. Outro entrevistado (E11) assinala que, apesar da ação do CE no processo de seleção, é imprescindível que a CI faça o cotejo de todas as propostas recebidas. Conforme destaca o E11, “isso dá um certo trabalho”. E complementa:

[...] tem uma comissão externa que faz avaliação, mas **a gente que tem que tomar a direção do processo e definir os critérios de avaliação, quem vai conseguir a bolsa ou não.** Isso dá um certo trabalho, [...] **tem que fazer uma pontuação, uma quantificação e tal [...]**, mas é um trabalho que eu acho importante porque às vezes algumas pessoas que entram na comissão não têm esse desprendimento que tem... “Ah, eu não quero fazer essas análises, essas quantificações todas lá, quero tomar decisões”.

⁶⁹ Em um artigo datado com o ano de 1999, Dias Sobrinho já faz uma importante alusão sobre a questão da autonomia universitária. Segundo o autor: “Da universidade são exigidas mais respostas e produtividade, em ritmos adequados à instituições de outro tipo, em matérias que nem sempre consegue escolher, com sérios abalos à sua autonomia, se é que autonomia existe” (p. 30).

Mas tem um processo [...] de **contar o currículo do professor** lá e tal. (E11)

Ainda discorrendo sobre os critérios utilizados e sobre o modo como ocorre esse processo de seleção, o E1 menciona a dificuldade em conseguir a bolsa quando não se tem muita publicação. Ele, por exemplo, levou cerca de três anos para conquistar sua primeira bolsa PIBIC. São suas palavras:

[...] eu demorei eu acho uns três anos para pedir bolsa PIBIC e acho que tentei durante uns três anos até conseguir a primeira vez. Agora tem colegas meus que nunca tiveram, que são mais antigos do que eu na Universidade que nunca tiveram, tentaram uma ou duas vezes e disseram que nunca mais vão mandar. (E1)

O depoimento do E1 mostra que alguns professores ficam desanimados e desistem de buscar o fomento frente a tentativas fracassadas. Em vários momentos das entrevistas houve manifestações relacionadas a esse aspecto. Muitos devem ser os docentes, não entrevistados, que pretendem conseguir a bolsa, porém, devido à dificuldade em competir com pesquisadores que possuem muita produção e, devido à falta de maiores incentivos por parte do Estado e da instituição, acabam desistindo de candidatar-se.

O E8 também informa que existe uma procura muito grande pelas bolsas e muitos professores ficam sem o fomento. Segundo este presidente de Comissão, os docentes que ficam sem bolsa não são qualificados, ou seja, não conseguem atingir a pontuação necessária no *lattes* e nos demais critérios estabelecidos pelo Centro:

Então existe uma demanda grande assim, **até eu acho que deveria ter mais bolsas de Iniciação Científica em função dos pedidos que efetivamente tem. Tanto é que nem todos os pedidos são contemplados.** O que existe é uma demanda ali, porque algumas demandas não são qualificadas, professores não [...] atingem a nota mínima e têm desclassificação. [...] Tem um número expressivo de professores que solicitam, mas não conseguem a bolsa porque às vezes os critérios são bastante fortes e um acaba conseguindo as bolsas [...]. Eu entendo que os professores de modo geral buscam [...] tanto é que **pelos avaliações que são feitas em termos de**

números nem sempre os professores que solicitam são contemplados, o problema seria o contrário, se estivesse sobrando bolsa de iniciação científica. Pelo menos no nosso Centro que eu saiba não existe. Tem sempre uma demanda e **precisaria ter maior número de bolsas para contemplar aqueles que não foram contemplados.** (E11)

Porém, mesmo que o E11 exponha a necessidade de aumentar o número de bolsas para atingir o restante dos docentes, afirma ser melhor que seja assim do que se a sobra de bolsas ocorresse. Conforme dados estatísticos, vistos anteriormente (Gráfico 11, p. 91), podemos perceber que a disputa e o descompasso entre a oferta e a demanda de bolsas evidenciam um desencontro que está longe de ser solucionado enquanto permanecer a atual política de concessão de bolsas.

Ao final deste item, podemos sinalizar que a avaliação efetuada pelas CI do PIBIC, nos diferentes Centros do campo/UFSC, está calcada em aspectos quantitativos, de produtividade, de ranqueamento, resultando em uma análise meritocrática⁷⁰. Nesse contexto, Dias Sobrinho (2004) ao dissertar sobre dois tipos distintos de avaliação (epistemologia objetivista e subjetivista) sublinha que

a avaliação fundada na epistemologia objetivista diz-se eminentemente técnica. Seu objetivo principal é prestar informações objetivas, científicas, claras, incontestáveis, úteis para orientar o mercado e os governos. [...] Esses parâmetros, normas e critérios, supostamente objetivos, ideais e abstratos, quase sempre se utilizam de procedimentos de quantificação de produtos, dada a necessidade de comparação e *rankings*, e estão voltados ao controle da qualidade dos serviços e produtos educacionais, à semelhança do que ocorre no mundo dos negócios. O controle, nessa perspectiva, efetua-se conforme crença de que a avaliação seria neutra e

⁷⁰ Dias Sobrinho (2004) descreve que “a avaliação, como tecnologia de poder, faz suas escolhas. Na escola, determina quem ‘passa de ano’ e quem é retido, quais são os melhores e os piores, os inteligentes e os incapazes, os esforçados e os preguiçosos, os educados e os indisciplinados. Na vida social, quem merece ter as melhores posições e mais poderes, em razão de seus méritos, e quem será excluído, por mediocridade e/ou desinteresse” (p. 715).

objetiva, dado seu suposto caráter técnico. Objetividade, certeza, neutralidade, verificabilidade seriam asseguradas pelos procedimentos científicos, pelo uso de instrumentos objetivos e técnicas quantitativas (p. 712).

Dessa forma, fica evidente que a avaliação efetuada no processo de seleção do PIBIC está baseada nos mesmos parâmetros das avaliações efetuadas pelo órgão que regula a pós-graduação no país, conforme mencionamos em outros momentos. Para Dias Sobrinho (2004), a avaliação serve como um meio de legitimar “saberes, profissões e indivíduos”, os quais, por sua vez, produzem “hierarquias de poder e privilégio” (p. 714).

Mesmo que seja possível identificar, por meio das manifestações/opiniões apresentadas, que a avaliação é permeada pela questão da produtividade científica, apresentaremos, a seguir, os depoimentos que evidenciam os requisitos que os pesquisadores precisam possuir para conseguir a bolsa PIBIC.

3.2 O PIBIC E O CORPO DOCENTE: REQUISITOS PARA A PARTICIPAÇÃO NO PROGRAMA

“No princípio da meritocracia,
quem tem condições
tem que ter mais bolsas” (E2).

Para participar do PIBIC não basta apenas ter interesse. É preciso que o somatório, resultante das produções/publicações do docente seja elevado. É necessário que esse professor efetue publicações em periódicos de impacto⁷¹. Em nossas entrevistas, foi possível evidenciar fatos relacionados aos requisitos para que os professores/pesquisadores consigam adentrar ao PIBIC. Tais requisitos são evidenciados tanto nos

⁷¹ De acordo com Dias Sobrinho (2004, p. 713), “a partir de 1943, Robert Merton e outros elaboraram as bases das medidas e quantificações da produção científica, que vieram a ser conhecidas por *cienciometria*; posteriormente, foram criados institutos dedicados à quantificação e indexação de citações científicas. Essa metodologia se universalizou e é largamente utilizada nos levantamentos dos produtos de pesquisa e no reconhecimento de mérito dos cientistas e pesquisadores”.

critérios de cada Centro⁷² quanto nos critérios estabelecidos pelo CNPq na RN que rege o PIBIC.

As recorrentes manifestações dos entrevistados sobre a questão do currículo e das publicações nos levaram a constatar que o PIBIC está subordinado a aspectos avaliativos meritocráticos, conforme já apresentamos. Embora o projeto de pesquisa tenha méritos, apenas os professores que apresentam o maior número de publicações em periódicos de alto nível é que conseguem o fomento do CNPq.

3.2.1 A produção científica docente e a bolsa como prêmio

“Ninguém está proibido de produzir,
ninguém está proibido de pesquisar,
ninguém está proibido de escrever artigo [...].
Então você não pode premiar
a inatividade e não premiar aquele
que realmente trabalha [...] (E6)”

Como demonstramos em outros capítulos, uma das importantes funções da Universidade refere-se à produção do conhecimento, mais precisamente, à pesquisa científica. Porém, para alguns autores, essa produção, após determinações da CAPES, acabou por direcionar-se para outro caminho. Entende Cury (2009) que, primeiramente, a política de avaliação adotada pela Fundação tinha um objetivo formativo e depois passou a dar ênfase às publicações, incrementando fortemente a competição no campo universitário.

Nesse contexto, para nos aproximarmos da realidade existente nesse meio, é importante darmos voz aos agentes que convivem num espaço de disputa e lutas constantes. Em nossa investigação sobre o PIBIC na UFSC localizamos, conforme já descrito, categorias de referência, como produção e avaliação, que foram muito citadas pelos entrevistados e por isso mesmo (re) direcionaram todo o nosso trabalho.

No desenrolar das entrevistas, alguns dos presidentes das Comissões revelaram suas preocupações em relação ao modelo de avaliação a que estão submetidos os docentes que demonstram interesse em orientar discentes no PIBIC. Outros, por sua vez, afirmaram ser correto esse modo de avaliação, dentre eles, localizamos o E1. Este presidente de Comissão manifesta a sua concordância com a

⁷² O edital PIBIC da UFSC possibilita que cada centro faça os seus critérios de classificação. Ou seja, como são áreas diferentes, cada centro pontua os periódicos, trabalhos e as demais publicações segundo sua área.

produtividade científica, mas ele esclarece que, além dessa questão, a demanda qualificada também é importante no momento da escolha dos candidatos. Nesse caso, a demanda qualificada é formada pelos professores que são bolsistas de produtividade do CNPq⁷³. Apresentamos aqui a sua visão:

Eu sou a favor da distribuição pela produtividade, mas pela demanda qualificada também. [...] Docente que é pesquisador do CNPq automaticamente é demanda qualificada [...]. **Os demais tem que entrar nesse critério de classificação de acordo com a produção.** [...] O que qualifica um pesquisador a ser orientador PIBIC? Ele tem que ter produção? **Tem que ter produção, tem que ter alguma produção, tem que ter alguma experiência de orientação [...]. Agora quanta experiência de orientação e quanto de produção que ele tem que ter que é o “x” da questão (E1).**

Ao final de sua entrevista, o E1 deixa clara sua preocupação com a questão da produtividade e da orientação. Com efeito, ambas são pertinentes para a formação de um bom pesquisador, pois este precisa aprender como se realiza esse processo, porém, quando apenas tais aspectos são considerados, quesitos relacionados à qualidade das publicações e à qualidade das orientações efetuadas podem ser prejudicados. O “x” da questão é algo que está em voga, uma vez que não são os docentes que decidem o quanto devem ou não produzir, e sim o órgão maior de fomento e regulação⁷⁴, ligado à pós-graduação que rege o *Qualis* das publicações. Do ponto de vista de Santos (2005, p. 87-88), “a ideia prevaiente é que corremos sempre em direção à reta de

⁷³ De acordo com o CNPq, as bolsas de produtividade em pesquisa são “destinada aos pesquisadores que se destaquem entre seus pares, valorizando sua produção científica segundo critérios normativos, estabelecidos pelo CNPq, e específicos, pelos Comitês de Assessoramento (CAs) do CNPq.” Maiores informações em < <http://www.cnpq.br/documents/10157/5f43cefd-7a9a-4030-945e-4a0fa10a169a> > Acesso em: 04 maio 2012.

⁷⁴ Em um artigo intitulado “(Des) fetichização do produtivismo acadêmico: desafios para o trabalhador-pesquisador”, Machado e Bianchetti (2011, p. 247) fazem uma análise histórica evidenciando “de que maneira a universidade veio a tornar-se alvo do interesse do capital”, submetendo-a à perspectiva pragmática e utilitária.

chegada. Mas esta parece uma miragem, pois cada ponto de chegada indica um novo ponto de partida, e isso, permanentemente”.

No mesmo sentido, o E10 cita casos de professores novos que não possuem muita produção e que por isso não conseguem atingir os critérios necessários para conseguir uma bolsa PIBIC. Ele é enfático ao dizer que o processo é competitivo, porque existem vários professores “PQ” na disputa:

[...] todo mundo tem interesse, os professores novos também tem interesse. Claro que às vezes eles não conseguem ganhar a bolsa porque **eles não têm muita produção**. A gente tenta fazer algumas coisas para que ele também tenha essa chance, de poder estar entrando [...] com uma bolsa [...], **mas é bem competitivo** [...] porque tem várias produtividades e [...] não dá para eliminar esse fato [...] (E10)

Nesse contexto de alta produção e de ranqueamento de professores – como no caso dos professores que são PQ - a competitividade contamina o processo de seleção. Conforme verificamos na análise das RNs, a competitividade entre professores/pesquisadores é um dos objetivos do PIBIC. Para Cury (2009, p. XIII), a escassez de recursos, a necessidade cada vez mais feroz da produção é atropelada por um “*ethos* competitivo”. Assim, o PIBIC, por estar inserido no mesmo espaço e estar vinculado a um dos órgãos de financiamento, possui, em sua raiz, as mesmas condições dos demais Programas universitários, ou seja, a produtividade, a seleção, a competição e o ranqueamento, condições estas legitimadas pelo modelo meritocrático.

