

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Regina Celi Machado Pires

TESE DE DOUTORADO

**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
2008

Regina Celi Machado Pires

**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**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora:

Prof. Dr. Denise Balarine Cavalheiro Leite

Porto Alegre
2008

Regina Celi Machado Pires

**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

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Faculdade de Educação da Universidade
Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial
para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora:

Prof. Dr. Denise Balarine Cavalheiro Leite

Prof. Dr. Denise Balarine Cavalheiro Leite – Orientadora

Prof. Dr. Augusto Nivaldo Silva Triviños (PPGEDU/FACED/UFRGS)

Prof. Dr. Maria Estela Dal Pai Franco (PPGEDU/FACED/UFRGS)

Prof. Dr. Nadia Hage Fialho (DEDC1/UNEB)

Prof. Dr. Carla Cristina Dutra Búriogo (UFSC)

DEDICATÓRIA

À minha família, meu “chão” no mundo: minha mãe, minhas filhas, genros, sobrinhos e irmãos, todos que necessitaram compreender a minha ausência física, na busca do (auto)conhecimento.

À memória de meu pai, Orlando.

AGRADECIMENTOS

“A ciência é evidentemente obra coletiva” (VIEIRA PINTO, 1979, p. 69).

Ao concluir este trabalho, quero agradecer:

À CAPES, pela bolsa de estudo que me proporcionou condições materiais para dedicar-me, com exclusividade, ao trabalho de realizar essa tese de doutorado;

À UNEB que me concedeu o direito ao gozo do “afastamento” das minhas atividades cotidianas de professor, para dedicar-me à cotidianidade, em outra Universidade;

À Luiz Marcírio, pelas longas conversas compartilhadas, em múltiplos encontros;

À Sônia Cabeda (e família), amiga querida, cujo imprescindível apoio e imenso afeto tornaram menos penosa a saudade da minha família, nos primeiros instantes em Porto Alegre;

À Maria Helena Besnosik (Malena), amiga irmã, por fazer da sua casa o meu “lar”, em Salvador, durante essa minha temporada de residência em POA;

À Verbena Maria Rocha (Bena), amiga de todas as horas e lugares;

À Ana Socorro e Josanias Dias, pelo acolhimento à minha filha, Marina;

À Maria de Fátima Oliveira, colega e amiga que se tornou irmã, no Rio Grande do Sul, pelos muitos momentos compartilhados nesses tempos, mas, especialmente, aos domingos, nas caminhadas pelo Parque Marinha, trocando idéias sobre “o particular, o singular e o geral” do nosso fenômeno material social, buscando o “prioritário” e tentando compreender a contraditória relação orientador/orientando, na perspectiva de que éramos “uma”, entre outros orientandos(as), que desejam a atenção do(a) orientador(a), como única;

Às colegas que, ao longo desses quatro anos, se tornaram queridas amigas: Glades Félix pelo carinho, solidariedade e compartilhamentos de angústias e ansiedades, particularmente, nas

finalizações de nossas teses; à Maria das Graças Martins, pelas trocas de idéias e discussões materialista-dialéticas, em suas vindas a Porto Alegre, cujas reflexões continuavam nas trocas de e-mails sobre temas como, “a tese e outros bichos”;

À Prof. Jaci Menezes, coordenadora do grupo PQI/CAPES-UNEB e todos os demais colegas da Redememo, pelo compartilhamento de momentos importantes de minha formação doutoral, inclusive a oportunidade da condição de bolsista;

Aos 87 egressos do PIBIC/CNPq-UNEB que responderam ao questionário eletrônico e, especialmente, aos que me concederam a entrevista e concordaram com a gravação das mesmas;

Aos colegas do DCH-1/UNEB que me proporcionaram as condições de afastamento das atividades, durante os quatro anos do doutorado;

Aos componentes da banca de defesa do projeto de tese (qualificação), pelas valiosas contribuições, que me permitiram avançar na delimitação do estudo, os Professores Doutores Augusto Triviños, Celia Caregnato, Maria Estela Franco e Robert Verhine;

À professora Maria Estela Dal Pai Franco pela responsabilidade compartilhada na parceria do trabalho que realizamos para o INEP/*Universitas*;

Aos colegas do grupo “InovAval”, liderado pela Prof. Denise, minha orientadora, e do grupo de pesquisa “A Formação de Professores no Mercosul/Conesul”, liderado pelos professores Augusto Triviños e Carmen Machado;

Ao pessoal da secretaria da PPGEDU/FACED/UFRGS: Mary, Ione, Eduardo, Mariza, Vera e outros que nos ajudaram nos encaminhamentos institucionais necessários ao doutorado;

À Marininha Aranha Rocha, da PROPESQ/UFRGS, com quem mantive trocas de idéias sobre a iniciação científica nas universidades;

À equipe do PPG/UNEB e, em especial, à Leonildo Malta Junior, que me auxiliou na localização dos e-mails e telefones dos egressos;

À Amanda Kizzy dos Santos, do PPG em Artes Visuais/UFRGS, pela colaboração em pesquisas na internet e inclusão de dados, na montagem final desse trabalho;

À Daniela Kern, pela revisão final e formatação.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

À minha orientadora, professora Denise Leite, em cuja convivência foi possível o desenvolvimento de uma prática de orientação, com tolerância, compreensão, dedicação, disponibilidade e respeito, enfim, todos esses componentes que envolvem a dinâmica da relação orientador/orientando. Partindo de uma admiração intelectual inicial, essa convivência foi se transformando em uma prática profissional e humana que me possibilitou o aprendizado, sobretudo, da pedagogia universitária, do “poder” da avaliação e do funcionamento de grupos de pesquisa na Universidade;

Ao professor Augusto Trivinões que me motivou a compreender, dialeticamente, o mundo em que vivemos, material e espiritualmente e pela oportunidade de, em mútua convivência, poder compartilhar de seu imenso trabalho de professor pesquisador, nos co-orientando, em alguns momentos, na metodologia dialética materialista;

Ao amigo e professor, José Augusto Avancini (PPG de História e de Artes Visuais/UFRGS), pelo amparo nos primeiros momentos, como a hospedagem, a familiarização com a cidade, enfim, o importante apoio, por todo o tempo em que permaneci em Porto Alegre.

RESUMO

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, 2008. 297 f. + Apêndices + Anexos. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2008.

Esta tese versa sobre a formação inicial do professor pesquisador universitário com o objetivo de conhecer, analisar e explicar as contradições, harmonias, correspondências e diferenças existentes entre a formação inicial do professor pesquisador universitário, realizada pelo PIBIC/CNPq/UNEB e a prática profissional de seus egressos. A hipótese principal de trabalho foi a de que o egresso do PIBIC/CNPq da UNEB se torna um professor pesquisador universitário, visto que esse Programa objetiva inserir o ex-bolsista em programas de mestrado e ou doutorado. Buscamos entender o movimento histórico da formação inicial do egresso professor pesquisador universitário, no tempo atual da educação superior brasileira, cujo estágio de desenvolvimento é produto histórico das relações da universidade, com as políticas de C&T que buscaram a incorporação da Inovação, como alavanca para o desenvolvimento econômico. Nesse processo, localizamos o surgimento de órgãos que apoiaram a formação de recursos humanos para a pesquisa e ressaltamos o surgimento do CNPq (1951), com a criação da *Bolsa do Estudante* que viria a se tornar o PIBIC (1989). Trabalhamos com questionário eletrônico, entrevista semi-estruturada e análise de documentos. Detalhadamente, analisamos as Resoluções Normativas do PIBIC/CNPq e documentos do PIBIC/UNEB. Foram pesquisados 87 (69%) egressos em uma população de 127 egressos (PIBIC/UNEB -1997-2007) e com recorte para uma subamostra de 21 egressos, que afirmaram estar na docência do ensino superior. Oito dentre esses egressos da subamostra foram entrevistados em profundidade. As entrevistas foram categorizadas e analisadas considerando: vida pessoal e familiar; experiência profissional e relação teoria/prática; atividades rotineiras, lazer e os meios de comunicação; ingresso no mercado de trabalho; ambiente de trabalho, remuneração salarial e relação com colegas; formação atual e passada do professor pesquisador, qualidade das pesquisas e os programas de bolsas para pesquisa. Mediada pelo materialismo histórico-dialético, o resultado dessa análise expressa o refutamento da tese inicial. Ou seja, embora os egressos PIBIC/UNEB alcancem o mestrado, na medida julgada satisfatória pelo CNPq, um professor da educação superior, nas condições de existência demonstradas, não consegue desenvolver pesquisa em nível de qualidade. Assim, não se consideram boas as condições de trabalho do professor pesquisador universitário. Para um salto qualitativo, é indispensável a formação de novas gerações de pesquisadores, voltadas para o esforço intelectual de conversão do modo formal, para o pensar dialético. Essa preparação deve contemplar a formação geral, filosófica e metodológica, orientada para a transformação do modo de produzir ciência, no país, partindo de uma concepção do pesquisador como trabalhador e não como um ser idealizado e talentoso.

Palavras-chave: **1. Professor Pesquisador – Formação. 2. Professor – Graduação. 3. Iniciação Científica. 4. Professor – Egressos – Avaliação.**

ABSTRACT

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, 2008. 297 f. + Apêndices + Anexos. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2008.

This thesis is about the initial formation of the university professor researcher, with the objective of to know, analyze and explain the contradictions, harmonies, correspondences and differences between the initial training of university researchers professors, held by PIBIC/CNPq/UNEB and the professional practice of their egresses. The main work hypothesis was that the egress of PIBIC/CNPq of UNEB became a university professor researcher, since this Program objetivated to insert the ex-grantees in master and/or doctorate programs. We want to understand the historical movement of the initial training of the egress university professor/researcher, in the current time of Brazilian higher education, whose stage of development is a product of the historical relations of the university with the policies of C&T, seeking the incorporation of Innovation as stimulanting of economic development. In that case, we find the emergence of bodies that supported the training of human resources for research and we highlight the emergence of CNPq (1951), with the creation of the *Student Scholarship* that would become the PIBIC (1989). We work with electronic questionnaire, semi-structured interview and analysis of documents. We analyze in detail the Normative Resolutions of PIBIC/CNPq and documents of PIBIC/UNEB. 87 (69%) egresses in a population of 127 egresses (PIBIC/UNEB -1997-2007) were researched, with cut for a subsample of 21 egressos, which stated that they were teaching in higher education. Eight of these egresses of subsample were interviewed in depth. The interviews were categorized and analyzed taking into account: personal and family life; professional experience and relationship theory/practice; daily activities, leasure and means of communication; entry in the labour market; working environment, wages and relationship with colleagues; current and past training of the teacher researcher, quality of researches and the programs of grants for research. Meditated from historical and dialectical materialism, the result of that analysis expresses the rejection of the main thesis. That is, while egresses PIBIC/UNEB reach the Masters, as far judged satisfactory by CNPq, a professor of higher education under the conditions of existence demonstrated not develop research of a good level of quality. In this way, are not considered good the work conditions of the university professor researcher. For a qualitative leap it is essential the training of new generations of researchers, directed to the intellectual effort of conversion of formal way into dialectical thinking. This preparation should include general training, philosophical and methodological, oriented for the transformation of the mode of science production in the country, departing from a conception of researcher as a worker and not as an idealized and talented being.

Keywords: **1. Researcher Teacher – Training. 2. Teacher – Graduation. 3. Scientific Initiation. 4. Professor – Egresses – Avaliation.**

LISTA DE GRÁFICOS

1	Distribuição dos egressos PIBIC/UNEB, por Departamento – 1997-2007	128
2	Distribuição dos egressos PIBIC/UNEB, por área do conhecimento.....	129
3	Distribuição dos egressos PIBIC/UNEB que responderam ao questionário, por faixa de idade.....	132
4	Distribuição dos egressos PIBIC/UNEB que responderam ao questionário, por área do conhecimento.....	133
5 e 6	Distribuição dos egressos PIBIC/UNEB que responderam ao questionário, segundo realização de curso de mestrado e recebimento de bolsa.....	134
7 e 8	Distribuição dos egressos PIBIC/UNEB que responderam ao questionário, segundo realização de curso de doutorado e recebimento de bolsa	136
9	Você pesquisa?.....	141
10	Exerce atividade docente?.....	142
11	O tipo de instituição/empresa em que trabalha o egresso.....	143
12	Tipo de vínculo empregatício.....	143
13	É uma instituição/empresa:.....	144
14, 15 e 16	Distribuição dos egressos PIBIC/UNEB, segundo o(s) turno(s) freqüentado(s) na Universidade.....	146
17, 18	Distribuição dos egressos PIBIC/UNEB, segundo renovação da bolsa.....	147
19	Distribuição dos egressos/docentes do ES, segundo a área do curso de graduação.....	150
20	Egressos/docentes do ES cursando/concluído mestrado.....	151
21	Distribuição dos egressos/docentes do ES, segundo área do conhecimento do curso de mestrado.....	152
22	Distribuição dos egressos/docentes do ES que receberam bolsa de mestrado.....	153
23	Distribuição dos egressos/docentes ES com bolsa de mestrado e órgão de fomento.....	153
24	Egressos/docentes do ES cursando/concluído doutorado.....	154

25	Distribuição dos egressos/docentes do ES que receberam bolsa de doutorado.....	156
26	Distribuição dos egressos/docentes ES com bolsa de doutorado e órgão de fomento.....	156
27	Docentes do ensino superior segundo o tamanho da IES em que exerce atividade profissional.....	159
28, 29	Distribuição dos egressos/docentes ES que pesquisam com fomento.....	159
30	Renovação da bolsa.....	163
31	Número de renovações da bolsa.....	164

LISTA DE QUADROS

1	Pagamentos FNDCT/Fundos Setoriais – CT-Verde Amarelo Bahia, 2005	54
2	Evolução da Quantidade de Quotas do PIBIC/CNPq, 1996/2008.....	87
3	Quotas de BIC atendidas por Ano/Programa na UNEB (1996–2007).....	91
4	Concessão de BIC por grande Área do Conhecimento, UNEB, 2007.....	92
5	Cursos regulares oferecidos pela UNEB, em 2007.....	98
6	Evolução dos índices de docentes titulados UNEB, 2005/2007.....	101
7	Número de bolsistas em cursos de mestrado e doutorado por Programa de Bolsa, UNEB, 2007.....	103
8	Número de Bolsistas e Valores Pagos (Médias Mensais) pela CAPES, na Bahia, em 2005.....	104
9	Total de egressos por Programa, PIBIC/CNPq e PICIN/UNEB, no período de 1997 – 2006.....	119

LISTA DE SIGLAS

AL – América Latina

ANDES – Associação Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

ANP – Agência Nacional do Petróleo

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

ANPEDSUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul

BA – Bahia

BIC – Bolsa de Iniciação Científica

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

BNB – Banco do Nordeste do Brasil

BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social

BR – Brasil

CAPES – Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina

C&T – Ciência e Tecnologia

CET – Ciências Exatas e da Terra

CETA – Coordenação Estadual de Trabalhadores Assentados e Acampados

CETEB – Centro de Educação Técnica da Bahia

CF – Constituição Federal

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONSEPE – Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (UNEB)

CONSU – Conselho Universitário da UNEB

CONTEE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino

COPEVE – Comissão Permanente de Vestibular da UNEB

COPENE – Companhia Petroquímica do Nordeste S.A.

CPERS – Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul

CT – Ciência e Tecnologia

CT&I – Ciência, Tecnologia e Inovação

CT-INFRA – Fundo de Infra-estrutura

DCET – Departamento de Ciências Exatas e da Terra (UNEB)

DCH-1 – Departamento de Ciências Humanas do Campus 1 (UNEB)

DCT – Departamento Científico Tecnológico

DCV – Departamento de Ciências da Vida (UNEB)

DE – Dedicção Exclusiva

DEDC – Departamento de Educação (UNEB)

DGP – Diretórios dos Grupos de Pesquisa (CNPq)

DOE – Diário Oficial do Estado

DTCS – Departamento de Tecnologia e Ciências Sociais (Campus da UNEB, Juazeiro)

EAD – Ensino à distância

EAF-CATU – Escola Agrotécnica Federal de Catú

EAF-S.INÊS – Escola Agrotécnica Federal de Santa Inês

EMBRAPA – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária

EP – Economia Política

ES – Educação Superior; Ensino Superior

EUA – Estados Unidos da América

FABESB – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia

FACED – Faculdade de Educação da UFRGS

FAEEBA – Faculdade de Educação do Estado da Bahia

FAP – Fundação de Amparo à Pesquisa

FAPEMIG – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais

FAPESB – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia

FESPI – Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna

FETAG – Federação dos Trabalhadores na Agricultura

FIES – Programa de Financiamento Estudantil

FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos

FLEM – Fundação Luís Eduardo Magalhães

FMI – Fundo Monetário Internacional

FM – Fenômeno Material

FMS – Fenômeno Material Social

FNDCT – Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

FSs – Fundos Setoriais

FUNDESP – Fundação para o Desenvolvimento do Servidor Público

FUNTEC – Fundo de Apoio à Tecnologia

FUNTTTEL – Fundo para o Desenvolvimento Tecnológico das Telecomunicações

FVA – Fundo Verde-Amarelo

GATS – Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços

GED – Gratificação de estímulo à docência

GESAD – Gerência de Seleção e Acompanhamento Docente (UNEB)

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IC – Iniciação Científica

IES – Instituição de Ensino Superior

IFES – Instituição Federal de Ensino Superior

IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

INCRA – Instituto Nacional da Reforma Agrária

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ITI – Iniciação Tecnológica e Industrial

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MCT – Ministério de Ciência e Tecnologia

MD – Materialismo Dialético

MEC – Ministério da Educação

MH – Materialismo Histórico

MLT – Movimento de Luta pela Terra

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMC – Organização Mundial do Comércio (WTO – *World Trade Organization*)

ONG – Organização Não-Governamental

PAC – Programa de Aceleração do Crescimento

PAC/UNEB – Programa de Ajuda de Custos (*stricto sensu*) para docentes UNEB

PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras

PBDCT – Plano de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

PDE – Plano de Desenvolvimento de Educação

P&D – Pesquisa e Desenvolvimento

PE – Pernambuco

PET – Programa de Educação Tutorial

PET/CAPES – Programa Especial de Treinamento [Programa de Educação Tutorial da CAPES]

PET/MEC – Programa de Educação Tutorial do MEC

PG – Pós-Graduação

PIB – Produto interno bruto

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PIBITI – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação

PIC – Programa de Iniciação Científica

PICDT – Programa Institucional de Capacitação Docente e Técnica

PICIM – Programa de Bolsas de Monitoria em Pesquisa (UNEB)

PICIN – Programa de Iniciação Científica (UNEB)

PND – Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEPG – Programa Nordeste de Pós-Graduação

PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação

PPG – Programa de Pós-Graduação

PPG/UNEB – Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação (UNEB)

PPGEDU – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP – Projeto de Lei sobre Parceria público-privada

PQI – Programa de Qualificação Institucional

PROAD – Pró-Reitoria de Administração (UNEB)

PROAP – Programa de Apoio a Grupos de Pesquisa (UNEB)

PROCAP 1000 – Programa de Águas Profundas da Petrobrás

PROESP/UNEB – Programa de Formação de Professores (UNEB)

PROFIC – Programa de Financiamento Interno de Projetos de Pesquisa para Professores Doutores/Pesquisadores (UNEB)

PROGRAD – Pró-Reitoria de Ensino de Graduação

PROIN/CAPES – Programa de Apoio à Integração Graduação/Pós-Graduação

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PROPESQ – Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão (UFRGS)

PROQUALI – Programa de Qualificação Docente e Técnico-Administrativo (UNEB)

PROUNI – Programa Universidade para todos

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PT – Partido dos Trabalhadores

PUBLIC – Programa de Apoio de Publicações das Produções Impressas (UNEB)

PUC-MG – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
REDA – Regime Especial de Direito Administrativo
REU – Research Experience for Undergraduates
REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RMS – Região Metropolitana de Salvador
RN – Rio Grande do Norte
RS – Rio Grande do Sul
RU-68 – Reforma Universitária de 28 nov. 1968
SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEC-BA – Secretaria da Educação do Estado da Bahia
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESEB – Superintendência de Ensino Superior do Estado da Bahia
SESu – Secretaria da Educação Superior
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SP – São Paulo
SPSS – Statistics Packet for Social Sciences
TICs – Tecnologias de informação e comunicação
UCSAL – Universidade Católica do Salvador
UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana
UESB – Universidade do Sudoeste da Bahia
UESC – Universidade de Santa Cruz
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
UFRB – Universidade Federal do Recôncavo Baiano
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFU – Universidade Federal de Uberlândia
UFV-MG – Universidade Federal de Viçosa

UNB –Universidade de Brasília

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNIFACS – Universidade Salvador

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS

1	Distribuição dos egressos PIBIC/UNEB, segundo a Área do Conhecimento do curso de Mestrado.....	135
2	Área do conhecimento do Doutorado.....	139
3	Distribuição dos egressos PIBIC/CNPq–UNEB (1997-2007) que trabalham no ES, por idade.....	148
4	Distribuição dos egressos PIBIC/CNPq–UNEB (1997-2007) que trabalham no ES, por cidade.....	149
5	Distribuição dos egressos PIBIC/CNPq–UNEB (1997-2007) que trabalham no ES, por curso de graduação concluído na UNEB.....	150
6	Distribuição dos egressos PIBIC/CNPq–UNEB (1997-2007) que trabalham no ES, por ano de conclusão do curso de graduação.....	151
7	Área do curso de doutorado.....	155
8	Tipo de Instituição em que trabalha o egresso.....	157
9	Tipo de vínculo empregatício.....	158
10	Área do conhecimento em que pesquisa.....	160
11	Ano em que ingressou na UNEB.....	161
12	Em qual cidade morava quando cursava graduação.....	162
13	Ano de ingresso em um Programa de IC.....	163
14	Considera o seu salário suficiente, condizente com suas necessidades.....	166
15	Se o Programa de IC contempla as necessidades.....	170

SUMÁRIO

UMA PALAVRA INICIAL	22
1 INTRODUÇÃO	24
2 A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR PESQUISADOR UNIVERSITÁRIO NO MARCO DAS CONTRADIÇÕES DA <i>CRISE DO ESTADO E DA UNIVERSIDADE NO BRASIL</i>	38
2.1 A DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO ATRAVÉS DO PROCESSO DE ABSTRAÇÃO.....	38
2.2 CIÊNCIA, TECNOLOGIA E UNIVERSIDADE: CONTEXTO BRASILEIRO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR UNIVERSITÁRIO.....	42
2.3 O PODER DA INOVAÇÃO.....	60
3 A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR PESQUISADOR UNIVERSITÁRIO NO PIBIC/CNPq	72
3.1 O SER PROFESSOR PESQUISADOR UNIVERSITÁRIO.....	72
3.2 PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA – PIBIC/CNPq E AS RESOLUÇÕES NORMATIVAS (RN).....	77
4 A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR PESQUISADOR UNIVERSITÁRIO NO PIBIC/CNPq-UNEB	90
4.1 O PIBIC/CNPq E OS DEMAIS PROGRAMAS DE BIC NA UNEB.....	90
4.2 A CRIAÇÃO DA UNEB, NA HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA.....	94
4.3 O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA E DA PÓS-GRADUAÇÃO NA UNEB.....	97
5 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	106
5.1 O ESTUDO E SUA CONCEPÇÃO.....	106
5.2 O MATERIALISMO DIALÉTICO (MD)	109
5.3 O MATERIALISMO HISTÓRICO (MH)	113
5.4 A CATEGORIA DA ECONOMIA POLÍTICA.....	115
5.5 MÉTODO ESTATÍSTICO E <i>MARXIANO</i> : ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	116
5.6 A POPULAÇÃO E A AMOSTRA DA PESQUISA.....	118

5.7 O PROCESSO DE COLETA DAS INFORMAÇÕES: “A PESQUISA DE CAMPO”	121
5.7.1 Questionário eletrônico	122
5.7.2 Entrevista semi-estruturada	124
5.7.3 Análise de documentos	125
5.8 ANÁLISE, INTERPRETAÇÃO, EXPLICAÇÃO E COMPREENSÃO DAS INFORMAÇÕES.....	126
6 OS EGRESSOS DO PIBIC/CNPq-UNEB, 1997-2007	128
6.1 AMOSTRA CASUAL: OS EGRESSOS PIBIC/CNPq-UNEB QUE RESPONDERAM AO QUESTIONÁRIO ELETRÔNICO.....	130
6.1.1 A prática profissional dos egressos do PIBIC/CNPq-UNEB, 1997-2007..	131
6.1.2 A formação inicial do egresso no PIBIC/CNPq-UNEB	145
6.2 O EGRESSO PIBIC/CNPq/UNEB COMO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR.....	148
6.3 COMO O PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR, EGRESSO DO PIBIC/UNEB, AVALIA O PROGRAMA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR/PESQUISADOR.....	165
7 A FORMAÇÃO E A PRÁTICA PROFISSIONAL DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR EGRESSO DO PIBIC/UNEB, 1997-2007	179
7.1 DADOS DEMOGRÁFICOS DOS EGRESSOS PIBIC/CNPq-UNEB ENTREVISTADOS.....	181
7.2 VIDA PESSOAL E FAMILIAR.....	183
7.3 AMBIENTE DE TRABALHO, REMUNERAÇÃO SALARIAL E A RELAÇÃO COM OS COLEGAS.....	190
7.4 ATIVIDADES ROTINEIRAS, LAZER E OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO	204
7.5 EXPECTATIVAS E PLANOS PARA O INGRESSO NO MERCADO DE TRABALHO.....	215
7.6 EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL E A RELAÇÃO FORMAÇÃO E PRÁTICA	223
7.7 FORMAÇÃO DO PROFESSOR-PESQUISADOR, ATUAL E NO PASSADO, E OS PROGRAMAS DE BOLSAS PARA PESQUISA.....	238
7.8 RECOMENDAÇÕES PARA APRIMORAR OS PROGRAMAS DE INCENTIVO À PESQUISA.....	254

8 CONCLUSÕES E ENCAMINHAMENTO DE PROPOSIÇÕES.....	262
REFERÊNCIAS.....	277
APÊNDICES.....	298
APÊNDICE A – Sobre o ponto de partida do método dialético <i>marxiano</i>	299
APÊNDICE B – Sobre o método <i>marxiano</i> : do concreto sensível ao concreto lógico.....	300
APÊNDICE C – Questionário eletrônico aos egressos do PIBIC/CNPq-UNEB, 1997-2007.....	301
APÊNDICE D – Roteiro de entrevista semi-estruturada dirigido ao egresso PIBIC/CNPq-UNEB que está na prática da docência no ES.....	307
APÊNDICE E – Cruzamentos de tabelas resultantes das respostas do questionário eletrônico dirigido aos egressos do PIBIC/CNPq-UNEB, 1997-2007 (amostra casual).....	311
APÊNDICE F – Tabelas elaboradas a partir do resultado de frequências das respostas do questionário eletrônico processadas pelo SPSS: egressos PIBIC/CNPq-UNEB que estão na prática da docência no ES (subamostra casual).....	315
APÊNDICE G – Sistematização das questões abertas do questionário eletrônico da subamostra casual: os egressos PIBIC/CNPq-UNEB na prática da docência do ES.....	334
APÊNDICE H – Exemplo de mensagem encaminhada ao egresso PIBIC/CNPq-UNEB.....	348
ANEXOS.....	349
ANEXO A – Mapa dos <i>campi</i> da Universidade do Estado da Bahia – UNEB.....	350
ANEXO B – Mapa das Universidades Estaduais da Bahia.....	351
ANEXO C – Programas <i>stricto sensu</i> oferecidos pela UNEB	352
ANEXO D – Recursos financeiros aplicados nos Programas de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> , UNEB, 2007.....	354
ANEXO E – Carta do presidente do CNPq aos Coordenadores do PIBIC.....	355

UMA PALAVRA INICIAL

Esta tese é o resultado de um estudo desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFRGS, no período de março de 2004 a março de 2008, junto à linha de pesquisa *Universidade: teoria e prática*.

Tal processo, junto à FACED/UFRGS, iniciou-se, contudo, em fins de 2003, quando nos preparávamos para a seleção do doutorado, estudando para a prova escrita, escrevendo o nosso ante-projeto de tese, elaborando o nosso memorial e submetendo-nos a uma entrevista, para avaliação final de todas essas etapas. Ao recebermos o resultado da nossa aprovação, em dezembro de 2003, comemoramos muito, mas sem nos esquecermos de quantos outros professores ficaram desejosos de estar neste lugar e de como eram, também, merecedores disso.

A escolha por Porto Alegre não foi casual, nem se deveu ao lindo pôr-do-sol no Guaíba. Pesou nessa escolha o grande interesse pelo Programa da Pós-Graduação da FACED/UFRGS e o fato de ser acolhida, naquele momento, por um grupo de pesquisa sobre a Universidade como o de Avaliação e Inovação – InovAval, liderado pela professora e pesquisadora do CNPq, nossa orientadora, Denise Leite; mas foi também nossa intenção vivenciar o cotidiano de uma cidade e de um Estado tidos como “de resistência”. Na época em que chegamos ao Rio Grande do Sul (setembro de 2003), esse tinha a singularidade de seu governo estadual e de algumas prefeituras, como a de Porto Alegre, estarem sob a administração de governos com características populares, representando uma grande esperança política para a transformação social, no país. Em Porto Alegre estavam ocorrendo experiências inéditas, como o Orçamento Participativo, o Fórum Social Mundial, junto a outras tradicionais, como a “Feira do Livro”. Todo esse conjunto de fatores, além da beleza natural das serras, do clima e, sobretudo, do povo desse Estado, convidava-nos a uma boa temporada de estudos. E foi o que fizemos, desfrutando de tudo isso.

Assim, essa tese foi um esforço, galgado degrau a degrau, em *espiral*.

Hoje o conhecimento que julgamos possuir é mais complexo, mais rico e mais concreto do que aquele da época em que ainda não tínhamos a intenção de cursar o doutorado. Da base do mestrado, trouxemos, sem dúvidas, muitos elementos que nos auxiliaram no prosseguimento dessa nova formação, mas criamos outros elementos que se mostraram necessários à negação do nosso estágio anterior para, assim, avançarmos em nossa formação e no conhecimento.

Com a aprovação do nosso projeto de tese (“qualificação”), a possibilidade real de transformá-lo em uma tese aumentou, dada as já asseguradas condições materiais, tanto como bolsista da CAPES/PQI-UNEB, quanto como professor assistente, em situação funcional de “afastado realizando curso com ônus”, da Universidade do Estado da Bahia.

Tudo isso fez com que realmente nos comprometêssemos com a nossa formação de professor/pesquisador de uma universidade pública e, agora, esperamos que esse trabalho final possa refletir todo esse esforço, de modo a tornar real a possibilidade de nos tornarmos doutores.

1 INTRODUÇÃO

Como anuncia o título, este estudo trata da contradição entre um fenômeno material social (FMS) que chamamos de “formação inicial do professor pesquisador” e outro que é a “prática profissional de seus egressos”. O primeiro fenômeno nos leva ao mundo das idéias, da teoria; o segundo nos transporta para o mundo da realidade objetiva e nos conduz a pensar em trabalho.

Mas, de qual mundo estamos falando, a qual realidade estamos nos referindo? Estamos nos referindo ao mundo da ciência, ao mundo da produção do conhecimento, onde teoria e prática se encontram, formando uma unidade inseparável e contraditória, de forma que a idéia, ao longo da existência humana, pudesse refletir, de maneira cada vez mais elaborada, racionalizada, o mundo exterior, físico e social. Assim, da prática humana nasceu a idéia e dessa, nasceu a teoria. Portanto, estamos nos referindo, também e, principalmente, ao mundo material em que vivemos, no qual sempre estivemos, enquanto homens, desenvolvendo-nos e buscando conhecê-lo. Assim, transitando entre a idéia e a prática, fomos transformando esse mundo, enquanto trabalhávamos ligados à realidade que nos é cotidiana, imediata e mediata.

E como é esse mundo onde vivemos? Como podemos compreendê-lo, enquanto um mundo feito, “à mão”, pelos homens que, com seu trabalho, assim também foram se fazendo suas mãos ao tempo em que necessitaram estabelecer formas de convivência que lhes pudessem garantir a sobrevivência? Como poderemos apreendê-lo?

A busca do entendimento da “ligação” entre o “mundo material ou objetivo” e o “mundo espiritual ou das idéias” se constitui no problema fundamental da filosofia (CHEPTULIN, 1982; TRIVIÑOS, 1987) o qual, por sua vez, originou dois problemas que o conhecimento filosófico vem buscando responder: um refere-se à questão da “prioridade” que se resume na indagação: o que se criou primeiro, a matéria (o mundo objetivo) ou o espírito (o mundo das idéias)? As tentativas de responder essa questão fizeram avançar o conhecimento filosófico em duas grandes direções: na direção daqueles filósofos que concebem a prioridade do espírito em relação à natureza (matéria) – campo do “Idealismo Filosófico” e em direção àqueles filósofos que concebem a prioridade da matéria em relação ao espírito – campo do “Materialismo Filosófico”.

O outro problema que se originou dessa busca fundamental de entender a forma de relacionamento entre o espírito e a matéria, diz respeito à cognoscibilidade do mundo, que pode ser resumida nas indagações: podemos conhecer o mundo? O que é o conhecimento?

Tais problemas remetem, por sua vez, às explicações sobre o aparecimento e à natureza das relações dos fenômenos (coisas, processos) do mundo exterior, em seu conjunto, questão para a qual, desde a antiga Grécia, a filosofia vem buscando uma solução, ou seja, “o problema do singular e do geral nasceu ao mesmo tempo que a Filosofia” (CHEPTULIN, 1982, p. 191).

Portanto, nenhuma dessas indagações poderia ser desenvolvida, sem uma visão da totalidade do real, isto é, sem uma teoria da realidade como totalmente concreta (KOSIK, 2002), que nos coloque em uma base filosófica capaz de assentar uma concepção de mundo e do ser humano para produzir o conhecimento.

Então, logo de partida, queremos esclarecer que o desenvolvimento dessa tese, envolvendo questões sobre a formação e a prática do professor/pesquisador universitário, a partir do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/CNPq-UNEB, tem como referência teórico-metodológica o **materialismo histórico-dialético** que caracteriza um modo particular de pensar e de fazer ciência: o marxismo. Trata-se de uma compreensão de mundo que pensa as suas coisas de maneira diferente da lógica formal e linear, na qual a maior parte das pessoas, como nós, foram formadas; estamos nos propondo a pensar de forma dialética, de forma a encontrar o sentido das coisas, apreendendo o movimento de seus processos de desenvolvimento, isto é, buscando encontrar as suas contradições.

Assim, essa tese busca dar continuidade, “estranhar”, descobrir de novo, a investigação realizada durante o curso de mestrado na UFBA: *A Contribuição da Iniciação Científica na Formação do Aluno de Graduação numa Universidade Estadual* (2002). Naquela ocasião, o interesse em pesquisar sobre IC decorreu da nossa prática, como Gerente de Pesquisa da UNEB (95-97), período em que tivemos a oportunidade não somente de acompanhar, ativamente, as discussões do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação – FOPROP, particularmente o da Regional Nordeste¹, como também, de implantarmos o primeiro Programa de IC na UNEB.

¹ O FOPROP/NE (1994) consolidou uma proposta de diretrizes e sugestões para uma nova política de Ciência e Tecnologia nesta região, com o Projeto Nordeste de Pesquisa e Pós-graduação (PNEPG, 1994). Estivemos presentes em todas as reuniões nacionais e regionais do Fórum. Essa participação proporcionava o contato direto de representantes das universidades com os dirigentes do CNPq e da CAPES. Para as universidades públicas emergentes isso significava uma oportunidade única. Foi numa dessas ocasiões que pudemos argumentar, perante a então Diretora do Departamento Científico Tecnológico – DCT/CNPq (94-97), Dra. Marisa Cassin e ao Coordenador Geral do PIBIC/CNPq, Sérgio Missiagia, com relação a inserção da UNEB, no PIBIC, uma vez que tínhamos cumprido todas as condições burocráticas necessárias ao encaminhamento da proposta, por duas vezes consecutivas, sem sucesso. Em 1996, a UNEB é atendida e lhe são concedidas vinte bolsas do PIBIC/CNPq, começando, assim, a história da IC na UNEB.

É dessa pesquisa que partimos para aprofundar nossos conhecimentos, acreditando que “superar a experiência do mestrado é se auto-superar”, como nos lembra Roseli Caldart.²

Assim, essa tese é um trabalho que insiste em afirmar que Marx vive! Quer afirmar isso, porque considera um “desastre científico” o fato de resolverem enterrar o marxismo, como o querem, por exemplo, os pós-modernos, induzindo a muitos jovens, que ora estão se formando, a “renunciarem” a ele, por não lhes ter sido dada a chance de conhecer e compreender uma possibilidade lógica filosófica que lhes permita o posicionamento crítico perante o mundo. Estamos pensando, particularmente, nesse mundo de brasileiros e sul-americanos, nossos vizinhos, com os quais temos tantas afinidades históricas, mas com os quais nem todos os brasileiros se identificam, fazendo com que nos sintamos mais próximos de outros povos, como o americano do norte, por exemplo, do que com o americano do sul. Formulamos essa observação, do ponto de vista do “Brasil nordestino” que não se encontra na fronteira com esses povos, como acontece com o RS, por exemplo, e desde, também, os valores que nos transmitem o mercado, a mídia, portanto não necessariamente a partir do mundo acadêmico. E ficamos nos perguntando: se esses vizinhos estão tão perto dos nossos olhos, porque não estão, também, mais perto de nossos corações? São perguntas às quais apenas poderemos dar conta se entendermos ideologia e hegemonia e como certas idéias dominantes se disseminam pelo mundo, utilizando-se, principalmente, da grande mídia comercial e da chamada grande ciência, que ultrapassam as limitações de espaço geográfico.

Assim, consideramos uma oportunidade única para programas de pós-graduação ou de graduação que possuam perspectivas de formar o professor/pesquisador em diferentes perspectivas teóricas, particularmente no método dialético-materialista, seja na área da educação ou qualquer outra área, aliás, particularmente, naquelas consideradas mais “pragmáticas”. Essa é uma das idéias que serão defendidas, ao longo dessa tese, porque acreditamos que seja exatamente o que a ideologia do neoliberalismo quer: fazer com que se propague que o marxismo caducou, que as utopias faliram; muitos que repetem isso talvez nunca tenham lido um único livro de Marx, Engels, Gramsci, Lênin ou de autores marxistas contemporâneos como Mészáros, Wood, Thompson, Eagleton, Jameson, Kosik, Sader, Antunes, Oliveira, João Bernardo, Romero e tantos outros que vêm realizando as mudanças teóricas que sustentam o materialismo histórico, necessárias às novas compreensões históricas dos fenômenos materiais sociais. Ficamos a nos perguntar como se pode formar gerações de pesquisadores sem lhes apresentar uma lógica de pensar que tem como objetivo desvelar as

² Essa frase foi proferida pela professora Dra. Roseli Caldart, membro da banca da defesa do projeto de tese, *A psicologia e a formação de educadores do campo*, de Elite A. Wolff, na FACED/UFRGS, em 15 abr. 2005.

contradições dos fenômenos materiais naturais e sociais que o modo de produção capitalista quer e precisa esconder.

Podemos parecer apaixonados, mas, neste caso, trata-se de uma paixão com chão. Não estamos “nas nuvens”, mesmo sabendo que seria esse o lugar onde muitos gostariam de nos colocar, dando-nos a aparência de pretensos filósofos especulativos, abstratos ou algo semelhante, que a ideologia inverte de forma a parecer “simples ociosidade intelectual” (VIEIRA PINTO, 1979, p. 56) a necessidade de uma sólida formação teórico-filosófica do pesquisador. Afinal, para que servem essas perguntas no mundo de hoje? Foi para isso que a CAPES e a UNEB sustentaram a formação de uma professora universitária? Qual o sentido prático dessas idéias? Vamos, professora, mostre serviço! E a professora insiste que se trata de poder ter sonhos diurnos, de ter esperanças, propriedade que é necessária a sua profissão de educadora e que lhe oferece razões de querer acrescentar isso à sua bagagem. Quando veio a Porto Alegre, ela já trouxera na bagagem um aconselhamento que lhe encantara, da professora e filósofa marxista Marilena Chauí: “Todo mundo tem que viver uma grande paixão e uma possibilidade de revolução”.³

A possibilidade de transformar o mundo é real, prova disso é a riqueza material técnico-científica alcançada, em tempos atuais. Se não estamos mais felizes, é porque algum desvio aconteceu nesse processo histórico que fez com que as riquezas se acumulassem em mãos de poucos e que muitos fossem explorados e, sobretudo, “convencidos” de que isso é natural, pois sempre existiram, e existirão, ricos e pobres. No entanto, hoje em dia falamos em exércitos de miseráveis, por esse mundo afora. É triste saber, também, que o capital, a grande mídia e a “grande” ciência, hegemonicamente, já tenham se apropriado desse “discurso” que estamos fazendo, de forma que, por vezes, ficamos desanimados em realizar tais reflexões e, assim, muitas dissertações e teses são elaboradas sem que essas questões sejam mencionadas, pois “todos já sabem”. O capitalismo está aí, sim, e então?

A teoria marxista vem sendo renovada, atualizada e sua crítica continua pertinente, mesmo porque o que Marx, obstinadamente, debruçou-se a estudar – o modo de produção capitalista – permanece, vivo, mudando, camuflando-se em diferentes conteúdos, ora como “liberal”, ora como “bem estar social”, agora como “neoliberal” e, em outro momento, como “terceira via”, ou, ainda e principalmente, como “democracia”. Porém, a forma da sua lógica – a mercadoria – continua o mesmo. Como uma “tinta”, a mercadoria continua “pintando” tudo

³ Título da entrevista de Marilena Chauí concedida aos colaboradores da Revista **Caros Amigos**, São Paulo, nº 29, p. 22-28, ago. 1999a.

e todos. A convocação perceptível nos tempos atuais é: *Todos ao mercado*. É o capitalismo se desenvolvendo em todas as suas possibilidades, acentuando e aperfeiçoando as suas formas ideológicas, como maneira de se contrapor ao “pesadelo”, que para ele representa a célebre convocação que fizeram Marx e Engels (2001, p. 84), em 1848: *Proletários de todo o mundo, uni-vos!*

Uma vez feita essa declaração ao marxismo, resta-nos, agora, assumirmos, materializarmos o trabalho de pesquisa que nos propomos a fazer. Ele, com certeza, não corresponderá, de imediato, a esse ideal. Dizemos “de imediato” porque, mesmo que consideremos um privilégio a oportunidade de nos dedicarmos, por quatro anos, aos estudos do doutorado, ainda assim, ao final, nesse exato momento de reproduzir na consciência todo o processo de trabalho que vivenciamos, vem-nos a sensação de que estamos fazendo uma tese “aligeirada”. Isso porque gostaríamos de ter tido mais tempo para nos dedicarmos, com mais afinco, a essa proposta. Também não consideramos que estejamos sendo idealistas, ao desejarmos isso; trata-se apenas de constatar que a tentativa de realização de uma tese de **natureza quantitativa e qualitativa dialética materialista** é um desafio a ser enfrentado e alcançado na medida das condições presentes.

Essa tese é um estudo de caso que toma por objeto uma universidade pública, estadual, *multicampi*: a Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Em um seminário que realizamos (TRIVIÑOS, 2006a), através dos estudos sobre o desenvolvimento do método materialista-dialético nas obras de Marx, reconhecemos que o “estudo de caso” já fora desenvolvido, por Marx, desde 1859, embora não assim denominado, conforme o que se depreende das reflexões do texto elaborado pelo professor Triviniños (2006a, p. 9-10). Hoje, o “estudo de caso” é uma das abordagens qualitativas de pesquisa mais utilizadas por nós, pesquisadores educacionais, em nossas investigações; 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” (Ver Apêndices A e B). Assim o fez Marx, nas investigações que resultaram em “O Capital” (2002). Tendo como objeto de estudo o modo de produção capitalista, Marx elegeu a Inglaterra como “estudo de caso”, enquanto célula da Revolução Industrial que estava investigando, estabelecendo a mercadoria como o princípio de partida da análise da realidade material, para compreender a totalidade social determinada – o capitalismo.

Assim, desde o prefácio da *Contribuição à crítica da Economia Política* (2003, p. 3) Marx já esclarecia: “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”.

Nesse trabalho, a partir de um espaço particular onde se realiza a produção do conhecimento, a UNEB, buscaremos compreender o desenvolvimento do processo de formação e prática dos egressos do PIBIC/CNPq; colocaremos a lente naqueles que se tornaram professores/pesquisadores. Tentaremos compreender o desenvolvimento de nosso fenômeno material social, distinguindo seus aspectos contraditórios, estabelecendo as relações desse fenômeno com outros e identificando as suas ligações, isto é, recortando aqueles fenômenos que, reciprocamente, relacionam-se com o nosso. É um trabalho que nos desafia no sentido de tentar compreender e tentar utilizar, em nossas análises, as categorias de “particular”, “singular” e “geral” (CHEPTULIN, 1982) e as demais categorias e leis do materialismo dialético.

Não estamos certos de que conseguiremos realizar nossa intenção em profundidade nessa tese, particularmente no momento em que examinamos o material empírico, isto é, as respostas do questionário eletrônico e as falas das entrevistas semi-estruturadas, que utilizamos como instrumentos de coleta de informações. Dadas as circunstâncias do processo de coleta, por questionário, processo trabalhoso e prolongado, o que explicaremos oportunamente, e considerando-se ainda o prazo que dispúnhamos para escrever a tese, percebemos que nossa tendência foi seguir a forma de exposição de análise que estrutura nossa dissertação, marcadamente fenomenológica – não nos guiávamos, naquele trabalho, pela proposta teórico-metodológica agora pretendida. Compreendemos esse procedimento do seguinte modo: quando estamos sob pressão de tempo e sob avaliação, a tendência, por “medida de segurança”, é adotarmos o “certo”, “o que já sabemos *como* fazer”, ao invés de nos arriscarmos em novas posturas que, além de difíceis, parecem ser um caminho mais árduo.

De certa forma, estamos antecipando uma crítica, isto é, realizando uma autocrítica dos nossos limites e das nossas possibilidades, como um começo de compreensão do próprio método e como uma tentativa primeira de praticá-lo. Como explicamos, não temos longa experiência nessa perspectiva teórico-filosófica; por outro lado, há o imenso desejo de compreendê-la e de continuar trabalhando com ela, em nossa prática futura de pesquisadora universitária.

Outro desafio é entender que, além de haver contradições entre os dois fenômenos materiais sociais que estamos estudando, também ocorrem harmonias, correspondências e diferenças, essas últimas, por vezes, confundidas com a “contradição”. A categoria da contradição nasce de uma diferença, em princípio não essencial, mas que, no processo de desenvolvimento do fenômeno material social, em condições adequadas, passa a ser uma diferença essencial que se torna o seu contrário, conforme nos esclarece Cheptulin:

As contradições se desenvolvem gradualmente. Nascem de uma diferença entre contrários. Mas, não todas as diferenças são contradições. A contradição é universal nas formações materiais sociais. Porém, a contradição não é a única forma de ligação dos fenômenos materiais. Nos organismos existem diferenças que não são contradições. Na realidade objetiva também existem relações de harmonia, de concordância, de correspondência (CHEPTULIN, 1982, p.291).

O que determina as diferenças ou semelhanças entre fenômenos materiais é uma propriedade. E cada fenômeno material se caracteriza por infinitas propriedades, sendo que algumas delas indicam o que fenômeno material representa (categoria da qualidade), outras assinalam sua grandeza (categoria da quantidade). Diferenças entre fenômenos materiais são reflexos do conteúdo específico da categoria do “particular” e “singular”, enquanto semelhanças têm a ver com a identidade do fenômeno material social (FMS), pois são reflexos do conteúdo específico da categoria do “geral”. Tentaremos explicar isso ao longo de nossa análise.

Quando nos detivemos no estudo da produção do conhecimento sobre políticas de Ciência e Tecnologia (C&T) no Brasil, constatamos que alguns estudiosos não a consideram ainda suficientemente desenvolvida (GUIMARÃES, 1994; GUIMARÃES, 1996; ZUCCO, 1996). Ao restringir a questão à Iniciação Científica (IC), constata-se que essa produção praticamente não existe, como pudemos demonstrar em nossa pesquisa de mestrado (PIRES, 2002) pois, para realizá-la, limitamo-nos a documentos produzidos pelas agências CNPq e CAPES, de autoria de consultores acadêmicos, por elas contratados. Tivemos acesso aos artigos organizados por Calazans (1987; 2002), a um artigo de Werle (1998) e de Cabrero (2006; 2006a).⁴

⁴ No início do doutorado, durante o levantamento de estudos e teses que estariam sendo realizados sobre o PIBIC, consultamos a Coordenação Nacional do PIBIC/CNPq e obtivemos a indicação de Rodrigo de Castro Cabrero, doutorando da Universidade de São Carlos, como o qual estabelecemos contato, trocamos artigos e lhe enviamos a dissertação (PIRES, 2002).

Já com relação aos estudos sobre a universidade, na perspectiva do materialismo histórico-dialético, apreendemos que ainda há uma grande carência; seja pelo fato de que alguns estudiosos, que adotaram essa perspectiva em sua formação pós-graduada, ao longo de suas carreiras a abandonaram; seja porque, como diz Vieira Pinto (1979, p. 57), “o esforço intelectual representado pela conversão de modo formal de pensar ao dialético é um fato considerável”, de forma que haverá, naturalmente, por parte da comunidade acadêmico-científica, uma resistência a esse esforço de transformação, seja por questões ideológicas, ligadas ou não às novas formas de sobrevivência do professor/pesquisador das universidades públicas que necessita comprovar junto às agências de fomentos ou assemelhadas a sua “produtividade”, não lhe sobrando muito tempo para estudos, seja pelo peso dos preconceitos sobre um método ligado ao marxismo. O que queremos demonstrar é que uma porta de esperança pode se abrir com a “formação adequada das novas gerações de pesquisadores” (VIEIRA PINTO, 1979, p. 56), no método dialético, assim como nos estudos sobre a educação superior, também se incluindo aí a perspectiva da sociologia e da economia que são correspondentes ao método dialético, quais sejam, o materialismo histórico e a economia política, respectivamente. Por que defendemos essa perspectiva?

Porque a universidade se constitui como lócus privilegiado da produção do conhecimento que é, hoje, a mercadoria mais valiosa da sociedade capitalista contemporânea. O conhecimento é o próprio capital que, por sua vez, na atual forma hegemônica de capital financeiro, depende do conhecimento e da informação para sua reprodução e acumulação. Como toda a mercadoria, o conhecimento tem o seu valor de uso e o seu valor de troca; esse último é o que interessa ao capital, em sua circulação, para dele extrair a mais-valia; assim, é valorizado aquele conhecimento que, mais rapidamente, pode produzir riquezas e que tem um potencial de competitividade elevado, ou seja, aquele conhecimento relacionado com os processos de inovação tecnológica e produção industrial. Tal é o conhecimento valioso para a chamada *Sociedade do Conhecimento* ou *Indústria do Conhecimento*, estabelecendo-se uma hierarquização entre as áreas do conhecimento, de forma que algumas áreas possuem maior valor de mercado do que outras.

Foi considerando essas ligações que, na primeira etapa do nosso doutorado, isto é, até o momento da “qualificação”, estávamos relevando o fenômeno da “inovação” como nosso objeto de estudo, ficando depois compreendido por nós que esse seria um tema recorrente. Na verdade, o que se mostrou em ligação de reciprocidade interna, entre as propriedades do nosso Fenômeno Material Social (FMS), foi a questão da validação dessa formação da IC, emergindo, assim, a categoria de prática social e a necessidade de trabalharmos com os

egressos. Por isso, após a defesa do projeto, trabalhamos na nova delimitação do objeto de estudo. Compreendemos esse momento como uma oportunidade de ousarmos, de lançarmos todas as possibilidades, hipóteses, para podermos construir, de fato, o objeto de estudo, reformularmos hipóteses, repensarmos objetivos. Foi frutífero esse período de nosso doutorado.

Retomando a discussão sobre o conhecimento como uma mercadoria, no que toca ao nosso estudo, observamos uma contradição na sua produção, no espaço da universidade pública, da seguinte forma: a produção da pesquisa acadêmica tem como elemento norteador a missão da Universidade que, enquanto instituição pública, está comprometida com a comunidade na qual se insere. Esse condicionante da pesquisa acadêmica faz com que seus principais “atores” – professor/pesquisador/orientador e aluno/bolsista/aprendiz – desenvolvam vínculos de responsabilidade selada, tanto pela competência científica (ser aceito na academia), como pelo compromisso político (justificar sua prática de pesquisador na universidade pública). É esse duplo compromisso que, em tese, sela os vínculos de responsabilidade dos “atores” da prática científica dentro da universidade pública, lembra Calazans (1987). Porém, quando se estuda o recente processo pelo qual vem passando a educação superior no Brasil, reconhece-se que as reformas da universidade brasileira buscaram inseri-la no bojo das reformas educacionais que ocorreram nas sociedades do capitalismo avançado. Na América Latina, nos anos 90, como parte de um projeto global de reestruturação do capital, tais reformas foram introduzidas. O capital, para enfrentamento de uma crise em seu modelo de acumulação anterior, pôs em xeque o papel do Estado, ao mesmo tempo em que vai avançando para campos ainda não totalmente dominados pela sua lógica, como os serviços públicos, entre eles a educação, hoje tida como o motor do desenvolvimento do capitalismo global.

Para que a universidade continue a produzir conhecimento, precisa estar sempre formando pesquisadores. E sabe-se que é no jovem estudante que mora o maior potencial de criatividade, essencial à inovação. É consenso que a formação do cientista hoje, no Brasil, começa pela IC que é legitimada pelos Programas de Bolsas de IC (BIC). Por sua vez, a instância de formação de pesquisadores nas universidades, reconhecida pelas agências, como o CNPq, são os Grupos de Pesquisa. Apesar da definição⁵ de grupo de pesquisa “como um conjunto de indivíduos organizados hierarquicamente em torno de uma ou, eventualmente,

⁵ DGP/CNPq. **Grupos de pesquisa**. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/censos/perguntas/perguntas.htm#5>. Acesso em: 3 fev. 2008.

duas lideranças”, o conceito admite, ainda, aquele composto de apenas um pesquisador. Reconhece o CNPq que, na quase totalidade desses casos, os grupos se compõem do pesquisador e de seus estudantes. Dada a pressão pela produtividade e a competitividade que se estabeleceu, no seio das universidades públicas, para o profissional pesquisador, essa relação professor/pesquisador e aluno/bolsista merece ser examinada como ponto de partida para o entendimento de como estão se desenvolvendo as relações de produção do conhecimento nas universidades.

Porém, além de instância de formação de pesquisadores, os grupos de pesquisa existentes nas universidades, notadamente nas públicas federais, são a principal base onde se desenvolve a maioria dos programas de pós-graduação e onde se encontra o maior número de doutores e, conseqüentemente, de onde se origina o maior número de publicações científicas do país.

O que acabamos de expor, sucintamente, representa, em nosso entendimento, algumas das particularidades do desenvolvimento da educação superior brasileira, com relação aos outros países da América Latina, sobre as quais pretendemos discorrer, ao longo desse trabalho. Dessa maneira, estamos buscando: na história de criação das primeiras faculdades de ensino superior, no Brasil, consideradas tardias; na “idéia” da “universidade de pesquisa”, consubstanciada na chamada Lei da Reforma Universitária, de 1968 (Lei nº 5.540); na Lei nº 9.394/96 (LDB) que, inspirada no novo papel do Estado determinado pela Reforma do Estado Brasileiro (1995), designa à educação superior uma nova configuração e à universidade um outro lugar, **o contexto** para compreendermos a história recente da Pós-Graduação e da CT&I no país, contida na expressão: *no Brasil a pesquisa nasce colada à Pós* (AQUINO, 1997). Dentre os fenômenos imprimidos por essa marca histórica está a dependência do desenvolvimento da produção científica, em relação à dinâmica do programa de pós-graduação e pesquisa da CAPES e do CNPq, o que vem acarretando, por sua vez, outros fenômenos.

É nesse processo que destacaremos as Bolsas de Iniciação Científica (BIC), que surgem desde o momento de criação do CNPq (1951), com a denominação de *Bolsa do Estudante*, destinadas aos alunos de Graduação, tal como hoje. Veremos que, embora o Brasil tenha sido o último país, do nosso continente, a fundar uma universidade, no apoio à iniciação científica ele é o pioneiro. Observaremos que, começando com números tímidos, por algumas décadas, as BIC dão um “salto” quantitativo (CHEPTULIN, 1982, p. 216) ao final dos anos 80, com a criação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC (1989). Isso ocorre imediatamente após a promulgação da Constituição Federal, em 1988. Na nova

constituição a concepção de Universidade se alicerça no tripé ensino, pesquisa e extensão. Tal concepção coloca a União Federativa como responsável pelo incentivo e financiamento do desenvolvimento científico e tecnológico do país, em contradição à ordem das novas regras econômicas do neoliberalismo, de “retirada” dos estados nacionais do financiamento às ações do bem-estar social e/ou desenvolvimentistas. Interpretamos que talvez essa contradição explique porque, nos primeiros cinco anos da década de 90, o CNPq concedeu mais de 65% do total de BIC distribuídas em 45 anos (MARCUSCHI, 1996, p. 4).

O que sabemos é que esse salto quantitativo projetou o PIBIC/CNPq como o maior programa de formação de jovens pesquisadores do país, estendendo-se, hoje, ao ensino médio, com a criação, em 2003, do PIBIC Júnior e originando outros programas “rivais”, semelhantes, como o PIBITI – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação, destinado aos estudantes do ensino técnico e superior para estimulá-los “ao desenvolvimento e transferência de novas tecnologias e inovação” e com bolsas de IC destinadas a instituições públicas, comunitárias ou privadas.

Uma vez constatada a insuficiência de estudos e pesquisas com relação ao tema da Iniciação Científica no país, assim como a necessidade de dar prosseguimento e ampliar resultados de investigações anteriores, o nosso interesse, na presente tese, manifesta-se no seguinte **problema de pesquisa**:

Quais contradições existem entre o desenvolvimento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica/CNPq, da Universidade do Estado da Bahia e a prática profissional dos seus egressos, no período 1997 a 2007?

Em outras palavras, esse problema também pode se manifestar na seguinte indagação:

O processo de iniciação científica, que se realiza no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do CNPq, da Universidade do Estado da Bahia, no período 1997 a 2007, está formando professores pesquisadores?

A nossa **hipótese de trabalho principal** foi constituída pela seguinte lógica: as condições históricas de desenvolvimento da pesquisa científica no Brasil, de forma mais sistemática, ligam-se aos programas de pós-graduação das universidades e às suas fontes de fomento. Portanto, o desenvolvimento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/CNPq, como espaço de formação inicial do pesquisador, deve estar correlacionado com o processo de mudanças que vem ocorrendo, na educação superior brasileira, desde a criação do sistema de Pós-Graduação que, por sua vez, está articulado a um processo mais geral, internacional, desse nível de educação. Assim, **a hipótese principal dessa tese é a de que o egresso do PIBIC/CNPq – UNEB se torna um professor**

pesquisador universitário, visto que esse Programa objetiva inserir o ex-bolsista em um mestrado e doutorado, ou seja, em um programa de *stricto sensu*. Então, ao nos perguntarmos para onde irão, depois de formados, esses mestres e doutores, oriundos do programa de IC, imaginamos que a resposta seja: para a universidade.

Tal hipótese ganhou especial reforço quando analisamos os propósitos do PIBIC através de sua legislação específica, que são as Resoluções Normativas: o objetivo que se mantém, desde a criação do PIBIC (1989) é aquele relacionado ao “preparar clientela qualificada para os programas de pós-graduação” (como reza a primeira RN 05/93); e, também, o objetivo de “contribuir de forma decisiva para reduzir o tempo médio de titulação de mestres e doutores” (como está em todas as resoluções, inclusive na RN 0017/06, que é a vigente).

Guiando-nos por essa hipótese, este estudo tem como **objetivo geral**: conhecer, analisar e explicar as contradições, harmonias, correspondências e diferenças existentes entre a formação inicial do professor pesquisador, realizada pelo Programa PIBIC/CNPq da UNEB e a prática profissional dos egressos desse mesmo Programa.

São seus **objetivos específicos**: a) identificar e localizar os egressos dos PIBIC/CNPq-UNEB, do período 1997-2007; b) descrever a prática profissional desses egressos, explicando as causas que condicionam a continuidade da formação do professor pesquisador universitário; c) avaliar o processo da formação daqueles alunos que receberam o apoio de uma bolsa auxílio do PIBIC/CNPq, na Universidade do Estado da Bahia, a partir da prática profissional do ex-bolsista que está atuando na docência do ensino superior; d) propor medidas e sugestões que venham a contribuir para a superação das contradições identificadas e para uma política de formação do professor/pesquisador que lhe permita as condições materiais e espirituais necessárias à continuidade da sua formação, assim como para a mudança e transformação da sua vida e da realidade que o rodeia.

A constituição do objeto de estudo dessa tese seguiu o seguinte raciocínio: existe um processo de formação de pesquisadores nos cursos de graduação das universidades. Esse processo se denomina iniciação científica. **Um pólo da contradição** desse processo é a formação de pesquisadores em iniciação científica, cuja forma atual predominante se materializa em programas de bolsas institucionais de iniciação científica, denominados BIC. Um desses programas é o PIBIC/CNPq que é nacional e voltado para a formação do pesquisador, em fase inicial, como um meio de encurtar a sua chegada e a sua permanência (tempo médio) na pós-graduação *stricto sensu*. A UNEB, que escolhemos como estudo de caso, é uma universidade relativamente jovem, sua criação é da década de 80. Nessa Universidade, o PIBIC/CNPq foi implantado em 1996; assim, estamos denominando o

programa, esse caso particular, de PIBIC/UNEB. **O outro pólo da contradição** é a prática dos egressos do PIBIC/UNEB que, atualmente, isto é, no momento da coleta de informações dessa pesquisa, encontram-se na docência universitária, como professor/pesquisador.