Manifestando outro ponto de vista sobre a questão da competitividade, o E4 assinala que “a Universidade brasileira é pouquíssimo competitiva [...]”, pois “o salário não muda em relação à produção [...], o salário continua exatamente o mesmo”. (E4)

O mesmo presidente de Comissão, falando em defesa do aspecto produtivista, aponta que a valorização do currículo é muito importante no momento da seleção, pois, segundo ele, os melhores orientadores são aqueles que mais produzem pesquisa:

[...] E eu acho natural que se valorize o currículo das pessoas para se dar uma bolsa PIBIC. Por quê? **Porque em princípio você tem que ter os melhores orientadores e, em princípio, os**

melhores orientadores são aqueles que têm uma produção mais vasta também. Eu acho isso razoável [...]. Não acho isso equivocado, sinceramente, entendeu? Eu sei que não é consenso [...] isso, mas eu não acho equivocado [...] (E4)

Esta perspectiva do entrevistado se contrapõe ao que entendemos como produção. Nesse processo é importante destacarmos as palavras de Evangelista (2006, p. 298). A autora afirma que publicar é

um resultado de estudos, de pesquisa, de reflexões, de maturação teóricas, de inquirições intelectuais, de contribuições significativas, de respostas políticas, de preocupações sociais, de compromissos com o saber, de respeito à opinião pública, de amor ao leitor anônimo, de explicação de idéias além-indivíduos...

Diferentemente do exposto, o E4 ressalta a prevalência de aspectos quantitativos, sendo que, do seu ponto de vista, quem produz mais apresenta mais condições para orientar. Essa afirmação, relacionada à quantidade, não condiz com o que entendemos como publicação. O julgamento de que o professor que produz menos não possui capacidade de orientar PIBIC deve ser analisado. A publicação é importante para expormos o que estamos efetuando dentro do ambiente científico, porém, não deve ser vista com um olhar dual, segundo o qual, se você produz muito, *ipso facto* é um bom orientador, mas se produz pouco, não possui essas credenciais. Como exemplo, em nossa pesquisa, evidenciamos que alguns professores considerados excelentes, pelos seus pares, ‘cansaram’ desse objetivo ‘mortal’ de produção. Ou seja, posições extremas não são suficientes para sustentar a premissa de que os melhores são aqueles que mais produzem.

A seguir, visualizamos os depoimentos de alguns presidentes de Comissões que responsabilizam os professores, candidatos a orientadores PIBIC, pela baixa ou inexistente produção.

3.2.2 Produção docente: castigo/culpa e premiação

“Os professores que têm baixa produtividade muitas vezes o têm porque também não buscam produzir” (E6)

As entrevistas possibilitaram-nos, também, a percepção de que os docentes se culpabilizam quando não conseguem o incentivo para o desenvolvimento da pesquisa. Tal fato demonstra que, no campo científico, os pesquisadores consideram seus pares culpados por não atingirem os requisitos para conseguir a bolsa PIBIC ou recompensados quando os índices de produção são suficientes para serem contemplados com o fomento. Não localizamos, em momento algum, durante nossas entrevistas, qualquer tipo de movimento ou luta coletiva contra essa imposição de produção. Perguntamo-nos então: será que a análise da situação, no sentido de perceber que, por mais que todos produzam muito, publiquem nos melhores periódicos, sempre haverá alguém que não irá obter o fomento, não seria objeto de discussão entre os pesquisadores?

Em seus estudos, Machado e Bianchetti (2011) ressaltam que, apesar de tanta crítica efetuada ao produtivismo acadêmico, “a acomodação paira entre os pesquisadores”. Os autores completam suas reflexões, dizendo:

O assunto se esgota, restando humilhante resignação, carregada como fardo típico do ofício: o trabalho retoma seu sentido etimológico de *tripallium*. Surgem prêmios de consolação: comemorar a escalada ascendente do Brasil nos *rankings* internacionais de produção científica; orgulhar-se das descobertas e invenções da ciência brasileira na mídia de todo o dia (p. 245).

Em outras palavras, seguindo a análise de Kuhn (1978), após um período de intensas críticas geradas por aquilo que poderia ser caracterizado como uma “quebra paradigmática” no final dos anos de 1990, no que diz respeito à avaliação e ao fomento da pós-graduação, é como se no momento atual os docentes, em sua grande maioria, tivessem ingressado em um período de “ciência normal”. Não é que não se fale; não é que a crítica não tenha sido refinada; não é que não haja descontentamentos. O que acaba predominando é o cumprimento de exigências que fazem com que o campo científico ou o *campus* seja/esteja dominado pela heteronomia.

Vale destacar, na fala dos entrevistados, o fato de que a “**pontuação depende apenas do pesquisador**”, da sua “**capacidade de pesquisa**” etc.. Desse modo, verifica-se que não há a percepção dos empecilhos com os quais os professores se defrontam e muito menos questionamentos a respeito da forma como se organiza e opera o campo

científico. Não se tem uma preocupação no tocante aos aspectos psicossociais desses professores, apenas tem-se como requisito a premissa de que eles devem ter a consciência de que produzir é preciso, custe o que custar.

O presidente da Comissão, E5, relata como ocorre a avaliação para o recebimento da bolsa PIBIC. Segundo ele, existem as normas que são fundamentadas pelo CNPq (Resolução Normativa) e nelas, a questão do pesquisador PQ é mencionada, uma vez que este possui preferência em relação aos demais professores:

[...] claro que para a classificação têm as normas... e essas normas estão fundamentadas [...] no que rege o próprio CNPq, ou seja, é dada uma prioridade para bolsistas do CNPq, porque isso faz parte de uma pontuação. É dado uma pontuação para o número da demanda. Então aí tem uma equaçãozinha que nos dá chances para classificar e classificar. Inclusive é pontuado também o pesquisador [...] a **classificação depende apenas do pesquisador**. [...] então, o peso do orientador é contado **trabalhos, orientação** e, com isso é feito [...] um corte de maneira que [...] a pontuação máxima do orientador tenha um corte para que seja mínimo [...]. (E5)

Este presidente de Comissão é bastante enfático no que se refere à produção do professor. Ele sinaliza que “a classificação depende **apenas** do pesquisador”, da sua ação como pesquisador. Da mesma maneira o E8 assinala que os critérios utilizados pela Comissão são baseados na produção científica do pesquisador (relacionada com o *Qualis/CAPES*).

Para um dos presidentes de Comissão, o pesquisador que ganha bolsa do Programa possui, geralmente, uma alta produção científica, ficando seu projeto de pesquisa em segundo plano na avaliação. Fica evidente, na declaração deste professor, a preocupação com a quantidade de produção exigida. O E8 concorda que a necessidade de produzir é visível, porém, sua atenção se volta também à qualidade do que se está produzindo. Ele assim se expressa:

[...] critérios... não sei se você vai perguntar, **estão diretamente relacionados com a produção científica no *Qualis***, não é? E digamos assim, as propostas vencedoras tem uma avaliação do projeto, mas **a proposta vencedora**,

normalmente, está muito lincada à capacidade de pesquisa do orientador. Nós aqui temos uma pontuação, a gente quer uma pontuação do *Qualis*, então tem um regramento de revistas que são pontuadas e o professor que tiver produção científica... ele tem “X” pontos, eu tenho, você... Aí a gente ranqueia esses professores não é? Então digamos assim... **Há um questionamento, vamos falar assim, no CNPq, na CAPES, um questionamento grande que se tem pesquisa no Brasil porque virou muito produtivismo [...]. Vamos produzir, produzir, produzir porque essa é uma avaliação principal da pós-graduação: produção científica.** Então está querendo que todo mundo produza muito e obviamente muita coisa sem qualidade. (E8)

É importante observarmos como este entrevistado, ao falar dos critérios do PIBIC, acaba por evidenciar que há uma subsunção dos critérios do PIBIC às necessidades impostas à pós-graduação brasileira. Ele entende que a produção é muito importante no momento da avaliação da pós-graduação. Com esse viés, é possível destacar que os atos efetuados na pós-graduação acabam por atingir a graduação das IES, assim como destaca Santos (2009) quando explicita que tanto o professor da pós-graduação quanto o da graduação precisam intensificar o seu trabalho para corresponder às exigências do órgão, de fomento e regulação, em relação à produção de pesquisas e trabalhos para serem veiculados em eventos ou periódicos bem classificados. Nesse contexto, o professor de graduação, por estar inserido, na maioria das vezes, também na pós-graduação, “passa a orientar projetos de iniciação científica, e desde o primeiro contato já expõe aos alunos orientados, a exigência de publicações que irá qualificar tanto o seu currículo *lattes* como o deles” (SANTOS, 2009, p. 7).

Os presidentes das Comissões, E6 e E7, também discorrem sobre os critérios de distribuição de bolsas. Ambos dizem que em seus Centros é atribuída uma bolsa, primeiramente, para cada pesquisador que preenche os critérios de produtividade registrados no seu currículo. Nesse caso, ainda não se ingressou no processo de avaliação dos projetos, uma vez que a bolsa é garantida por um critério externo: a produtividade. Preenchido esse pressuposto, a Comissão retoma a listagem dos inscritos para continuar o processo de seleção de projetos passíveis de serem contemplados com bolsas. Outros entrevistados se mostram de acordo com a posição de que, se o orientador não possuir

produção qualificada, já é descartado ou, como enfatiza o E6: “**se você não atingir aquela nota, você não entra**”. Assim,

[...]a ideia é a gente fazer um critério misto, ou seja, tentar dar bolsas para a maioria dos professores, mas ter uma nota mínima de produção, de corte, de maneira que **se você não atingir aquela nota você não entra**. Isso poderia levar eventualmente os principais pesquisadores até terem duas [bolsas] [...] (E6)

O depoimento do E6 enfatiza que, mesmo que todos os professores qualificados – que possuem produção suficiente – consigam bolsa, aqueles que não possuem a nota mínima são deixados de fora da seleção. O E7, por sua vez, refere-se ao pesquisador como um ‘objeto’ descartável, uma vez que, caso não atinja os índices necessários, fica fora do processo seletivo:

[...] o nosso critério e eu acho que é bem justo, é o seguinte: primeiro oferece uma bolsa para os professores que tiveram o seu currículo **avaliado** positivamente, porque é um corte [...]. Fazemos um corte. O professor que não tem **produção** científica, que dentro desse corte ele não entra na seleção, **ele já é descartado**, mas são muito pouco os professores que ficam de fora desse processo. (E7)

O E9 tem o mesmo ponto de vista, e sua colocação sobre os desclassificados também chama a atenção, pois, como ele salienta, esses são excluídos da seleção caso não consigam atingir a pontuação na soma dos itens que estão presentes nos critérios de avaliação:

[...] E **os desclassificados ficam de fora**, porque não atingem a nota mínima no **currículo**, ou porque não contemplam minimamente os **critérios** de um projeto de pesquisa, não estabelecidos necessariamente pelo Centro, mas pela norma maior [...], aí são os critérios de desclassificação basicamente. (E9)

Já o E6 novamente faz referência ao modelo meritocrático de seleção existente para ingressar na Universidade. Também menciona o credenciamento na pós-graduação como um exemplo desse processo. Segundo ele, “a ciência avança pelo mérito”. Este presidente de Comissão chega a mencionar a possibilidade de oferecer bolsas a todos

os professores, desde que se respeite o mérito. Para ele, “ninguém é proibido de produzir” e não se pode “premiar a inatividade”. Transcrevemos aqui sua fala:

O acesso à Universidade segundo a constituição ele é meritocrático. Você acessa a Universidade por mérito, diferentemente do ensino fundamental e do ensino médio que o acesso deve ser obrigatório, obrigatório no ensino fundamental e tendente a obrigatoriedade [na] [...] ampliação de acesso no ensino médio. **A Constituição é clara que no ensino superior o acesso é por mérito.** Por isso que não dá para a Universidade fazer sorteio ou qualquer outro mecanismo tem que ser uma prova de qualidade, **é por isso também que alguns contestam as cotas [...]. O credenciamento na pós-graduação é meritocrático, [...] as bolsas são meritocráticas, a universidade tem um processo que é baseado no mérito, a ciência avança pelo mérito.** [...] pega uma área de Química, Física, Biologia, se você quer achar na Química a cura para a AIDS você vai botar dinheiro na mão dos melhores pesquisadores ou você vai democratizar o dinheiro? Se você tem recursos escassos? Você vai procurar os melhores pesquisadores, os melhores Centros de pesquisa e lá você vai investir para conseguir. A questão da democracia... não que eu seja contra, eu só estou dizendo que assim... que a gente tem que achar um meio de equilíbrio de maneira de tentar dar a possibilidade a todos, mas também de respeitar o mérito... **até porque produção... ninguém está proibido de produzir, ninguém está proibido de pesquisar, ninguém está proibido de escrever artigo, de escrever livro, de mandar para as editoras, para as revistas. Os professores que têm baixa produtividade, muitas vezes a têm, porque também não buscam produzir.** Então você não pode premiar a inatividade e não premiar aquele que realmente trabalha 12 horas por dia na Universidade como nós temos situações. (E6)

A ênfase dada por este presidente de Comissão à questão da produção é um argumento avalizado por muitos dos entrevistados e tem

respaldo na legislação e na literatura. De fato, ninguém está proibido de produzir e a produção científica deve fazer parte do espaço acadêmico, uma vez que esse é um meio de ‘mostrar’ para a sociedade as pesquisas que a universidade está fazendo e para onde os investimentos efetuados pelo Estado estão sendo aplicados. Porém, nosso questionamento está relacionado à quantidade de produção que está sendo exigida desses professores, a ponto de a produtividade, quando exacerbada, passar para adquirir o estatuto de “produtivismo”, o qual passa a ser objeto de tantas críticas, como apontamos anteriormente.

Outra questão que foi muito enfatizada pelo E6 relaciona-se ao tempo de trabalho diário dentro da Instituição. Não se levantam questionamentos a respeito do excesso de trabalho a que estão sendo submetidos esses professores, nem aos demais acontecimentos que rodeiam sua vida cotidiana quando esse excesso se faz presente. Trabalhando 12 horas diárias, ao final de uma semana terão trabalhado 60 horas semanais. Relacionando-se a isso, nossos questionamentos fazem menção às condições, a que estão submetidos esses professores. A pressão pela produtividade e todas as demais demandas que precisam atender em seu trabalho cotidiano acabam influenciando, inclusive, a saúde dos docentes, conforme veremos a seguir.