Por que essa contradição é importante?

Porque quando falamos do egresso do PIBIC/CNPq-UNEB, hoje professor do ensino superior, imediatamente dois momentos da formação desse egresso aparecem: o momento da sua formação inicial para a pesquisa, enquanto ex-aluno de um curso de graduação da UNEB que recebia um auxílio financeiro (bolsa) do PIBIC/CNPq; e outro momento, que é o momento presente da vida desse egresso, como um professor/pesquisador, atuando na prática da docência universitária. Em nosso entendimento, esse segundo momento é a “validação” da formação inicial do ex-aluno/bolsista do PIBIC/UNEB. Pela lógica dialética, entendemos que o momento presente, isto é, a prática do egresso PIBIC/UNEB traz anulado o momento anterior da sua formação graduada; portanto, nossas preocupações em entender a prática do egresso PIBIC não poderão prescindir daquele momento da sua formação inicial de pesquisador, pois é essa “prática social” que será o nosso critério de verdade científica.

Foi dessa maneira que realizamos as reflexões, a partir das quais fomos delimitando o que queremos estudar e estabelecemos o seguinte **objeto de estudo**:

Constitui o nosso objeto de estudo conhecer como o professor pesquisador universitário, egresso do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/CNPq, da Universidade do Estado da Bahia, avalia esse Programa, na formação desse profissional.

O trabalho está estruturado do seguinte modo: *quebrando um protocolo*, antes da “Introdução”, a tese pede “Uma palavra inicial”. Depois, com o primeiro capítulo, “A formação do professor pesquisador universitário no marco das contradições da *crise* do estado e da universidade no Brasil”, intenta demonstrar como realizamos o processo de delimitação do fenômeno material social (FMS) estudado, “retirando-o” da totalidade sincrética na qual ele se encontra inserido. Por reconstrução da trajetória histórica da Ciência e Tecnologia (C&T) no país, demarcamos o ritmo das transformações sócio-político-econômicas, como um passo necessário para empreendermos a análise do momento atual de ação, do objeto particular, em estudo: a avaliação da formação inicial do professor pesquisador universitário egresso do PIBIC/CNPq-UNEB, de onde emerge o poder da inovação, enquanto uma ideologia do capitalismo transnacional neoliberal que impõe a lógica mercantil como a solução da *crise* do Estado e da universidade pública.

O “ser” professor pesquisador universitário é abordado no segundo capítulo, “A formação inicial do professor pesquisador universitário no PIBIC/CNPq”, passando em revista a legislação específica do Programa, para mostrar, no presente, o seu processo de desenvolvimento.

Com o terceiro capítulo, “A formação inicial do professor pesquisador universitário, no PIBIC/CNPq-UNEB”, buscamos a inserção desse fenômeno em sua origem e desenvolvimento e a relação com os demais Programas de BIC da Universidade. Situamos a criação da UNEB na história da universidade brasileira e o recente desenvolvimento dos seus programas de pós-graduação, em conexão com os seus programas de iniciação científica.

O quarto capítulo discorre sobre a “Abordagem teórico-metodológica” da pesquisa, de natureza qualitativa e quantitativa, ancorada na perspectiva do materialismo histórico-dialético e da economia política, e indica como foi realizado o “estudo de caso”. Detalha ainda o trabalho de campo da pesquisa, tomando a reflexão filosófica como o pensar científico dos processos de pensamento e de atuação sobre a realidade apreendida. Especifica a população da pesquisa, os critérios da amostra intencional e os instrumentos de coleta de informações, assim como as categorias de análise e de interpretação utilizadas para a revelação dos resultados.

A análise descritiva dos resultados da amostra casual é realizada no quinto capítulo, “Os egressos do PIBIC/CNPq-UNEB, 1997-2007”. Detendo-nos em uma subamostra daqueles que estão na prática do Ensino Superior, indicamos como o egresso do PIBIC/UNEB avalia o Programa na formação inicial do professor/pesquisador.

O conteúdo das entrevistas semi-estruturadas é a essência do sexto capítulo, “A formação e a prática profissional do professor do Ensino Superior egresso do PIBIC/UNEB: 1997-2007”. Estabelecemos categorias empíricas e procedemos à compreensão das mesmas, utilizando as categorias da teoria marxista, para, finalmente, apresentarmos as “Conclusões e encaminhamento de proposições”.

2 A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR PESQUISADOR UNIVERSITÁRIO NO MARCO DAS CONTRADIÇÕES DA *CRISE DO ESTADO E DA UNIVERSIDADE NO BRASIL*

2.1 A DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO ATRAVÉS DO PROCESSO DE ABSTRAÇÃO

Cheptulin (1982, p. 61) diz que o ponto de partida para o estudo “das leis e das categorias do materialismo dialético, devem ser as categorias de matéria, de consciência e de prática”.

Por categoria de matéria, entendemos a realidade objetiva, que existe fora de nossa consciência e independente dela. Devido a nossa prática social de professor/pesquisador, inserida na Universidade, pudemos ter consciência da realidade que nos propusemos a estudar. Assim, tivemos *a primeira percepção* do concreto sensível, isto é, do fenômeno material social (FMS) em estudo e, ainda como uma idéia, tal fenômeno se refletia, em nossa consciência, como sendo *a formação inicial do professor pesquisador universitário*.

A nossa prática nos possibilitou, inicialmente, realizar um conhecimento desse fenômeno e ter uma aproximação maior com o mesmo, quando conseguimos separá-lo da totalidade sincrética em que ele se encontra inserido. Enxergávamos essa totalidade como o modo de produção em que vivemos e sobrevivemos, no Brasil e no mundo. Isolamos o FMS dessa totalidade sincrética, por um processo de abstração. Assim, foi possível decompô-lo em suas partes e conhecer essas propriedades. Com tal procedimento seguimos um princípio do método materialista dialético: deve-se demonstrar antes de se fazer qualquer conclusão, ou seja, o movimento do pensamento e da ação do pesquisador dá-se do particular para o geral. E, alerta Cheptulin (1982, p.74): “o conceito do todo não pode ser idêntico ao conceito de uma parte desse todo”. Então, é preciso conhecer as partes desse todo, decompor o FMS em suas partes, para conhecê-lo em sua totalidade. Depois iremos inseri-lo, novamente, na totalidade sincrética, por processos que demonstraremos, ao longo desse trabalho e, que explicaremos, metodologicamente e didaticamente,⁶ em capítulo específico.

⁶ Esse acabou sendo, também, um objetivo implícito da presente tese, na medida em que fomos nos dando conta da análise de autores, como Vieira Pinto (1979), que reconhecem a falta de tradição, até por preconceito, com relação ao método dialético materialista de pensar, especialmente quando esse autor desenvolve a idéia de

Assim, focando a formação inicial do professor pesquisador universitário, separando as suas propriedades, podemos observar o movimento entre elas e as contradições que emergem de suas correlações e, então, estabelecemos o que é fundamental e o que não o é, com relação ao que buscamos conhecer. Dessa maneira, tendo sempre como princípio que as contradições que se mostrarão nesse fenômeno advêm das contradições do modo de produção capitalista, que é a totalidade maior contemporânea, onde todos os fenômenos materiais sociais encontram-se inseridos, fazíamos-nos a seguinte pergunta: como aparece o prioritário na formação inicial do professor pesquisador universitário, no modo de produção capitalista? A partir disso começamos a desenvolver a idéia de avaliação.

Entender produção e consumo como um par dialético foi necessário para compreendermos que produzir para a sociedade do conhecimento significaria demonstrar que o conhecimento é uma força produtiva: o conhecimento como idéias (teorias) que emergem de uma prática, ou seja, o conhecimento como bens de produção e como bens de consumo.

Decompondo o fenômeno da *formação inicial do professor pesquisador universitário* pensávamos ser possível distinguir nele as categorias do materialismo dialético, que são gerais para todos os fenômenos materiais, pois são as categorias universais do ser. Então, já sabíamos da existência dessas categorias, nessa formação material particular, assim como daquelas características que pertencem apenas a essa formação (ou FMS), isto é, o singular que é o conjunto de fenômenos materiais que se pretende estudar.

A categoria de relação engloba interdependência e também o isolamento, a autonomia das formações materiais; já a categoria de ligação supõe que um fenômeno material, quando se modifica, provoca certa transformação no outro, ao qual está ligado: “A correlação e a separação (o isolamento) existem conjuntamente e caracterizam todos os fenômenos, sem exceção (...). É precisamente por meio das relações que as coisas manifestam sua essência” (CHEPTULIN, 1982, p. 177; p. 179).

Começamos, então, a estudar a Iniciação Científica demarcando-a como um espaço da *formação inicial do professor pesquisador universitário*, desde a graduação, que caracteriza “modos” de produzir o conhecimento científico na Universidade, entendendo essas relações como a fonte do desenvolvimento do processo de *vir a ser* um professor pesquisador. E, mediante o processo de abstração, possibilitado por nossa prática social, tivemos a seguinte visão do fenômeno – *a formação inicial do professor pesquisador universitário* – distinguindo as suas características, as suas propriedades, como sendo:

método como resultado do processo histórico da produção da ciência, como existência, portanto, não como algo estático, inerte e pronto para ser adotado, mas, sobretudo, como algo cujos processos devem ser compreendidos.

Projeto de pesquisa do orientador; Plano de trabalho do bolsista; Aluno/bolsista; Aluno não bolsista/voluntário; Professor/orientador; Professor não orientador; BIC: Programa PIBIC/CNPq; Programa PICIN/UNEB; Programa IC/FAPESB; Grade curricular dos cursos de graduação; Laboratórios; Salas de aula; Biblioteca; Fomento à pesquisa e à Pós (CNPq; CAPES; FAPESB; própria universidade; empresas; outras); Carga horária do bolsista (20 horas) e do orientador (DE); Legislações: federais; estaduais e institucionais (editais) sobre políticas de CT&I; Leis trabalhistas (municipal, estadual, federal); Contrato de trabalho; Salário (remuneração); Sindicato; Avaliação: sistema de avaliação do CNPq (produtividade do pesquisador/orientador), da CAPES (Produtividade do programa de PG) e da Universidade; Documentos que servem à avaliação das BIC: relatório de pesquisa do orientador e relatórios, parciais e anuais, do bolsista; Jornada de IC da UNEB; livros de resumos (resultado do trabalho do bolsista).

Qual dessas propriedades é o prioritário? O prioritário é o aspecto que exprime a relação fundamental e determinante (CHEPTULIN, 1982).

Distinguimos os Programas de Iniciação Científica, que inicialmente denominamos de PIC,⁷ como o aspecto que exprime a relação fundamental e determinante da formação inicial do professor pesquisador universitário, isto é, da correlação dialética existente na unidade: estudante/bolsista *versus* pesquisador/orientador. O Programa de BIC, através de suas legislações específicas, define todos os aspectos acima identificados: o tipo/perfil do estudante/bolsista, do orientador e do projeto; o número de horas semanais de trabalho; as formas de avaliação; os critérios de concessão da bolsa, dentre outros. Todas essas propriedades configuram a forma de organização do trabalho acadêmico-científico nas universidades e a formação daqueles que o produzem. Para realizarem tal prática, esse atores da pesquisa científica necessariamente entram em relação cotidiana com outros profissionais e/ou instituições na universidade, como os funcionários técnico-administrativos, as Fundações, os prestadores de serviços, a comunidade, etc.

Auxiliados por essa ferramenta do prioritário – o Programa de Iniciação Científica (BIC), partindo do momento presente e iniciando a investigação pelo particular que é formação inicial do professor pesquisador universitário do Programa PIBIC/CNPq (escolha cujo motivo será demonstrado no capítulo sobre o método), conseguimos visualizar a

⁷ Como sigla PIC, consta no questionário eletrônico; mas, depois, passamos a chamá-los de BIC, quando observamos que esses programas assim estão representados, na linguagem corriqueira dos universitários, em alguns artigos e na fala dos egressos entrevistados, assim, BIC equivale a Programa de Bolsa de IC.

totalidade do processo da formação dos egressos desse Programa, isto é, daqueles que estão, hoje, na prática da docência, como professor pesquisador e que, desse lugar, refletem sobre a sua prática, ao tempo em que avaliam a sua formação de pesquisador, iniciada no PIBIC/UNEB.

Por isso, o tempo de duração dessa formação material, em estudo, estende-se de 1997 (ano da primeira turma de egressos PIBIC/UNEB) a 2007 (ano da última turma de egressos desse Programa). O estabelecimento desse período, 1997-2007, não resulta, simplesmente, de uma escolha arbitrária do pesquisador, mas refere-se aos ritmos históricos a que está submetido o processo de desenvolvimento do FMS estudado. A categoria “movimento” do materialismo dialético (MD) é a categoria “história”, no materialismo histórico (MH), indicando que no “tempo histórico”, tempo e movimento determinam-se, reciprocamente (TRIVIÑOS, 1987).

Retomamos, agora, as falas de dois professores que entrevistamos, em nosso estudo anterior (PIRES, 2002), como um ponto de partida para o prosseguimento de nossas análises. Um dos entrevistados é professora/pesquisadora do Departamento de Educação 1 da UNEB, também era, naquele momento, a Gerente de Pesquisa da Universidade, e afirmou: “na UNEB a pesquisa ficou muito em torno da IC” (PIRES, 2002, p. 128). Com a implantação do PIBIC/CNPq (1996), o programa passou a determinar o conteúdo da política de pesquisa da Universidade. A institucionalização da pesquisa acompanhou a direção em que a IC passou a ser conduzida, direção determinante ainda para o surgimento dos grupos e linhas de pesquisa. Assim, o conteúdo foi mudando, embora o modo de realização da pesquisa, na Universidade, ainda se mantenha corporificado, por exemplo, na hierarquia entre as áreas do conhecimento, entre os *campi* do interior e da capital do Estado, no sistema de avaliação adotado. Em suma, certas características ainda predominam e pudemos observar isso, através desse estudo de caso, atualizando, assim, o conhecimento que tínhamos da UNEB, desde o estudo anterior.

O outro professor/pesquisador que havíamos entrevistado pertence ao Departamento de Ciências Exatas e da Terra, do Campus I/UNEB. Quando, mais recentemente, durante o doutorado, indagamos se concordava com essa frase da colega, respondeu-nos que sim. Ele pensa que hoje, porém, a situação não é mais a mesma: “por que, onde a IC era mais forte, aqui na UNEB, a ponto de fomentar o aparecimento do seu primeiro curso de pós-graduação *stricto sensu*, agora não o é mais assim?”. Segundo o professor, “no Departamento de Química, a situação continua a mesma, com muita produção” e exemplifica dizendo que, em 2005, esse Departamento conseguiu “produzir 10 artigos”! Perguntamos a ele, novamente, se

isso não se deveria à existência do PET.⁸ “De certa forma sim, pois o PET, na UNEB, acabou ganhando o contorno de IC, ou seja, essa vertente do PET foi a que acabou predominando”, avalia o professor/pesquisador, que diz não se sentir parte de uma comunidade *unebiana* e que vive em uma “ilha” chamada “Departamento de Química”.⁹

São as “ilhas de excelência” a tendência da pesquisa na educação pública superior, no Brasil?

Essa é a tendência da IC na UNEB?

Iremos desenvolver as reflexões a essas questões, em duas vertentes: na perspectiva geral brasileira e mundial e no caso particular da UNEB.

2.2 CIÊNCIA, TECNOLOGIA E UNIVERSIDADE: CONTEXTO BRASILEIRO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR UNIVERSITÁRIO

A visão da ciência, como a portadora do progresso, da racionalidade e do futuro, vem se desenvolvendo desde o Renascimento, mas se consolida na modernidade, em torno do século XV, por um processo de transformações políticas, sociais e econômicas que visavam construir uma sociedade em que a concepção humana se sustentava nas características individuais. Essa concepção idealizava o homem como um ser que, ao nascer, já traz, em suas características pessoais e psicológicas, um “código” de suas aptidões que nortearão as suas escolhas individuais e definirão a sua vocação para exercício da sua função social. Essas escolhas, concebidas como voluntárias, é que determinariam o curso da história do indivíduo, em toda a sua existência.

Tal concepção de ciência vai ganhando especial relevância para as economias capitalistas a partir de segunda metade do século XX, com o surgimento da teoria do capital humano que considera a educação um investimento econômico. A pesquisa e o desenvolvimento (P&D) começam a ser considerados, juntos, um insumo que é incorporado ao processo produtivo, contribuindo para o aumento da produtividade e para a geração de riquezas.

⁸ Programa de Educação Tutorial – PET/MEC (ex- Programa Especial de Treinamento - PET/CAPES).

⁹ Na verdade, como depois explicou o próprio professor ao ler esse texto, que previamente lhe enviamos, não há um “Departamento de Química” na UNEB, mas o “Departamento de Ciências Exatas e da Terra”. Conservamos a nomenclatura prévia porque reconhecemos o Curso de Química como o “carro chefe” do DCET-1, por razões que essa tese vai demonstrar.

Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I), como insumos geradores de valores econômicos para o crescimento, passam a ser medidos segundo os preceitos da teoria econômica. Conseqüentemente, a pesquisa científica passa a ser objeto de estudo de interesse dessa ciência que, ao contrário da economia política, oculta aspectos da realidade objetiva, pois não descreve “o mundo humano no seu aspecto alienado e não mostra como as relações histórico-sociais dos homens são mascaradas pela relação e pelo movimento das coisas” (KOSIK, 2002, p. 98).

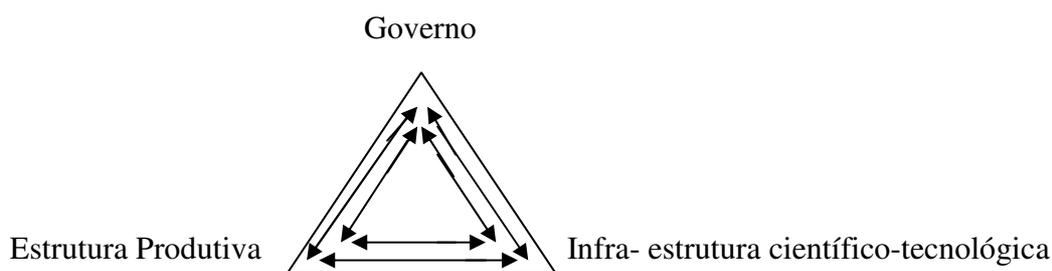
No Brasil, a história de C&T é recente, pois a produção regular e sistemática da pesquisa científica data de, aproximadamente, meio século. Nesse contexto, a criação do Conselho Nacional de Pesquisa – CNPq, em 1951, como órgão responsável pelo fomento do desenvolvimento científico e tecnológico, foi um grande marco para a área científica brasileira. Apoiando a formação de recursos humanos para a pesquisa, através da concessão de bolsas e auxílios para a pesquisa, o CNPq, já nesse momento, cria a *Bolsa do Estudante*, e, conforme Marcuschi (1996, p. 7): “esse tipo de apoio à formação do pesquisador graduando constitui um programa original, desconhecendo-se forma similar de apoio à formação científica em outros países”. Porém, Aragón (1999, p. 4) descobriu que, nos EUA, dentre os programas de apoio à graduação, destaca-se o *Research Experience for Undergraduates* – REU, vigorando, desde 1986 e que possui algumas características comuns e diferentes do PIBIC, pois contribui para “formação e treinamento em pesquisa não só dos estudantes, como também a melhor capacitação do corpo docente e o fortalecimento da infra-estrutura de ensino e pesquisa nas universidades participantes dos programas”.

Buscando a incorporação da inovação à C&T, como alavancadores do processo de desenvolvimento econômico do país, notadamente a partir de fins da década de 60, esse processo vai se desenvolvendo, gerando contradições que iremos assinalar, a partir de marcos históricos legais que provocaram mudanças profundas na educação superior brasileira.

A ação de inserir a ciência e a tecnologia na mesma trama de desenvolvimento significa *saber onde e como inovar*, argumentam Sabato e Botana (1975, p. 147). Segundo os autores, a experiência histórica demonstra ser esse um processo político, cujo resultado se constitui pela ação múltipla e coordenada de três elementos fundamentais no desenvolvimento das sociedades contemporâneas: o governo, a estrutura produtiva e a infra-estrutura científico-tecnológica. Ainda de acordo com os autores, tal processo tem sido suficientemente explicitado por economistas, sociólogos e historiadores, como um triângulo onde cada um desses elementos ocuparia um respectivo vértice. A existência histórica deste triângulo de relações científico-tecnológica tem, como dizem os autores, na experiência dos EUA um claro

exemplo. Durante a década de 40, o governo americano torna-se o promotor/impulsor mais importante do processo de inovação, atuando sobre a infra-estrutura científico-tecnológica e sobre a estrutura produtiva, como nunca houvera feito antes.

Sabato e Botana (1975, p. 144-145) delineiam o triângulo científico-tecnológico, que reproduzimos abaixo, como garantidor da capacidade racional de uma sociedade para saber onde e como inovar, com as seguintes características de cada um dos seus vértices:



1. Infra-estrutura científico-tecnológica: um complexo dos seguintes elementos, articulados e inter-relacionados entre si: a) um sistema educativo que produza em qualidade e quantidades necessárias os homens que protagonizem a investigação, como: cientistas, tecnólogos, assistentes, operários, administradores; b) laboratórios, institutos, centros, plantas-pilotos (formados por homens, equipes e edifícios) onde se faz pesquisa; c) sistema institucional de planejamento, de promoção, de coordenação e de estímulo à investigação (conselhos de investigação, academias de ciências, etc.); d) mecanismo jurídico-administrativos que regulem o funcionamento das instituições e atividades descritas em a, b, c; e) recursos econômicos e financeiros aplicados a seu funcionamento.
2. Estrutura produtiva: no sentido geral, trata-se do conjunto de setores produtivos que provêm os bens e serviços demandados por uma determinada sociedade.
3. Governo: compreende o conjunto de papéis institucionais que tem como objetivo formular o entendimento dos demais vértices: infra-estrutura científico-tecnológica e estrutura produtiva, através dos processos legislativos e administrativos.

Cada um desses vértices constitui um centro de convergência de múltiplas instituições, unidades de decisão e de produção, também de atividades, cujas relações, em suas múltiplas

dimensões,¹⁰ definirão o triângulo, podendo-se selecionar aquelas que resultam nas mais importantes para precisar um ponto de vista adotado.

Dessa maneira, cada vértice deve estruturar suas relações de modo a garantir uma determinada capacidade que Sabato e Botana (1975) designam de qualidade. No caso do vértice infra-estrutura científico-tecnológica, a sua qualidade relaciona-se com todos e cada um dos seus elementos, acima descritos, e com o seu harmonioso e permanente trabalho.

Cabe ao governo formular e implementar políticas no âmbito científico-tecnológico; à estrutura produtiva o objetivo básico de garantir a capacidade empresarial pública e privada; e ao vértice infra-estrutura científico-tecnológica cabe gerar a capacidade criadora, virtude essencial da investigação. Mas, alertam os autores que, embora a criação possa ser estimulada pelo trabalho em equipe, pelas condições adequadas de trabalho, pelos recursos abundantes, tudo isso não garante, necessariamente, a criatividade: “La creación es un acto singular de una mente singular”, ressaltam Sabato e Botana (1975, p. 148).

Prosseguindo, esses autores afirmam que as sociedades latino-americanas têm produzido desenvolvimentos parciais dos vértices de base do triângulo (Infra-estrutura científico-tecnológica e Estrutura produtiva), o que manifesta uma tendência, cada dia mais marcada, a vincular-se independentemente com os triângulos de relações científico-tecnológicos das sociedades altamente desenvolvidas. Por falta de inter-relação dos três vértices na AL, o êxodo de talentos é uma típica consequência, a chamada evasão de cérebros.

Dessas análises de Sabato e Botana (1975) queremos retirar a idéia de que é através dos investimentos em Pesquisa & Desenvolvimento (P&D) que se têm articulado empresas, Estado e universidades, para desenvolver políticas nacionais, no sentido de *saber onde e como inovar*, de acordo com os autores. Segundo Almeida (2002), que estudou a relação universidade pública e empresa, no Brasil, com relação ao financiamento de P&D, tem ocorrido um quadro diverso do verificado nos países desenvolvidos, uma vez que:

Aqui cerca de 25% são oriundos das empresas e 70% do governo. Nos Estados Unidos, o quadro mostra uma paridade: cerca de 45% dos recursos vêm do governo e aproximadamente 43% são oriundos da empresa. O Japão mostra um quadro *sui generis*: cerca de 72% vêm da empresa e apenas aproximadamente 18% são de origem governamental (ALMEIDA, 2002, p. 79).

Alerta Almeida (2002) que, no Brasil, país não desenvolvido, existe o agravante de que a maior parte das empresas, aqui instaladas, pertence a grupos multinacionais, cujas sedes

¹⁰Os autores definem as seguintes dimensões: *Intrarrelações*: relações que se estabelecem dentro de cada vértice; *Interrelações*: relações que se estabelecem entre os três vértices do triângulo; *Extrarrelações*: as relações que se estabelecem entre o triângulo constituído, entre cada um dos vértices com o contorno externo do espaço no qual se situam (SABATO e BOTANA, 1975, p. 147).

estão localizadas nos países desenvolvidos e que “lutam por perpetuar a importação das tecnologias nas matrizes e nas condições que lhes sejam mais favoráveis. (...) Uma vez facilitada a entrada de tecnologias, não ocorre internamente uma demanda pela criação das mesmas” (ALMEIDA, 2002, p. 78; 79). Para que uma transferência de tecnologia seja completa é condição que o receptor seja capaz de absorver, sobretudo, o conjunto de conhecimentos que lhe permite inovar; não tendo “pessoal capacitado e organização apropriada, poderá ocorrer simplesmente uma pseudotransferência”, alerta Almeida (2002, p. 63).

Como aconteceu, no Brasil, essa relação da C&T, universidade e empresa?

Podemos começar a reconstruir esse cenário pelo aparecimento “tardio” das primeiras universidades brasileiras, fio que nos conduzirá à história recente da C&T no país.

Antes das universidades, as iniciativas mais antigas reportam-se à chegada da família real ao Brasil, em 1808, período em que não se estabelecem unidades de pesquisas. Depois, as experiências do final do século XIX ao século XX com pesquisa foram voltadas, predominantemente, para a solução de problemas de saúde pública (combate às pragas), da agricultura e das doenças animais. Apesar da sua importância, não formavam recursos humanos necessários à implementação da atividade científica sistemática nessas áreas e não agregavam jovens para renovação dessas atividades, cujo ambiente propício viria a ser a universidade (GUIMARÃES, 1996).

Antes da segunda guerra mundial, o trabalho científico se desenvolve no Brasil como uma atividade individual, isolada e sem vínculos com a carreira docente. Nesse período, aparece o Instituto Oswaldo Cruz (1901), que leva o nome do médico sanitário responsável pelas primeiras iniciativas experimentais na área de saúde e saneamento, assim como Carlos Chagas, e é criada a Sociedade Brasileira de Ciência (1916). Após a segunda guerra, a valorização da ciência, como empreendedora do progresso, levou alguns países a acelerar suas pesquisas e outros, como o Brasil, a iniciar a montagem de uma estrutura de fomento à pesquisa. “A pesquisa organizada em grupos, submetida a modelos de financiamento e gestão (...) relevante para o planejamento e o desenvolvimento econômico” (MANCIBO, 2002, p. 113) repercute no Brasil e os movimentos pela ciência, no final dos anos 40, intensificam-se no país, motivando cientistas ligados a segmentos acadêmicos a criarem, entre outras, a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC (1948).

Segundo Sguissardi,¹¹ a SBPC nasceu pela motivação da chegada, ao país, de cientistas europeus, como Valdemar de Barros, que queriam transformar o Instituto Butantã (1899) em um Instituto exclusivo de pesquisa. Diz Guimarães (1996) que mesmo as agências CNPq, CAPES, (1951) e FAPESP (1962), criadas pelo Governo, situam-se no rol de influência do meio acadêmico. Serão essas agências e as respectivas Fundações de amparo à pesquisa estaduais (FAP) que irão ocupar o papel principal na formação de pessoal pós-graduado no Brasil.

A criação do CNPq em 1951, como já vimos, foi um grande passo para a área científica brasileira.¹² Ainda nos primeiros anos dessa década, é criado o órgão de ensino superior do Comando da Aeronáutica, o Instituto Tecnológico de Aeronáutica – ITA (em 1950 e regulamentado em 1954). No momento da criação do CNPq, as prioridades da pesquisa científica brasileira eram:

Ainda por influência do pós-guerra, era concedido maior número de bolsas para campos das ciências básicas ligados à Física, especialmente em estudos relativos à energia atômica (...) Também mereceram atenção especial do CNPq as ciências biológicas, que estavam entre as mais desenvolvidas no país. Outro objetivo inegável do Conselho era apoiar o processo de industrialização brasileiro, que se caracterizava na época pela ênfase na produção de bens de consumo duráveis e importação de bens de capital e pelo investimento em massa em tecnologia estrangeira.¹³

“Apoiar a formação de recursos humanos para a pesquisa”,¹⁴ a principal meta do CNPq, no momento da sua criação, foi viabilizada pela concessão de bolsas e auxílios para a pesquisa, tais como: inicialmente, bolsas de estudo ou de formação e as de pesquisa; posteriormente, as de iniciação científica, aperfeiçoamento ou especialização e estágio para desenvolvimento técnico, pesquisador assistente, pesquisador associado e chefe de pesquisa. As *Bolsas de Iniciação Científica* (BIC) surgem, desde a criação do CNPq.

O primeiro marco contraditório que apontamos é a Lei nº 5.540/68, a da Reforma Universitária (RU-68) que vem consolidar no Brasil o propósito de “instaurar, na universidade brasileira de nossos dias, o novo *privativismo* que impera na sociedade”, conforme diz Florestan Fernandes (1975, p. 225, grifo nosso). Esse autor já alertava que esse projeto de modernizar a universidade traria também consigo a idéia da chamada “crise do ensino superior” que decorre da “incapacidade” das universidades conglomeradas em “fomentar uma nova filosofia privativista (...)”.

¹¹ Palestra proferida no Seminário UNIVERSITAS, no Auditório da FAGED/UFRGS, em 5 ago. 2005.

¹² CNPq. **História**. Disponível em: <http://www.cnpq.br/sobre/cnpq/historia.htm> . Acesso em: 17 dez. 2005.

¹³ CNPq. **História**. Disponível em: <http://www.cnpq.br/sobre/cnpq/historia.htm> . Acesso em: 17 dez. 2005.

¹⁴ Idem.

Tal crise, cunhada, posteriormente, por alguns autores como a “encruzilhada” ou “crise” da Universidade (BUARQUE, 2003; DIAS SOBRINHO, 2004; SOUZA SANTOS, 2003, 2004) continua estendendo-se aos dias de hoje, mesmo porque ela resulta de tentativas de gerenciamento de contradições de ordens internas e externas, da e sobre a universidade, como, por exemplo, a contradição entre produzir para a *sociedade do conhecimento* ou produzir para a sociedade.

Se por um lado a universidade é estimulada pelos financiamentos a produzir conhecimentos úteis à sociedade de mercado, por outro lado a produção da pesquisa, como produção acadêmica, tem como elemento norteador a missão da Universidade que, enquanto instituição pública, está comprometida com as comunidades nas quais se insere. No que diz respeito à IC, esse condicionante da pesquisa acadêmica faz com que seus principais “atores” – pesquisador/orientador e pesquisador/aprendiz – desenvolvam vínculos de responsabilidade selada, tanto pela competência científica (ser aceito na academia), como pelo compromisso político (justificar sua prática de pesquisador na universidade pública). É esse duplo compromisso que, em tese, sela os vínculos de responsabilidade dos “atores” da prática científica, dentro da universidade pública (CALAZANS, 1987).

Com a RU-68 são instauradas as condições para a aceleração do crescimento do Sistema de C&T no país e, ao final da década de 60 e início de 70, são criados órgãos governamentais como BNDES, FINEP e EMBRAPA com o propósito de assegurar o funcionamento do Sistema Nacional de Pós-Graduação *stricto sensu*, recém implantado. Tal sistema passa a contar com o apoio de “uma política de investimentos financiados, parcialmente por capitais nacionais e fortemente por recursos externos, aos quais foram oferecidas vantajosas condições de retorno” (ZUCCO, 1996).

A “grande crise da década de 70”, invoca a “inovação” no Brasil, quando o mundo põe em xeque o modelo de intervenção estatal (o Estado do Bem-Estar e o desenvolvimentista). A crise do petróleo, a globalização e as inovações tecnológicas, que transformam as regras do setor produtivo, atingem o Estado e requerem dele um novo papel, o de “Estado Avaliador”, como uma estratégia de controle ideológico para a racionalização da gestão das instituições. É no contexto dessa “crise” que as teorias que criticam a burocracia do setor público, do Estado, ganham pulso e que se cria o espaço para que a ideologia da lógica de mercado, como a mais eficiente para a administração do setor público, seja introduzida. Ocorre uma espécie de “despublicização” do público, com os republicanos nos EUA e o conservadorismo na Inglaterra dando as cartas no jogo da globalização.

Assim, a partir da década de 70 verifica-se o crescimento de C&T, no Brasil, com a implantação do Sistema Nacional de Pós-Graduação *stricto sensu*, voltado para atender à implantação de uma nova ordem política, que se instalou no país em 1964. Na nova ordem o modelo de desenvolvimento propunha o crescimento econômico acelerado, que requeria a formação de recursos humanos de alto nível que futuramente ocupassem os novos empregos previstos – os cientistas, pesquisadores e técnicos necessários para o desenvolvimento da pesquisa indispensável à mudança. É o que diz Guimarães:

Foi então instituído um forte programa de treinamento de pessoal e capacitação institucional, através da pós-graduação e concebidos os fundos de fomento à C&T como o FUNTEC e o FNDCT e estabelecidos vários planos nacionais de desenvolvimento (PND e PBDCT, este em várias versões). No conjunto, estava constituído o chamado Sistema Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (SNDCT) (GUIMARÃES, 1996, p. 1).

O I Plano Nacional de Pós-Graduação (I PNPG, 1972/74) e o I Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (I PBCT, 1973/74) mostravam o caráter da política educacional da época, fortemente inspirada pela teoria do capital humano. A palavra inovação, “embora pouco usada naquele momento, já fazia parte do vocabulário” (FILHO, 2002, p. 399).

Enquanto o I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) se propõe a “reforçar o sistema universitário para formar os recursos humanos qualificados, necessários ao desenvolvimento econômico” (ZUCCO, 1996, p. 1), o I PBCT, na mesma direção, traz explícito que o apoio à C&T deveria se referir ao plano de desenvolvimento do país, como afirma Filho (2002, p. 308-399): “Mais do que isso, era clara a intenção de promover a relação entre a pesquisa, a universidade e a empresa, tema esse, sem dúvida, recorrente, e ainda não devidamente equacionado”. De fato, como reconheceu Almeida (2002, p. 62), “a transferência de tecnologia é a forma mais polêmica de transmissão de conhecimento tecnológico originado na universidade pública para as empresas”.

Uma abundância de recursos foi destinada ao cumprimento dos propósitos da nova ordem pós-64 e a quantidade de cursos de pós-graduação aumenta consideravelmente, assim como a instalação de laboratórios e de centros de pesquisa. Por essa marca histórica, do desenvolvimento da pesquisa brasileira ter seu *locus* nos programas de pós-graduação, costuma-se dizer que, no Brasil, a pesquisa nasceu “colada” à Pós. Ou seja, a pós-graduação tornou-se a condição de realização da ciência no país.

Por isso, alguns estudiosos definem o período entre 1964 e 1985 como um “paradoxo” da universidade brasileira, quando esta é, ao mesmo tempo, “destruída e fundada”,¹⁵ conseguindo “dar um enorme salto quantitativo e qualitativo, talvez o maior salto já ocorrido em qualquer país do mundo, na área da educação superior” (BUARQUE, 2003, p. 46).

Esses abundantes recursos, porém, não estavam diretamente vinculados aos orçamentos das universidades, como acontece até os dias de hoje. Seus professores e pesquisadores de alto nível tinham suas atividades financiadas por recursos externos e eram avaliados pelas agências financiadoras. Dessa maneira, os cursos de pós-graduação transformaram-se em “ilhas de excelência” dentro das universidades e foram se distanciando, cada vez mais, dos cursos de graduação.

O II PND (1982-85) já trazia medidas de retração econômica e acenava para a contenção orçamentária, orientando para a consolidação do sistema implantado, através de mecanismos de acompanhamento e avaliação, tendo em vista a racionalização dos investimentos no setor. Já o III PND (1986-89) declarava a necessidade da integração entre os agentes do sistema de pós-graduação e o sistema de ciência e tecnologia, preocupando-se em destacar que os laços entre a universidade, a pós-graduação e o setor produtivo deveriam se estreitar – “seja como fonte de recursos adicionais, seja como aplicação de pesquisas e mobilização de estudos aplicados – assinalando ser indispensável” (ZUCCO, 1996, p. 2).

A Constituição Federal de 1988 é o segundo marco, quando mantém a concepção de universidade alicerçada no tripé ensino, pesquisa e extensão, da Lei anterior, colocando a União Federativa como a responsável pelo incentivo e financiamento do desenvolvimento científico e tecnológico do país e evidenciando uma contradição com relação à ordem das novas regras econômicas do neoliberalismo (1998), de “retirada” dos estados nacionais no financiamento às ações do bem-estar social e desenvolvimentistas. Por isso, essa lei representa o marco do papel estratégico da avaliação no monitoramento das reformas governamentais que estariam por acontecer, nos anos 90, caracterizados por Dias Sobrinho (2003, p. 74) como a “década da avaliação”. Leite (2005) observa que apenas na década de 90 foram experimentadas variações de formatos avaliativos sem precedentes na história da educação superior brasileira, todas elas planejadas e executadas pelo MEC.

¹⁵ Buarque (2003, p. 46-47) explica: “destruída” pela aposentadoria forçada de professores, pela repressão que se abateu sobre a liberdade desses, de alunos e funcionários, entre outros; e “fundada numa estrutura mais moderna”, pela tentativa de se “criar um sistema universitário nacionalmente integrado”, com fartura de recursos financeiros e “a concessão maciça de bolsas de estudos no exterior”.

A criação do PIBIC/CNPq, em 1989, situa-se nesse marco contraditório, pois acontece logo após a promulgação da Constituição Federal. Vimos que as BIC são concebidas desde a década de 50 e desenvolvem-se, timidamente, por algumas décadas, até alcançarem um número significativo em fins dos anos 80 quando, então, dão esse “salto” quantitativo (CHEPTULIN, 1982).

Zucco (1996, p. 2) opina que, ressalvas à parte, pode-se afirmar que o I, II e III PND e PBCT, por sua coerência e objetivos declarados, constituíram-se em uma “política”, “coisa rara na educação” e que depois deles, uma vez quebrada a seqüência, estabeleceu-se “um vácuo e, neste, inúmeras expectativas”. Algumas dessas ressalvas inscrevem-se na “ausência de participação dos cientistas no planejamento e a supervalorização da produção de tecnologias e de serviços, em detrimento do desenvolvimento da pesquisa básica” (MANCEBO, 2002, p. 123).

É nesse “vácuo” que vamos assinalar o terceiro marco, com o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, ocorrida em 1995. Guimarães (1994, p. 11), falando da insuficiência de estudos sobre políticas de C&T no Brasil, registra que, sob o estímulo do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento, a partir de 1992, é que se verifica “um esforço mais sistemático de voltar a pensar as políticas do setor”.

Assim, sob a pressão dos organismos internacionais de financiamento, como o BIRD e o Banco Mundial, a “reforma de Bresser Pereira” entende que “casos como os da educação escolar, das universidades, dos hospitais, da pesquisa científica, etc., poderiam adquirir um caráter competitivo através da implantação da administração gerencial, do aumento do controle social sobre seus resultados e da constituição de quase-mercado” (ADRIÃO e PERONI, 2005, p. 145).

Compreendemos que a Lei nº 9.394/96 (LDB), assim como o Anteprojeto de Lei da Reforma da Educação Superior, popularmente conhecido como Projeto de Reforma Universitária (*Anteprojeto de Lei da Reforma da Educação Superior*), ora em tramitação, são reflexos dessa reforma maior do Estado. Na análise de Chauí (1999)¹⁶, esse lugar no qual a LDB colocou a universidade faz com que essa instituição deixe de ser compreendida como

¹⁶ Nessa universidade “operacional”, a pesquisa segue o padrão organizacional, como “correia de transmissão entre pesquisadores e treino para novos de pesquisadores” diz Chauí (2003) para produzirem, intensa e competitivamente, para a *sociedade do conhecimento*. A universidade, como “organização social”, é uma instituição prestadora de serviços que celebra “contratos de gestão com o Estado” (CHAUÍ, 1999, p. 217).

uma “instituição social” para tornar-se uma “organização social” ou “universidade operacional”.

Daremos um salto para os tempos atuais, já que os anos 90, com marcos históricos legais e contraditórios, que fizeram avançar o desenvolvimento da educação superior e da pesquisa, no Brasil, requerem uma análise específica. No período de 1997 (primeira turma de egressos PIBIC/UNEB) a 2007 (ano última turma) repousa o FMS, a formação inicial do professor pesquisador universitário, egresso do PIBIC/CNPq-UNEB, em estudo.

No Brasil presente, as principais fontes de fomento à pesquisa e a seus recursos humanos, emergem, principalmente, dos seguintes órgãos: CNPq e FINEP, ligados ao Ministério de Ciência e Tecnologia – MCT (criado em 1985); CAPES, ligada ao Ministério da Educação - MEC. Trataremos de algumas questões que julgamos necessárias ao entendimento da relação entre essas fontes.

A questão da definição de uma política “explícita” de C&T no Brasil vem sendo discutida por pesquisadores (ALMEIDA, 2002; OLIVEIRA, 2006; MILANEZ, 2007), citando mais alguns nomes, levando-se em conta, ou não, a questão do espaço público da universidade. Isso se evidencia na medida em que, na verdade, essa política vem sendo realizada pela operacionalização dos recursos destinados à pesquisa através das chamadas públicas (editais), feitas pelos órgãos de fomento. Particularmente, no que interessa ao nosso estudo, a relação universidade-empresa, o que se observa é que as análises sobre a articulação entre essas instituições na destinação de recursos financeiros à pesquisa são divergentes. Enquanto Almeida (2002) e Oliveira (2006) problematizam essa questão, situando-a na redução do espaço público, ou seja, nos efeitos dessa política, como expressões de avanços e retrocessos sociais, Milanez (2007, p. 135) analisa as limitações do alcance dos objetivos dos Fundos Setoriais (FSs), pelas limitações que as empresas sofrem ao se verem “obrigadas a compartilhar seus planos de pesquisa com alguma instituição de pesquisa e/ou universidade, pois do contrário terão mais dificuldade para acessar os recursos dos FSs”.

Os Fundos Setoriais de Ciência e Tecnologia foram criados a partir de 1999, como principais instrumentos de financiamento de projetos de pesquisa, desenvolvimento e inovação, “para alavancar o sistema de CT&I, no País”. Esses recursos, com exceção do Fundo para o Desenvolvimento Tecnológico das Telecomunicações (FUNTTEL), são alocados no FNDCT e administrados pela FINEP, como sua Secretaria Executiva. Há 16 Fundos Setoriais (FSs), sendo que um deles é voltado à interação universidade-empresa (FVA

– Fundo Verde-Amarelo) e outro CT-INFRA¹⁷ prevê “a aplicação de 20% dos recursos totais dos FSs na implantação, recuperação e modernização da infra-estrutura das instituições públicas de ensino superior e pesquisa IES públicas e pesquisa” (NEVES, 2002, p. 217). Portanto, esses Fundos vêm possibilitar “não somente a geração do conhecimento, mas também sua transferência para empresas”. Apesar do MCT afirmar que esses recursos buscam estimular um “maior investimento em inovação tecnológica por parte das empresas, contribuindo para melhorar seus produtos e processos e também equilibrar a relação entre investimentos públicos e privados em ciência e tecnologia”, Milanez (2007) diz que se passando seis anos da entrada em operação, “ainda é pequeno o volume de contrapartidas financeiras empresariais presentes nos projetos apoiados pelos FSs, o que indica uma reduzida capacidade desses fundos de induzir o investimento privado em P&D” (MILANEZ, 2007, p. 123).

De acordo com o CNPq, “os recursos que compõem cada um dos Fundos Setoriais são provenientes de empresas públicas e/ou privadas, que contribuem com o governo, representando novas fontes de investimento em C&T”.¹⁸ Ainda segundo essa Agência, a idéia, que “já vem sendo colocada em prática, é fazer com que a política brasileira de ciência e tecnologia tenha uma gestão compartilhada, priorizando a eficácia e a transparência”. Essa transparência e compartilhamento de interesses é entendida pela forma como vêm sendo geridos os Fundos Setoriais, “administrados por Comitês Gestores coordenados pelo MCT, com a participação de agências reguladoras, da comunidade científica e do setor privado”. Por meio desses comitês define-se “o plano anual de investimentos”; além disso, eles traçam “novas diretrizes, fiscalizam a aplicação dos recursos, acompanham e avaliam o desempenho das pesquisas financiadas”.

O que é o FVA – Fundo Verde-Amarelo?

O Programa de Estímulo à Interação Universidade-Empresa para Apoio à Inovação tem como objetivo intensificar a cooperação tecnológica entre universidades, centros de pesquisa e o setor produtivo em geral, contribuindo para a elevação significativa dos investimentos em atividades de C&T no Brasil nos próximos anos, além de apoiar ações e programas que reforcem e consolidem uma cultura empreendedora e de investimento de risco no País.¹⁹

Os últimos dados a que tivemos acesso, são de 2005. Nesse ano, o valor total destinado ao Fundo Verde-Amarelo (FVA), em todo o país, distribuídos entre a ANP (Agência Nacional

¹⁷ Instituído pela Lei nº 10.197, de 14/02/2001.

¹⁸ CNPq. **Fundos Setoriais**. Disponível em: <http://www.cnpq.br/programasespeciais/fundossetoriais/index.htm>. Acesso em: 14 mar. 2008.

¹⁹ Idem.

do Petróleo), FINEP e CNPq, foi de R\$ 106.367.600,22. Com relação ao CNPq, nesse mesmo ano, o valor destinado pelo FVA foi de R\$ 12.879.922,39.

Segundo Neves (2002, p. 217), algumas diretrizes dos FSs visam a desconcentração regional das atividades de C&T, por isso 30% desses Fundos vão para as “regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, menos desenvolvidas no âmbito científico e tecnológico”.

O que coube à Bahia, em 2005, por esses Fundos Setoriais, equivale a R\$ 16.663.183,89. Desse valor, aproximadamente 33% foi destinado ao FVA, universidade-empresa, distribuído entre as seguintes instituições relacionadas no Quadro 1 que se segue:

Quadro 1 – Pagamentos FNDCT/Fundos Setoriais – CT-Verde Amarelo Bahia, 2005

Instituições Contempladas	Valores	%
Senai	2.594.044,00	46,26%
Biofábrica	2.000.000,00	35,66%
Euvaldo Lodi na Bahia	427.324,20	7,62%
Fundação de Amparo à Pesquisa	263.120,00	4,69%
Fundação Escola Politécnica	183.425,00	3,27%
Instituto de Hospitalidade	130.805,36	2,33%
Rede Baiana de Metrologia	9.250,49	0,16%
TOTAL	5.607.969,05	100,00%

Fonte: Quadro elaborado a partir de dados do site da FINEP.²⁰

Fazendo uma rápida leitura do Quadro 1, observa-se que os mais contemplado pelos repasses do Fundo FVA, na Bahia, são o SENAI e Biofábrica que, juntos, detém 82% do total de recursos desse Fundo. Já a parte desse recurso que se destina às Universidades é repassada pelas Fundações que a disponibiliza em editais.

A Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB é a que mais tem apoiado as universidades estaduais e aos seus grupos emergentes de pesquisa. Em agosto de 2007, foi lançado o primeiro edital de educação da Fundação. Consultando o sítio da FAPESB

²⁰ FINEP. **Liberações efetuadas:** Pagamentos FNDCT/Fundos Setoriais. Disponível em: http://www.finep.gov.br/numeros_finep/fundos_setoriais/liberacoes.asp?codSessaoFundos=5. Acesso em: 3 mar. 2008.

encontramos a “Tabela 1: Demanda duplamente qualificada referente ao Edital 001/2007, especificada por área de conhecimento”.²¹ Os dados dessa Tabela colocam a área de Biológicas e Meio Ambiente; Agrárias; e Saúde, como as que apresentaram maior demanda ao Edital 001/2007, respectivamente. A área de Humanas foi a quarta em número de solicitações. Esses resultados merecem atenção, à luz das políticas de CT&I do governo da Bahia.

Observando-se os 16 Fundos Setoriais, como demonstra a própria intenção desse instrumento de distribuição de recursos para CT&I, os fomentos estão sendo direcionados para as áreas de maior interesse econômico ou “estratégicas”, enfim, para grupo de excelência e dentre essas áreas a ausência das chamadas “Humanidades e Artes” é evidente.

Após a criação dos FSs, uma nova política foi definida pelo MCT. Segundo Neves (2002, p. 207), “esse Ministério, juntamente com a Academia Brasileira de Ciências, reuniu pesquisadores, empresários, técnicos do setor público e legisladores para discutirem os avanços alcançados e os obstáculos a serem vencidos” para a implantação de um sistema de CT&I. Dessas reuniões resultaram o Livro Verde (2001) e o Livro Branco (2002) que apresentam “os objetivos e diretrizes estratégicas para a área, com projeção até 2012”.

O resultado dos últimos doze anos demonstra uma fase de ascensão da pesquisa científica no Brasil, conforme assinala o CNPq. Em 1993, segundo esse Conselho, foram identificados 4.241 grupos de pesquisa, em 99 instituições de diferentes origens. Em outro levantamento (1995), identificou-se 7.271 grupos, em 158 instituições. Dez anos depois, em 2004,²² a produção científica no Brasil saltou para 19.470 grupos de pesquisa e 335 instituições. Atualmente, no último censo realizado pelo CNPq (2006),²³ foram identificados 21.024 grupos de pesquisa, em 403 instituições.

O conceito de grupo de pesquisa, construído pelo CNPq,²⁴ desde o momento do projeto do Diretório²⁵ desses Grupos (1992), segue o mesmo. O grupo de pesquisa é definido como um conjunto de indivíduos organizados hierarquicamente em torno de uma ou, eventualmente,

²¹ FABESP. **Programa de Bolsas:** apresentação. Disponível em:

<http://www.fapesb.ba.gov.br/apoio/bolsas/apresentacao>. Acesso em: 5 fev. 2008.

²² De acordo o censo de 2004, dos Diretórios dos Grupos de Pesquisa do CNPq. DGP/CNPq. **Censos:** Súmula Estatística. Disponível em: http://dgp.cnpq.br/censo2004/sumula_estat/index_grupo.htm. Acesso em: 26 jan. 2006.

²³ DGP/CNPq. **Censos:** Súmula Estatística. Disponível em:

http://dgp.cnpq.br/censos/sumula_estat/index_grupo.htm. Acesso em: 3 fev. 2008.

²⁴ Os conceitos de grupo de pesquisa, assim com o de linha de pesquisa, foram extraídos, na sua íntegra, de: DGP/CNPq. **Grupos de pesquisa.** Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/censos/perguntas/perguntas.htm#5>. Acesso em: 3 fev. 2008.

²⁵ Diretório é o inventário dos grupos de pesquisa em atividade no Brasil. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/censos/perguntas/perguntas.htm#5>.

duas lideranças; o fundamento organizador dessa hierarquia é a experiência, o destaque e a liderança no terreno científico ou tecnológico; existe envolvimento profissional e permanente com a atividade de pesquisa; o trabalho se organiza em torno de linhas comuns de pesquisa e, em algum grau, compartilha instalações e equipamentos.

O conceito de grupo admite aquele composto de apenas um pesquisador e estudantes, sendo essa a quase totalidade dos grupos.

Por sua vez, a linha de pesquisa representa temas aglutinadores de estudos científicos que se fundamentam em tradição investigativa, de onde se originam projetos cujos resultados guardam afinidades entre si. O CNPq destaca: a(s) linha(s) de pesquisa subordina(m)-se ao grupo, e não o contrário. Porém, esse Conselho vem observando o que poderíamos chamar de algumas “mutações” na organização desses grupos e linhas, de maneira que o CNPq faz um registro disso, com a seguinte “Nota”:²⁶

No entanto, tem-se observado, crescentemente, o aparecimento de configurações onde um líder de grupo declara participar, só ou acompanhado de um segundo líder, de tantos grupos de pesquisa quantas são as linhas que desenvolve. Algumas vezes, inclusive, o que parece ser apenas uma linha de pesquisa, com pequenas variações, aparece como elemento organizador de vários grupos. Este fato levou o CNPq a considerar como sendo uma atipicidade o pesquisador (independente da sua condição de liderança) participar de quatro grupos ou mais, com vistas a redirecionar a definição de grupo para aquela estabelecida originalmente no projeto. Embora nenhuma regra imponha limite de participação, essa atipicidade é informada ao pesquisador e ao dirigente, pelo sistema de coleta.

Conforme já assinalamos, na Introdução, os grupos de pesquisa e os programas de pós-graduação, *juntos*, representam a mais importante base técnico-científica do Brasil, na qual vem sendo fomentada, institucionalizada e sistematizadas as atividades de C&T no país. Deles se origina o maior número de publicações científicas do país e nunca é demais repetir: essas bases encontram-se instaladas, principalmente, nas universidades públicas e, como tal, constituem um patrimônio da sociedade brasileira.

O impulso da pós-graduação, trazendo concomitantemente a pesquisa e vice-versa, essa correlação²⁷ entre ambas, torna-se uma marca histórica no desenvolvimento das atividades de

²⁶ DGP/CNPq. **Grupos de pesquisa**. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/censos/perguntas/perguntas.htm#5>. Acesso em: 3 fev. 2008.

²⁷ Isso já foi analisado por inúmeros estudos, dos quais destacamos os textos produzidos pelos consultores da CAPES, que decidiu avaliar a pesquisa e a pós-graduação brasileira a partir de sete temas básicos. Os documentos resultantes desses estudos foram debatidos em um seminário nacional, em que estavam presentes os respectivos autores/consultores, a diretoria e alguns técnicos da CAPES e os pró-reitores de pesquisa e pós-graduação das universidades públicas brasileiras. O seminário, “Pesquisa e Pós-Graduação no Brasil”, aconteceu em Brasília, em novembro de 1996 e seus relatório final, contendo sugestões para o aprimoramento do sistema

CT&I no Brasil, uma particularidade que projetou o sistema de pós-graduação como um destaque na América Latina, fazendo com que a ciência brasileira ocupe, progressivamente, mais espaço no cenário internacional. Por outro lado, não se verificou, na mesma proporção, o avanço com relação à competitividade das empresas nacionais. É o que vem percebendo alguns estudiosos que analisam esse descompasso como um reflexo “da quase exclusiva concentração de pesquisadores nas universidades” (NETTO; ROCHA, 2003, p. 16). Os pesquisadores se formam e continuam na universidade, poucos dentre eles são absorvidos pelas empresas, “o local próprio para a inovação e o desenvolvimento da tecnologia”, analisam Netto & Rocha (2003, p. 16).

Estabeleceu-se, portanto, uma dependência da evolução da produção científica em relação à dinâmica do programa de pós-graduação e pesquisa da CAPES e do CNPq que, por sua vez, acarreta outros fenômenos que vem se refletindo, por exemplo, na “alta relação existente entre os trabalhos brasileiros publicados por área de conhecimento e o número de pesquisadores e doutores em cada área” (VIOTTI; MACEDO, 2003, p. 217). Esse “ciclo vicioso” é visto como uma decorrência do sistema de avaliação promovido pela CAPES e sua ênfase no indicador de produtividade do trabalho acadêmico-científico, qual seja, a produção científica medida pela produção bibliográfica.

A falta de uma clara política de C&T e a insuficiência de investimentos federais são reconhecidos, por profissionais que gerenciam a pesquisa nas IFES, a exemplo de Netto & Rocha (2003), como maior gargalo do desenvolvimento desse setor no Brasil:

(...) o Brasil aplica o equivalente a apenas 1% do PIB em ciência e tecnologia; no ano 2000 foram 2,8 bilhões de reais. Isso significa 20 dólares/habitante, o que é pouco quando comparado aos valores aplicados por países desenvolvidos: os Estados Unidos aplicam 800 dólares, e a Coréia do Sul 400 dólares/habitante (Netto & Rocha, 2003, p. 17).

Considerando-se a distribuição dos grupos de pesquisa, por área do conhecimento, o último censo do CNPq (2006)²⁸ aponta a liderança para a área de Educação (1483 grupos), seguida da Medicina (1276 grupos) e Química (842). No censo anterior (2004), a área de

de avaliação da CAPES, foi elaborado por uma comissão internacional de especialistas. Estabeleceu-se, também, uma comissão especial que definiu as propostas do VI Plano Nacional de Pós-Graduação. Sabe-se que várias das sugestões apresentadas no relatório final não foram acatadas pela CAPES. Esse processo é relatado em nosso estudo (PIRES, 2002, p. 13) quando participamos desse Seminário, na condição de substituta da Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação da UNEB.¹

²⁸ DGP/CNPq. **Censos:** Súmula Estatística. Disponível em:

http://dgp.cnpq.br/censos/sumula_estat/index_grupo.htm. Acesso em: 3 fev. 2008.

Medicina era a líder. Já a distribuição por “Grande Área” é a seguinte: Ciências da Vida, 7.969 grupos, (38%); Ciências da Natureza, 7.289 grupos (35%) e Humanidades, 5.766 grupos (27%). Observa-se que, no censo de 2004, Humanidades ocupava a segunda colocação, agora superada pelas Ciências da Natureza.

Quanto à distribuição desses grupos por instituições (IES), o censo 2006 mostra que 74 delas concentram 81,9% dos grupos de pesquisa de todo o país (em 2004, 63 IES; 74,9%) e são lideradas pela USP (1.780 grupos), UFRJ (853 grupos) e UNESP (774 grupos). Com relação ao censo anterior, essas lideranças se mantiveram, entretanto, observa-se uma redução na quantidade de grupos (em 2004: USP, 1.884 grupos; UFRJ, 963; UNESP, 716). A grande concentração ocorre, portanto, na região Sudeste: 50,4% é o percentual que representa a presença, nessa região, de 10.592 grupos de pesquisa, com relação ao resto do país. Seguem-se a região Sul (4.955 grupos; 23,6%) e a Nordeste (3.269 grupos; 15,5%).

Considerando-se a distribuição dos grupos por unidade da Federação, o Estado de São Paulo abriga 5.678 grupos (27%), seguido pelo Rio de Janeiro (2.772 grupos 13,2%), e pelo Rio Grande Sul (2.180 grupos; 10,4%).

Essa fotografia da pesquisa científica no Brasil é, também, a do Sistema de Inovação Brasileiro. Albuquerque et al. (2002) realizaram um estudo que descreve a distribuição espacial das atividades científicas e tecnológicas no Brasil, a partir de estatísticas de patentes, artigos e pesquisadores, tomando, como unidade de análise, o município e considerando o determinante espacial como a variável de análise da relação produção científica *versus* produção tecnológica. Os resultados estatísticos desse estudo mostram que a distribuição espacial das atividades inovativas, no Brasil, encontra-se altamente concentrada no centro sul do país e, ainda mais, na região Sudeste, sendo essa concentração superior à que se observa na atividade econômica produtiva.

O processo de inovação tecnológica, como vimos no início desse capítulo, é um sistema nacional que envolve múltiplos participantes, como: empresas e suas redes de cooperação e interação; universidades e institutos de pesquisa; instituições de ensino; sistema financeiro; sistemas legais; políticas governamentais e outros. A idéia hegemônica que prevalece, na globalização, é a de fazer esses componentes se articularem e interagirem através de mecanismos que dão início aos chamados “ciclos virtuosos”. Esses processos são expressões de arranjos institucionais complexos que, impulsionando o progresso tecnológico, formam o Sistema de Inovação de um país e resultam na sua riqueza (ALBUQUERQUE, 2004, p. 9-10).

Nessa perspectiva, o Sistema de Inovação Brasileiro é reconhecido como concentrado, regionalmente desigual e imaturo. Tal imaturidade (relativa, pois foi comparada com os países

centrais), segundo Albuquerque et al. (2002, p. 229) foi constatada por vários estudos, inclusive um deles realizado e citado pelo próprio autor, que compara “indicadores de ciência e tecnologia com países representativos de outras categorias tecnológicas (ALBUQUERQUE, 1999)”. O IBGE, seguindo uma das formas de analisar o grau de maturidade de sistemas de inovação – de acordo com níveis tecnológicos (proposta da OCDE, 1996), “indicou que apenas 8,1% da receita líquida da indústria brasileira provêm de setores classificados como de alta tecnologia, [predominando] os setores de baixa e média baixa tecnologias (62%)” (ALBUQUERQUE et al., 2002, p. 229).

Na ótica desses estudos, isso significa uma “desagregação” da estrutura industrial brasileira. Em nosso entendimento, se a atividade científica, no Brasil, vem crescendo continuamente na última década, é porque o financiamento cresce juntamente com ela e se intensifica desde que a sigla C&T incorporou a “inovação”, passando a ser CT&I. Consideramos isso significativo, uma sinalização do sentido das políticas públicas que estabelecem as prioridades dos investimentos dirigidas às pesquisas que possam gerar necessidades reais imediatas de inovação, isto é, de aplicação técnica e não necessariamente de novos conhecimentos. São questões que passam pela discussão sobre a produção da pesquisa pura e aplicada, conduzindo-nos ao fenômeno da transferência de tecnologia e da absorção ou não dos conhecimentos que acompanham essas tecnologias, especialmente nos países não desenvolvidos, como os da América Latina. Trata-se de compreender as complexas relações de trocas e transferências de tecnologia entre as nações, pois estas envolvem, na verdade, trocas entre as empresas transnacionais que as realizam, entre si, passando por cima das nações (BERNARDO, 2000) e caracterizando o atual processo de mundialização do capital (CHESNAIS, 1996). Esse processo baseia-se no enfraquecimento do Estado no que diz respeito ao investimento do governo no setor social, especialmente na Educação Superior, que assim é compelida a buscar investimentos próprios, principalmente com parcerias e serviços prestados ao setor privado. Leis como a da Inovação Tecnológica (Lei nº 10.973/04), das Parcerias Público-Privadas (Lei nº 3.476/04), das chamadas Fundações de apoio às universidades públicas são exemplos de tentativas do Governo para “aliviar” a falta de recursos financeiros a essas instituições.