3.2.3 Produção, produtivismo e implicações na vida/trabalho docente

“E quanto mais você produz, o critério aperta mais” (E1)

No decorrer de nosso trabalho, foi se tornando evidente a interferência da questão da produção científica no cotidiano pessoal dos pesquisadores. Kuenzer e Moraes (2009), referindo-se à questão da produção acadêmica, assinalam que a quantidade se constitui em meta e o que conta é publicar, não importando qual o trabalho, se “requeitado de um produto, ou várias versões maquiadas de um produto novo” (p. 187)⁷⁵.

Na manifestação do E9, ressalta-se o fato de que há docentes que, em muitos casos, abrem mão de candidatar-se a uma bolsa PIBIC devido ao excesso de trabalho a que estão submetidos na Universidade.

⁷⁵ As estratégias, nem sempre enquadradas nos critérios da ética e da moralidade acadêmica de que muitos pesquisadores lançam mão para manter-se incluídos no grupo dos “produtivos”, estão ganhando espaço nas pesquisas e análises sobre os efeitos da pressão por produtividade. Dentre esses aspectos, pode-se citar a questão das fraudes, do plágio e do autoplágio.

Este entrevistado sublinha que “não tem uma outra avaliação a fazer, pelo menos num primeiro momento, a não ser que há uma sobrecarga de trabalho e que o PIBIC acaba sendo sacrificado”. E complementa:

Eu tenho percebido, nesses dois últimos anos que eu fiquei a frente da presidência do PIBIC, que professores que tinham como prática submeter projetos ao PIBIC, deixaram de fazer. Então a avaliação mais superficial disso é que as pessoas estão muito sobrecarregadas de trabalho, e na hora de abrir mão de alguma coisa eles acabam afetando um pouco o PIBIC. Em particular, no meu departamento, nós sentimos falta, por exemplo, de professores pesquisadores PQ do CNPq, que tem praticamente vaga garantida no PIBIC, que deixaram de solicitar. E eu não tenho outra avaliação a fazer, pelo menos num primeiro momento, a não ser de que há uma sobrecarga de trabalho, e que o PIBIC acaba sendo sacrificado nesse momento da escolha. (E9)

Também o E8, ao citar a dificuldade em fazer avaliações, demonstra sua preocupação em como realizá-las qualitativamente e menciona o quanto o excesso de trabalho, de solicitações dirigidas aos professores ocasiona, em alguns casos, sua desistência em ingressar no PIBIC. Ele menciona que “o grande problema que a gente tem é avaliar”. Continuando sua fala, ele narra o caso de um colega de trabalho: “ele é excelente [...], mas ele não tem produção grande”. De acordo com o E8, essas situações “são questões realmente complexas dentro da universidade. Às vezes a pessoa se cansa de trabalhar. O meu amigo da Universidade de São Paulo falou: ‘Oh... PIBIC não quero mais saber’” (E8).

Essas questões, que deveriam ser analisadas pelos colegas, tanto do próprio campo como de outros campos, são deixadas de lado, uma vez que a competitividade tomou conta do processo, conforme vimos anteriormente. A seguir, o E6 destaca que a sobrecarga de trabalho acaba interferindo na realização da pesquisa com discentes da graduação:

A sobrecarga de orientação na pós-graduação muitas vezes acaba te colocando opções [...]. Você está com muito aluno na pós, muita sala de aula, cargo administrativo, em algum lugar...

Então eu optei nos últimos anos por não abrir vaga de orientação de PIBIC. (E6)

O depoimento do E6 caminha na mesma direção de outro presidente de Comissão, o E3. Ao falar sobre a pesquisa na universidade, este faz uma espécie de desabafo em relação às atividades que precisa desenvolver dentro da instituição, afirmando o seguinte:

Então no caso de quem orienta no doutorado, eu tenho quatro orientandos no doutorado, quatro de mestrado, dois de graduação, são dez. Dou duas disciplinas na graduação, uma no mestrado e uma no doutorado. Aí tem o projeto do CNPq que eu tenho que dar conta em três anos, com publicações boas. Eu sou revisor de quatro ou cinco periódicos, eu sou do conselho da unidade, do conselho do departamento, eu participo de 20 a 25 bancas todos os anos, e isso (...) não conta praticamente nada, não é? Eu vou te mostrar na minha bolsa as duas teses que eu tenho para amanhã que dá 300 páginas. O que isso soma para mim? Só incômodo, exposição, **eu não entro na produção**, eu só analiso lá, tá bom, não tá. (...) Então, na realidade, é pouco incentivado e pouco reconhecido, ainda, essa questão da pesquisa. (E3)

Fica visível, para nós, que o entrevistado sente necessidade de expressar a quantidade de coisas que têm para fazer dentro do campo\UFSC. Também no decorrer de sua entrevista, foi possível verificar que o entrevistado não possui bolsista PIBIC, uma vez que a maior parte deles só ‘incomoda’ e não consegue produzir trabalhos de qualidade que dê origem a boas produções visando a manutenção no Programa de mestrado e de doutorado.

Nesse mesmo viés, o E3 também elucida que todo o esforço de trabalhar para que a produção seja de qualidade e quantidade tem um custo bastante elevado, inclusive para a própria saúde. Comentando sobre essa busca constante pela produção, o entrevistado diz que ela possui “um preço, todos que se envolvem a fundo, como eu, acabam ficando com problemas reumatológicos, de ansiedade, de depressão, doentes, porque se envolvem demais, em detrimento de um outro grupo lá na outra ponta” (E3). Machado e Bianchetti (2011) também fazem menção a uma série de doenças oriundas do envolvimento dos pesquisadores com a pós-graduação. Como dizem os autores, “somos ‘refêns da produtividade’” (p. 245).

O E1, por sua vez, menciona os critérios de avaliação e demonstra sua preocupação com a qualidade de vida, mental e física, dos envolvidos nesse processo de produtivismo acadêmico:

E quanto mais você produz o critério aperta mais. Quero dizer, você acaba vivendo num círculo vicioso. Você nunca consegue alcançar a meta porque a meta sempre vai estar mais para frente. [...] Eu acho que tem um efeito para aumentar a produção científica do país. Tem! Só que a consequência é na qualidade, às vezes na qualidade da produção e da **qualidade mental e física de quem está trabalhando nisso.** (E1)

Este presidente de Comissão observa que quanto mais os professores produzem, mais o critério aperta. As metas vão sendo ampliadas cada vez que os docentes atingem os níveis desejados pelo órgão de regulação. Ele esclarece que a ciência avança, com isso, porém as consequências recaem sobre a qualidade do trabalho, a qual começa a ser questionada, porque o que importa, para os órgãos de avaliação e financiamento, é a quantidade de trabalhos publicados. Consequências nefastas também se fazem sentir sobre a qualidade de vida dos professores, uma vez que o excesso de trabalho diminui o tempo do descanso e do lazer.

Nesse contexto, é possível prever que, caso não ocorra uma ação coletiva entre os docentes de todas as áreas do conhecimento, o produtivismo acadêmico tomará conta da vida profissional e pessoal desses pesquisadores, uma vez que, “mesmo o maior e o melhor dos guerreiros não ultrapassará a última linha de chegada” (SILVA, 2005, p. 96).

3.3 O PIBIC E A RELAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO

“Então têm várias coisas que competem com a Iniciação Científica, mas nenhuma delas dá uma formação como esta proporciona” (E2).

O PIBIC, como vimos, é um meio de fazer com que os graduandos que interagem com a pesquisa visualizem no horizonte a pós-graduação. Esse é um dos objetivos do próprio Programa, desde a primeira resolução normativa de 1993 até a presente resolução, a RN

017/2006. Além disso, segundo Marcuchi (1996), no relatório de avaliação do PIBIC, muitos são os alunos que seguem a carreira de pesquisador, inserindo-se na pós-graduação.

Nesse sentido, nossos entrevistados enfatizaram, em vários momentos, a importância do PIBIC para que a relação entre graduação e pós-graduação se efetive. Alguns dos entrevistados evidenciaram a existência de professores que não pensam nessa alternativa para o discente no que tange à “relação virtuosa”, conforme identifica Cury (2004). Porém, a grande maioria deles considera que o PIBIC é, sim, um meio que possibilita a inserção de acadêmicos da graduação na pós-graduação, pois, com o convívio no espaço científico, os discentes acabam por interessar-se pela pesquisa e veem nela um novo caminho a ser percorrido.

Para o E1, o Programa é um espaço importante para a formação de pesquisadores. O pesquisador lembra a RN do CNPq que prevê a ocorrência de um vínculo maior entre a graduação e a pós-graduação. Ele afirma que o PIBIC

tem sido uma oportunidade bastante interessante para a formação de pesquisadores, pelo menos, o que eu tenho acompanhado, alguns alunos que eu tenho acompanhado que eu sei que já foram bolsistas PIBIC há vários semestres, há vários anos não é? Eu vejo que alguns têm desenvolvido um perfil de pesquisador mesmo. Então nesse sentido vem bem ao encontro com aquela resolução do CNPq não é, que a ideia é **fazer um vínculo maior entre a formação de iniciação científica e a pós-graduação**. Então eu acho que tem existido esse preparo para a pós-graduação, não é? **Agora sempre depende muito da natureza do projeto, de quem é o orientador, quem é o aluno**. Às vezes isso funciona muito bem e às vezes não funciona tão bem assim, não é? E acho que também é aceitável porque vários alunos estão experimentando [...], é um momento em que o graduando tem de experimentar diferentes oportunidades e uma delas é a carreira acadêmica. Alguns se identificam plenamente e vão adiante, outros sabem que não... (E1)

O presidente dessa Comissão observa a ocorrência de preparo para a pós-graduação dentro do Programa. Porém, esse preparo depende muito de cada professor e do projeto no qual o discente se insere. Ele

assinala que começou “a ver os alunos PIBIC, os projetos PIBIC já dentro dessa perspectiva, bom se esse aluno quiser dar continuidade no mestrado...” (E1).

Também o E2 divide a mesma perspectiva do entrevistado anterior. Na sua percepção, o Programa facilita o ingresso na PG, pois é uma “formação adicional para o aluno de graduação e traz uma facilidade ainda maior se esse aluno for bem formado”. O entrevistado é enfático ao dizer que não é apenas uma questão de participar do Programa, pois é preciso ter um professor orientador que tenha condições de orientar: “Então se ele conseguir assimilar isso, isso vai dar boas chances no futuro caso ele venha a fazer pós-graduação, mestrado ou doutorado”. (E2)

Para esse entrevistado o PIBIC é essencial à formação do aluno porque este pode apropriar-se de conceitos que são considerados um aprendizado sobre o processo de pesquisa. Segundo Para o E2, o discente que passar pelo PIBIC adquirirá uma distinção em relação aos colegas que não tiveram a mesma oportunidade. Essa distinção estará presente, “seja para fazer pós-graduação, seja para pleitear uma bolsa no exterior no futuro, seja para fazer um estágio”. O entrevistado, também ressalta que esse aluno apresentará “um diferencial que os colegas não têm. Então para o aluno eu acho que essa é a contribuição em termos de formação” (E2).

Numa outra direção, o E3 afirma que, em seu Centro, um grande número de alunos que entra no Programa de pós-graduação não é da UFSC. Esses alunos provêm de outras instituições. Desse modo o entrevistado enfatiza que o PIBIC não guarda relação direta no sentido de proporcionar uma relação linear ou de vaga garantida entre graduação e pós-graduação em seu Centro. Segundo ele, “é uma possibilidade a mais, mas não garante”. E complementa:

Olha, na história do nosso Centro, **poucos alunos têm ingressado no mestrado e doutorado.** (...)

Até porque, o nosso curso não tem uma tradição em pesquisa, então, para você ter uma ideia, 50% ou mais dos nossos alunos de mestrado e doutorado não são de Santa Catarina, (...) porque os cursos daqui não formam, (...) não têm esse viés ainda da pesquisa desde o início do curso. É muito fazer disciplina, tirar nota e deu E a monografia é um “Deus nos acuda” e que acaba incomodando mais do que resolvendo. Os que são

bons não é porque fazem PIBIC e vão fazer mestrado ou que vai integrar, né. (E3)

Este presidente de Comissão faz parte de um dos Centros que menos bolsa PIBIC possui no conjunto dos Centros da UFSC. Tendo em vista que as bolsas dependem da produção docente e, nesse caso, percebendo o ambiente em que este professor está alocado, onde a disputa é imensa intracampo, é possível dizer que as dificuldades oriundas dessas disputas influenciam este campo. Este mesmo entrevistado afirma que é muito mais fácil envolver-se com um projeto de iniciação do CNPq, para o qual ganha bolsa de produtividade, ou envolver-se com um aluno de mestrado e doutorado, que vai possibilitar a produção de artigos de qualidade que “contam” para a produção e manutenção no Programa de mestrado e de doutorado, “do que estar envolvendo-se com aluno de graduação que [...], na maioria, só te incomoda” [...].

Em seu depoimento, o E4 alerta que, de um modo geral, os professores não pensam na formação do aluno para a pós-graduação, e esclarece que a sua avaliação

é um pouco negativa nesse aspecto. [...] A gente pensa no aluno fazer o seu trabalho de forma mais ou menos isolada, tem pouca relação na verdade do PIBIC com a pós-graduação para valer. Embora o PIBIC tenha sido criado, principalmente a Iniciação Científica, para acelerar o processo de formação com vistas à pós-graduação [...], ou seja, entrar mais rápido na pós-graduação e terminar o trabalho mais rapidamente. (E4)

O entrevistado continua a sua fala dizendo que o Programa não tem uma relação com a tarefa de inserir o aluno na pós-graduação, pois são poucos os alunos do PIBIC que chegam à formação no estágio *stricto sensu*. Ele faz a seguinte ressalva: “a gente não prioriza para os alunos do PIBIC, de uma forma geral, uma formação científica de fato, [...] uma formação intelectual mais ampla, a gente prioriza muito o resultado do final de um ano [...]”. (E4)

No depoimento deste entrevistado, assim como nos anteriores, foi possível perceber a premissa de que essa inserção na pós-graduação depende muito do orientador do discente. Ele esclarece que a preparação que ocorre no PIBIC ou é para “dar conta de projetos específicos que a gente tem naquele momento ou para fazer o relatório final [...]” (E4).