No Brasil, todo esse caminho foi ideologicamente “pavimentado” pelos sucessivos processos de avaliação da educação superior que vão ocorrer na década de 90, pois, uma vez reconhecendo-se as limitações do Estado para bancar a educação e a produção da ciência no país, defende-se que é preciso estabelecer sistemas que legitimem as prioridades de aplicação desses recursos; os critérios adotados resultam em avaliações, acirrando as competições entre

as IES, entre as áreas de conhecimento, ao mesmo tempo em que são sufocadas tentativas que partem das próprias universidades – como o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) –, que poderiam levar essas instituições à auto-avaliação e ao autoconhecimento e, possivelmente, localizar, entender e resolver algumas de suas contradições internas e externas (LEITE, 1990, 2005; DIAS SOBRINHO, 1998, 2004).

Assim, fomos reconhecendo que a formação do professor pesquisador dá-se no marco da contradição que se manifesta, por um lado, na intensificação do interesse da iniciativa privada – a empresa – pela pesquisa acadêmica, na razão direta da dependência dos produtos e serviços de novos conhecimentos científicos fundamentais que a tornem competitiva em um mercado altamente dinâmico; e, por outro lado, no interesse da universidade que repousa na necessidade de identificar novas fontes de financiamento para suas atividades de pesquisa (ALMEIDA, 2003, p. 94; BERLINCK, 2007). Um dos efeitos dessa contradição é a tendência à hierarquia que se estabelece entre as áreas; assim, as engenharias, a genética, a bioquímica, por exemplo, sobressaem-se com relação às ciências humanas no que concerne aos financiamentos, em função da “ineficiência ou não-aplicabilidade” dessas últimas.

Trataremos desses fenômenos ao analisarmos os achados empíricos da nossa pesquisa. Por ora, quisemos assinalar nossa compreensão sobre ciência e tecnologia e sobre a forma como vem sendo pensados o desenvolvimento da C&T no Brasil, agregando, hoje, a propriedade da “inovação” nesse processo que representa a totalidade da ciência, da qual abstraímos o fenômeno material social estudado.

2.3 O PODER DA INOVAÇÃO

Na introdução à nova edição (um outro mundo é possível e necessário) de seu livro, *O poder da Ideologia*, Mészáros (2004) desenvolve “O mito da neutralidade ideológica e a imposição de um Estado de ideologia única” (MÉSZÁROS, 2004, p. 13).

Para explicar a natureza da ideologia, este autor nos traz uma epígrafe do “*Word Finder*” *Thesaurus*,²⁹ em seu processador de texto WordStar Professional (dicionário eletrônico fabricado pela Microlytics, Nova York). Segundo Mészáros (2004, p. 57) “um dos mais populares processadores de texto”, onde se pode ler os seguintes sinônimos para as palavras *conservador*, *liberal* e *revolucionário*:

²⁹ Tradução: “Localizador de palavras” Thesaurus.

Conservador: comedido, discreto, de bom gosto, despretenso, inconspícuo, moderado, quieto, sóbrio; econômico, espartano, frugal, parcimonioso, previdente, prudente, regrado, arredo, equilibrado, reservado.

Liberal: aberto, avançado, despreconceituoso, indulgente, progressista, tolerante; beneficente, generoso, magnânimo, mão-aberta, pródigo; abundante, amplo, suficiente, copioso, excessivo, exuberante, profuso, repleto, rico, transbordante.

Revolucionário: enfurecido, extremista, extremo, fanático, radical, ultra (MÉSZÁROS, 2004, p. 55).

Assim, pergunta: “O que poderia ser mais objetivo do que um dicionário? Na verdade, o que poderia ser mais objetivo e ‘isento de ideologia’ do que um dicionário, mesmo sendo um dicionário de sinônimos?” (MÉSZÁROS, 2004, p. 57).

Trazemos este exemplo para refletirmos que, de onde menos se espera uma informação não “adulterada”, como um dicionário, para cumprir a função que lhe cabe, a de informar, objetivamente pode, ao invés disso, surgir um modo de apresentá-la que induza o leitor ou ao pesquisador “desavisado” a uma direção oposta a que se desejaria ir. Então, temos que ficar atentos ao fato de que, nesse mundo, nada se produz sem uma finalidade, sem um conteúdo ideológico que pressupõe nossas ações, seja ele declarado ou não. A atividade do professor pesquisador não estaria livre disso, também.

Seguindo o raciocínio Mézszáros (2004), recorremos a um dicionário temático para buscarmos o “verbete especializado” sobre inovação:

1. Inovação designa todos os processos que envolvem o uso, aplicação e a transformação dos conhecimentos técnicos e científico em recursos relacionados à produção e à comercialização, tendo, no sistema capitalista, o lucro como perspectiva. O termo *inovação* também é empregado quando se faz referência à primeira introdução comercial de um novo produto ou processo (Freeman, 1975, p. 370). (...) **2.** As inovações podem ser classificadas de três modos, segundo os impactos que provoquem sobre *ciclos econômicos* (Freeman, 1975, p. 23-24). a) Inovações marginais (...) b) Inovações radicais (...) c) Revoluções tecnológicas (...) **3.** A preocupação com a questão da inovação tecnológica, da introdução de progresso técnico e das mudanças tecnológicas assumem um papel central na teoria econômica à medida que ocorre uma aproximação mais sistemática entre ciência, técnica e produção. (...) **4.** São dois pontos destacados pela literatura a respeito da inovação. O primeiro refere-se ao sistema de inovação e sistema de pesquisa (...) O segundo ponto ressalta que, ao contrário, a análise do sistema de inovação é fortemente melhorada quando considerada em suas relações com sistemas de produção e de consumo (...) **5.** A atividade que leva à criação de uma inovação, resultando ou não na introdução e comercialização de um novo produto ou processo, supõe uma série de etapas. Esse processo, chamado atividade de P&D (...) A mudança de paradigma tecnológico entrou em sua fase de maturação no final dos anos 1990. Essa nova etapa requer outras reflexões relacionadas principalmente: à internacionalização das cadeias produtivas (Prochnik, 2002; Schmtz, 2005); ao domínio do capital financeiro sobre o produtivo (Chesnais, 1999; Serfatti, 1998); à crescente concentração dos conhecimentos científico e tecnológico; à mudança de estratégia de expansão internacional das multinacionais (Serfatti, 1998); e a perda de capacidade de aprendizado pelos países menos desenvolvidos (Johnson; Lundvall,

2005), bem como à privatização das estatais e a redução do financiamento da pesquisa pública pelo estado (...) (CATTANI & HOZMANN, 2006, p. 161-163).

Da leitura que resumimos desses verbetes, podemos observar como o conceito de “inovação” vem se desenvolvendo, de modo controverso e ideológico, pois, na verdade, esse embate dá-se na contradição do público e privado, do que se reconhece como “setor produtivo” e, dedutivamente, como setor “não produtivo”, por exemplo. Enfim, a inovação, como força produtiva do processo de acumulação do capital, atinge a “fase de maturação”, em fins dos anos 1990, conforme dizem Cattani & Hozmann (2006) quando identificam esse como o momento “da mudança de paradigma tecnológico”.

A partir dos verbetes sobre o conceito de inovação, assistimos a um debate tendo, por um lado, as teorias críticas que envolvem o entendimento da totalidade do modo de produção capitalista, como totalizador e concentrador, realizado pelas corporações transacionais; e, por outro lado, as teorias que se traduzem em expressões como “a perda de capacidade de aprendizado pelos países menos desenvolvidos”. Nessa última concepção, fica clara a separação da esfera econômica e da esfera da político-social, recurso fundamental para as teorias econômicas que precisam acobertar o caráter das transações internacionais atuais: mais uma troca entre grandes corporações transnacionais do que realmente, entre as nações. Da ação “transnacional” naturalmente nascem contradições e acentuam-se outras, já existentes, e que não poderão ser superadas no modo de produção vigente, por isso precisam ser “explicadas”, cientificamente, por teorias econômicas que seguem uma lógica formal e fragmentada da realidade e jamais a lógica dialética de fazer ciência.

Acompanhando o desenvolvimento das cinco situações interpretativas, em que Cattani & Hozmann (2006) compreendem o conceito de inovação, até situá-lo no contexto atual de acirramento das contradições entre capital e trabalho, que envolve a concretização da reestruturação produtiva, notamos que a inovação tecnológica passa a mediar, cada vez mais, o trabalho do pesquisador que atua como catalisador de maior produtividade. Revela-se, então, a ênfase atual nos discursos e dispositivos legais (mídia, governos, empresas), na inovação.

Não seria a inovação uma propriedade natural da produção do conhecimento? Para que se faz ciência, se não para tentar descobrir o novo, o desconhecido em algum fenômeno natural ou social, isto é, tentar adentrar mais e mais em sua essência e descobrir novas propriedades ou conhecer novas relações que se estabelecem entre elas? É necessário atentar

para a carga semântica que envolve esse termo, para se investigar, em outros estudos, o que a ideologia do novo, da novidade, da inovação quer acobertar.

Vamos então explorar um pouco mais como se tem avaliado, no Brasil, programas e projetos para julgá-los com potenciais inovadores de aprendizagem ou não, pois, como destaca Leite (2005), na passagem da “democracia” liberal para a “democracia” neoliberal, novas verdades foram criadas e a avaliação é uma delas. Nesse contexto, a avaliação pode legitimar ações governamentais como a “democratização” da educação superior, pois ela “cumprir o papel de dizer que algo é de certo modo ou funciona de certa maneira” (LEITE, 2005, p. 35). Não é, portanto, uma mera coincidência que a década de 1990-2000 tenha sido, para toda a história da América Latina, o período mais complexo de suas reformas educacionais, esclarece Leite. E diríamos então: é por acaso que, nos anos recentes da história da educação superior e da sua relação com a C&T, tanto se tenha falado em “inovação”? Lembrando o que dizem Sabato e Botana (1975, p. 147), a ação de inserir a ciência e a tecnologia na mesma trama de desenvolvimento significa *saber onde e como inovar*.

Inquietam-nos perguntas como: por que o governo está destinando tantos recursos para C&T, isentando empresas com subsídios fiscais? Por que não ouvimos as mesmas boas notícias para as universidades públicas? Que resta a elas? REUNI para as IES privadas, Banco de professores-equivalente³⁰ para as IES públicas? É essa a contrapartida ao PROUNI que o Governo destina às IES privadas? Como estariam essas perguntas ligadas ao “capitalismo acadêmico” transnacional?

Não temos a intenção de responder a todas essas perguntas. Mas sobre inovação queremos, sim, tecer análises e vamos começar por uma frase de um artigo retirado de uma revista da mídia comercial que, hoje, no Brasil, é um dos veículos que representa a ideologia que Apple (2003) chama de “nova direita”. A frase é: *A riqueza está em inovar*.³¹ Para nós ela é a síntese do sentido que se deseja, atualmente, para a inovação.

Foi oportuna essa reportagem da Revista Veja (2006) porque traz o caso da Petrobrás, com dois projetos bem-sucedidos de comercialização de inovação tecnológica de ponta. Com relação a um deles teremos a oportunidade de verificar, nesse trabalho, como foram avaliados seus processos inovativos, em uma perspectiva que atende apenas as leis de mercado da indústria do conhecimento globalizado.

³⁰ Portaria Normativa Interministerial Nº 22, de 30 abr. 2007.

³¹ Esta frase foi retirada do artigo “A riqueza é o saber”, de João Gabriel de Lima (Campinas) que dá continuidade à reportagem de capa da revista VEJA. LIMA, João Gabriel de. **A riqueza é o saber**. Revista Veja, São Paulo, n. 1941, p. 18-25, 1 fev. 2006.

As duas inovações da Petrobrás a que a reportagem se refere são: a que permite a exploração em águas profundas (2000 metros), através de submarinos-robôs; e o carro biocombustível, o *Flex*. O artigo começa reconhecendo que o Brasil “não é propriamente um terreno fértil para inovações tecnológicas. O gigantismo estatal e a burocracia que dele resulta premiam a ineficiência, sugam o crédito disponível e destroem o incentivo que leva as pessoas e empresas a inovar”. Comenta que o “mais paradoxal” é que esse feito da Petrobrás, de recordes internacionais, começou com a abertura do mercado de petróleo, em 1997, quando petrolíferas estrangeiras começaram a investir no País, o que tornou a Petrobrás mais competitiva e rentável. “Mas que a corrida da inovação não cessa (...) A riqueza está em inovar (...) Não há prosperidade econômica sem inovação (...) [e que as] três condições que fazem brotar grandes idéias [são]: oportunidade de mercado, concorrência forte e ambiente tecnológico (...)”. Campinas (SP) é apelidada como o “Vale do Silício Brasileiro”, hoje um “pólo” de alta tecnologia porque lá prospera “a inovação impulsionada pela demanda de mercado”. Enaltece a Unicamp como a instituição que chega mais perto desse “modelo americano”, onde alunos, empreendedores de seu próprio negócio, geram patentes e conhecimentos devolvendo isso “à sociedade de alguma forma”.

Furtado e Freitas³² (2004, p. 57) consideram essa perspectiva, em que insumos são transformados em produtos através da “caixa preta da função da produção”, uma “visão ‘mecanicista’ e linear do processo de inovação, [que] não contribui muito para o entendimento desse processo”.

Como um exemplo disso, Furtado e Freitas (2004) nos relatam casos de projetos brasileiros que foram avaliados como um insucesso comercial e por isso foram interrompidos e abandonados, embora suas atividades de P&D tenham sido bem conduzidas e pudessem, em longo prazo, gerar importantes impactos financeiros. Isso aconteceu justamente na década de 90, com a abertura de mercados, como afirmam os autores. A tese que eles sustentam é a de que, embora a avaliação dos impactos econômicos tenha apontado para o insucesso tecnológico e/ou comercial dos projetos e políticas, constituíram-se como importantes mecanismos de aprendizagem³³ para a organização que os realizou. Tal aprendizagem não foi considerada no tipo de abordagem avaliativa realizada nesses projetos, de enfoque

³² Ambos da Unicamp, André Furtado é do Departamento de Política Científica e Tecnológica/Instituto de Geociências e Adriana Freitas é da Faculdade de Engenharia Mecânica.

³³ Os autores destacam que esses mecanismos de aprendizagem transformam a organização de diversas maneiras: “dos pontos de vista tecnológico, relacional e organizacional podem conduzir a diversos tipos de *spin-offs* ou de impactos econômicos indiretos (tecnológicos, comerciais e organizacionais)” (FURTADO e FREITAS, 2004, p. 57).

“econométrico”, baseado em uma concepção linear do processo de inovação e que aponta para uma “abordagem de avaliação em termos de insumo-produto, onde se quantificam os insumos, os produtos codificados e os resultados monetários diretamente relacionados a esses conhecimentos codificados” (FURTADO e FREITAS, 2004, p. 62-63). Para ilustrar a tese, os autores realizaram um estudo de caso do programa PROCAP 1000,³⁴ implementado pela Petrobrás, entre 1986 e 1992, composto de 116 projetos, dos quais foi realizada a avaliação “econométrica” em uma amostra de 27 projetos. Desses, os autores selecionaram sete projetos nacionalistas para uma nova avaliação, utilizando-se, agora, de uma outra abordagem capaz de considerar a relevância do processo de aprendizagem que conduz a organização a reforçar a dupla capacidade “de gerar invenções e de absorver novos conhecimentos tecnológicos externos” (FURTADO e FREITAS, 2004, p. 57; 81).

Para Furtado e Freitas (2004, p. 60), P&D é “um tipo de esforço tecnológico que é apenas considerado para os estágios mais avançados de capacitação tecnológica, como a capacidade de inovar”. Assim, os autores identificam dois modelos de inovação que se respaldam em teorias que representam diferentes relações entre P&D e adotam modelos de avaliação com indicadores dos seus resultados, também, diferentes: o modelo linear (econométrico) e o modelo interativo.

A perspectiva linear ou econométrica, segundo os autores, não consegue descrever como ocorre o processo de transformação, pois se detém em um de seus momentos, aquele que obedece a linearidade: descoberta científica → invenção → industrialização → mercado.

O modelo interativo entende como sendo múltiplas as formas de relação entre pesquisa e desenvolvimento. Para essa perspectiva, a atividade de P&D não somente contribui para o crescimento científico e tecnológico, como representa um importante processo de aprendizagem para a organização e para os sujeitos que dele participam. Essa aprendizagem, além de elevar a capacidade de invenções, eleva a capacidade de absorção de novos conhecimentos tecnológicos externos e, conseqüentemente, o poder de barganha de tecnologia importada, podendo reduzir, consideravelmente, seus custos. Esse modelo concebe o processo de inovação como multidimensional, seguindo, pelo menos, cinco caminhos alternativos para a inovação, em que o momento linear, aquele no qual o conhecimento científico é aproveitado

³⁴ O Programa de Águas Profundas da Petrobrás – PROCAP 1000 teve “o propósito de lograr o domínio da tecnologia necessária para operar em lâminas d’água de até 1.000 metros de profundidade. Ele se situa no final, e talvez no apogeu, da estratégia tecnológica nacionalista associada ao período de substituição de importações” (FURTADO e FREITAS, 2004, p. 60).

pelo sistema econômico, é distintivamente um dos seus momentos. O processo como um todo é a “síntese analítica do processo de inovação” (FURTADO e FREITAS, 2004, p. 62).

Kotabe e Helsen (2000) dizem que o termo “global” significa “pressão competitiva intensa” das oportunidades de mercado, em base global, levando a empresa a estabelecer a estratégia “proativa” perante os fatos/forças globais, de natureza política e econômica que, na visão desses autores, tem caracterizado a intensidade dessa competição global.

A reforma do Estado Brasileiro entende que a universidade pública deve tornar-se mais competitiva e a “convoca” para avaliações que se sucedem e que dão início a um contínuo processo de reformas (SOUZA SANTOS, 1999, 2004; AFONSO, 2005). Essas avaliações dirigem os investimentos para os setores mais produtivos da “indústria do conhecimento” ou “sociedade do conhecimento”. Dias Sobrinho (2004) enxerga, entre um dos três aspectos provocados pela globalização, na educação superior, “uma mudança na esfera da produção dos conhecimentos, especialmente caracterizada por uma tendência de passagem da ciência básica (...) para os contextos de aplicação e de controle do conhecimento”.

Vimos também que é a universidade pública brasileira o *locus* privilegiado de produção do conhecimento científico, conseqüentemente, é também o celeiro dos processos de criação e de inovação. Mas, por ser ela uma instituição, alimentada pela educação, cuja essência estimula os antagonismos, a universidade mostra-se como um imenso palco dialético, abrigando, no seu interior, contradições internas que resultam do confronto de diferentes visões de mundo, originárias das diferentes experiências sociais de seus sujeitos (alunos, professores, funcionários) que, por sua vez, acabam por se constituir como fonte das diversas ordens internas dessa Instituição. Pressionada, a universidade busca atendê-las, tentando superar as contradições contidas nessas solicitações, mas está fazendo isso negando as suas causas profundas. Enfim, a universidade encontra-se em uma “encruzilhada” (BUARQUE, 2003; DIAS SOBRINHO, 2004).

Essa encruzilhada é a chamada crise da universidade. É todo o processo de tentativas de gestão das tensões, das contradições que se reflete como sintomas de uma dada crise que Souza Santos (2003a, p. 190) examina em três domínios e por isso a reconhece como a *tripla crise* da Universidade: a “Crise da Hegemonia”; a “Crise da Legitimidade” e a “Crise Institucional”.

Souza Santos (2003a, p. 192) considera a “crise da hegemonia” a mais ampla (encontra-se presente nas demais) e profunda, porque nela está em questão a exclusividade dos conhecimentos que a Universidade produz e transmite e seus fatores históricos têm maior profundidade. Da contradição maior, que caracteriza essa crise, entre produzir

“conhecimentos exemplares” (alta ciência e formação das elites) e “conhecimentos funcionais” (padrões culturais médios e úteis à indústria), expressam-se algumas dicotomias, das quais Souza Santos (2003a, p. 195-210) ressalta: “educação – trabalho”; “teoria - prática” e “universidade – produtividade”. São essas, portanto, na visão de Souza Santos (2003a; 2004), as contradições que perpassam o processo de produção do conhecimento na universidade e que, portanto, encontram-se ligadas, de forma recíproca, ao fenômeno material social que identificamos nesse trabalho.

O Sistema de Inovação, necessariamente, reflete todas essas tendências e parece lógico que a avaliação é que vai indicar o que é inovação; quem inova; por qual processo deve acontecer a inovação ou não. Estudos publicados pela Revista Brasileira de Inovação³⁵ mostram que, no Brasil, têm prevalecido os indicadores da comunidade mundial, ou seja, os “econométricos” que medem a relação linear entre insumo (gastos P&D) *versus* produto (inovação, produção científica, como artigos publicados). O sistema reconhece que quem tem capacidade de inovação é a indústria, e isso acaba por favorecer as regiões mais desenvolvidas. Assim, o “ciclo virtuoso” (GUIMARÃES, 2002) transforma-se em “ciclo vicioso”, e não poderia ser de outra forma, em se tratando de um modo de produção totalizador e concentrador de riquezas.

A Lei de Inovação (Lei nº 3.476/04), Art. 2º, inciso IV, traz o seguinte conceito: “Inovação: introdução de novidade ou aperfeiçoamento no ambiente produtivo ou social, que resulte em novos produtos, processos ou serviços”. Ainda, nesse mesmo parágrafo, inciso III: “criador: pesquisador que seja inventor, obtentor ou autor de criação”. Significa que o criador pode ser o *obtentor* da inovação, não necessariamente o seu inventor ou autor. Esse pode vender sua invenção, como uma mercadoria no mercado de inovações, ainda que essa mercadoria tenha sido produzida em uma universidade pública. Essa Lei de Inovação e a Lei da Parceria Público Privada (PPP) se complementam, assim como o Decreto nº 5.205, de 20 de setembro de 1994 que “regulamenta a Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994, que dispõe sobre as relações entre as IFES e de Pesquisa Científica e tecnológicas e as Fundações de Apoio”.

Quando analisadas do ponto de vista da economia política, essas Leis tem uma abrangência preocupante, na questão do público/privada. Podemos citar, como exemplo, o que diz Juruá (2004, p. 113) sobre a lei das PPP: “abre a possibilidade de que sejam transferidas ao setor privado as principais decisões sobre investimentos governamentais”. A autora analisa

³⁵ Publicação semestral da Financiadora de Estudos e Projetos – FINEP/MCT (ALBUQUERQUE et al. 2002; 2004; VIOTTI; MACEDO, 2004).

que, dada a nossa tradição, parece difícil que a PPP seja um instrumento do governo para direcionar o investimento público.

Interpretamos que Sabato e Botana (1975, p. 145) concebem inovação na perspectiva dessas leis. Eles entendem inovação e investigação como conceitos distintos, conceituando a inovação como “a incorporação do conhecimento – próprio ou alheio – com o objetivo de gerar ou modificar um processo produtivo” e reconhecendo que a inovação, como o conhecimento transferido, pode ser o resultado – direto ou indireto – de uma investigação, mas pode também resultar de uma observação fortuita, uma intuição a-científica ou uma conexão aleatória de feitos dispersos.

Entretanto, essa concepção de Sabato e Botana (1975, p. 145-146) reconhece quais seriam os elementos, as fontes impulsionadoras e os obstáculos da inovação. Seus principais elementos são: a estrutura econômico-financeira da sociedade e das empresas, a mobilidade social, a tradição, as características dos grupos dirigentes, o sistema de valores da sociedade, as necessidades concretas em uma determinada situação, os mecanismos de comercialização e reticências. As suas fontes impulsoras, entre outras citadas, seriam: a guerra real ou potencial; as necessidades de mercado; a substituição das importações; a escassez de matérias-primas; a maior ou menor disponibilidade de mão-de-obra qualificada; a otimização dos investimentos. Os obstáculos mais importantes que se levantam frente à inovação são de caráter sócio-cultural (predomínio de atividades rotineiras; a falta de agressividade empresarial; o temor das ações sindicais); econômico (mercados monopolizados ou altamente protegidos de rígidos mecanismos de comercialização, de estruturas artificiais de preços e de custos); financeiro (escassez de capital e a não otimização dos investimentos); político (legislação sobre patentes; leis de trabalho; leis de fomento industrial); científico (relacionado basicamente com uma infra-estrutura científico-tecnológica débil ou inexistente).

Alertam Sabato e Botana (1975, p. 146) que superar esses obstáculos constitui uma tarefa vasta e complexa, com riscos e conflitos, muitas vezes, imprevisíveis e que transcende o mero desenvolvimento da investigação científico-tecnológica.

Porém, outros autores que vem pensando a inovação no campo das ciências sociais e humanas, como Souza Santos (1989; 1990), Leite (1993; 1994; 1997; 2002), Dias Sobrinho (1998; 1999; 2002; 2004) abordam o seu significado, no âmbito do fazer educacional universitário, como a identificação de experiências que transgridam o paradigma da ciência moderna e a lógica preponderante político-social de sua construção (SOUZA SANTOS, 1989, 1990, 2003a; LEITE et al., 1993; 1994; 1997; 1998). Assim entendida, a inovação significa ruptura de paradigma e a resignificação de saberes e de poderes. Seus processos dividiriam o

espaço universitário em dois: os defensores do paradigma da modernidade e seus opositores. Essa ruptura deixa transparecer uma crise não de “crescimento”, mas de “degenerescência” do paradigma positivista que caracterizou a modernidade.

O grupo de pesquisa *Inovação e Avaliação na Universidade* concebe inovação³⁶ como um processo descontínuo, de ruptura com os paradigmas tradicionais vigentes no ensino e na pesquisa, ou como uma transição paradigmática com reconfiguração de saberes e poderes que está acontecendo em diferentes espaços acadêmicos e em diferentes Universidades. Essa concepção de inovação não se restringe à noção de introdução do “novo/novidade” do fazer universitário, como concebe o paradigma dominante. Inovação como ruptura estaria acontecendo no espaço micro e macro institucional, como práticas “pouco visíveis”, talvez “em estado germinativo”. A luta por uma sociedade onde transite o conhecimento inovador dar-se-á no sentido de localizar os fios condutores que levam à inovação, observando “que não somente saberes [...] se articulam com os conhecimentos ditos científicos”, como também “novas relações de poder em sala de aula e no contexto universitário” (LEITE et al., 1998, p. 30) podem conduzir à “reconfigurações de poderes” que devem apontar para relações mais democráticas entre professores e alunos.

Dessa maneira, assinalamos que o entendimento da produção do conhecimento, enquanto pesquisa universitária, vem sendo compreendido no seu sentido “clássico”, ligado à “grande ciência” que valoriza apenas o conhecimento que gere tecnologia de ponta, ou em uma perspectiva de investigação científico-educativa (DIAS SOBRINHO, 1998, p. 28). Nessa última, a “pertinência” é necessária para manter laços com a comunidade local, sem perder o nexos com o conhecimento universal, geral.

Portanto, inovar não significa a “introdução do novo”, como nos lembra Leite, em seus vários estudos sobre avaliação e inovação, em seus Seminários.³⁷ Significa um processo de mudança que não se pode avaliar somente no resultado, mas no *dever* do próprio processo e que, sendo o processo uma relação entre o homem e a “coisa criada”, então o homem também muda, algo nele se transforma e também o que investiga e estuda. O novo é um reflexo, uma representação do processo de mudança; o resultado, um dos momentos desse processo.

³⁶ Conceito retirado de: INOVAVAL. **Grupo de pesquisa InovAval**. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/inov/site/index.htm>. Acesso em: 22 mar. 2006.

³⁷ Referimo-nos aos dois seminários avançados desenvolvidos pela professora Denise Leite dos quais tivemos a oportunidade de participar: *Avaliação Institucional e da Aprendizagem na Universidade* (2004.2); *Reforma e Avaliação na Universidade* (2005.1). Também uma leitura dirigida: *Democracia e Mercados nas Reformas da Educação Superior* (2005.2).

Kosik (2002) vê o surgimento do novo sob a perspectiva histórica da *práxis* humana, para a qual o “novo” seria a integração do passado, da memória humana com o presente, enquanto processo de integração crítica e avaliação do passado. Lembrando-nos de que nem toda reflexão é fruto de um pensamento crítico, esse filósofo diz: “Nesse sentido, a realidade humana *não é apenas produção do novo, mas também reprodução* (crítica e dialética) *do passado*” (KOSIK, 2002, p. 150. Grifo do autor).

O novo implica na mudança advinda da *práxis* humana, o homem criando a própria história. Esse é o princípio maior da dialética: a história como unidade de absoluto no relativo e de relativo no absoluto, “*como um processo em que o humano, o universal e o absoluto se apresentam seja sob aspecto de um pressuposto geral, seja também sob o de um resultado histórico particular*” (KOSIK, 2002, p. 145. Grifo do autor).

Na concepção dialética-materialista, portanto, o novo surge do velho, obedecendo a um processo que se dá por leis e categorias: “lei da quantidade-qualidade”; “luta dos contrários” e a “negação da negação”. E nesse devir existem crises ou momentos de transição, como reflete Gramsci (2004) quando explica o aspecto da “crise da autoridade” na “crise moderna”: “A crise consiste justamente no fato de que o velho morre e o novo não pode nascer: neste interregno, verificam-se os fenômenos patológicos mais variados” (GRAMSCI, 2004, p. 184, v. 3).

Assim, as inovações que estão ocorrendo ou que ocorreram, por exemplo, na IC da Universidade, são incorporadas pelas legislações? São na sua íntegra ou não? Lembremo-nos que, segundo a categoria da negação, o que interessa ao novo fenômeno é conservado, seja em sua passagem para um outro estágio do seu desenvolvimento ou de sua passagem para um outro fenômeno material, em um processo explicado pela “Lei da Negação da Negação” (CHEPTULIN, 1982, p. 313-333).

Poderemos citar dois exemplos: a Reforma Universitária de 1968 era a expressão máxima da lei de educação superior, naquele momento, e a expressão do pensamento totalitário do governo que se instalou em 1964. Pois bem, essa Lei trouxe inovações que eram evocadas pelo movimento estudantil da década de 60, tais como: extinção da cátedra vitalícia, com a sua substituição por um regime de carreira do magistério e a criação, concomitante, do sistema departamental; adoção do modelo de universidade de pesquisa, com a participação estudantil nos órgãos colegiados, entre outros. Entretanto, a repressão contra o corpo discente, docente e técnico das universidades, por parte do Governo, foi violenta. Tempos depois, com os estudos de educadores e críticos da educação superior analisando o desenvolvimento das políticas públicas da educação superior contidas nas leis é que se pode verificar que o que a

Reforma Universitária de 1968 tinha incorporado era o que convinha à nova ordem, ou então, àquelas inovações que já estavam incorporadas por “experiências concretamente implantadas” (FIALHO, 2005, p. 32), como o caso dos “Ciclos Básicos” que tentavam reviver, ainda que de forma deturpada, a inovação experimentada pela Faculdade de Filosofia e Letras da USP e proposta por Darcy Ribeiro para a UNB.