Este entrevistado afirma ainda: “é claro que nem todo o aluno PIBIC vai à pós-graduação”, [...] “algum vai desistir, o outro não deu muito certo” [...] “é normal isso, não é?” [...]. O PIBIC é uma bolsa para formar para a pesquisa [...]. Isso deveria ser levado um pouco mais a sério por nós [...]”.

Finalizando sua fala, este entrevistado diz que existem dois fatores centrais para que não ocorra essa passagem do aluno para a pós-graduação. Primeiro, a distância da pós-graduação, e segundo, um descuido dos próprios professores. Porém, em outro momento da entrevista, esse mesmo entrevistado explicitou algo que não é de todo congruente com sua opinião anterior no que diz respeito à relação graduação/pós-graduação:

[...] a gente teve alunos aqui excepcionais no PIBIC, alguns são professores de Universidade Federal hoje [...]. Teve alunos que fizeram um bom PIBIC, mas que pararam ali [...], **uma boa parte deles foi ao mestrado** [...], outra parte teve boa formação na graduação, mas não quis seguir carreira acadêmica... (E4)

Esta afirmativa do E4: “uma boa parte deles foi ao mestrado”, parece significar que existe uma relação de quem passa pelo PIBIC e de quem entra na pós-graduação, mesmo que não se possa falar em números absolutos ao fazer referência a trajetória PIBIC/Pós-graduação.

Em outro sentido, o E5 assinala que, em seu Centro, a preocupação maior dos professores é com a formação que os alunos terão ao inserir-se no PIBIC. Ele utiliza a seguinte expressão: “[...] existe sempre em qualquer lavoura [...] aquelas mudas que às vezes [...] dão folhas um pouco diferentes”. Porém, no contexto geral de seu Centro, a preocupação maior ainda é com a formação. Ele destaca que são poucos os professores que pensam no direcionamento do aluno para o mestrado ou doutorado, e quando isso acontece, é porque o próprio aluno “vai se envolvendo, vai gostando e, em muitos casos, vai trabalhando com outro aluno de grau mais avançado”. Ou seja, “isso é um fruto [...] diríamos quase que natural, que venha a se formar” (E5).

Por outro lado, na fala do E6 fica explicitado “que nem todo aluno PIBIC acaba na pós-graduação”. Entretanto, esse entrevistado é enfático em mencionar que ele teve “boas experiências de alunos que vieram do PIBIC”. Do seu ponto de vista, o Programa “é uma ferramenta importante. É questão [...] do professor realmente na hora de

fazer escolha perceber [...] quem tem mais perfil para fazer pesquisa do que quem não tem” (E6):

Muitos dos nossos alunos do mestrado e do doutorado passaram pelo PIBIC. Inclusive eu tenho uma aluna que está entrando no doutorado agora, ela fazia PIBIC em Goiás. Ela veio para cá [...]. E ela começou o PIBIC lá no primeiro ou segundo de faculdade, lá na Federal de Goiás. Quando fala-se de PIBIC... A nossa pós recebe alunos de PIBIC de outras instituições. (E6)

Como podemos notar em seu comentário, esse entrevistado afirma que a UFSC recebe alunos de outras universidades, de outros estados, e critica a formação de “panelinhas” dentro das próprias instituições, uma vez que o professor prepara e passa a preferir seu orientando de PIBIC, fechando opções para alunos que vêm de outras IES e estão interessados em ingressar na pós-graduação. Embora haja aspectos positivos nesta vinculação graduação/pós-graduação na mesma IES, não se pode deixar de mencionar as desvantagens causadas pela endogenia.

No depoimento a seguir, do E7, verificamos que o aluno que tem a possibilidade de inserção no PIBIC entra no mestrado/doutorado com uma preparação maior para a realização da pesquisa que esses níveis de ensino exigem. Segundo o entrevistado:

[...] são poucos os alunos PIBIC que não ingressam no mestrado. Muito poucos. Em geral porque as vezes não querem, porque viajam ou casam, arrumam emprego fora daqui, mas os que vão, em geral passam na seleção, na primeira seleção, ingressam no mestrado e no doutorado. (E7)

O depoimento do E7 focaliza uma questão pertinente, a de que o aluno que não passou pelo PIBIC também pode ingressar na pós-graduação. Porém, com “mais dificuldades para enfrentar uma pesquisa”. Sua fala sinaliza a importância que o Programa possui, no sentido de proporcionar um embasamento em relação à pesquisa, bem como de favorecer o programa de pós-graduação, em aspectos considerados relevantes pelos órgãos de avaliação e financiamento, como é o caso da redução do tempo de titulação.

Já o E8 revela que possui “pelo menos dois alunos que fizeram PIBIC [...] e estão no Doutorado [...]”. Vale destacar, nesta fala, as mudanças em relação à idade dos pós-graduandos:

[...] as Universidades crescem por causa da pesquisa, as Universidades são relevantes por causa da pesquisa [...]. Elas têm que formar pessoas, mas a pesquisa é fundamental, não é? E você tem que formar pesquisadores já, os jovens para que eles cheguem [...] a fazer mestrado com 28 anos, 27, 28... Hoje a menina está fazendo com 21 [...]. Tem aluno aqui acabando o doutorado com 25, 26, tu estás entendendo? Quero dizer é outro mundo [...], mas isso graças a um trabalho [...] de formiguinha e isso não acontece aqui, acontece na Universidade como um todo [...]. Nos Centros mais desenvolvidos, nos Centros menos desenvolvidos. (E8)

Além disso, é pertinente a questão referenciada pelo E8 no que tange à pesquisa na Universidade. Isso também se observa em nossos estudos, no fato de que as IES, além de efetuarem a formação profissional dos discentes, devem fomentar e disponibilizar a função da pesquisa científica, pois têm responsabilidades com a sociedade da qual fazem parte, e com os agentes que nela vivem. Para o E9, o Programa é

uma peneira de diamantes, assim, para mim. Através do PIBIC que a gente consegue destacar alunos ao longo da graduação para torná-los colegas, companheiros de trabalho, particularmente no que diz respeito aos projetos de pesquisa. A gente consegue estreitar laços de pesquisa com eles, (...) isso é muito importante para gente. [...] É uma fonte clara para gente de potenciais pesquisadores [...]. (E9)

O mesmo entrevistado declara que, com o passar dos anos, ocorreu uma ampliação no número de alunos que passaram no PIBIC e que acabaram direcionando-se à pós-graduação. Segundo o E9, é possível localizar, dentro de seu Centro, professores que passaram pelo PIBIC, frequentaram o mestrado e o doutorado e hoje são colegas de profissão. Este entrevistado percebe “uma relação extremamente estreita entre (...) o PIBIC e a formação de pesquisadores e o fomento à política pública”.

Partindo do pressuposto de que a formação realizada no PIBIC é mais aprimorada, o E10 destaca que, com essa formação, o aluno pode ir para a pós-graduação:

E eu acho que isso também direciona o aluno para a pós [...] Ele começa a ter essa visão científica, os problemas são gerados na pesquisa porque na teoria é uma coisa e na prática é outra [...]. Ele tem que pensar a ciência e resolver problemas que são decorrentes da pesquisa [...] e solucionar também. Então isso direciona ele a pensar um pouco mais, é uma formação, só que um pouco mais aprimorada [...] para que ele possa ir para a pós. Então isso tem acontecido [...], eu acho que os alunos que já estão fazendo iniciação eles já estão dentro do laboratório, já conhecem, já estão engajados na pesquisa e é uma chance maior, acho que é uma oportunidade que ele tem para depois já entrar para fazer a pós-graduação [...] (E10).

Para ele, o aluno que está inserido no Programa já está “engajado no meio científico” e por estar nesse campo “vai começar a ver problemas, tentar resolver esses problemas”. A pertinência do Programa é por ele visualizada, uma vez que o próprio aluno poderá decidir se é esse o caminho que quer seguir posteriormente à graduação ou não. Nesse sentido, constitui-se num espaço a mais de formação, que possibilita aos discentes outro caminho, que é o da pesquisa, importante para o aluno e imprescindível tanto para a universidade quanto para o meio no qual ela está inserida.

Quanto ao E11, não possui dados objetivos para dizer se os discentes que passam pelo PIBIC vão para o mestrado ou doutorado, mas ele concorda com os que dizem que esses alunos vêm mais preparados:

É importante porque é onde se formam os futuros pesquisadores [...]. Não necessariamente, eu não tenho esses dados também para saber se quem fez PIBIC necessariamente vai lá e faz mestrado ou doutorado, **mas pelas experiências que a gente tem, quem vem com PIBIC vem mais preparado, vem com produção também e já entende um pouco como é que funciona.** Em algumas Universidades, principalmente as Universidades particulares não têm esses Programas ou se tem, tem um aluno, ou dois e aí

fica mais difícil o aluno entender um pouco como é que funciona esse processo de produção do conhecimento que não é tão simples assim e tal [...]. Se depara com dificuldades e é mais difícil, **mas quem passa pelo PIBIC sem dúvida que já ajuda muito no processo de desenvolvimento de uma pesquisa no mestrado ou no doutorado.** (E11)

O presidente da Comissão faz uma comparação entre as universidades que priorizam a pesquisa e aquelas em que esta fica em segundo plano. Essa prerrogativa foi focada no capítulo I, quando apontamos que as universidades privadas, geralmente, apresentam um viés profissionalizante – primazia ao ensino – e não desenvolvem a pesquisa científica como nas IES públicas.

Sintetizando o que foi exposto até agora, podemos dizer que foi possível perceber que os presidentes das Comissões, por vivenciarem a realidade de seus Centros no que tange à relação entre graduação e pós-graduação, consideram que o PIBIC é um espaço que influi na formação discente. Esse meio de formação, contudo, não se faz presente generalizadamente nas IES, pois as que contam com esse programa atingem um número exíguo de alunos. No caso da UFSC, esse índice é de 1,55% (Gráfico 9 e Gráfico 10) do total de discentes da instituição, por exemplo. Assim, é possível apontar que a disputa entre pares perpassa o campo institucional onde existe fomento, embora reduzido. Na sequência, apresentamos depoimentos que evidenciam a disputa existente, pelo fomento PIBIC, no interior da UFSC, intra e entre seus campos científicos.

3.4 A DISPUTA INTRA E ENTRE CAMPOS DO CONHECIMENTO NA UFSC

[...] têm diferenças entre os departamentos – em termos de produção – e no [Centro “X”] são 10 departamentos e a gente acaba competindo em pé de igualdade [...] (E2)

Nos depoimentos obtidos foi ficando explícita a disputa intra e entre campos do conhecimento no interior da Universidade. Em vários momentos os presidentes das Comissões apresentaram diferença de concepções em relação à pesquisa, ao conhecimento, à formação e à própria concepção do PIBIC. Diferenças que atingem os Centros e seus departamentos.

Em um contexto de disputas no interior do campo científico, com base em Bourdieu (2004), apresentamos manifestações de nossos entrevistados a respeito do seu ambiente de trabalho. Além das entrevistas que apontam para essa disputa por financiamento, foi possível verificar, no capítulo III, a diferença numérica na distribuição de bolsas entre os 11 Centros da UFSC.

Numa primeira análise externa, são fatores explicativos do elevado número de bolsas com as quais um Centro conta, o número de professores PQ e a demanda traduzida pelo número de projetos inscritos. Ao avançar na análise dos depoimentos dos presidentes das Comissões, passamos a perceber que esses dois critérios podem explicar a disparidade numérica entre os Centros, mas certamente não são suficientes para justificá-la. O momento histórico vivido e a supremacia de um sistema produtivo ajudam a entender que há áreas/campos/Centros mais “nobres”, que respondem a necessidades mais imediatas da sociedade, enquanto outras áreas/campos/Centros priorizam objetos de análise/pesquisa pouco valorizados. É neste contexto que se situa o “conflito de centros/faculdades”. Conflito que resulta da prevalência de critérios meritocráticos nas escolhas das temáticas/projetos e na desconsideração no que diz respeito às especificidades das áreas.

Na perspectiva das disputas intra Centros, conforme manifestação do E1 é visível a percepção, em seu Centro, de professores que deixam de participar da seleção do PIBIC, uma vez que não possuem condições suficientes (produção) para competir com seus próprios colegas. A afirmação de que dentro de um Centro os departamentos são muito distintos está presente no depoimento desse entrevistado. Segundo ele, “têm umas áreas em que os docentes recém-contratados têm produção muito maior do que um docente de 10 anos dentro. Um docente produtivo com 10 anos de carreira dentro de outro departamento que tem um outro perfil. Os perfis dos departamentos são muito diferentes”. Continuando seu depoimento, este entrevistado assim se expressa:

[...] eu já percebi alguns períodos que houve [...] **um desinteresse total porque não havia possibilidade de competir com outros docentes muito mais produtivos dentro do próprio Centro.** [...] O [Centro “X”] é um Centro que tem oito departamentos, são áreas muito diferentes [...] **com perfis de produção científica muito diferenciados.** Então têm algumas áreas que são muito mais produtivas que as outras. Então

aqueles pesquisadores de áreas menos produtivas eles... assim já ouvi de vários colegas: “nunca mais mando projeto pro PIBIC, porque é um trabalho grande para montar o projeto, para submeter, para escolher um aluno - porque geralmente os professores escolhem um aluno antes - e nunca eu consegui porque não tenho uma produção adequada e nunca vou conseguir aumentar a minha produção porque também não tenho aluno de iniciação científica com bolsa [...]. A gente espera que com o passar do tempo isso também comece a ser revisto na medida que a gente consegue distribuir melhor as bolsas, os recursos [...]. (E1)

Nesta fala do E1, foi possível verificar que em alguns momentos os professores desistem de buscar subsídios para as suas pesquisas. O desânimo no sentido de perceber que não terão como competir com outros professores do mesmo Centro, porém de departamentos diferentes, é perceptível.

O E2 também levanta a questão das diferenças existentes dentro do próprio Centro quando declara:

[...] têm diferenças entre os departamentos – em termos de produção – e no [Centro “X”] são 10 departamentos e a gente acaba competindo em pé de igualdade. Têm departamentos que têm mais produção, mais professores, [...] não que eles são mais capacitados, mas têm mais gente que tem mais – digamos assim – reconhecimento na parte de pesquisa, mais currículo. (E2)

Este entrevistado parte da premissa de que alguns professores são mais “reconhecidos” que outros. Isto pode estar relacionado ao poder específico – capital cultural – ou ao poder político – capital social – desse pesquisador (Bourdieu, 2004). O E3 cita a diferença entre áreas no quesito relacionado à produção científica. Para ele, algumas áreas, como a tecnológica e a área da bioquímica, possuem mais tradição em pesquisa, pois são consideradas mais exatas. Segundo o E3 “[...] quando tu lida com gente, tu tem que cercar muitas variáveis”. Este presidente de Comissão cita o exemplo do seu próprio Centro, onde é possível verificar essa diferença:

[...] Porque lidar com gente tu tem que ver a questão do ambiente, do relacionamento, do

social, do psicológico, é muita coisa. E as revistas... [...] têm revistas de qualidade, mas são menos, menor número. E o que é local não interessa para publicação internacional. Agora na bioquímica não, tu bota uma gota do produto dá um *paper*, tira uma gota, dá outro *paper*. (...) Na engenharia também, bota uma coisinha a mais, uma coisinha a menos, e são coisas exatas e **máquina não reclama**. (E3)

Na percepção deste entrevistado, é mais fácil realizar pesquisas no campo das exatas porque elas levam um tempo bem menor para serem concluídas, uma vez que os discentes trabalham em laboratórios, espaços esses que contam com os ‘produtos’ necessários para que consigam efetuar suas análises e pesquisas. Já quando se tem o intuito de realizar pesquisa com “gente”, é necessário analisar muitas outras questões que vão além do próprio indivíduo. Assim, seria imprescindível que uma reflexão sobre as diferenças entre áreas fosse realizada. E no que diz respeito às avaliações, como aplicar a mesma avaliação para áreas tão distintas?

O mesmo entrevistado revela que há disputas dentro do seu próprio campo científico:

Eu gosto muito de fazer uma alusão que eu ouvi um professor da Espanha dizer [...], que em toda universidade tem o grupo que carrega o piano, o grupo que senta em cima do piano para atrapalhar, para ficar mais pesado, e o grupo que fica torcendo para que o piano caia. Assim é a pesquisa na universidade, têm os que carregam a pesquisa, uns 10 a 20% [...]. Têm os que carregam, têm os que sentam no piano, que não fazem nada, ficam só esperando, e os que ficam torcendo para que a coisa não ande, [...], para atrapalhar, para o outro não aparecer, para que tu não ganhe um prêmio de melhor pesquisador, pesquisador destaque, como tem acontecido ano a ano no nosso Centro, na universidade toda [...]. O sucesso dos outros incomoda as vezes, ciúme... e aí tu trabalha, te estressa, e ainda as pessoas tentam te derrubar. (E3)

Para este entrevistado, existem, dentro do campo científico, professores que realmente trabalham para levar a pesquisa adiante, que produzem conhecimento. Porém, existem também aqueles que querem

atrapalhar essa produção do conhecimento e aqueles que torcem para que nada do que está sendo realizado ocorra de maneira correta. Segundo ele, o “sucesso dos outros incomoda muita gente”.

Já o E6 menciona que é complicado “administrar os conflitos entre os professores”. Em seu Centro, alguns professores defendem a ideia de que cada um deve ter uma bolsa e outros sustentam que somente os mais produtivos devem ter duas bolsas de pesquisa. Observamos esse fato na maioria dos Centros de ensino da UFSC.

“Eu acho”, diz o E6,

que a única questão é como [...] administrar os conflitos [...] entre os professores. Por exemplo, a situação colocada de que há os professores que defendem que os mais produtivos devem ter dois bolsistas e de outro lado há aqueles que entendem que todos os professores devem ter bolsistas e, por isso, ninguém deve ter dois. E nós tivemos situações assim até um pouco pesadas em termos de recursos, de diálogos um pouco mais ásperos de algumas pessoas com cobranças e... então esse tipo de situação ela é complicada de administrar. (E6)

É possível detectar, nesse campo, uma forte disputa entre os professores, e a pressão pela competitividade, no sentido de que aquele que possui maior produção pode ter duas bolsas, é visível. Este entrevistado menciona que é complicado administrar esses problemas e que em seu Centro ocorreram situações em que as relações entre os docentes chegaram a ser abaladas.

Ao depararmos-nos com situações como as que foram descritas, seria de esperar que dos depoentes emergissem questionamentos, como: por que essas discussões não se ampliam, no sentido de buscar financiamento para todos os docentes que desejam sua inserção no Programa? Por que a ação coletiva entre os pares (professores/pesquisadores) parece ser algo estranho ao campo científico? No entanto, os questionamentos foram poucos ou inexistentes, dando-nos a impressão de que esta condição foi ou está naturalizada no campo.

De nossa parte, fica difícil fugir de uma questão: o que resta do clássico conceito de Universidade, nesta Universidade em que tal tipo de disputa pauta a lógica do campo?

3.5 COMENTÁRIOS FINAIS DOS ENTREVISTADOS

Antes de encerrar cada entrevista, incitamos cada presidente de Comissão a comentar livremente eventuais conteúdos que as questões lhe tinham suscitado. Os comentários e as opiniões foram diversos. Alguns se mostraram insatisfeitos com o incentivo dado à pesquisa na instituição, outros pediram mais responsabilidade na ação dos representantes de Comissões. E assim sucederam-se as demais colocações, com argumentos diferenciados, porém pertinentes para gerarem reflexões sobre a forma como esse processo vem sendo realizado na Universidade.

Segundo o depoimento do E1, a Universidade tem passado por um problema estrutural no que diz respeito ao incentivo à pesquisa. Na exposição realizada pelo presidente da Comissão vislumbramos sua preocupação quanto ao fato de que a UFSC necessita de uma quantidade maior de recursos para a pesquisa na graduação, uma vez que

[...] existe um aumento na demanda, mas não existe um aumento na quantidade de bolsas. Isso eu acho que é um problema estrutural que a Universidade inteira tem atravessado por conta das políticas de crescimento da Universidade, do Programa REUNI, dos Programas de expansão que expandem em alguns setores – o que é muito positivo – mas outros eles não acompanham [...], por exemplo, o oferecimento de bolsas (E1).

Afirma o E1 que a demanda da própria UFSC deveria ser maior, pois o Programa de iniciação à pesquisa é constituído pelo PIBIC e pelo BIPI, Programa próprio da instituição. Externando sua opinião, ele diz que

dentro da instituição deveria ter uma contrapartida muito maior de bolsas BIPI, que são a contrapartida que a UFSC tem que dar. E a gente vê que a demanda vem aumentando das bolsas de Iniciação Científica, o número de alunos vêm aumentando, mas eu acho que ainda é muito tímido o aumento das bolsas BIPI [...], que são a contrapartida da UFSC [...]. Eu acho que esse é um gargalo importante [...] a ser pensando pro futuro. Se a Universidade quer ter uma política voltada para crescimento e pesquisa não adianta

fortalecer só os cursos de pós-graduação. Tem que também pensar na Iniciação Científica, não é?! E Iniciação Científica sem bolsa de Iniciação Científica... os pesquisadores que já são pesquisadores top do CNPq, eles conseguem no balcão, não só os professores de Produtividade, mas tem que ser Produtividade e nos níveis mais avançados já, eles conseguem via balcão. Os pesquisadores que não são PQ do CNPq ou são iniciantes, das primeiras categorias já não... você não tem acesso a essas bolsas balcão do CNPq. Então eu acredito que se a gente quer ter uma estrutura de pesquisa realmente sólida para o futuro dentro da UFSC, a gente precisa ter mais bolsas de Iniciação Científica sim (E1).

Para este entrevistado, a instituição deveria apresentar uma contrapartida maior em relação às bolsas de iniciação à pesquisa. Nas resoluções normativas do PIBIC tal premissa é requerida pelo CNPq, uma vez que o órgão dispõe de um número de bolsas, porém a universidade também precisa dar a sua contrapartida.

Já o depoimento do E2 apresenta uma crítica à organização da pesquisa na UFSC. Para ele, a pesquisa ainda demanda mais cuidados para a sua plena institucionalização. Ele manifesta a preocupação de que, caso venha a faltar o servidor responsável pela organização do PIBIC e outros Programas, poderá haver prejuízos. E reforça:

Eu acho que está relativamente bem organizado não é? Na pró-reitoria, na verdade, tem uma pessoa que é o responsável pela Iniciação Científica, que não é o pró-reitor, que não é o diretor de pesquisa, é um funcionário, um servidor, não é? [...] Quero dizer, **sem ele o negócio pára, isso é um absurdo também, não é?** Quero dizer, tem um ponto positivo, mas também tem um ponto negativo [...]. **Ele resolve todas as coisas, ele vai atrás de tudo, quero dizer, uma situação que nesse caso a Universidade fica um pouco precária.**[...] Em geral, fica na mão de algumas pessoas [...] nos outros Programas de iniciação científica, mas eu acho que precisa ser um pouco mais institucional para poder de repente o [...], sei lá, **vai pedir um afastamento [...] ter alguém preparado para poder assumir o lugar dele.** Eu não vejo isso [...]

aqui, pode até ser que tenha e eu não saiba [...], seja ignorância minha, **mas então nesse aspecto estrutural funciona direitinho, mas funciona por causa dele, na minha visão, funciona por causa dele não é por causa que isso já está institucionalizado na Universidade.** Precisaria ter um histórico aí de vários anos de Programa [...]. **Então eu acho que deveria, na minha visão, estar um pouco mais institucionalizado.** (E2)

Conforme a manifestação do E2, a pesquisa, no que diz respeito aos aspectos burocráticos, somente é possível, na conjuntura atual da Universidade, graças a um único funcionário. Não é um grupo que administra a pesquisa, é uma pessoa. Ele explicita que isso tem um aspecto positivo, mas deveria gerar preocupações também. Caso esse funcionário tenha que se ausentar, por um tempo, como ficaria o suporte administrativo/burocrático da pesquisa na UFSC?

Em sua fala, o E3 alerta para o fato de que seria preciso efetuar uma divulgação mais ampla do Programa. Não basta apenas ter informações do PIBIC no site da universidade, é preciso apresentá-lo na aula inaugural dos discentes, ir até às salas de aula da instituição e difundir esse modo de formação:

Eu acho que precisa divulgar mais, desde o início dos cursos, talvez na apresentação já no primeiro semestre, na palestra que os diretores fazem, lembrar os alunos da importância da inserção [na pesquisa], acho que seria uma boa hora. Semestralmente, ir nas salas, divulgar e entregar os folders pros alunos. Acho que precisa investir mais na pesquisa não só na graduação. Hoje a universidade é reconhecida não é tanto pela graduação, mais pelo que faz na pós-graduação. Nós passamos a existir [...] quando nosso curso passou para conceito cinco, que é excelência nacional. Até então nós... [...] Aí nós conseguimos prédios, laboratórios, reconhecimento. (E3)

O E4 considera que o PIBIC deveria ser um projeto e estar mais vinculado à pós-graduação. Este presidente da Comissão menciona que na última avaliação do PPG – do qual faz parte – realizada pela CAPES, foi detectado que a graduação e a pós-graduação tiveram pouca relação

em seu Centro, no triênio avaliado. Na sequência, o entrevistado concorda e reforça, comentando que:

O PIBIC tinha que estar mais vinculado à pós-graduação [...] tinha que estar mais presente na pós-graduação como um projeto da pós-graduação. A nossa própria pós aqui, um dos elementos que foram considerados negativos na última avaliação da CAPES foi a pouca relação com a graduação [...]. E eu concordo com isso [...] **e o PIBIC é uma porta de entrada importante.** Eu acho que [...] a gente tem [...] pouco aluno de graduação interado com as pesquisas de uma forma geral. Envolve tempo, envolve paciência [...], o professor tem que ter tempo e paciência para fazer isso, para envolver aluno de graduação [...], mas eu acho que a gente precisava fazer isso mais [...], de uma forma geral, e o PIBIC é a porta de entrada o elemento fundamental para isso [...]. Então isso é uma coisa que eu queria reforçar, eu acho que está mais vinculado aos Programas de pós-graduação [...], é uma coisa que a gente não discute nas linhas de pesquisa [...]. Daí a gente acaba fazendo o quê? A gente acaba preparando poucos alunos para a pós [...]. (E4)

Para o E4, o PIBIC é importante e é a porta de entrada para a pós-graduação. Porém, de acordo com sua fala, as linhas de pesquisa dos Programas de pós-graduação não discutem isso. Precisaria haver maior interação, tanto entre graduação e pós-graduação quanto entre as linhas de pesquisa, com o objetivo de ampliar essa discussão no campo científico UFSC.