Concluimos que essa “crise”, da qual se fala tanto, que induziu as universidades aos inúmeros processos avaliativos, emana, na verdade, do modo de produção capitalista e não da Educação ou do Estado, como nos faz crer a retórica dos discursos que fazem apelo à excelência, à eficácia, à eficiência, à competitividade e à produtividade, entre outros. As novas estratégias do capital para “superar” essa crise requerem uma nova reconfiguração do Estado, por onde adentra a proposta da “Terceira Via” que não propõe acabar com o Estado e sim com aquele modelo que ele assumira: o *Estado do Bem-Estar*, para os países avançados (centrais) e o *Estado Desenvolvimentista*, para os países emergentes (semi-periféricos), como o Brasil.

Dessa maneira, os projetos educacionais passam a ser analisados por economistas e não apenas por educadores e a lógica da eficiência e eficácia torna-se o principal parâmetro. Para o setor público é estabelecido, como objetivo “superior”, o ajuste fiscal que passa a ser o crivo pelo qual são “filtradas” todas as políticas públicas. Como tentamos demonstrar, os ajustes das instituições públicas às medidas econômicas desse objetivo maior são fontes de muitas contradições, porque são obtidas com base em discurso ideológico que o torna possível apenas nos países tutelados.

3 A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR PESQUISADOR UNIVERSITÁRIO NO PIBIC/CNPq

3.1 O SER PROFESSOR PESQUISADOR UNIVERSITÁRIO

O que distingue o pesquisador de uma pessoa qualquer?

Poderíamos dizer que é o seu grau de pensamento, de consciência da sua racionalidade ou do seu processo de “hominização” (VIEIRA PINTO, 1979, p. 32), na busca sistemática, metódica, do *saber*, arrancando “novos conteúdos inteligíveis do processo da realidade” para construir um tipo específico de conhecimento que precisa ser reconhecido como tal.

O conceito de iniciação científica (IC) traz, portanto, a idéia de que o estímulo à pesquisa científica deve começar o mais cedo possível e ser permanente. A condição para isso acontecer é a formação do professor como um pesquisador, uma vez que a formação do ensino/pesquisa deve acontecer desde a educação infantil (4 a 6 anos). Triviños, Búrigo e Colao (2003) postulam a formação do educador como pesquisador, resgatando a Escola no contexto das iniciativas de entidades educacionais e compreendendo que tal proposta passa, necessariamente, por mudanças nos currículos de formação dos educadores que formarão ou vêm formando jovens e crianças.

Portanto, materializar propostas de iniciação para a pesquisa, nas escolas e nas universidades passa, necessariamente, pela preparação do professor/pesquisador da educação básica. Tanto o nosso estudo anterior (PIRES, 2002), como os achados de outros estudos (LÜDKE e CRUZ, 2005) mostram a ausência de formação para a pesquisa, nos cursos de formação de futuros educadores, inclusive as graduações de licenciaturas plenas.³⁸

Como poderá um professor/pesquisador, formado em circunstâncias sob as quais a realização da pesquisa se faz, prioritariamente, com o financiamento para áreas de interesse que se voltem para o desenvolvimento de tecnologias de ponta e que se ligam aos interesses da grande ciência mundial (pois a pesquisa é assim incentivada por políticas governamentais), estimular a criança, instigar a sua curiosidade, partir dos “saberes” que a criança traz, fazer dos espaços naturais de convívio, laboratórios para experiências, promover a educação cívica, enfim, exercitar a criatividade do ensinar-pesquisando, se ele não foi formado para essa missão?

³⁸ O governo brasileiro já sinalizou a criação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, pelo CNPq, a vigorar a partir desse ano de 2008, nos moldes do PIBIC.

A Escola deveria ser concebida como um espaço de alegria e felicidade; porém, chega aos nossos dias, para a maioria da população, como um sistema que aprisiona e amordaça a criança, tirando-lhe a alegria da descoberta, da indagação, do pensamento, da reflexão, colocando-a como uma mera repetidora.

Mas em um mundo no qual a “ordem mundial” vem transformando a educação superior em “fábricas de diplomas”, no qual predomina a “educação bancária” e que reserva a pesquisa para os privilegiados “centros de excelência”, a atividade de pesquisar, associada ao ensino, está fadada a desaparecer dos lugares da educação nos quais, tradicionalmente, ela ainda vinha acontecendo, ou seja, da Universidade. O que mais se poderia esperar?

Por isso, ainda é relevada a contribuição das BIC para a prática da pesquisa na formação do aluno de graduação, seja no bacharelado, onde “tradicionalmente” se circunscreve a pesquisa nesse nível da educação superior (quando isso ocorre), ou na licenciatura.

Análises dos descompassos entre graduação e pós-graduação, no Brasil, como realizadores de pesquisa científica, foram por nós abordadas em publicações anteriores (PIRES, 1999; 2002; 2007). Apenas queremos situar, historicamente, o aparecimento dos programas de BIC no contexto da educação superior brasileira.

Após a reforma universitária de 1968 (Lei nº 5.540/68) e a prioridade da formação de cientistas, pesquisadores e técnicos qualificados para o desenvolvimento da pesquisa indispensável à mudança do modelo econômico que se pretendia implantar e o *locus* preferencial dessa formação foram os programas de pós-graduação. Por conseguinte, surge a necessidade de um programa da graduação que atendesse aos princípios de formar uma demanda para a pós-graduação, fazendo com que a pesquisa que viesse a ser produzida na graduação se caracterizasse por servir, necessariamente, aos propósitos de formar pesquisadores/cientistas (MARTINS, 1999).

Assim, alguns programas nacionais de iniciação científica (BIC) foram implantados, contemplando, ampla ou parcialmente, essa perspectiva, como investimentos em bolsas para estudantes de graduação, tais como: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/CNPq; o atual Programa de Educação Tutorial – PET/MEC³⁹ (ex-Programa Especial de Treinamento – PET/CAPES); o Programa de Apoio à Integração Graduação/Pós-Graduação – PROIN/CAPES e o programa de Monitoria, esse último a mais antiga forma de preparação especial oferecida a alunos de graduação, conforme as

³⁹ Está se considerando o PET como um programa de IC, embora se saiba que, do ponto de vista de seus objetivos, o conjunto de atividades proposto pelo PET engloba outras dimensões da vida acadêmica que não apenas a pesquisa, diferenciando-se, nesse sentido, das outras experiências de IC, como o PIBIC.

peculiaridades de cada universidade. O PROIN/CAPES foi extinto em 1999 e os programas de Monitoria foram desaparecendo das graduações, sucessivamente. Sobreviveram o PIBIC/CNPq e o ex-PET/CAPES, que sofreu um difícil processo para se manter,⁴⁰ após a sua morte anunciada, pela CAPES, em fins da década de 90, em contradição com os ótimos resultados indicados pelas duas pesquisas nacionais⁴¹ realizadas para avaliar esse Programa, encomendadas pela própria Agência. A permanência do PET/MEC foi garantida pela luta do movimento de docentes, discentes e dos administradores universitários, inclusive reitores, contra a sua extinção.

Esses programas, PIBIC e o ex-PET/CAPES, ainda que inseridos na graduação, eram monitorados e avaliados pelos sistemas CNPq e CAPES, respectivamente e, nas universidades, eram administrados pelas pró-reitorias de pós-graduação. Para o PIBIC/CNPq continua essa sistemática, porém, atualmente, isto é, desde a sua transferência da CAPES para a SESu/MEC, o PET passou a ser administrado pelas pró-reitorias de graduação.

Os programas de BIC, uma experiência concreta de graduação que realiza ensino, pesquisa e extensão nas universidades, foram se mostrando, ao longo de última década, uma das vias mais seguras de formar o aluno em condições de aprender sempre e construir novos conhecimentos, cumprindo um importante papel com relação à Pós. Por outro lado, tais programas foram necessários porque, embora a Lei nº 5.540/68 sustentasse o modelo “tripé” de universidade, com ensino, pesquisa e extensão indissociáveis, contraditoriamente, esses programas foram criados como possibilidade real de se formar iniciantes na pesquisa, como o caso do PIBIC/CNPq e na pesquisa e extensão, como fora o caso do ex-PET/CAPES, nos cursos de graduação das universidades.

E o que distingue, então, o professor pesquisador do professor que não é pesquisador, na Universidade?

Por essa questão, passou também a nossa pesquisa de mestrado (PIRES, 2002), quando trabalhamos com os três programas de BIC que existiam na UNEB, naquele momento: PIBIC/CNPq, PICIN/UNEB e PET/CAPES.

Tentamos, com a referida pesquisa, apreender contextos de ensino de graduação, na Universidade, *com e sem* a realização da pesquisa. Na verdade estávamos lidando com a contradição de duas realidades, entre dois fenômenos materiais, mas não estávamos iniciados

⁴⁰ Analisamos a situação desses programas, PET/MEC e PIBIC/CNPq, a partir dos resultados de pesquisas nacionais que objetivaram suas avaliações (PIRES, 2007).

⁴¹ Em nossa dissertação (PIRES, 2002) analisamos, detidamente, essas duas pesquisas nacionais sobre o ex-PET/CAPES, assim como as realizadas para o PIBIC/CNPq.

no pensamento dialético, porém conseguimos seguir uma lógica científica que foi avaliada, pelos pares, como um trabalho científico.⁴²

Constatamos que a expectativa do aluno, quando ingressa na Universidade, é a de realizar pesquisas e atividades como estágios. Ele almeja interagir com professores experientes e colegas que possam incentivá-lo a aprender e a criar. Mas ele pode sair dessa Universidade sem que nada disso aconteça, sem ter tido a oportunidade de participar de um processo de investigação científica. Assim, alguns alunos expressaram frustração e desencanto com a educação superior. Os resultados da análise descritiva dos questionários mostraram uma maioria de alunos/bolsistas (80,4%) exercendo a atividade sistemática de pesquisa, pela primeira vez, depois que ingressou em um desse programa de BIC. Ou seja, é através do Programa BIC que o aluno da UNEB pode ter a garantia de que vai realizar a expectativa de vivenciar um processo de pesquisa. E acreditamos que isso seja a realidade de muitas outras universidades brasileiras.

Ao ingressar em um desses programas, o bolsista passa a participar, diariamente, de grupos de pesquisa, nos quais, sob a coordenação de professores/orientadores, experientes pesquisadores, vai se desenvolvendo como pesquisador na relação com outros colegas e professores. Com o diálogo, estudos e discussões, o bolsista vai compreendendo, porque vivencia, o processo de pesquisa acadêmico-científica como uma conquista lenta e progressiva, no qual é necessário disciplina, compromisso, responsabilidade, paciência e, sobretudo, condições materiais para a realização. Mas ele apenas poderá compreender isso se estiver, de fato, em um cotidiano de pesquisa. É na convivência diária, em grupo, que acontece a proximidade da relação professor e aluno. Essa propriedade concreta da formação do professor/pesquisador permite que reconheçamos a necessidade de “*desmitificar* essa relação, trazendo-a para o cotidiano, criando a “intimidade formativa”. Nisso consiste o deslocamento do argumento da autoridade do professor para o diálogo, para a troca de vivências, de experiências, saberes entre pessoas que, no convívio, buscam objetivos comuns: o aprender a fazer ciência. Assim, tanto bolsistas como orientadores compreendem-se como seres inconclusos, que *estão sendo* (FREIRE, 2005). O professor/pesquisador que também se compreende como um estudante usa, no lugar do recurso autoritário, um argumento mais convincente que é a sua própria prática, como eterno aprendiz. Segundo a representação de alunos/bolsistas entrevistados na pesquisa (PIRES, 2002), o professor/orientador exerce papel motivador na orientação ao aluno e apóia o surgimento de novos mestres. Tem a admiração, o

⁴² Em nossa defesa de dissertação obtivemos como resultado “aprovada com distinção”. Ficamos felizes!

carinho e o reconhecimento de seus alunos. Porém, para os alunos/não bolsistas o argumento da *autoridade do professor* é ainda muito presente no ensino de graduação da UNEB.

A questão da crítica teve atenção especial, nesse trabalho, como formação da consciência crítica do pesquisador, visto que se supôs a atividade de orientação como estimuladora da formação do aluno, porquanto deve contribuir para o aperfeiçoamento do seu espírito crítico. Fomentar a criação da consciência crítica no corpo docente e discente da Universidade foi uma contribuição muito valorosa da IC para o nível de qualidade da vida acadêmica.

A grande parte dos entrevistados tinha como meta, após terminar o curso, o ingresso direto na pós-graduação, em uma especialização e/ou no mestrado. A referência do orientador mostrou-se norteadora do rumo do bolsista, no momento da BIC e nos planos após a graduação. Os alunos não bolsistas também fazem planos de ingressar em uma pós. A diferença está em como eles buscam, agora, os meios para viabilizar esse projeto após o curso, possibilitando ou não a realização do mesmo. Os bolsistas percebem que “têm mais chances” do que os outros colegas que, muitas vezes não sabem como fazer ou porque fazer um mestrado. Assim, a experiência da IC marcou a vida do bolsista da UNEB, ampliando a sua expectativa de continuar a formação e a sua visão de mundo.

Enfim, dentre as contribuições trazidas pela IC, anunciadas por nossa pesquisa anterior, seja no âmbito da formação discente e docente, seja no âmbito institucional, plantando atitudes e inspirando valores de uma cultura formativa na universidade, destacamos que: cria no bolsista a atitude de pesquisar, permitindo que essa atividade se revele para ele como uma coisa simples, cotidiana; desenvolve no aluno a capacidade de trabalhar em equipe, beneficiando a formação de algumas habilidades e atitudes de seus participantes; aperfeiçoa o espírito crítico do aluno, quer para criticar, quer para aceitar a crítica; desenvolve a capacidade de utilizar e buscar os meios para compor o conhecimento; eleva a perspectiva do aluno com relação à continuidade da sua formação graduada, como uma possibilidade a ser alcançada; traz a relação professor/aluno para a cotidianidade acadêmica, desmistificando-a e transformando os sujeitos que a vivenciam; motiva o docente à qualificação (causa/efeito da atividade de orientação); estimula a produção e publicação acadêmico-científica de seus participantes; fomenta grupos de pesquisa na Universidade; e cria condições de institucionalização da pesquisa e da cultura de avaliação na Universidade.

O estudo também demonstrou como as BIC abrem um leque de possibilidades de formação para o exercício de qualquer profissão, mas nessa tese nos interessa avaliar como

esses programas estão se dirigindo para a formação do professor pesquisador universitário que formará outros pesquisadores, enquanto educadores.

Como se pode conceituar a IC? Como essa experiência foi se institucionalizando no Brasil e como ela se constituiu em um programa de fomento para a pesquisa? De que modo essa experiência é concebida como uma estratégia de formação de cientistas?

Essas questões estão relacionadas ao surgimento dos programas de BIC, e o primeiro programa institucional de bolsas de iniciação científica, no Brasil, foi o PIBIC/CNPq.

3.2 PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA – PIBIC/CNPq E AS RESOLUÇÕES NORMATIVAS (RN)

O CNPq⁴³ realiza seus investimentos em CT&I, pela Capacitação de Recursos para a Pesquisa e Inovação, em duas grandes linhas de atuação: Bolsas no País e Bolsas no Exterior. Ambas reúnem, por sua vez, linhas de formação e qualificação de pesquisadores de médio e longo prazo. É na linha de *Formação e Qualificação de Pesquisadores no País*, que vamos encontrar as BIC, juntamente com outras modalidades de bolsas, como Aperfeiçoamento, Estágio/Especialização, Mestrado, Doutorado, Pesquisa de Campo e Pós-Doutorado.

As bolsas de iniciação científica, que duram em média um ano e podem ser renovadas, são oferecidas pelas universidades privadas e públicas que realizam pesquisas acadêmicas, oriundas de agências fomentadoras de pesquisa ou são criadas com recursos da própria instituição. Hoje, a iniciativa mais conhecida é o PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica), do CNPq: “A iniciação científica constitui o maior programa de longo prazo do sistema de C&T”, afirma Marisa Cassim, Diretora do CNPq.⁴⁴

A assertiva mostra a importância que se atribui à iniciação científica, como estratégia imprescindível para a formação do futuro cientista. A IC é o começo de um processo de formação do cientista, a garantia, porém, da continuidade desse processo acontece com o ingresso do ex-aluno/bolsista em programas de pós-graduação. Segundo Netto & Rocha (2003) isso pode ser constatado, hoje, no cotidiano das universidades brasileiras, no qual se pode encontrar docentes e orientadores que fizeram a IC antes de ingressarem nos cursos de pós-graduação. Marcuschi (1996, p. 3, grifo do autor), quando realizou a primeira pesquisa

⁴³ CNPq. **Investimentos do CNPq em CT&I**. Disponível em:

<http://fomentonacional.cnpq.br/dmfomento/home/index.jsp>. Acesso em: 26 jan. 2006.

⁴⁴ Fala na abertura da 11ª. Semana de Iniciação Científica e 2ª. Semana de Graduação da UERJ, 2002.

nacional com o PIBIC, por iniciativa do CNPq, fez questão de ressaltar que a IC é parte integrante da política de pesquisa das instituições de ensino superior, porém não é sinônimo de Bolsa de IC (BIC), visto que “[...] se toma a iniciação científica como um *instrumento básico de formação*, ao passo que a BIC é vista como um *incentivo individual* que se operacionaliza como estratégia exemplar de financiamento seletivo”.

Implantadas na década de 50 e operando até os dias de hoje, no âmbito do CNPq, as BIC se operacionalizam de duas formas distintas, conforme apresentadas a seguir:⁴⁵

No âmbito do projeto integrado de pesquisa: as bolsas, em quotas, são concedidas e repassadas, diretamente, ao coordenador do projeto, depois de julgadas pelos membros do Comitê Assessor do CNPq. A característica principal dessa concessão é a de que o próprio pesquisador/orientador é o responsável pela seleção, acompanhamento e avaliação do bolsista.

No âmbito do de Bolsas por Quotas no País: nessa outra forma de concessão, as quotas de bolsas são repassadas às instituições, por intermédio de programas, onde se destaca o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC que constitui o interesse dessa tese.

Poderemos acompanhar o desenvolvimento do PIBIC pelas legislações que regem a sua operacionalização, desde o momento de sua criação até o presente.

O PIBIC é criado na 197^a Reunião do Conselho Deliberativo do CNPq, realizada em Brasília, em 20 de julho de 1988, quando foi deliberada a concessão de quotas institucionais de bolsas de iniciação científica, decisão inédita no 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.

A primeira normalização foi aprovada em maio de 1993, quando é publicada a RN-005, que estabelecia os objetivos do Programa e as normas para o seu acompanhamento e avaliação, assim como os critérios para o ingresso das instituições no Programa. A RN-005/1993 já previa a contrapartida da instituição de apoiar o Programa com recursos próprios e apresentavam-se como seus objetivos:

– Estimular pesquisadores produtivos a engajarem estudantes de graduação no processo acadêmico, otimizando a capacidade de orientação à pesquisa da instituição.

⁴⁵ CNPq. **PIBIC**. Disponível em: http://www.cnpq.br/bolsas_auxilios/modalidades/pibic.htm. Acesso em: 15 jan. 2006.

– Despertar a 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.

– 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.

– Preparar clientela qualificada para os programas de pós-graduação e aprimorar o processo formativo de profissionais para o setor produtivo.

Logo em seguida, foi emitida a RN-013/1994, de 10 de maio de 1994, revogando a anterior e estabelecendo 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, externos à instituição, pela participação nos processos de seleção e avaliação dos bolsistas.

Em 1995, segundo informações do portal do CNPq,⁴⁶ “com a finalidade de dar maior respaldo técnico-científico ao Programa”, foi instituído o Grupo de Assessoramento, composto por membros do CNPq, do Ministério da Ciência e Tecnologia e por membros das comunidades científicas e tecnológica. Tal medida visava assessorar o CNPq em assuntos referentes à análise de propostas, acompanhamento e avaliação das ações do Programa, bem como propor mudanças e ajustes para o seu aprimoramento. Nesse mesmo ano, o CNPq decidiu avaliar todos os seus programas de apoio à pesquisa, segundo informa o portal e o PIBIC mereceu um destaque especial, “tendo em vista sua dimensão atual e sua repercussão na comunidade acadêmica/estudantil”.

Assim acontece a primeira avaliação nacional do PIBIC, sob a coordenação do professor Luíz Marcuschi, da UFPE, contando com a participação de técnicos da Diretoria de Desenvolvimento Científico e Tecnológico do CNPq. Essa avaliação esteve voltada para a revisão conceitual e para a apresentação de propostas de ação para o Programa, ouvindo as instituições e os bolsistas de todo o país. O relatório final dessa 1ª avaliação (1996) traz o seguinte conceito de IC:

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

⁴⁶ CNPq. **PIBIC**. Disponível em: http://www.cnpq.br/bolsas_auxilios/modalidades/pibic.htm Acesso em: 15 de jan. 2006.

Dessa maneira, ainda em 1996, o CNPq estabeleceu novas normas para o PIBIC, com a aprovação da RN-006/1996, que revoga a anterior. Segundo reconhece o CNPq, tal aprovação foi um desdobramento desse processo de avaliação, resultando em procedimentos operacionais, notadamente os relacionados com a seleção de bolsistas, projetos e orientadores, bem como os relativos ao processo de avaliação. Na mesma época, foi implantado o “manual do usuário” que estabeleceu um marco conceitual sobre os principais aspectos norteadores do Programa, como também, conforme diz o mencionado portal da Agência, “criou uma linguagem comum, facilitando a interação entre o CNPq e as instituições de ensino e pesquisa engajadas no PIBIC”. É nesse ano (1996) que a UNEB é inserida no Programa.

Entre as muitas novidades⁴⁷ da RN-006/1996, a primeira é a conceituação do PIBIC:

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.

Novos objetivos foram acrescentados, agora, como objetivos gerais e específicos. Como objetivos gerais foram estabelecidos dois: contribuir de forma decisiva para reduzir o tempo médio de titulação de mestres e doutores; contribuir para, na próxima década, diminuir as disparidades regionais na distribuição da competência científica no território brasileiro. Vamos observar que, ao longo do tempo, esse último objetivo foi desprezado pelo CNPq e que as “disparidades regionais” continuam, no presente.

Os objetivos específicos, no total de vinte, foram assim relacionados:

às instituições, com ênfase no auxílio às IES para que cumpram a sua missão pesquisa, tais como: institucionalizar a pesquisa; fortalecer áreas ainda emergentes de pesquisa; propiciar condições institucionais para o atendimento aos projetos de pesquisa; incentivar a formulação de políticas de pesquisa para a IC na graduação; possibilitar maior interação entre graduação/pós-graduação; fortalecer a cultura de avaliação interna e externa; tornar a

⁴⁷ No segundo semestre de 1996 foi divulgado o primeiro informativo do PIBIC, publicação bimestral, no formato de encarte do *CNPq Notícias*. Na mesma época, foi implantada a *home page* do Programa, no endereço: <http://www.cnpq.br/pibic/index.html>, na qual foi disponibilizado um conjunto de documentos pertinentes ao programa.

instituição mais agressiva e competitiva na construção do saber; qualificar melhores alunos para os programas de pós-graduação; aumentar o número de orientadores;

aos orientadores, com ênfase na otimização da capacidade de orientação da instituição, como: estimular orientadores produtivos a engajarem estudantes de graduação no processo acadêmico; estimular o aumento da produção científica e o envolvimento de novos orientadores;

aos bolsistas, cuja ênfase continuava sendo a preparação de uma clientela para a pós-graduação, como: despertar vocação científica e incentivar talentos potenciais entre estudantes de graduação, proporcionando ao bolsista, orientado por pesquisador qualificado, a aprendizagem de técnicas e métodos científicos; possibilitar a diminuição do tempo de permanência do bolsista na pós-graduação; despertar no bolsista uma nova mentalidade em relação à pesquisa; preparar alunos para a pós-graduação; e aumentar a produção discente.

Constam, ainda, na RN-006/1996 as seguintes alterações, com relação à RN anterior: retira o objetivo de “aprimorar o processo formativo de profissionais para o setor produtivo”, presente nas Resoluções anteriores; faz novas considerações com 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”.

Com relação aos “requisitos e compromissos do orientador” uma importante mudança ocorreu: ser pesquisador com titulação de doutor ou equivalente, ou, *excepcionalmente, mestre*. Tal excepcionalidade se refere às regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, nessa última excetuando-se o Distrito Federal. Para os orientadores mestres se estabeleceu o número máximo de dois bolsistas e para o doutor, três. Importante destacar que, nesse momento (1996), ganhavam forças os fóruns regionais de pesquisa e pós-graduação das universidades brasileiras, entre os quais os das mencionadas regiões que reinvidicavam medidas que pudessem minorar as disparidades regionais da pesquisa e da pós-graduação no Brasil. Pode-se observar algumas dessas reinvidicações em medidas como essa e nos objetivos propostos, anteriormente citados. Aos requisitos do bolsista é acrescentado “apresentar excelente rendimento acadêmico”.

Um destaque especial foi dado ao projeto de pesquisa que passou a merecer um novo item: “Requisitos do projeto de Pesquisa”. Tais requisitos são: ser projeto institucional, de preferência de grupos de pesquisa e de longo alcance, aprovado pelo Conselho de Ensino e Pesquisa, ou órgão similar; ter mérito técnico-científico; ter viabilidade técnica e econômica.

Em outubro de 1997 é publicada a RN-014/1997, com as seguintes alterações em relação à RN anterior: acrescenta aos objetivos gerais da Resolução revogada, o de “contribuir para a formação de recursos humanos para a pesquisa”, mantendo-se os mesmos objetivos específicos; estabelece o *calendário do CNPq* para o cadastramento das instituições no Programa, mediante a apresentação de solicitação formal; destaca o *Comitê Externo* como um item especial e estabelece a condição de ser constituído de “pesquisadores indicados pelo CNPq, abrangendo todas as áreas do conhecimento”, com o objetivo de analisar os currículos dos orientadores, o histórico escolar dos alunos, dar parecer quanto ao mérito nos projetos de pesquisa, quando do processo de seleção e analisar o desempenho dos bolsistas no processo de avaliação; compromete a instituição a “ter uma política para iniciação científica” e a convoca, expressamente, à responsabilidade pelo gerenciamento do Programa e pelo cumprimento da Resolução Normativa; dá à constituição do Comitê Local a *preferência* aos doutores com *bolsa de Produtividade em Pesquisa do CNPq*, cabendo-lhe a responsabilidade de *acompanhamento do Programa*, além das funções que lhe eram, anteriormente estabelecidas, como a de definir os critérios para a seleção e avaliação dos projetos, orientadores e bolsistas.

Em 1999, ainda na vigência da RN-014/1997, acontece a segunda avaliação do PIBIC, sob a coordenação do professor Virgílio Aragón (UNB, 1999) que buscou verificar o alcance do desempenho do PIBIC frente aos seus objetivos e propósitos, notadamente, quais os seus efeitos e impactos na pós-graduação. A partir dessa segunda avaliação, o CNPq pôde constatar que o investimento com o PIBIC “tem sido satisfatoriamente aproveitado” (ARAGÓN, 1999, p. 60), pois a probabilidade de um graduado, cuja bolsa PIBIC terminou no ano de sua formatura, chegar ao mestrado é “elevadíssima”, de 37%, enquanto que para o não-bolsista é de 5% (ARAGÓN, 1999, p. 33).

Assim, em maio de 2001, é aprovada a RN-007/2001. São mantidos os objetivos gerais anteriores, assim como os específicos, com relação às IES e aos bolsistas. Porém, no que diz respeito aos objetivos relacionados aos orientadores, além dos previstos na Resolução revogada, como: estimular o aumento da produção científica; e estimular o envolvimento de novos orientadores, foi acrescentado, ao compromisso de “estimular pesquisadores produtivos a engajarem estudantes de graduação na atividade de iniciação científica e tecnológica ...”, o

seguinte: “integrando jovens em grupos de pesquisa e identificando precocemente vocações, de forma a acelerar o processo de expansão e renovação do quadro de pesquisadores”.

Observa-se que a RN-007/2001 destaca uma observação com relação às “áreas temáticas do CNPq” nas formas de concessão das quotas e a exigência da constituição do Comitê Externo por “pesquisadores com bolsa de produtividade em pesquisa, categoria I do CNPq”, para avaliar os programas das universidades, sinalizando um maior controle do direcionamento dos temas dos projetos de pesquisa. O orientador, agora, deve demonstrar a sua “expressiva produção científica, tecnológica ou artístico-cultural nos *últimos 3 (três) anos*” e não mais em 5 anos. O plano de trabalho do bolsista deve estar “vinculado a um projeto constante das linhas de pesquisa da instituição” e a um projeto de pesquisa com “aprovação do Comitê de Ética da instituição, para as pesquisas que envolvam seres humanos ou animais, e apresentar o Certificado de Qualidade em Biossegurança quando envolver produtos transgênicos, conforme Decreto 1.752/95”.

Aos *requisitos e compromissos do bolsista* são acrescentadas duas exigências que serão contestadas e revogadas, em Resoluções posteriores: “não ter completado 24 anos para ingresso no Programa” e “não estar fazendo nova graduação, mesmo que dentro da mesma área do conhecimento, como é o caso da licenciatura”. O valor da bolsa passa a ser “estipulado anualmente pela Diretoria Executiva do CNPq”, ao invés de “correspondente a 1/3 (um terço) da bolsa de mestrado”, como constava nas Resoluções anteriores e o encaminhamento, ao CNPq, dos pedidos de cancelamento e substituição de bolsistas passam a ser feitos através de formulário eletrônico.

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”.

Em 19 de abril de 2004 o CNPq aprova a RN-015/2004 e revoga a anterior. Muitas alterações são realizadas e a conceituação e os objetivos do Programa são sintetizados, conforme o que se segue:

A conceituação: “O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, é um programa voltado para a iniciação à pesquisa de alunos de graduação universitária”. Observe-se que foram retiradas expressões como “novos talentos” ou “vocação científica” com relação aos alunos que devem ser iniciados à pesquisa científica, no PIBIC.

Consideramos isso relevante na perspectiva de um constructo social da pesquisa científica e de seu realizador.

Segundo a RN-015/2004, as bolsas continuam destinadas às instituições públicas, comunitárias ou privadas, “*com ou sem curso de graduação*, que efetivamente desenvolvam pesquisa e tenham instalações próprias para tal fim”. Tal afirmação parece-nos que contradiz o que expressa a conceituação do programa para “*alunos de graduação universitária*”.

Os objetivos gerais são dois: a) contribuir para a formação de recursos humanos para a pesquisa; b) contribuir de forma decisiva para reduzir o tempo médio de permanência dos alunos na pós-graduação.

Objetivos Específicos, 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; – *Aos orientadores*: estimular pesquisadores produtivos a envolverem estudantes de graduação nas atividades científica, tecnológica e artística-cultural. – *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.

Nessa Resolução (RN-015/2004), o CNPq delega à IES e ao orientador atribuições anteriormente a seu encargo. Cabe à IES nomear um Coordenador Institucional de Iniciação Científica que fará a interlocução entre ela e o CNPq, ficando delegada, ao orientador, a determinação do critério de concessão do número de bolsas, ressaltando-se que a IES “não poderá limitar o acesso a bolsas adotando medidas não autorizadas pelo CNPq, tais como: a) restrições quanto à idade; b) restrições ao fato de um aluno de graduação já ser graduado por outro curso; c) restrições quanto ao número de renovações para o mesmo bolsista; d) restrições quanto ao semestre/ano de ingresso do aluno na instituição; e) 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; f) restrições ou favorecimento a raça, gênero, ideologia ou convicção religiosa”.

Nessa RN-015/2004 é estabelecida a condição de julgamento da experiência do orientador, pelo critério de avaliação da CAPES: no item 6.1. é ressaltado que “no conjunto de critérios para a concessão de bolsas deverão ser considerados 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”.

Ao orientador que cabe, agora, comprovar sua produção intelectual como “recente”, é delegada responsabilidades maiores do que aquelas previstas em todas as RN anteriores, quais sejam: indicar os critérios de seleção do bolsista, antes uma atribuição da instituição, devendo “escolher e indicar, para bolsista, o aluno com perfil e desempenho acadêmico compatível com as atividades previstas”; indicar aluno que pertença a qualquer curso de graduação público ou privado do país, não necessariamente da instituição que distribui a bolsa; a seu critério, solicitar a exclusão de um bolsista, podendo indicar novo aluno para a vaga, desde que satisfeitos os prazos operacionais adotados pela instituição; renovações da bolsa, agora, também a seu critério. Analisamos que, em função dessa responsabilização do orientador sobre o bolsista, é suprimido, na RN-015/2004, como requisito do bolsista, “apresentar excelente rendimento acadêmico”.

Ainda com relação à RN-015/2004, destaca-se a manutenção do mesmo número de quotas institucionais do período anterior e uma especificidade entre as suas *Disposições Finais*: “O CNPq fará chamada por Edital, a cada (03) três anos, onde serão oferecidos, na dependência de disponibilidade orçamentária, bolsas de iniciação científica para pesquisadores categoria I e II do CNPq e que sejam preferencialmente orientadores de pós-graduação de cursos classificados pela CAPES com nível igual ou maior que 5”. “Estas bolsas não são passíveis de renovação”.

Por fim, as “Disposições Transitórias” da RN-015/2004 traziam o seguinte alerta: “Para 2004/2005 serão mantidas as mesmas cotas institucionais de 2003/2004”. Associamos isso à criação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica Júnior, o PIBIC Jr., destinadas ao ensino médio. No nosso projeto de tese perguntávamos: Quantas BIC teriam sido transformadas em BIC Júnior? A cada três BIC Júnior corresponderia uma universitária?

A Resolução Normativa seguinte, a RN-025/2005, fez, aparentemente, poucas alterações com relação à revogada (RN-015/2004). Algumas delas, que consideramos relevantes, referem-se à conceituação do Programa: “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*” (grifo nosso que assinala inclusão e/ou modificação).

Julgamos que com a substituição do termo “aluno”, por “estudante”, o PIBIC/CNPq quer dar coerência ao propósito de permitir o “trânsito” de bolsistas entre “as instituições pública, comunitárias ou privadas, com ou sem graduação (...)”. “Aluno”, em nosso entendimento seria aquele que pertence, está matriculado, em uma determinada instituição de ensino superior; já estudante seria o indivíduo que estuda, mas não necessariamente pertence

ao quadro acadêmico-científico efetivo daquela instituição, ou seja, ele não prestou exame de seleção naquela instituição. “Estudante”, então, seria um termo mais flexível, em consonância com as expectativas da globalização e com expressões como “estudante do mundo”? Da mesma maneira, assinalamos “ensino superior”, que substitui “graduação universitária”, conforme estava na RN revogada. Entendemos essa mudança como um reflexo do processo de “diversificação” da educação superior brasileira, caracterizado por alguns estudiosos como “massificação”, ao ponto de não mais podermos nos referir a esse nível de ensino como educação “universitária”, pois a universidade, hoje, é a modalidade de organização acadêmica que representa uma minoria em meios às inúmeras IES privadas e particulares. Nesse momento não iremos nos alongar nessa análise, pois tal questão será abordada, em outras oportunidades, nos capítulos seguintes. Resta-nos, ainda, ressaltar a expressão “o desenvolvimento do pensamento científico”, que foi acrescentada à RN-025/2005. Acreditamos que o PIBIC/CNPq espera fazer avançar as idéias científicas, com a “iniciação à pesquisa” de estudantes de graduação; porém, sabemos que isso só poderá ser realmente alcançado se esse estudante se tornar um pesquisador profissional, ou seja, caso tenha a sua existência sustentada, sócio-economicamente, pela realização do trabalho científico e passe adiante esse processo, formando novos pesquisadores.

Essas são reflexões que estamos querendo discutir a partir do que Dias Sobrinho (2002, p. 175; 165) chamou de “desvios semânticos”, quando se constrói, em determinado contexto, no caso a Educação Superior, um outro sentido para certas palavras, “para além da compreensão usual e já tradicional” das mesmas, como uma forma dissimulada de entranhar uma determinada lógica nesse contexto, em que o seu sentido tradicional seria contraditório.

São mantidos os dois objetivos gerais da RN revogada, acrescentando-se, na nova RN-025/2005, o de “contribuir para a formação científica de recursos humanos que se dedicarão a qualquer atividade profissional” e, ao objetivo específico relacionado aos orientadores, é acrescentada a palavra “profissional”, assim ficando: “estimular pesquisadores produtivos a envolverem estudantes de graduação nas atividades científica, tecnológica, *profissional* e artística-cultural”. Aos compromissos da instituição e dos orientadores são acrescentados, respectivamente: a IES deve acolher, no Programa, “professores ou pesquisadores visitantes” e o orientador deve observar os “princípios éticos e conflito de interesse” ao escolher e indicar, para bolsista, o aluno. Estaria esse termo “profissional” relacionado a formar clientela para os “mestrados profissionais”?

A Resolução Normativa vigente do PIBIC é o Anexo III da RN-017/2006,⁴⁸ de 06 de julho de 2006. Essa Resolução é uma espécie de guarda-chuva que abriga todas as “Bolsas por Quota no País” e revoga as seguintes normas: RN-025/2005 (PIBIC); IS-010/06 (Iniciação Científica Júnior); IS-004/06 (Mestrado e Doutorado no país); IS-018/05 (Mestrado e Doutorado no país); IS-016/05 (Bolsas por quotas no país); e IS-014/05 (Bolsas por quotas no país).

Assim, a RN-017/2006 estabelece “as normas gerais e específicas para as seguintes modalidades de bolsas por quotas no País”: Apoio Técnico (AT); IC; PIBIC; Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado; ICJ e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação – PIBIT. Assim, define, de forma geral, como sua “Finalidade”: “Bolsas por quota destinam-se a instituições, programas de pós-graduação ou pesquisadores individualmente para promover a formação de recursos humanos e/ou seu aperfeiçoamento”, tendo como “Forma de Concessão” a seguinte: “As bolsas por quota no País são concedidas em atendimento aos programas de pós-graduação, a editais ou convênios com recursos próprios do CNPq ou de outras instituições públicas e privadas. As quotas podem ser concedidas a: a) pesquisadores; b) cursos de pós-graduação; e c) instituições de ensino, pesquisa e desenvolvimento tecnológico, públicas ou privadas”.

Examinando a Norma Específica para o PIBIC (Anexo III da RN-017/2006), observamos que essa se mantém igual à RN-025/2005, apenas alterando o que essa última chamava de “conceituação”, agora denominada na Resolução vigente “Finalidade”.

É curioso que não exista, nessas legislações, nenhuma referência aos colegiados de curso, ou seja, a relação do mundo científico, na universidade, é estimulada para acontecer intragrupos, passando “por cima” dos colegiados institucionais que seriam os reais espaços de convivência pública/acadêmica. Esse grupos constituiriam, então, ilhas, instâncias autônomas, dentro dos cursos de graduação?

A trajetória do número de quotas do PIBIC, no período 1996/2008, pode ser visualizada no Quadro 2, que construímos a partir de dados fornecidos pela Coordenação Nacional do PIBIC/CNPq, e por consulta ao sítio do CNPq:

⁴⁸ CNPq. RN-017/2006. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC**. Disponível em: http://memoria.cnpq.br/bolsas_auxilios/normas/rn1706.htm. Acesso em: 04 fev. 2008.

Quadro 2 – Evolução da Quantidade de Quotas do PIBIC/CNPq, 1996/2008

Período	1996/ 1997	1997/ 1998	1998/ 1999	1999/ 2000	2000/ 2001	2001/ 2002	2002/ 2003	2003/ 2004	2004/ 2005	2005/ 2006	2006/ 2007	2007/ 2008*
Quotas	13.771	14.175	14.187	14.191	14.435	14.500	12.984	14.431	14.909	14.230	17.064	18.782

Fonte: Coordenação do PIBIC/CNPq. Brasília/DF, Julho, 2005; Outubro, 2007.

*Nota: CNPq. **PIBIC** – Quota 2007/2008. Disponível em: <http://www.cnpq.br/programasespeciais/pibic/quota07-08.htm>
Acesso em: 19 dez. 2007.

Como se pode observar, apesar do impulso quantitativo acontecido no PIBIC na década de 90, caracterizada por Marcuschi (1996) como a “Década da IC”, a quantidade de quotas destinadas às IES permaneceu praticamente a mesma no período 1996/2005; da mesma forma, o valor da bolsa aluno, após ter sido reajustado, em maio de 1996, para R\$241,51 (duzentos e quarenta e um reais e cinquenta e um centavos), permaneceu “congelado” durante uma década, sendo reajustado para R\$300,00 (trezentos reais), em agosto de 2005, valor não alterado desde então.

A partir de 2006/2007 observa-se um aumento de, aproximadamente, 20% com relação ao período anterior na quantidade de quotas do PIBIC; no período seguinte, 2007/2008, a proporção do aumento reduz-se à metade, sendo de 10%, aproximadamente. O que nos aguarda para 2008/2009?

O Governo Federal tem anunciado, através do CNPq e da CAPES, algumas medidas ligadas ao Plano de Ação de Ciência, Tecnologia e Inovação para o Desenvolvimento Social (integrante do PAC) que prevêem o aumento no número e no valor das bolsas de estudo, a partir de 1º de março de 2008. Conforme anunciado na mídia, o valor das bolsas de mestrado e doutorado de CNPq e CAPES aumentará em 20% e a meta da União é chegar a 155 mil bolsas em dois anos. O total de benefícios, que chegou a 65 mil em 2006, hoje é de 95 mil bolsas.⁴⁹ Ainda não sabemos, no entanto, se esses aumentos atingirão as BIC.

Em 2003 o CNPq criou outra modalidade de bolsas institucionais, o Programa de Bolsa de Iniciação Científica Júnior (PIBIC Júnior), com o propósito de permitir que “estudantes do Ensino Médio da Rede Pública de ensino mantenham contato com um projeto científico e ajudem a executá-lo”.⁵⁰ Os estudantes desse Programa vêm atuando em pesquisas, nas diversas áreas do conhecimento, junto às universidades públicas do Estado, que selecionam os orientadores para procederem ao acompanhamento dos bolsistas. As quotas do PIBIC Júnior são repassadas pelo CNPq para as Fundações de Amparo à Pesquisa – FAP, ou para as

⁴⁹ PAC da Ciência terá foco em inovação tecnológica. **JC e-mail**, n. 3379, 29 out. 2007. Disponível em: <http://www.jornaldaciencia.org.br/Detailhe.jsp?id=51829>. Acesso em: 04 fev. 2008.

⁵⁰ CNPq. **IC Júnior**. Disponível em: http://www.cnpq.br/bolsas_auxilios/modalidades/ic_junior.htm. Acesso em: 26 jan. 2006.

Secretarias Estaduais de Ciência e Tecnologia, as quais deverão criar as bolsas, realizar as inscrições,⁵¹ as regras de funcionamento e os pagamentos aos bolsistas. O valor da bolsa, com duração de um ano, é de R\$ 80,00 (oitenta reais) e a carga horária semanal, de 10 horas.

Em 2006 foi criado o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação – PIBITI,⁵² com bolsas destinadas a “estimular estudantes do ensino técnico e superior ao desenvolvimento e transferência de novas tecnologias e inovação. As bolsas de iniciação tecnológica serão destinadas a instituições públicas, comunitárias ou privadas”. Para o período 2007 a 2008 foram aprovadas 387 quotas distribuídas no país, sendo que 27 bolsas destinaram-se às IES da Bahia.⁵³

Ainda em 2007 o CNPq anunciou a criação da bolsa de iniciação à docência, nos moldes da bolsa de iniciação científica para graduandos, isto é, para alunos dos cursos presenciais de licenciaturas. Segundo o Ministro da Educação, Fernando Haddad,⁵⁴ a idéia de criar a nova modalidade de bolsas surgiu das críticas e sugestões feitas pela população ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), pois a concessão de bolsas sempre esteve voltada à Educação científica e à pós-graduação e não assistia a formação para a Educação Básica. “Precisamos de um programa de bolsas, sobretudo nas áreas onde há uma carência de licenciados, como Química, Física, Matemática e Biologia”, ressaltou o Ministro.

⁵¹ *Idem*: Para se inscrever nesse Programa “o aluno deve estar cursando o segundo ano do Ensino Médio em escola da rede estadual, localizada nos municípios que sediarem unidades de pesquisa das universidades públicas do Estado; possuir frequência igual ou superior a 90% no segundo ano do Ensino Médio; apresentar média global igual ou superior a 8,0 no primeiro e no segundo ano do Ensino Médio”.

⁵² CNPq. **PIBITI**. Disponível em: <http://www.cnpq.br/programasespeciais/pibiti/index.htm>. Acesso em: 14 fev. 2008.

⁵³ CNPq. **PIBITI** – Quotas 2007/2008. Disponível em: http://www.cnpq.br/programasespeciais/pibiti/quota_07_08.htm. Acesso em: 5 fev. 2008.

⁵⁴ Fala do Ministro da Educação, durante O 1º Seminário Nacional do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), 26-27 de julho de 2007, em Brasília/DF.

4 A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR PESQUISADOR NO PIBIC/CNPq-UNEB

O processo de formação de pesquisadores, por programas de bolsa institucional para a iniciação científica (BIC) é recente nas universidades estaduais da Bahia.

Na UNEB esse processo tem origem com a inserção dessa Universidade no PIBIC/CNPq (1996). Foi nessa ocasião, na condição de gerente de pesquisa da UNEB, que compreendemos ser o PIBIC o caminho necessário para institucionalizar a pesquisa em uma universidade pública emergente. A RN-006/1996 do PIBIC/CNPq, vigente naquele instante, era clara em seus objetivos para com uma instituição: “conduzir à sistematização e institucionalização da pesquisa; colaborar no fortalecimento de áreas ainda emergentes na pesquisa; propiciar condições institucionais para o atendimento aos projetos de pesquisa; fortalecer a cultura da avaliação interna e externa na instituição; entre outros”.

Foi esse evento e o seu desenvolvimento que nos moveu em direção à já mencionada investigação de mestrado (PIRES, 2002) e que nos conduz, agora, à necessidade de aprofundá-la. Desejamos falar, nesse Capítulo, sobre a experiência da UNEB e como essa universidade vem se desenvolvendo, desde a sua criação, tomando o fato *histórico* que aqui situamos, sua inserção no PIBIC/CNPq, como ponto de partida para discutir a preparação do professor pesquisador universitário no exercício dessa prática em um mundo onde o modo de produzir ciência incorpora a lógica capitalista ao conhecimento.

4.1 O PIBIC/CNPq E OS DEMAIS PROGRAMAS DE BIC NA UNEB

Até 1996, a UNEB vinha buscando desenvolver a pesquisa na Graduação através do Programa de Bolsas de Monitoria em Pesquisa, denominado PICIM, também estendido ao ensino e à extensão e concebido de forma idêntica para essas três áreas da universidade. Para atender à contrapartida financeira exigida pela legislação do PIBIC/CNPq (RN-006/1996),

vigente naquele momento, O PICIM foi, posteriormente, substituído pelo atual Programa de IC da UNEB – PICIN.⁵⁵

Atualmente, a distribuição dos bolsistas da UNEB pelos diversos programas de IC, desde o ano de sua implantação (1996) até o período do seu último edital de convocação (2007), se faz segundo o Quadro 3:

Quadro 3 – Quotas de BIC atendidas por Ano/Programa na UNEB (1996–2007)

ANO	PROGRAMA			TOTAL
	PIBIC	PICIN	FAPESB	
1996	20	-	-	20
1997	20	13	-	33
1998	20	32	-	52
1999	20	35	-	55
2000	20	39	-	59
2001	20	60	-	80
2002	19	59	-	79
2003	19	40	35	94
2004	19	80	40	139
2005	24	60	70	154
2006	34	60	100	194
2007	34	42	100	176

Fonte: Gerência de Pesquisa/PPG/UNEB, jan. de 2008.

Nota: Valores das bolsas informados pela Gerência de Pesquisa/PPG/UNEB: PIBIC (R\$300,00); PICIN (R\$260,00);⁵⁶ FAPESB (R\$350,00).

Como se pode perceber, no ano de 2003 entra em cena um novo agente financiador: a Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB, que, disponibilizando, inicialmente, 35 bolsas, alcança 2007 com 100 bolsas, mais do que o total de PIBIC e PICIN juntos. As quotas do PIBIC/CNPq foram aumentando, a partir de 2005. Ainda em 2003,

⁵⁵ O funcionamento do Programa de IC da UNEB – PICIN foi regulamentado pelo CONSEPE/UNEB através da Portaria 545/97, publicada no Diário Oficial de 15/16 de março de 1997. Também já existia, desde abril de 1992, o atual Programa de Educação Tutorial - PET/MEC.

⁵⁶ Segundo informações da Gerência de Pesquisa/PPG/UNEB (jan./2006), o valor da bolsa do PICIN vinha sendo reajustada com base do salário mínimo, só que isso não foi cumprido com relação ao último reajuste do salário mínimo por “questões orçamentárias” da UNEB. Recentemente, em jan./2008, em nova consulta à PPG/UNEB, fomos informados de que fora encaminhada à Reitoria da Universidade uma proposta de reajuste do valor da bolsa PICIN para R\$300,00.

foram disponibilizadas bolsas do PIBIC Jr./CNPq. No período de 2006 a 2007, 12 bolsas do BIPIC Jr./CNPq, com duração de 12 meses, para 9 projetos implementados na Universidade.

Em 2007, segundo informa a PPG/UNEB, foram desenvolvidos 235 projetos de pesquisa na Universidade, com recursos próprios e/ou com recursos obtidos através da submissão de projetos junto aos órgãos de fomento como FINEP, CNPq, FAPESB, BNB e outros. Desses projetos, 105 são apoiados com bolsas de Iniciação Científica – BIC, cuja distribuição, por grandes Áreas do Conhecimento, se dá conforme o quadro a seguir:

Quadro 4 – Concessão de BIC por grande Área do Conhecimento, UNEB, 2007

ÁREAS	PROJETOS	BOLSAS BIC
Ciências Agrárias	21	44
Ciências Biológicas	9	12
Ciências da Saúde	6	12
Ciências Exatas e da Terra	13	20
Ciências Humanas	31	46
Ciências Sociais e Aplicadas	9	19
Engenharias	0	0
Linguística Letras e Artes	16	28
TOTAL	105	181

Fonte: Relatório de Atividades PPG/UNEB (2006-2007). Jan. 2008

Até 2003, segundo informa Silva, Araújo e Silva (2005, p. 10), o processo de utilização das quotas, nesses três programas de BIC, vinha sendo feito através de inscrição do projeto de pesquisa e dos bolsistas, pelo professor orientador, no Programa da sua escolha. Assim, o projeto concorria apenas para o programa específico de sua inscrição. Com o crescimento da demanda, tal procedimento vinha gerando um “desequilíbrio” na utilização das quotas, uma vez que “excelentes projetos nem sempre eram contemplados, pois só estavam inscritos no PIBIC”. Para resolver esse “desvio”, no ano de 2004 a PPG/UNEB optou pela inscrição única (exceto FABESB, que tem estabelecido um período diferente para seleção) e a partir de critérios estabelecidos pelo Comitê Institucional selecionaram e preencheram todas as quotas de bolsas disponíveis, inclusive as remanescentes de 2003.

Esse documento de Silva, Araújo e Silva (2005) diz que, ao longo dos anos 96/2004, observa-se que as quotas de bolsas disponibilizadas pelo PIBIC e PICIN não responderam

satisfatoriamente à repercussão dos Programas na Instituição e às expectativas dos alunos de graduação, especialmente o PIBIC, cuja demanda reprimida foi muito grande, com um crescimento de, aproximadamente, 800%. Já com relação à FAPESB, a demanda vinha se mostrando ainda “pequena”, talvez, dizem os autores (SILVA, ARAÚJO e SILVA, 2005, p. 8), “por que esse Programa é recente e ou pelo fato do mesmo estabelecer um período de inscrição diferente do PIBIC e PICIN”.

A realidade, hoje, é que a UNEB vem consolidando suas *bases de pesquisa*⁵⁷ ou grupos de pesquisa, como prefere o CNPq, nos quais o aluno da graduação pode ter a oportunidade de interagir com alunos de mestrado. Desde 2000, assiste-se, nessa Universidade, a emersão dos seus primeiros programas de pós-graduação *stricto sensu* e muito disso foi possibilitado pela implantação e continuidade dos programas de BIC que fomentaram o aparecimento de grupos de pesquisa, oferecendo perspectivas de formação para seus docentes e discentes.

O documento de Silva, Araújo e Silva (2005), comemorando o aniversário de oito anos da IC, na UNEB, reconhece que “esta importante ação indutora do CNPq despertou e ampliou de maneira considerável a pesquisa na Instituição” (2005, p. 7). Da mesma maneira, a SubGerência de IC mencionava, em seu Relatório (2005),⁵⁸ a “conscientização dos docentes sobre a importância da pesquisa como alavanca propulsora do crescimento da Instituição”.

Entretanto, observamos que, dentre as IES públicas da Bahia, a UNEB é a que possui o menor número de quotas do PIBIC,⁵⁹ tomando-se por base o período 2007-2008, inclusive considerando-se a mais recente IFES criada: a UFRB. Isso merece ser investigado, pois é a UNEB que possui, hoje, dentre as quatro Universidades Estaduais, o maior número de matrículas em cursos regulares de graduação, de acordo com dados (2005) da Secretaria da Educação do Estado da Bahia.⁶⁰

Não restam dúvidas do quanto é importante esse Programas de BIC para a pesquisa na Universidade. Isso é consenso. Mas, além da questão quantitativa, perguntamos: qual o sentido de todo esse processo na UNEB?

Com essa indagação pretendemos dar início a uma análise descritiva da situação atual da pesquisa e da pós-graduação na Universidade, assim como de seus cursos de graduação, a partir de documentos produzidos pelas suas pró-reitorias, PPG e PROGRAD, isto é, os seus

⁵⁷ *Bases de Pesquisa* são “entendidas como grupos produtivos que incorporam ao processo de produção de conhecimento, a formação de recursos humanos, nos vários níveis, da IC ao doutorando” (PNEPG, 1994, p. 20).

⁵⁸ Relatório (2003-2005) de autoria de Ivana M. M. de Souza, Subgerente de IC da PPG/UNEB, p. 5, 2005.

⁵⁹ CNPq. **PIBIC** – Quota 2007/2008. Disponível em: <http://www.cnpq.br/programasespeciais/pibic/quota07-08.htm>. Acesso em: 19 dez. 2007.

⁶⁰ SEC/BA. **Ensino Superior – Universidades – Matrículas**. Disponível em: http://www.sec.ba.gov.br/ed_superior/matricula.htm. Acesso em: 15 mar. 2008.

últimos relatórios de atividades (2006/2007). Tal análise, entretanto, já tem como partida o seguinte pressuposto: que essa situação é resultado de um processo de desenvolvimento que tomou o rumo da materialização dos projetos de pesquisa que foram aprovados, em edital, ao longo dessa última década, para neles se incorporarem os alunos/bolsistas BIC, tendo como carro-chefe o PIBIC/CNPq-UNEB.

4.2 A CRIAÇÃO DA UNEB, NA HISTÓRIA DA CRIAÇÃO DA UNIVERSIDADE

Com a inserção da UNEB no PIBIC/CNPq, identificamos ser esse o fato que dá origem ao fenômeno material social que nos dedicamos a estudar: a formação inicial do professor pesquisador universitário no PIBIC/CNPQ-UNEB e a prática profissional de seus egressos.

Assim, buscamos em um primeiro momento o nosso “concreto sensível”, descrevendo a situação dos Programas de IC, na UNEB, e também, situando o processo de criação da UNEB, na história do ensino superior no Brasil e na Bahia.

A história de criação da UNEB, como Universidade, pode ser entendida como a idéia da criação da universidade no Brasil, de “reunir em universidades” (FIALHO, 2005, p. 28), em um conglomerado inicial de unidades isoladas, como faculdades, escolas, estabelecimentos e unidades de ensino. Essa idéia continuou vingando no Brasil, por muitas décadas, desde as experiências pioneiras de se estabelecer, no país, escolas de ensino superior, com o nome de universidade, no século XX. Tais experiências tiveram caráter “passageiro”, por terem sido elas iniciativas que fugiam aos atos de criação do Governo Central que, quase imediatamente, as extinguiu, para depois recriá-las e, assim, mantê-las sobre o seu controle.

Dessa maneira, constituíram-se, no Brasil, como as primeiras experiências de ensino superior, na terminologia de universidade, as seguintes instituições: a Universidade de Manaus⁶¹ (1909); a Universidade de São Paulo⁶² (1911); a Universidade do Paraná⁶³ (1912) e a Universidade do Rio de Janeiro⁶⁴ (1922). Porém, na vertente analisada por Cunha (1986, p. 11-12), quanto à designação do aparecimento “tardio” da universidade brasileira, como a

⁶¹ Dissolvida em 1926; federalizada em 1949; incorporada, em 1962, à Universidade do Amazonas (FIALHO, 2005, p. 28).

⁶² Extinta em 1917, depois sucedida pela USP, em 1934 (Idem, p. 28).

⁶³ Dissolvida, obrigatoriamente, em 1915; recriada, em 1946; federalizada, em 1950 (Idem, p. 28).

⁶⁴ Em palestra proferida no XI Seminário Nacional Universitas, em 04 de agosto de 2005, a professora Maria de Lourdes Fávero esclareceu que a suposta outorgação do título de Doutor *Honoris Causa* ao Rei da Bélgica, em sua visita ao Brasil, como motivo de criação da Universidade do Rio de Janeiro, não passa de uma tradição inventada, pois pesquisas realizadas nos jornais da época, como no IHGB, não localizaram qualquer menção a esse fato, assim como não há registro em nenhuma das atas de reunião.

posição daqueles que interpretam essa instituição como “uma organização administrativo-pedagógica própria do ensino superior, a universidade”, a primeira universidade brasileira, instituída com as características próprias de uma universidade seria a Universidade de São Paulo – USP, criada em 1934, “de forma distinta, já que organizada, então, sob as normas do Estatuto das Universidades Brasileiras [1931]” (FIALHO, 2005, p.30).

Então, quando observamos Fialho (2005, p. 93), buscando “recompôr o processo que deu origem à UNEB, como uma universidade *multicampi*”, verificamos que a idéia que deu suporte à “organicidade desse modelo”, nessa Universidade, é um reflexo do processo histórico de criação da universidade brasileira, como também o é a história da experiência do ensino superior na Bahia, quando é criada, na década de 40, a única IES federal existente no Estado, até recentemente: a Universidade Federal da Bahia – UFBA. Dissemos recentemente, pois em dezembro de 2005 foi assinado convênio para a criação da Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB) e de dois campi da UFBA:⁶⁵ *campus* Anísio Teixeira, em Vitória da Conquista (sede da UESB) e o *campus* Edgard Santos, em Barreiras (onde a UNEB também possui um *campus*).

Portanto, a ampliação do ensino superior, na Bahia, ficou por conta do Governo Estadual que, a partir da década de 70, começa a implantar o sistema estadual de ensino superior que se expande, na década de 80, com a criação das quatro universidades: Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS (1972), Universidade do Sudoeste da Bahia – UESB (1980), Universidade do Estado da Bahia – UNEB (1983, Anexo A) e Universidade de Santa Cruz – UESC (1991).

Essas quatro universidades estaduais da Bahia atendem hoje a 32 municípios que se estendem por todas as regiões do Estado (Anexo B). Isso é possível pela modalidade *multicampi*, que organiza duas dessas universidades: a UNEB, com sede em Salvador e *campi* em 24 municípios; a UESB, com sede em Vitória da Conquista e *campi* em Jequié e Itapetinga. E, nas duas *unicampi*, pela instalação de postos ou *campi* avançados: no caso da UESC, por estar situada entre os municípios de Ilhéus e Itabuna, atende a ambos; e quanto à UEFS, com sede no município que dá nome a Universidade, Feira de Santana, pelos *campi* avançados em Santo Amaro da Purificação e Lençóis.

⁶⁵A criação da UFRB equivale à criação de uma universidade dentro da outra, pois a nova universidade foi gerida com recursos do MEC, em “convênio de expansão universitária”, com a UFBA. Cf. UFBA. **MEC libera recursos para UFRB e dois novos campi.** Disponível em: <http://www.portal.ufba.br/ufbaempauta/2005/dezembro/quarta-%20feira%2028/convenio>. Acesso em: 04 fev. 2008.

A preocupação do governo estadual da Bahia de se “responsabilizar” pela ampliação e expansão do ensino superior público no Estado, assumindo a criação de um sistema de universidades estaduais, pode ser entendida como uma forma de controle ideológico da expansão da educação superior nesse Estado, pois a falta de políticas públicas estaduais se fez sempre presente nesse processo. Fialho (2005, p. 45) relata que, na Bahia, “fracassaram todas as tentativas de federalização de instituições de ensino superior, entre as quais o caso da FESPI,⁶⁶ que acabou por ser estudalizada (UESC)”.

De acordo com o último censo da Educação Superior⁶⁷ (INEP/MEC, 2006), encontram-se registradas, em todo o Estado da Bahia, 118 Instituições de Ensino Superior (o Censo 2004 registrava 99 IES), assim distribuídas, por setor: 7 públicas (em 2004 eram 6) e 111 privadas (eram em 83) e por categoria administrativa: 08 (eram 6) Universidades (02 federais; 04 estaduais; 02 filantrópicas); 01 Centro Universitário; 03 Faculdades Integradas; 103 Faculdades, Escolas e Institutos (o Censo 2004 registrava 86); 03 Centros de Educação Tecnológica (eram 2). Do total de matrículas da educação superior, na Bahia, as universidades estaduais respondem por aproximadamente 23%.