Por sua vez, o E8 declara que é fundamental o conhecimento da pesquisa por parte dos professores que compõem as Comissões do PIBIC. Segundo suas palavras, é muito difícil organizar Comissões desse tipo, uma vez que a quantidade de trabalho e a burocracia que envolvem o Programa são imensas:

É, eu acho assim, cada vez mais eu acho que é fundamental que na comissão tenham pessoas que conheçam a pesquisa. Isso é importante não é?! Hoje em dia está muito difícil montar comissão porque [...] ninguém mais quer trabalho burocrático, mais uma coisa... como fazer, isso dá trabalho e depois também problemas, porque

algumas pessoas não serão contempladas. Todo mundo quer ser bonzinho, ser legal, ser alguém que... eu sou amigo de todo mundo não é?! Mas quando tem uma avaliação... (E8)

Já o E11 faz uma crítica severa aos colegas do seu Centro. Para ele, é preciso que os professores escolhidos, para comporem a comissão, possuam uma responsabilidade maior com relação às tarefas que serão executadas:

O que às vezes acontece é que os professores que se envolvem na comissão por vários motivos são indicados pelo departamento e falam: “estou aqui porque me mandaram” e [...] não têm uma efetiva participação assim, um comprometimento com a execução do processo. Às vezes é enviado o relatório para a pessoa, mas a pessoa não avalia. Tem a semana de iniciação científica e ele não vai e a operacionalização da atividade. Têm horas para isso também, mas eventualmente as pessoas acabam não assumindo o compromisso que devem. Não é isso para todo mundo, mas a questão da escolha, do representante de departamento para o PIBIC devia ser uma coisa mais concreta, efetiva, não diria de cobrança assim, mas um grau de comprometimento de um modo geral mais efetivo para que o processo funcione. (E11)

Outro entrevistado assinala que seria interessante ter uma avaliação dos Centros, das necessidades, do modo como o PIBIC é efetivado em cada Centro de ensino. Ele acredita que seria importante que a instituição apresentasse, com maior frequência, um retorno aos Centros que a compõe:

Eu acho que seria interessante ter uma avaliação (...) mais específica do Centro, das necessidades de como o PIBIC tem sido (...) colocado, avaliado, para cada Centro [...]. Que a gente tivesse esse retorno com um pouco mais de frequência. Eu acho que isso seria um pouco mais importante, não é? (E9)

Colocando a ênfase em outro aspecto, considerado por ele importante, o E5 menciona sua experiência nas feiras de pesquisa da instituição, explicitando sua decepção em relação ao processo:

[...] é muito triste quando se percebe em uma apresentação [...] de trabalho de PIBIC de feiras... tem-se os painéis e aí as vezes a pessoa apresenta o painel e não é o painel que é daquela pessoa. Assim, que não tem um envolvimento dos professores, dos alunos ao apresentar e, o que é pior, é que não tem um envolvimento quando a apresentação é oral. É muito triste porque em uma apresentação oral só tem as vezes a banca, o comitê local, o comitê do CNPq e fica os três ali e mais ninguém. Quando têm algumas pessoas são pessoas que são do grupo e quando acaba a apresentação vão embora. Isso que é o mais triste, mas isso não é contexto do PIBIC, quero dizer é contexto de formação, de educação [...](E5)

Em relação ao fato de poder participar no processo de seleção como presidente da Comissão, também o E7 é enfático ao afirmar que

[...] é muito bom fazer parte porque ficamos sabendo um pouquinho mais sobre a pesquisa no Centro, quem faz pesquisa. E eu posso afirmar para você que nós fazemos pesquisa, e muita aqui no [Centro “X”], isso para a nossa grata surpresa. Sempre quando fazíamos parte dessas avaliações nós dizíamos: ‘nossa como os professores trabalham, não sou só eu, como há gente pesquisando em diferentes... com diferentes temas e como há núcleos bons aqui’. Então acho que o [Centro “X”] está bem (E7).

Com base na manifestação deste entrevistado foi possível perceber que seu Centro consegue contemplar uma grande quantidade de alunos. Porém, ao verificarmos a quantidade de docentes e a quantidade de bolsas, detectamos que apenas 1,16% dos alunos desse Centro possuem acesso à pesquisa via PIBIC. É por meio dessas colocações que visualizamos a pertinência das manifestações dos entrevistados que insistem sobre a necessidade de a UFSC trabalhar mais para divulgar o que é IC, pesquisa e como esta é efetuada na instituição.

Outro entrevistado destaca que está feliz porque tem aumentado o número de bolsas. De acordo com ele, o país está percebendo que esse meio de formação é importante. Nas suas palavras:

Isso quer dizer que o Brasil está pensando que isso é importante não é? Como formação do aluno e com bolsa e tal [...] e também eles estão auxiliando em forma de financiamento. Então isso ajuda a pesquisa, [...] e ajuda o aluno também a se engajar mais e ter até depois para o currículo dele [...] (E10)

Os depoimentos aqui apresentados, mesmo abordando assuntos diversos e evidenciando posturas divergentes, são muito pertinentes para a pesquisa e a própria instituição. Esses Presidentes de Comissões, por atuarem na seleção e distribuição de bolsas de pesquisa, dentro de seus Centros, apresentam percepções que os gestores de outros centros e da própria UFSC não possuem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: PONTO DE CHEGADA... E DE PARTIDA

O propósito central de nossa pesquisa foi o de investigar, por meio das Comissões do PIBIC dos 11 Centros de ensino da UFSC, como ocorreu o processo de implementação da política pública PIBIC de fomento à pesquisa. Também queríamos saber quais são os desencontros entre o prescrito na legislação e o que vem sendo concretizado no processo de formação de jovens pesquisadores nos diversos Centros que compõem esta IES. Pretendíamos identificar o processo de constituição do PIBIC e a amplitude desse Programa na UFSC; entrevistar os atuais Presidentes (2011/2012) dos comitês internos do PIBIC de cada Centro da mesma instituição, a fim de verificar como eles, na condição de agentes dinamizadores dos comitês, apreendem o processo do PIBIC no que diz respeito à relação entre o prescrito e o realmente executado; também buscamos verificar quais são as estratégias utilizadas para alcançar o objetivo central do PIBIC. Além disso, queríamos analisar a influência do PIBIC na relação, ou interação, entre graduação e pós-graduação.

Neste contexto, não teríamos como estudar um Programa que é direcionado à pesquisa nos Cursos de graduação sem nos determos nos aspectos históricos da constituição das Universidades, espaço esse destinado ao ensino, à pesquisa e à extensão. Assim, efetuamos um histórico da constituição dessa instituição em nosso país. Nosso recorte temporal, para essa etapa da pesquisa, partiu da República Velha⁷⁶ (1889-1930), mais precisamente, da constituição das primeiras instituições universitárias do país, assunto permeado de controvérsias. Por meio das leituras realizadas, foi possível compreender um pouco mais a política da época, as influências a que o país foi submetido e também conhecer alguns educadores que interferiram na história da educação no Brasil, no que diz respeito à universidade e à pesquisa no interior desta.

Dentre esses educadores, fizemos menção especial, pelas suas contribuições decisivas no que se refere à institucionalização da pesquisa nas Universidades, a Fernando de Azevedo (1894-1974), educador que muito contribuiu para a inserção da pesquisa em nossas Instituições, a ponto de ser considerado por Cunha (2007) o Humboldt da Universidade brasileira. Consideramos sua atuação como

⁷⁶ Chamada também, segundo Cunha (2007), de Primeira República ou República Oligárquica.

determinante na constituição de uma ambiência de pesquisa na Universidade, aspecto este que favoreceu a criação das bases sobre as quais veio se constituindo o PIBIC, objeto da nossa investigação.

O histórico apresentado sobre a instituição universitária e sobre a constituição do PIBIC possibilitou-nos a compreensão de que o Programa e as políticas públicas voltadas à iniciação à pesquisa, ao desenvolvimento de pesquisas e à formação do espírito científico, no Brasil, formaram primeiro um “campo” normativo jurídico, para depois se constituírem um campo/espço científico, de formação e de disputas. Exemplares nesse aspecto são as RNs, por parte do CNPq, no que concerne à graduação, e a CAPES, no que se refere à pós-graduação. Esses dois órgãos públicos, inicialmente, tinham missões e seguiram trajetórias paralelas, somente passando a convergir em anos recentes, quando se passou a perceber que graduação e pós-graduação não podem ser apreendidas como graus estanques. Foram estas aproximações que, em tese e em alguns aspectos, como se viu nas entrevistas, evidenciaram que existe uma aparente relação de convergência entre a graduação e a pós-graduação. Segundo a grande maioria dos presidentes das Comissões essa relação é efetivada, pois o discente, ao ter contato com o fazer científico, acaba optando por continuar sua trajetória na pós-graduação, concretizando a “relação virtuosa” entre esses dois níveis de formação, conforme preconiza Cury (2004).

Reconhecendo tais aspectos, foi possível destacarmos que a pesquisa científica, por meio do Programa PIBIC, vem apresentando, com o passar dos tempos, um avanço no número de bolsas. Porém, ainda são poucos os discentes que possuem contato com o Programa estudado. No início de investigação, questionávamo-nos sobre o porquê dessa investida do Estado, no início da década de 1990 e ao longo dos anos correntes, no que diz respeito a um Programa com esses objetivos e características. Nossa premissa liga-se ao fato de que, em meados da década de 1990, com a publicação do IV PNPG, foi estabelecido como principal objetivo da pós-graduação a formação de pesquisadores, além da diminuição do tempo de duração do mestrado e do doutorado por parte dos pós-graduandos.

Nesse sentido, verificamos que o PIBIC é um meio de potencializar essa perspectiva do Estado, uma vez que o Programa possibilita uma diminuição no tempo de formação, pois os discentes que entram em contato com esse espaço já possuem elementos pertinentes para a formação de um *habitus científico*. Percebemos também que, por ter sido reduzido o tempo total de formação de mestres e doutores, o PIBIC tornou-se um meio de sanar esse espaço/tempo “tirado” do

mestrado e do doutorado. Nesse sentido, mais uma vez recorreremos a Pires (2008) para quem a CAPES e o CNPq andam juntos na elaboração de suas políticas e ações.

Nossa pesquisa possibilitou-nos um aprofundamento na reflexão de que as ações efetuadas na pós-graduação atingem diretamente a graduação, assim como referenciou Santos (2009) em seu artigo que sinalizava a proposição de que a avaliação da CAPES atinge a graduação e, conseqüentemente, o PIBIC.

Dessa forma, fica evidente que a organização do PIBIC é calcada no viés avaliativo da CAPES, o que gera inúmeras conseqüências aos docentes que têm o interesse em inserir-se no Programa. Verificamos, por meio das manifestações dos entrevistados, que a avaliação meritocrática e o produtivismo científico estão inseridos na organização do PIBIC. Esse, por sua vez, está presente em um contexto de avaliação, financiamento e pós-graduação que é gerido pela CAPES e pelo CNPq, o que demonstra que a Universidade, em seu todo, se compõe de aspectos nitidamente meritocráticos.

Além disso, é pertinente que se reflita, fundamentado nas entrevistas, sobre a atuação dos presidentes de comissões e, por trás deles, da organização do PIBIC no campo UFSC. Conforme percebemos, a relação entre autonomia e heteronomia desses agentes influi na seleção realizada dentro da instituição estudada. Do modo como está sendo concretizada, a seleção de projetos que receberão fomento depende mais de um ato heterônomo do que autônomo. Isso se deve ao fato de que a seleção é calcada em um modelo descentralizado, uma vez que os critérios de seleção/classificação vêm de fora do campo (CAPES\CNPq) e não são definidos pelos próprios docentes. Sendo assim, questionamos: os componentes das comissões podem ser considerados pesquisadores/agentes pró-ativos ou são meros executores de critérios exógenos, efetuando um trabalho que lhes exige mais capacidades técnicas do que conhecimentos científicos? Cabe aqui referenciar Bourdieu (2004), quando o autor destaca que o grande paradoxo do campo científico é que ele deve sua autonomia ao Estado, pois é este que lhe direciona financiamentos necessários ao fazer científico. Assim, podemos considerar que as IES públicas são instituições que possuem uma autonomia relativa, principalmente quando se trata de financiamentos; e relativa por precisar corresponder às exigências impostas pelos órgãos de regulação e fomento do Estado.

Também em relação aos docentes, concluímos a investigação explicitando nossa preocupação e perguntando-nos: por que um grupo tão grande e importante de intelectuais não consegue se unir

coletivamente em prol de seus pares, em prol do conhecimento e em prol da pesquisa? Como é possível, em meio a um campo científico que possui uma autonomia relativa, localizarmos intelectuais que culpabilizam seus pares pela falta de produção? Não importa o quanto você produza, esse quanto nunca será suficiente. Por mais que todos produzam muito, que todos publiquem muito, sempre haverá aquele que ficará para trás. Sempre existirá aquele que será culpabilizado e penalizado pela sua falta de produção. Selecionamos para apresentar em nossas considerações um importante depoimento obtido em nossas entrevistas, o qual evidencia uma preocupação que também é nossa:

E aí a gente nunca pode esquecer o que [...] mede a nossa produção, o que [...] mede **o qualis da CAPES** que é um critério que não... ele não é necessariamente um critério acadêmico, **ele é um critério comercial**. Assim não sei qual é a solução ainda, a gente tem que se adequar à essa regra que está posta, que ela seja perfeita. Ela não é. **Está muito longe de estar perfeita.** (E1)

A fala do E1, ao mesmo tempo em que nos proporcionou um alívio, no que diz respeito à demonstração de sua preocupação, nos fez refletir sobre o real “papel” desempenhado pelos órgãos de fomento e regulação que acabam por influenciar a ação desses docentes no fazer pesquisa e também na formação dos futuros pesquisadores.

Mesmo que nosso objeto de pesquisa PIBIC desenvolva-se nesse contexto, tanto a análise da literatura sobre a IC quanto a legislação referente a essa política pública, bem como as manifestações dos presidentes das Comissões ressaltam a importância do PIBIC como um meio por excelência de formação de jovens pesquisadores. A despeito disso, os dados estatísticos e os depoimentos dos entrevistados explicitam que, mesmo nas Universidades públicas, onde a pesquisa é uma das funções de destaque, são muito poucos os alunos que conseguem acesso ao PIBIC. Os números referentes à UFSC, como caso particular investigado, mas que carrega o potencial de representação do universal no que diz respeito à IC, demonstram o quão reduzido é o número de alunos que podem contar com bolsas, bem como a distância entre as solicitações e as concessões desse benefício. Se esta é a realidade nas IES públicas, muito mais complexa é a situação das Universidades privadas, nas quais a pesquisa ou não ganha espaço ou é secundada devido ao caráter predominantemente profissionalizante do seu quefazer universitário.

De outra parte, a literatura que serviu de base para nossas discussões nos apresentou aspectos favoráveis e desfavoráveis do fomento. Na nossa investigação, além de aspectos presentes na literatura, outros foram emergindo, levando-nos a procurar respaldo no referencial teórico de Bourdieu no tocante às relações que se estabelecem no interior do campo científico. Os resultados das análises da literatura, da legislação e das entrevistas possibilitaram-nos compreender que o PIBIC na UFSC – e extensivo à outras IES – responde aos objetivos que a RN 017/2006 preconiza, dentre eles, as características e os conceitos que acabam por gerar a competitividade entre, intra e em sub-*campos*, ou seja, entre os diversos centros e departamentos que fazem parte da Instituição estudada.

Além dos aspectos acima referenciados, vislumbramos que, uma vez que essa política foi induzida, necessariamente nos leva a colocar em questão o conceito de formação, seja nas formulações legais seja nas análises ainda incipientes – pelo menos em termos numéricos – que são feitas dessa política pública. O PIBIC é um importante meio de formação de jovens pesquisadores, uma vez que, conforme os depoimentos apresentados, os discentes que se envolvem com a pesquisa científica e com o ambiente científico acabam por agregar em sua trajetória formativa um *habitus científico* (BOURDIEU, 2004) que possibilita uma aproximação mais ágil com a pós-graduação. Esses discentes apreendem categorias centrais da investigação e com isso contam com facilidades no que diz respeito à efetivação da pesquisa no mestrado e no doutorado, ou seja, apresentam uma distinção em relação aos demais colegas que não possuem essa oportunidade.

A questão da formação do aluno via PIBIC apareceu destacadamente na revisão de literatura que fizemos; figurou também na legislação e sobressaiu-se nos depoimentos dos presidentes das Comissões. Eis um tema ao qual, por estar no limite desta dissertação, não foi possível dar o aprofundamento na proporção da sua menção nesses diversos meios. Certamente, com mais disponibilidade de tempo, seria possível fazer isto, uma vez que a questão da formação é uma temática complexa no campo científico desde que se começou a falar em processo de ensino e aprendizagem. Se não há convergência sobre o que é formação, as concordâncias são integrais no que diz respeito à sua necessidade para os discentes e esta seria uma das “missões” do PIBIC. Terminamos nosso trabalho com o compromisso de, num futuro breve, continuar a investigar, para obter respostas às seguintes questões: como está se efetivando a formação de nossos futuros intelectuais? Como o espaço desta política de formação de pesquisadores e de produção do

conhecimento está interferindo na formação do *habitus científico*? Que tipo de intelectuais a Universidade brasileira está formando?

Para finalizar, destacamos que, por termos participado do PIBIC e de outros Programas de IC, apresentávamos, inicialmente, apenas um conhecimento parcial sobre este meio de formação. Esta experiência nos serviu de lente de aumento para visualizar todo o processo do PIBIC e, por meio do contato com a legislação\literatura e das entrevistas efetuadas, foi possível o rompimento desse conhecimento parcial e de senso comum e a compreensão de que o Programa está situado em uma teia muito mais complexa, relativa ao contexto em que nossas Instituições Universitárias estão inseridas.

REFERÊNCIAS

- AGGIO, Alberto; BARBOSA, Agnaldo; COELHO, Hercídia. **Política e Sociedade no Brasil (1930-1964)**. São Paulo: Annablume, 2002.
- ALEXANDRINO, Marcelo e PAULO, Vicente. **Direito administrativo descomplicado**. São Paulo: Editora Método, 2008. p. 56
- ALMEIDA, Lenildes Ribeiro da Silva. Pierre Bourdieu: a transformação social no contexto de “A Reprodução”. In: **Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG**, 30 (1): 139-155, jan.-jun., 2005
- ALVES, Vânia Maria. **Formação e trabalho de pesquisadores em educação** : um estudo dos processos de institucionalização da pesquisa em IES emergentes. 2008. 308 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 51-64, julho de 2001.
- ARAGÓN, V. (Coord.) **O Programa institucional de bolsas de iniciação científica (PIBIC) e a sua relação com a formação de cientistas**. Relatório Final. Brasília: UnB/ NESUB, 1999.
- ASSIS, Machado. **Balas de Estalo**. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=16926> Acesso em 06 de Agosto de 2012.
- AZEVEDO, Fernando. **A Cultura Brasileira**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Brasília: Editora UNB, 1996.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.
- BARRETO, F. C. S. e BORGES, M. N. Novas políticas de apoio à pós-graduação: o caso FAPEMIG-CAPES. **Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 17, n. 65, p. 599-612, out.-dez., 2009.
- BARSOTTI, Paulo Douglas. **Produtivismo acadêmico: essa cegueira terá fim?**. Educ. Soc.[online]. 2011, vol.32, n.115, pp. 587-590. ISSN 0101-7330.
- BIANCHETTI, Lucídio e MEKSENAS, Paulo. **A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

BIANCHETTI, Lucídio. Os dilemas do coordenador de programa de pós-graduação: entre o burocrático-administrativo e o acadêmico-pedagógico. In: BIANCHETTI, Lucídio e SGUISSARDI, Valdemar. **Dilemas da Pós-graduação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BIANCHETTI, Lucídio e SGUISSARDI, Valdemar. **Dilemas da Pós-graduação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BIANCHETTI, Lucídio. O ensino da pesquisa e o ensino pela pesquisa: anotações sobre um trabalho em construção. In: SOPELSA, Ortenila e TREVISOL, Joviles Vitério. **Currículo, Diversidade e Políticas Públicas**. Joaçaba: Ed. Unoesc, 2009.

BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. Orientação/Escrita de dissertações e teses em questão: produção científica e estratégias de orientadores e coordenadores de Programas de pós-graduação em educação. **Relatório de Pesquisa – Edital Universal/CNPq**. Florianópolis, 2005.

BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. Trabalho docente no *stricto sensu*: Publicar ou morrer?! In: FIDALGO, Fernando et al. (Orgs.). **A intensificação do trabalho docente**. Tecnologias e produtividade. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

BIANCHETTI, Lucídio; VALLE, Ione Ribeiro. **Produtivismo acadêmico e decorrências às condições de vida/trabalho de pesquisadores brasileiros e europeus**. Disponível em <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0301.pdf>> Acesso em 16 de Setem. de 2012.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato e FERNÁNDES, Florestan. **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos Sociais da Ciência**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. Porto Alegre: Zouk, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **Homo academicus**. Florianópolis: Editora UFSC, 2011.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petropolis (RJ): Vozes, 2008.

BRANDÃO, Zaia. **Operando com conceitos: com e para além de Bourdieu**. **Educ. Pesqui.** [online]. 2010, vol. 36, n. 1, pp.227-241. ISSN 0034-7612

BREGLIA, Vera Lúcia Alves. **A Formação na Graduação: contribuições, impactos e repercussões do PIBIC**. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 2002. Disponível em <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20027631005012001P0>>. Acesso em 1º out. 2011.

BRIDI, Jamile Cristina Ajub. Atividade de pesquisa: contribuições da iniciação científica na formação geral do estudante universitário. **Revista Olhar de Professor**, Ponta Grossa, 2010, v.13, n.2, jan/jul.

BURAWOY, Michael. **O marxismo encontra Bourdieu**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.

CABRERO, Rodrigo de Castro. **Formação de pesquisadores na UFSCar e na área de educação científica do CNPq**. São Carlos: UFSCar, 2007. Disponível em <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20072233001014002P6>>. Acesso em 1º out. 2011.

CAGNIN, Maria Aparecida Hugo e SILVA, Darly Henriques. **A ação de fomento na história do CNPq**. Brasília:MCT/CNPq, 1987.

CALAZANS, Julieta (Org.). **Articulação teoria/prática: uma ação formadora**. In: Iniciação Científica: construindo o pensamento crítico. São Paulo: Cortez, 2002.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino superior no octênio FHC. **Educ. Soc.** [online]. 2003, vol.24, n. 82, pp. 37-61. ISSN 0101-7330.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Graduação/pós-graduação: a busca de uma relação virtuosa. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 88, out. 2004 . Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000300007&lng=pt&nrm=iso. acessos em 10 jul. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302004000300007>.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Quadragésimo ano do parecer CFE nº 977/65. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 30, dez. 2005 . Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000300002&lng=pt&nrm=iso. Acessos em 09 jul. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782005000300002>.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Da crítica à avaliação à avaliação crítica. In: BIANCHETTI, Lucídio e SGUISSARDI, Valdemar. **Dilemas da Pós-graduação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação, Sociedade & Culturas**. Porto, UP/FPCE/CIIE, n. 16, p. 133-169, 2001.

DAMASCENO, Maria Nobre. A formação de novos pesquisadores: a investigação como uma construção coletiva a partir da relação teoria-prática. In: CALAZANS, Julieta. **Iniciação Científica**: construindo o pensamento crítico. São Paulo: Cortez, 2002.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria?. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 88, out. 2004 . Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000300004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 10 jul. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302004000300004>.

DI PIETRO, Maria Silva Zanella. **Direito Administrativo**. 20ª edição. São Paulo: Atlas, 2007.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **A montanha e o videogame: Escritos sobre educação**. Campinas, SP: Papirus, 2010.

DUARTE, Newton. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na pós-graduação em educação. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 89-110, jan.-jun. 2006.

EVANGELISTA, Olinda. Publicar ou morrer. In: BIANCHETTI, Lucídio e MACHADO, Ana Maria Netto. **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação escrita de teses e dissertações**. Florianópolis: Ed. Da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A Universidade brasileira em busca de sua identidade**. Petrópolis: Vozes, 1977.

FIDALGO, Fernando et al. (Orgs.). **A intensificação do trabalho docente**. Tecnologias e produtividade. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

GIL, Carlos Antônio. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2009.

GONÇALVES, Adalberto Grassi. **O PIBIC e a difusão da carreira científica na Universidade Brasília**. Brasília, DF: UNB, 2002. Disponível em <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200211953001010009P0>> Acesso em 1º out. 2011.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. Universidade: nos bastidores da produção do conhecimento. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Orgs.). **A Bússola do Escrever: desafios e estratégias na orientação e escritas de teses e dissertações**. Florianópolis: Editora da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

JANTSCH, Ari Paulo. Os conceitos no ato teórico-metodológico do labor científico. In: BIANCHETTI, Lucídio e MEKSENAS, Paulo. **A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

JESUS, Geysira Morgana Borges de. **O escrever sob diferentes pontos de vista: narrativas no curso de pedagogia da UFSC**. Florianópolis. 2003. 123 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

KUENZER, Acacia Zeneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. In: BIANCHETTI, Lucídio e SGUISSARDI, Valdemar (Orgs.). **Dilemas da Pós-graduação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

KUENZER, Acácia. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. Disponível em <http://forumeja.org.br/go/files/13%20Exclusao%20Includente%20Acacia%20Kuenzer_1.pdf> Acesso em 3 ago. 2011

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 1978.

LUDKE, Menga. Influências cruzadas na constituição e na expansão do sistema de pós-graduação stricto sensu em educação no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 30, dez. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000300009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 09 jul. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782005000300009>.

MACHADO, Ana Maria Netto e BIANCHETTI, Lucídio. (Des)Fetichização do produtivismo acadêmico: Desafios para o trabalhador-pesquisador. **Revista de Administração de Empresas**, v.51, n. 3, maio/jun. 2011. Disponível em <http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590_S0034-75902011000300004.pdf> . Acesso em 10 de julho de 2012.

MACCARIELLO, Maria do Carmo M. M.; NOVICKI, Victor; CASTRO, Elza Maria Neffa Vieira de. Ação pedagógica na Iniciação Científica. In: CALAZANS, Julieta. **Iniciação Científica: construindo o pensamento crítico**. São Paulo: Cortez, 2002.

MALDONADO, Luciana A.; PAIVA, Edil V. A iniciação científica em Nutrição: possibilidades e contribuições para a formação profissional. In: CALAZANS, Julieta. **Iniciação Científica: construindo o pensamento crítico**. São Paulo: Cortez, 2002.

MANCEBO, Deise e FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque (ORGS.). **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Avaliação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) do CNPq e Propostas de Ação**. Recife: URPE, 1996.

MARTINS, Carlos Benedito. A Reforma Universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, nº 106, p. 15-35, jan./abr. 2009.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política: livro I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

MASSI, Luciana; QUEIROZ, Salette Linhares. **Iniciação Científica no Ensino Superior**: funcionamento e contribuições. Campinas,: Editora Átomo, 2010.

MAZZILLI, Sueli. **Orientação de Dissertações e Teses**: em que consiste?. Araraquara: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES, 2009.

MAZZOTI, Alda Judith Alves. A “revisão bibliográfica” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Orgs.). **A Bússola do Escrever**: desafios e estratégias na orientação e escritas de teses e dissertações. Florianópolis: Editora da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006.

MENDONÇA, Ana Walesca. A pós-graduação como estratégia de reconstrução da universidade brasileira. **Educar**, Curitiba, UFPR, nº 21, p. 289-308, 2003.

MÉSZÁROS, István. **A Teoria da Alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MICELI, Sergio. **Intelectuais à brasileira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MICHELLOTO, Regina Maria. Universidade Federal do Paraná (UFPR): Uma Universidade para a Classe Média. In: MOROSINI, Marília. **A Universidade no Brasil**: concepções e modelos. Brasília – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (organizadora). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2008.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, classe e movimento social**. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAES, Flávio Fava de; FAVA, Marcelo. **A iniciação científica**: muitas vantagens e poucos riscos. São Paulo Perspec. [online]. 2000, vol.14, n.1, pp. 73-77. ISSN 0102-8839.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Reformas do ensino, modernização administrada.** A experiência de Francisco Campos: anos vinte e trinta. Florianópolis: NUP, 2000. 308p. (Teses Nup).

NEDER, Roberto Toledo. **A Iniciação Científica como Ação de Fomento do CNPq:** O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC. Brasília, DF: UNB, 2001. Disponível em <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20015753001010044P0>>. Acesso em 1º out. 2011.

NEVES, Rosa Maria das; LEITE, Siomara Borba. Iniciação Científica: vocação de genialidade ou prática cultural? In: CALAZANS, Julieta (Org.). **Iniciação Científica: construindo o pensamento crítico.** São Paulo: Cortez, 2002.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (organizadores). **Escritos de educação.** Petrópolis: Vozes, 1998.

OLIVEIRA, Adriano de. **Política científica no Brasil:** análise das políticas de fomento à pesquisa do CNPq. Florianópolis. 2003. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

OLIVEIRA, Elisângela Lizardo de. **A formação científica do jovem universitário:** um estudo com base no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). São Paulo: USP, 2010. Disponível em <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20103433005010001P9>>. Acesso em 1º out. 2011.

OLIVEIRA, Marcos Barbosa de. **A avaliação neoliberal na universidade e a responsabilidade social dos pesquisadores.** Sci. stud. [online]. 2008, vol.6, n.3, pp. 379-387. ISSN 1678-3166.

PAGÈS, Max. et al. **O poder das organizações.** São Paulo: Atlas, 1993.

PARASKEVA, J.M. (Org.). **Capitalismo Acadêmico.** Mangualde, PT: Edições Pedagogo, 2009.

PIRES, Regina Celi Machado. **A contribuição da iniciação científica na formação do aluno- de graduação numa universidade estadual.** (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia, BA, 2002. Disponível em <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200221128001010001P9>>. Acesso em 1º out. 2011.

PIRES, Regina Celi Machado. **A formação inicial do professor pesquisador universitário no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/CNPq e a prática profissional de seus egressos:** Um estudo de caso na Universidade do Estado da Bahia. Porto Alegre: UFRGS, 2008. Disponível em < <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20084442001013001P5>>. Acesso em 1º out. 2011.

PUCCI, Bruno. **Iniciação científica:** em busca da maioria prometida. Disponível em < <http://www.unimep.br/~bpucci/iniciacao-cientifica-maioridade.pdf>>. Acesso em abr. 2011.

REIS, Licero S. Alves dos. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do IBAMA:** uma Política de Pesquisa. Brasília, DF: UNB, 2007. Disponível em < <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20072053003012001P9>>. Acesso em 1º out. 2011.

RIBEIRO, R. J. et al. Políticas de reforma e internacionalização do ensino superior no Brasil e Alemanha. **Revista Brasileira de Pós-graduação**, Brasília, v. 4, n. 8, p. 303-349, dezembro de 2007.

ROMANELLI, Otázia de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1980.

SANTIAGO, R.; MAGALHÃES, A.; CARVALHO, T. **O surgimento do managerialismo no sistema de ensino superior português**. Coimbra e Porto: Fundação das Universidades Portuguesas e CIPES, 2005.

SANTOS, Sílvia Alves dos. **A iniciação científica: o alvo da ideologia do produtivismo acadêmico na graduação**. In: II Seminário de Educação Brasileira: Os Desafios Contemporâneos para a Educação Brasileira e os Processos de Regulação, 2009, Campinas. Anais do II Seminário de Educação Brasileira. Campinas: UNICAMP-CEDES, 2009. v. 1. p. 1-15.

SATO, Silvana Rodrigues de Souza. **Concurso vestibular : um dispositivo meritocrático de seleção para ingressar na Universidade Federal de Santa Catarina**. Florianópolis, SC, 2011. 158 p. Dissertação (Mestrado) - Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia:** teoria da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. Campinas: Autores Associados, 2009.

SENNETT, Richard. **Autoridade.** Rio de Janeiro e São Paulo: Record, 2001.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In: BIANCHETTI, Lucídio e MACHADO, Ana Maria Netto. **A bússola do escrever:** desafios e estratégias na orientação escritas de teses e dissertações. Florianópolis: Ed. Da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** São Paulo: Cortez, 2007.

SGUISSARDI, Valdemar (Org.). **Avaliação universitária em questão:** reformas do estado e da educação superior. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SGUISSARDI, Valdemar. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque (Orgs.). **Universidade:** políticas, avaliação e trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2004.

SGUISSARDI, Valdemar. Regulação estatal versus cultura de avaliação institucional?. **Avaliação (Campinas) [online].** 2008, vol.13, n.3, pp. 857-862. ISSN 1414-4077.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade brasileira no Século XXI.** São Paulo: Cortez 2009.

SGUISSARDI, Valdemar e SILVA Jr., João dos Reis. **Trabalho intensificado nas federais.** Pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã, 2009.

SILVA, Antônio Ozaí. A corrida pelo Lattes. In: RAMPINELLI, Waldir José; ALVIM, Valdir e RODRIGUES, Gilmar (Orgs.). **Universidade:** a democracia ameaçada. São Paulo: Xamã, 2005.

SILVA Jr., João dos Reis, SGUISSARDI, Valdemar e SILVA, Eduardo Pinto. Trabalho intensificado na Universidade Pública brasileira. In: OLIVEIRA, João F. et al. (Orgs.). **Educação Superior no Brasil.** Tempos de internacionalização. São Paulo: Xamã, 2010.

SOKAL, Alan e BRICMONT, Jean. **Imposturas intelectuais**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

TREIN, Eunice; RODRIGUES, José. O mal-estar na academia: produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento-mercadoria. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, dez. 2011 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782011000300012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 11 jul. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782011000300012>.

THIRY – CHERQUES, Hermano Roberto. **Pierre Bourdieu: a teoria na prática**. *Rev. Adm. Pública* [online]. 2006, vol. 40, n. 1, pp. 27-53. ISSN 0034-7612

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VALLE, Ione Ribeiro. A obra do sociólogo Pierre Bourdieu: uma irradiação incontestável. **Educ. Pesqui.** [online]. 2007, vol.33, n.1, pp. 117-134. ISSN 1517-9702.

VALLE, Ione Ribeiro. Pierre Bourdieu: a pesquisa e o pesquisador. In: BIANCHETTI, Lucídio; MAKSENAS, Paulo (ORGS.). **A Trama do Conhecimento**: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa. Campinas: Papirus, 2008.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

WACQUANT, Loïc. Esclarecer o habitus. **Educação e Linguagem**, São Paulo: SP, Vol. 10, Nº 16, Jul./Dez., p. 63-71, 2007.

WATERS, L. **Inimigos da esperança**. Publicar, perecer e o eclipse da erudição. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

WEBER, Silke. Educação, ciência e desenvolvimento social. In: BIANCHETTI, Lucídio; MEKSENAS, Paulo (Orgs.). **A trama do conhecimento**: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa. Campinas: Papirus, 2008.

SITES CONSULTADOS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 2007.

BRASIL. CNPq. **Resolução Normativa RN-005/1993**. Disponível em: < http://www.cnpq.br/web/guest/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/81223 >. Acesso em 18 Julho de 2012.

_____. CNPq. **Resolução Normativa RN-013/1994**. Disponível em: < http://www.cnpq.br/web/guest/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/80946 >. Acesso em 18 de Julho de 2012.

_____. CNPq. **Resolução Normativa RN-006/1996**. Disponível em: < http://www.cnpq.br/web/guest/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/80855 >. Acesso em 18 de Julho de 2012.

_____. CNPq. **Resolução Normativa RN-014/1997**. Disponível em: < http://www.cnpq.br/web/guest/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/80733 >. Acesso em 18 de Julho de 2012.

_____. CNPq. **Resolução Normativa RN-007/2001**. Disponível em: < http://www.cnpq.br/web/guest/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/80667 >. Acesso em 18 de Julho de 2012.

_____. CNPq. **Resolução Normativa RN-019/2001**. Disponível em: < http://www.cnpq.br/web/guest/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/80581 >. Acesso em 18 de Julho de 2012.

_____. CNPq. **Resolução Normativa RN-015/2004**. Disponível em: < http://www.cnpq.br/web/guest/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/80498 >. Acesso em 18 de Julho de 2012.

_____. CNPq. **Resolução Normativa RN-025/2005**. Disponível em: < http://www.cnpq.br/web/guest/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/29177 >. Acesso em 18 de Julho de 2012.

_____. CNPq. **Resolução Normativa RN017/2006**. Disponível em: < http://www.cnpq.br/web/guest/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/100352 >. Acesso em 18 de Julho de 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Resolução N° 049/CEPE/1987.

_____. Resolução n° 053/CEPE/1992. Disponível em <http://www.dep.ufsc.br/PIBIC/Res_053_BIP.html>. Acesso em 3 ago. 2011.

_____. Resolução n° 032/CEPE/1995. Disponível em <http://www.dep.ufsc.br/PIBIC/Res_032_BIP.htm>. Acesso em 3 ago. 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Florianópolis, 04 de dezembro de 2011

Da: Mestranda Evellyn Ledur da Silva

Para: Presidentes e Ex-Presidentes das Comissões do PIBIC da UFSC

Assunto: **Proposta de agendamento de Entrevista**

Prezados/as Senhores/as!

Sou discente do Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC, sob a orientação do Professor Dr. Lucídio Bianchetti e estou realizando pesquisa que tem como objetivo *analisar o histórico da implementação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) na UFSC, e os (des)encontros entre o prescrito na legislação, o analisado na literatura e o que vem sendo concretizado no processo de formação de jovens pesquisadores nos diversos Centros que compõem a UFSC.*

Visando alcançar este objetivo necessito realizar entrevistas com os Presidentes das Comissões do PIBIC de cada Centro da UFSC. O tempo estimado para a realização da entrevista oscila entre 30 e 60 min.

Para a realização desta importante etapa do meu mestrado necessito da imprescindível colaboração dos/as senhores/as, concedendo-me esse tempo para a realização das entrevistas. Para tanto gostaria de solicitar a gentileza de responderem-me este e-mail, marcando dia, hora e local mais adequados ao seu tempo para a realização da entrevista, ainda neste ano de 2011. De posse das informações, irei procurá-los/as.

Desde já ficam aqui registrados nossos agradecimentos pela sua disponibilidade.

Atenciosamente,

Evellyn Ledur da Silva Lucídio Bianchetti
Mestranda OrientadorContatos também pelos telefones: 9621-4890 (Evellyn) e 9114-8237
(Lucídio)

APÊNDICE 2

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO –
MESTRADO**

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- 1 – Seus primeiros contatos com o PIBIC foram ainda na graduação, na condição de aluno, ou somente a partir da condição de docente, como orientador?
- 2 – Como foi seu processo de inserção na comissão interna do PIBIC da UFSC? Passou pela experiência de ser membro da comissão antes de tornar-se presidente?
- 3 – Além de avaliar os projetos encaminhados pelos professores orientadores, que outras atividades são feitas pela comissão sob sua coordenação/presidência no seu Centro de ensino da UFSC?
- 4 – Como avalia o PIBIC no contexto das políticas públicas de fomento à pesquisa e formação de pesquisadores?
- 5 – Como avalia o PIBIC na sua formação e/ou na formação dos alunos?
- 6 – Considera que seus colegas evidenciam compreender a política de IC no sentido *lato* da expressão ou apenas como uma opção para contar com mais integrantes para contribuir no seu laboratório ou no seu grupo de pesquisa?
- 7 – Como avalia a procura do PIBIC por parte de professores e alunos? Tem percebido, com o passar do tempo, um incremento na procura ou no interesse por parte dos docentes e discentes na busca de se engajar no processo de IC?
- 8 – Considera que o PIBIC é um Programa que proporciona uma relação virtuosa entre graduação e pós-graduação?
- 9 – Como avalia a relação entre o prescrito para o PIBIC e o realmente executado no contexto dos Centros de ensino da UFSC?
- 10 – Para finalizar, ocorre-lhe algum comentário a fazer a respeito da temática sobre a qual conversamos?

APÊNDICE 3



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado/a participar da pesquisa “A UNIVERSIDADE E O ENSINO DA PESQUISA: O CASO DO PIBIC NA UFSC”, desenvolvida pela mestrandia **Evellyn Ledur da Silva** sob orientação do Prof. Dr. Lucídio Bianchetti, no PPGE/CED/UFSC.

O propósito dessa pesquisa está centrado na investigação da implementação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC na UFSC. Para tanto, como objetivos específicos estão previstos: Identificar o processo de constituição do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e a amplitude deste Programa na UFSC; Entrevistar os atuais e ex-Presidentes das Comissões Internas do PIBIC de cada Centro da UFSC, a fim de verificar como estes, na condição de agentes dinamizadores dessas Comissões, apreendem o processo do PIBIC no que diz respeito a relação entre o prescrito e o realmente executado; Analisar as mudanças ocorridas nos Planos Nacionais de Pós-Graduação da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES) e suas influências na criação e funcionamento do PIBIC; Verificar se e com que estratégias se busca alcançar o objetivo central do PIBIC; Analisar a influência do PIBIC na relação (interação) graduação/pós-graduação; Como estratégia para a coleta dos dados será gravada uma entrevista, a partir de um roteiro semi-estruturado de questões com perguntas relacionadas à implementação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. As entrevistas serão feitas de acordo com as possibilidades de cada entrevistado, com duração prevista de 30 a 60 minutos.

Você está sendo consultado/a sobre a sua adesão a esta etapa da pesquisa, o que implica autorizar a realização da entrevista. No caso de haver concordância de sua livre e espontânea vontade em participar, assine, por favor, a autorização que se encontra no final deste termo.

Cabe esclarecer que você, como participante da pesquisa, poderá retirar esse consentimento em qualquer momento da investigação

sem qualquer penalidade, deixando assim de fazer parte do rol dos entrevistados. Para isso, basta comunicar o pesquisador pessoalmente, pelo telefone (048) 9621-4890 ou e-mail: evellynls@yahoo.com.br.

AUTORIZAÇÃO

Eu,

portador da Carteira de Identidade número _____,
telefone () _____, informo que entendi as
informações prestadas neste termo de consentimento e que concordo em
participar da pesquisa “A UNIVERSIDADE E O ENSINO DA
PESQUISA: O CASO DO PIBIC NA UFSC”.

_____, _____ de _____ de _____.
(local) (data) (mês) (ano)

(assinatura)