A UNEB⁶⁸ foi criada pela Lei Delegada n.º 66, de 1º de junho de 1983 e reconhecida pela Portaria Ministerial n.º 909, de 31 de julho de 1995. Origina-se do Centro de Educação Técnica da Bahia – CETEBA, instalado nos fins da década de 60, transformado em Fundação em 1974 e extinto em 1980, com a criação da Superintendência de Ensino Superior do Estado da Bahia – SESEB, a qual reuniu as sete unidades então existentes: o CETEBA, a Faculdade de Agronomia do Médio São Francisco, as Faculdades de Formação de Professores de Alagoinhas, de Jacobina e de Santo Antônio de Jesus, e as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras de Caetité e de Juazeiro. Em 1983, a SESEB foi extinta, dando origem à UNEB, constituída, então, pelas unidades existentes e pela Faculdade de Educação – FAEEBA, instituída nessa mesma época (FIALHO, 2005, p. 94).

Hoje, a missão da UNEB está definida em seu projeto pedagógico:

Atuar, dentro das prerrogativas de autonomia da Instituição Universitária, no processo de desenvolvimento do Estado da Bahia, através da produção e socialização do conhecimento voltado para a formação do cidadão e solução dos

⁶⁶ FESPI - Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna.

⁶⁷ INEP/MEC. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior** – Graduação Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>. Acesso em: 16 fev. 2008.

⁶⁸ Conforme Nadia H. Fialho (2005, p. 94), professora da UNEB que buscou recompor todo o processo que deu origem à UNEB como uma universidade *multicampi*, demonstrando a forte inspiração (e ajuda) na Universidade de Québec, Canadá.

grandes problemas gerais, regionais e locais, dentro dos princípios da ética, da democracia e da justiça social (Projeto Pedagógico da UNEB, 1999, p. 24).⁶⁹

Segundo a entrevista da ex-Reitora da UNEB (SACRAMENTO, 2005, p. 18.), “a UNEB foi criada para interiorizar a educação no estado da Bahia”⁷⁰. Desse propósito resultou a característica da diversidade *unebiana*, proporcionada pelo fenômeno *multicampi* que favoreceu a expansão desordenada da sua produção acadêmico-científica e de seus titulados, que se encontram concentrados em alguns poucos departamentos, deixando outros demasiadamente precários, induzindo a vários problemas, como a fixação de docentes/pesquisadores no interior do Estado,⁷¹ entre outros.

4.3 O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA E DA PÓS-GRADUAÇÃO NA UNEB

A UNEB foi construindo, assim, sua história, empenhando-se em cumprir a “determinação” de interiorizar a educação superior no Estado. Vejamos o que dizem os dados dos últimos dez anos. O seu último “Relatório de Gestão” (UNEB, 2005, p. 15; 38) mostra que, em oito anos, essa Instituição aumentou em 96,74% o número de cursos de graduação oferecidos, passando de 46 cursos, em 1998, para 89 cursos, em 2005. Em contrapartida, o crescimento da IC vem se mantendo, relativamente, menor desde a sua criação (PIRES, 1999).

Até 2001, a UNEB oferecia 23 diferentes cursos (15 bacharelados com 5 habilitações e 8 licenciaturas com 15 habilitações) que se multiplicavam por Departamentos dos diversos *campi*, totalizando 75 cursos, com 10.581 alunos matriculados, sendo que, desse total, aproximadamente 71% (7415 alunos) estavam matriculados nos cursos de licenciatura, conservando-se o que sempre se chamou de “vocação” dessa Universidade.

Não parece, contudo, ser essa a tendência que se desejara para a UNEB, segundo expressou a ex-Reitora, professora Ivete Sacramento, na já mencionada entrevista. Quando a entrevistadora lhe fez a pergunta seguinte: “A UNEB tem uma vocação especial para a

⁶⁹ Em recente consulta à PROGRAD/UNEB, em fev. 2008, foi confirmado o teor dessa missão.

⁷⁰ O processo de expansão do ensino superior, como aquele a que está submetida a UNEB, é fruto de muitos questionamentos de estudiosos sobre esta questão, entre os quais vale destacar as reflexões de Fialho, que estudou a “multicampia” como um fenômeno (2000; 2005).

⁷¹ A Reitora da UNEB, no período 1998-2005 diz que “temos um problema sério, que é a fixação do professor no campus” (SACRAMENTO, 2005, p. 21).

formação de educadores. Esse é o presente da universidade? Qual será o seu futuro?”, Sacramento (2005) respondeu:

A universidade voltada unicamente para a formação do professor foi uma tendência do passado. Hoje, a universidade e nós procuramos fazer isso ao longo da nossa gestão, a partir da nova LDB e da reforma universitária, procura-se ajustar a uma nova dimensão. Além [daquela] vocação (...) nós estamos incrustando em cada região uma UNEB voltada para o desenvolvimento regional (SACRAMENTO, 2005, p. 19).

Dessa maneira, em 2007, segundo os relatórios internos de atividades da Pró-Reitoria de Ensino – PROGRAD, a UNEB oferece os seguintes cursos, como mostra o Quadro 5:

Quadro 5 – Cursos regulares oferecidos pela UNEB, em 2007

MODALIDADE/ GRADUAÇÃO	2007
Licenciatura Plena (regular)	100
Bacharelado (regular)	37
Licenciatura Plena (UNEB 2000) ¹	82
Convênio SEC/UNEB	9
Seqüencial	1
Educação à Distância	1
Letras/Assentamento	2
Pedagogia da Terra	2
Total	234

Fonte: Relatório de Atividades PROGRAD/UNEB (2006-2007). Dez. 2007

¹ Programa “Rede UNEB” que, de acordo a Lei nº 9.394/96, artigos 61, 62 e 63, oferece curso de Pedagogia – Habilitação nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental da 1ª a 4ª série, na modalidade presencial, em convênio com vários municípios da Bahia. A UNEB foi pioneira, nessa iniciativa, no Estado.

Esse quadro contempla um total de 22.847 alunos atendidos, em 2007, por essas modalidades de cursos de graduação, assim distribuídos: 18.320 alunos “graduados regulares”, isto é, matriculados nos cursos de Licenciatura Plena e Bacharelado; 3.138 alunos na Licenciatura Plena da “Rede UNEB” ou “UNEB 2000”; 365 alunos do Convênio SEC/UNEB;⁷² 100 alunos no “Promunicípio”;⁷³ 38 no Seqüencial; 105 no curso de Pedagogia da Terra;⁷⁴ e 677 em Educação à Distância.

⁷² O Relatório interno PROGRAD 2007 diz que existe na UNEB um “Programa de formação de professores–PROESP, em convênio com o Governo do Estado que consiste na oferta de cursos presenciais de graduação em Letras, Biologia, Matemática, Geografia e História, com atuação em 23 municípios, contemplando o montante de 978 pessoas”. Porém, um quadro de alunos matriculados por modalidade de curso, nesse mesmo relatório, apresenta esse quantitativo que mantivemos no texto, de 365 alunos.

Se em 2007 a UNEB tem 137 cursos regulares de graduação e, em 2005, tinha 89 cursos (UNEB, 2005), isso quer dizer que houve um aumento de, aproximadamente, 65%, ou seja, a UNEB mais do que duplicou, em dois anos, a oferta de cursos regulares presenciais de graduação.

Ressaltaremos, em 2007, a criação pela UNEB de duas modalidades de curso de graduação. A primeira é o curso de Pedagogia da Terra que, segundo informações do Relatório de Atividades desenvolvidas pela Assessoria Técnica de Programas Especiais da PROGRAD (UNEB, 2007b), atende aos assentados do INCRA que, no Estado da Bahia, somam uma população de aproximadamente 35 mil famílias, cujos alunos têm acesso ao conhecimento científico e técnico, de forma contextualizada, a partir da própria história de luta pela terra. São 111 vagas para os estudantes inscritos originados de várias regiões do Estado, sendo que os da unidade de Teixeira de Freitas (Campus X) são, na maioria, de assentamentos do Sul, Extremo Sul e Sudoeste, embora haja alguns oriundos da Chapada Diamantina e Recôncavo. Já os alunos do Departamento de Educação de Bom Jesus da Lapa (Campus XVII) vêm da Região Oeste e, também, da Chapada Diamantina, ainda que existam muitos da Região Sisaleira e do Médio São Francisco.

A segunda iniciativa é a modalidade do Ensino à Distância – EaD, com o Curso de Graduação em Administração, de duração prevista para quatro anos e meio, com 677 alunos já matriculados, oriundos de 12 municípios, sendo 11 municípios baianos (inclusive Salvador) e um sergipano (Aracaju). O citado relatório comemora que “mais uma vez, a UNEB demonstra seu pioneirismo no meio acadêmico baiano”, com esse primeiro curso EaD, referindo-se, naturalmente, à rede pública. Afirma ainda o documento que “a abertura de outros cursos superiores à distância, ações que integram o Sistema Universidade Aberta do Brasil, do Ministério da Educação – MEC” está sendo avaliada pela PROGRAD (UNEB, 2007b, p. 11), “com a expectativa de que sejam oferecidos também cursos nas áreas de Letras e Química”.

Em seu último vestibular, de 2007,⁷⁵ a UNEB ofereceu 5.410 vagas, para 55.538 candidatos inscritos, sendo que 25.938 desses candidatos eram optantes por cotas.⁷⁶

⁷³ O “Promunicípio” é um programa de formação de professores, em convênio com a Prefeitura que foi criado em 2007 e atua em 1 município, contemplando o montante de 100 pessoas, explica o relatório PROGRAD 2007, sem citar o nome do município.

⁷⁴ O curso de graduação Pedagogia da Terra, oferecido aos integrantes de movimentos sociais do campo, é fruto de um convênio UNEB com o Ministério da Reforma Agrária. Atende ao PRONERA, sendo operacionalizado nos *campi* de Teixeira de Freitas e Bom Jesus da Lapa, com a distribuição de 111 vagas entre: o MST (através do CETA); o MLT; e a FETAG (Pólo de Unidade Camponesa – PUC e Pólo do Sisal).

⁷⁵ Fonte: UNEB. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação – PROGRAD e COPEVE. **Relatório de Atividades**, 2007.

E o crescimento do quadro de docentes efetivos da UNEB vem acompanhar todo esse ritmo de crescimento verificado na oferta de curso de graduação?

A UNEB segue em frente sobrevivendo como as demais universidades públicas do país: contratando professores, por Regime Especial de Direito Administrativo (REDA), isto é, por seleção pública, com tempo determinado e agregando poucos professores ao seu quadro de efetivos. São dados dos últimos três anos: de acordo com o Relatório UNEB (2005, p. 42), em 2005 a Universidade tinha um quadro permanente de 1410 docentes⁷⁷ (e mais 92 “REDA”, sendo 74 professores substitutos e 18 visitantes), sendo: 602 especialistas, 593 mestres, 210 doutores e cinco pós-doutores. Isso representa um crescimento de 87,7% no quadro permanente de docentes, nos últimos 8 anos. Em 2006,⁷⁸ o Relatório da PROGRAD (UNEB, 2007b) informou que eram 1469 docentes efetivos e 250 docentes pelo “REDA”, assim distribuídos:

Quadro permanente de docentes: – por Titulação: 6 graduados; 615 especialistas; 643 mestres; 205 doutores; – por Regime de Trabalho: 20 Horas, 81; 40 horas, 949; DE, 439.
Docentes “REDA”: – 210 professores substitutos: 154 especialistas; 54 mestres e 2 doutores; – 40 professores visitante: 19 especialistas; 11 mestres e 10 doutores.

Em 2007⁷⁹ esse quadro de professores de 2006 teve a seguinte alteração: entraram na UNEB 176 docentes pelo “REDA” (103 substitutos e 73 visitantes) e por concurso público apenas 24 efetivos. Segundo informa a PPG, a UNEB, em 2007, possui 1.737 docentes (7 pós-doutores, 230 doutores, 669 mestres, 642 especialistas e 189 graduados)

A evolução dos índices de docentes titulados da UNEB, no período 2005/2007, pode ser observada no Quadro 6, que se segue:

⁷⁶ “A UNEB é pioneira na implantação autônoma de um sistema de reserva de vagas para candidatos afrodescendentes em todos os seus cursos, atingindo já mais de 8.000 alunos e alunas que ingressaram pelo sistema de cotas na graduação e na pós-graduação, como esclarece o atual Pró-reitor da PPG/UNEB, Wilson Roberto de Mattos (2003, 2004, 2005)” (FRANCO; FIALHO; PIRES, 2006, p. 32).

⁷⁷ Optou-se pelos dados do Relatório, mas, segundo informações obtidas junto à Gerência de Pós-Graduação/PPG/UNEB, em março 2006, esses dados já se mostram ligeiramente diferentes: 1.463 docentes do quadro efetivo dos quais: 582 especialistas; 678 mestres e 188 doutores e 15 com pós-doutorado. Essas diferenças são devido às atualizações das “migrações” dos docentes, da situação de “em qualificação” para “concluído”, realizadas por essa Gerência.

⁷⁸ Fonte: UNEB. Relação Alfa/SRH – UNEB/GESAD/PROAD e Relação Alfa/SRH – UNEB/GESAD/PROAD. Relatório interno de Atividades da PROGRAD/UNEB, 2007.

⁷⁹ Fonte: UNEB. Relação Alfa SRH. **Relatório interno de Atividades da PROGRAD/UNEB, 2007.**

Quadro 6 – Evolução dos índices de docentes titulados UNEB, 2005/2007

TITULAÇÃO	DOUTORADO	MESTRADO	ESPECIALIZAÇÃO
ANO			
2005	13,00%	44,00%	40,00%
2006	14,00%	43,00%	40,00%
2007	17,00%	43,00%	38,00%

Fonte: Relatório de Atividades PPG/UNEB 2006-2007 (UNEBa, p. 11). Jan. 2008

No que tange ao ensino de pós-graduação, o destaque da UNEB se dava na oferta de cursos *lato sensu*, em proporções que vamos analisar. No período de 1998-2005, essa Universidade aprovou e ofereceu 190 cursos de Especialização, sendo que, regularmente, até 2005, vinham sendo executados 45 cursos nessa modalidade, segundo informa o Relatório (UNEB, 2005 p. 89). Após um estudo diagnóstico institucional, realizado mais recentemente pela PPG/UNEB, constatou-se a “oferta de cursos *lato sensu* sem regulamentação e, na maioria das vezes, sem vinculação com a graduação oferecida, com grupos de pesquisa do Departamento ou mesmo com a realidade local regional”. A PPG elaborou uma proposta de regulamentação e a encaminhou ao CONSU, para análise e possível aprovação. No ano de 2007, a criação de novos cursos continuou suspensa, tendo em vista a formulação da sua regulamentação, aprovada em agosto de 2007, através da resolução do CONSU nº 460/2007. Queremos registrar que compreendemos o crescimento “descontrolado” desses cursos, como um processo de privatização “dissimulada”, 80 no interior dessa Universidade, com o apoio de Fundações criadas “especialmente” para isso.

Relativamente, observou-se nos cursos *stricto sensu* um tímido crescimento, ao longo do período 1998-2007, mas com um resultado diferente e mais intenso nos últimos anos desse período: o primeiro mestrado da UNEB, Educação e Contemporaneidade, no Departamento de Educação do Campus I/Salvador, reconhecido pela CAPES, é implantado em 2002. Em 2005, foram aprovados, por essa Agência, quatro novos mestrados, quais sejam: *Cultura, Memória e Desenvolvimento Regional*, no Campus V/Santo Antônio de Jesus; *Estudo de*

⁸⁰ Estamos aqui entendendo “dissimulada” na idéia de *quase-mercado* que seria uma forma indireta de políticas educacionais visando a privatização do ensino superior, ou seja, “o favorecimento de políticas franca ou veladamente privatizantes” (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 168).

Linguagens e Química Aplicada, ambos no Campus I/Salvador; *Agronomia: Horticultura Irrigada*, no Campus III/Juazeiro.

A situação, em 2007, é que a UNEB mantém sete cursos de mestrado, distribuídos entre as seguintes áreas do conhecimento: educação, ciências agrárias, ciências exatas e ciências humanas, conforme Anexo C.

Dois outros projetos, para implantação de programas de Pós-Graduação já foram recomendados pela CAPES, com previsão para funcionamento em início de 2008: Mestrado interinstitucional em Recursos Genéticos e Vegetais, localizado no *Campus III – Juazeiro/DTCS*, em parceria com a Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS; e o Doutorado interinstitucional em Difusão do Conhecimento, com sede no *Campus I – Salvador/DEDC*, em uma parceria entre a Universidade Federal da Bahia/UFBA, Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, Universidade Salvador – UNIFACS e Fundação Visconde de Cairu.

Segundo informações da PPG, em 2007 a UNEB possui 74 grupos de pesquisa registrados e estratificados no Diretório do CNPq, envolvendo 694 pesquisadores. A emergência desses mestrados, em determinado momento da história da UNEB, reflete os resultados da consolidação de seus grupos de pesquisa, assim como do progressivo aumento de titulação do seu quadro docente de efetivos, pois já temos conhecimento de recíproca relação entre o surgimento de cursos de pós-graduação e o desenvolvimento dos grupos de pesquisa, conforme estamos analisando.

A gestão atual da PPG/UNEB, iniciada em 2006, mostra-se empenhada em inserir, definitivamente, essa Universidade nas políticas de pesquisa e pós-graduação do país e do Estado da Bahia. Assim, em 2006, foi realizado pela PPG um diagnóstico da situação da pesquisa e da pós-graduação na Universidade, a partir do qual se traçou um “plano de ações estratégicas”, cujas diretrizes estabelecem metas e projetos estratégicos a serem alcançados. Percebe-se uma elevada inspiração do “processo de reordenação e reestruturação”, em curso, na PPG, com os preceitos de avaliação da CAPES, o que não poderia deixar de ser diferente, pois, segundo nos lembra Oliveira (2006), durante muitos anos a falta explícita de uma política de C&T no país permitiu que, devido a seu caráter operacional, órgãos de fomento à pesquisa como CAPES e CNPq ocupassem esse papel, imprimindo valores e conceitos, dentro das Universidades, que revelam as tendências futuras dessas políticas e a concepção de ciência que se quer predominante. Ainda hoje o CNPq ocupa o papel de órgão executor da política definida pelo Ministério da Ciência e Tecnologia.

Prosseguindo, sobre as ações da pesquisa, o Relatório anterior (UNEB, 2005, p. 100-102) destacava três Programas de Financiamento existentes na Universidade: O Programa de Financiamento Interno de Projetos de Pesquisa para Professores Doutores/Pesquisadores da UNEB, o PROFIC, “com recursos na ordem de R\$210.000,00 para atender a 30 projetos de pesquisa”; o Programa de Apoio a Grupos de Pesquisa – PROAP que obteve, junto ao CNPq “recursos na ordem de R\$200.000,00 para atender a 25 projetos de pesquisa selecionados”; e o Programa de Apoio de Publicações das Produções Impressas – PUBLIC, “com recursos na ordem de R\$120.000,00 para atender a 10 projetos de produção selecionados”.

Em 2007, a situação com relação ao número de bolsas para mestrado e doutorado, disponibilizada pela UNEB, CAPES e FAPESB, apresenta-se conforme o Quadro 7:

Quadro 7 – Número de bolsistas em cursos de mestrado e doutorado por Programa de Bolsa, UNEB, 2007

Bolsa	2005		2006		2007	
	D	M	D	M	D	M
PAC/UNEB	103	55	98	57	99	55
PICDT/CAPES	10	-	10	-	13	-
PQI/CAPES	11	01	13	01	13	-
FAPESB/GOV. BA.	05	02	05	02	04	02

Fonte: UNEB. **Relatório de Atividades PPG/UNEB** (2006-2007). Jan. 2008

D = Doutorado; M = Mestrado

Nota sobre valores das bolsas: PAC/UNEB = Mestrado: R\$ 826,00; Doutorado: R\$ 1.180,00
FAPESB; PICDT/CAPES; PQI/CAPES = Mestrado: R\$ 940,00 Doutorado: R\$ 1.394,00

Observa-se que programa de bolsa para cursos *stricto sensu* – PAC/UNEB – vem se constituindo em uma importante estratégia para a qualificação dos docentes da Universidade, em IES brasileiras e estrangeiras. Com recursos do próprio orçamento, a UNEB tem investido, anualmente, cerca de R\$2.000.000,00, ou seja, cinco vezes mais que as agências, nacional e estadual, de fomento vem destinando a essa Instituição para a qualificação de docentes. Porém, o valor da bolsa PAC/UNEB é menor que das agências. Até dezembro de 2007, a bolsa de mestrado era R\$ 826,00 e doutorado R\$ 1.180,00. A última atualização das mesmas ocorreu em março de 2004 (18%). O Programa PAC/UNEB, criado em 1996, será substituído pelo *Programa de Qualificação Docente e Técnico-Administrativo* – PROQUALI que objetiva “instituir um Programa de Qualificação com recursos próprios, apoiando professores e técnico-administrativos efetivos da UNEB com Bolsas de Estudos para os

cursos de Mestrado e Doutorado em instituições nacionais e internacionais recomendadas pela CAPES-MEC”, como anuncia o Relatório de Atividades da PPG/UNEB (2007a, p. 4).

Quanto ao decréscimo no número de bolsistas de doutorado, entre 2005 e 2007 (Quadro 7), explica a Gerência de Pós-Graduação que é decorrente do seu próprio trabalho, quando aplica “a legislação vigente suspendendo a bolsa daqueles que já tinham doutorado e estavam realizando outro curso, no mesmo nível, ou que estavam em cursos sem possibilidade de reconhecimento ou validação, tais como os oferecidos por universidades portuguesas no Brasil” (UNEB, 2007a, p. 13).

Assim, a situação em 2007 é ainda preocupante, embora se destaque todo o esforço da UNEB em superar as dificuldades. Se observarmos o quadro que se segue (construído com os últimos dados disponibilizados pela CAPES, 2005), nota-se que, entre as IES públicas da Bahia, até 2005, a UNEB é a que tem, proporcionalmente, a menor participação dos valores pagos (médias mensais) pela CAPES, para bolsas de mestrado, doutorado e recém-doutor. Com relação a essa última modalidade, não houve investimento da CAPES para a UNEB, como mostra o Quadro 8:

Quadro 8 – Número de Bolsistas e Valores Pagos (Médias Mensais) pela CAPES, na Bahia, em 2005

IES	Recém-Doutor	Valor (R\$ Mil)	Mestrado	Valor (R\$ Mil)	Doutorado	Valor (R\$ Mil)	(R\$ Mil)
UFBA	8,3	25,00	291,5	249,24	142,0	181,54	455,78
UEFS			15,0	12,83	20,8	26,29	39,12
UESB	1,00	3,00	10,00	8,55	24,5	31,5	41,09
UESC	1,00	3,00	28,3	24,15	3,7	4,65	30,80
UNEB			6,7	5,70	17,6	22,27	27,98
UNIFACS				8,0	6,84		6,84
UCSAL			2,0	1,71			1,71
EAF-CATU			1,00	0,86			0,86
EAF-S.INÊS			0,5	0,43			0,43

Fonte: Adaptação Tabela 1A em: CAPES. **Estatísticas – Bolsas no País – Mensalidades**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/sobre/estatisticas/nopais/mensalidades.html>. Acesso em: 5 fev. 2008.

Nossa intenção ao reproduzir valores que vêm apoiando, financeiramente, a formação de professores/pesquisadores da UNEB (ANEXO D), é fazer uma reflexão: como uma

universidade pública emergente, como a UNEB, com um compromisso tão ambicioso de interiorizar a educação superior em todo o território baiano, poderá alavancar a sua produção acadêmico-científica e se firmar no cenário nacional como universidade? Talvez essa contradição, entre a ambição desse compromisso e os recursos financeiros disponíveis, possa dar uma idéia sobre “como estamos fazendo a interiorização do ensino superior” (FIALHO, 2000, p. 17) e de como poderá ocorrer a privatização “dissimulada” (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 168), inclusive como apoio de Fundações privadas ditas de apoio às universidades públicas” (ANDES, 2006) para que ela possa dar conta de promover o “desenvolvimento sustentável de cada região” (SACRAMENTO, 2005, p. 20).

Queremos lembrar que essa situação da UNEB não é um fato isolado, pois tem aspectos de sua realidade particular que se relacionam e/ou se ligam ao processo que vem ocorrendo, nas universidades públicas, do Brasil e da Bahia, cujas peculiaridades singulares e gerais se refletirão na fala dos entrevistados e daqueles que responderam ao questionário dessa pesquisa e que serão abordadas, em capítulos específicos. Apenas estamos tomando essa Universidade como um caso particular que analisamos mais profundamente, na medida em que temos acesso a documentos internos que refletem aspectos singulares da sua realidade. Ao analisarmos as entrevistas e questionários de seus ex-alunos/bolsistas, observaremos as relações e ligações de seus aspectos, com outras instituições da totalidade na qual ela está inserida, como fizemos ao explicar a sua origem como instituição universitária. Tal relação nos faz lembrar uma preocupação do professor Jamil Cury,⁸¹ quando falava da imensa dificuldade para as universidades estaduais se consolidarem como universidades de pesquisa. No nosso entender, o impulso da “salvação” dessas universidades está se dando no sentido de uma opção: tornarem-se empreendedoras das tendências econômicas que estão em curso, legitimando-se perante a sociedade como instituições prestadoras de serviço. É a manifestação de um “fenômeno” cujas contradições vêm caracterizando o que se denomina de “capitalismo acadêmico”.

⁸¹ Na palestra, *Políticas Educacionais no Brasil em Análise*, realizada no auditório da Faculdade de Arquitetura da UFRGS, em outubro de 2003, o professor Carlos Roberto Jamil Cury nos fez cientes dos “impasses” que viviam, naquele momento, os órgãos de financiamento da Pós-Graduação no Brasil, a exemplo da CAPES, frente ao congelamento de suas dotações orçamentárias (como as bolsas de IC, mestrado e doutorados, por exemplo). Era um momento em que o professor recém se desligara da presidência da CAPES.

5 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

5.1 O ESTUDO E SUA CONCEPÇÃO

Essa tese é uma investigação de natureza qualitativa (LÜDKE e ANDRÉ, 1986; TRIVIÑOS, 1987; 1999; 2001; BOGDAN e BILKEN, 1994) e quantitativa (VIEIRA PINTO, 1979; TRIVIÑOS, 1987, p. 117-118; 2004) que se caracteriza como um “estudo de caso”. Entendemos que a natureza dessas duas abordagens de pesquisa, da forma como a utilizamos, não são dicotômicas, mas complementares.

O “estudo de caso”, na abordagem dialética, nunca é o “caso” em si, mas está imerso em uma totalidade “cujo objeto é uma *unidade* que se analisa aprofundadamente” (TRIVIÑOS, 1987, p. 133). Marx foi pioneiro no desenvolvimento desse tipo de estudo qualitativo, no campo das ciências sociais. Escolhemos a UNEB para realizar este estudo de caso por apresentar-se como uma realidade particular na qual estamos inseridos desde 1990 e, desde então, vivenciamos nesse espaço a nossa prática de professor/pesquisador. Trata-se de uma universidade pública, *multicampi*, mantida pelo Governo do Estado, através da Secretaria de Educação e que se encontra presente, geograficamente, em todas as regiões da Bahia, através de seus 29 Departamentos (Anexo A).

Também acolhemos, dessa definição de Yin (2005), a abrangência do estudo de caso:

O estudo de caso como estratégia de pesquisa compreende um método que abrange tudo – tratando da lógica de planejamento, das técnicas de coleta de dados e das abordagens específicas à análise dos mesmos. Nesse sentido, o estudo de caso não é nem uma tática para a coleta de dados nem meramente uma característica de planejamento em si [...], mas uma estratégia de pesquisa abrangente (YIN, 2005, p. 33).

Enquanto investigação de natureza qualitativa, o desenvolvimento desse estudo segue o “método marxiano” (TRIVIÑOS, 2006a), o qual concebe a pesquisa científica como um trabalho sistematizado em dois grandes momentos: o método de investigação e o método de exposição. Estudamos o método marxiano em um seminário específico desse doutorado,⁸² em que se buscou localizar, nas obras de Marx, onde estão explicitados os conceitos e as

⁸² Referimo-nos ao Seminário Especial *Teoria e prática do método dialético na pesquisa em educação* (60 h). 2006.2. Coordenado por Prof. Augusto N. Triviños.

categorias do materialismo dialético, do materialismo histórico e da economia política (MD, MH e EP, respectivamente), os quais constituem os três aspectos que caracterizam o marxismo, como a gênese da pesquisa qualitativa.

Como é o materialismo dialético que dá a sustentação filosófica de compreensão universal da realidade objetiva, isto é, do mundo, da vida e do ser humano, então são as suas categorias e leis que regem o encaminhamento de um estudo no método marxiano, pois elas refletem, na consciência, a prática social de forma crítica e criativa. Por isso dizemos que as leis e categorias do MD cumprem funções ideológica, gnoseológica e metodológica.

Elaboramos os Apêndices A e B, que seguiremos explicando em nossa análise, de acordo com Trivinõs (2006a). O Apêndice A caracteriza o primeiro momento do método que mostra a prática social, a realidade objetiva, como o ponto de partida dos pesquisadores que seguem essa abordagem metodológica. O Apêndice B busca mostrar os dois momentos, incluindo-se o momento seguinte, aquele em que o pesquisador reproduz, na consciência, todo o processo de investigação, interpretando e buscando a compreensão do FMS que ele se propôs a estudar.

O primeiro momento do método marxiano é o da investigação (Apêndice A), quando o pesquisador percebe um FMS, que lhe reflete a realidade objetiva e realiza a representação desse FMS: é o momento do concreto sensível. Com o concreto sensível, aponta Marx, explicitamente, no prefácio de “O Capital”, o pesquisador das ciências sociais tem, na abstração, o meio de análise da realidade social objetiva que se propõe a estudar:

(...) na análise das formas econômicas, não se pode utilizar nem microscópio nem reagentes químicos. A capacidade de abstração substitui esses meios. A cédula econômica da sociedade burguesa é a forma mercadoria, que reveste o produto do trabalho, ou a forma de valor assumida pela mercadoria. Sua análise parece, ao profano, pura maquinação de minuciosidades. Trata-se, realmente, de minuciosidades, mas análogas àquelas da anatomia microscópica (MARX, 2006, p. 16).

Então, quando é definido o FMS, significa que o pesquisador o “retirou”, o “selecionou”, por abstração, da totalidade na qual se insere e se relaciona com outros FMS. A ele é possível fazer isso, devido a sua experiência anterior, isto é, à prática social que lhe possibilitou um determinado conhecimento global do FMS. O pesquisador tenta, então, adentrar esse concreto sensível, buscando separar as suas partes e realiza isso por abstração. E por que ele precisa separar as partes, as propriedades desse FMS? Porque o pesquisador do método marxiano pressupõe que aquilo que define como seu problema de pesquisa é um fenômeno material que se apresenta, à primeira vista, imerso em um contexto de relações com

outros fenômenos materiais, já que a base filosófica que o disciplina, a Dialética Materialista, reconhece que todos os fenômenos materiais estão interligados. Para analisar esse FMS o pesquisador precisa isolá-lo, para reconhecer quais dessas relações são as mais importantes, são fundamentais, são essenciais e quais delas são menos importantes, não-fundamentais e não-essenciais. Como fazer essa distinção? Assim ele buscará conhecer as leis internas e externas de seu FMS, isto é, tanto as suas relações e ligações entre as propriedades que o compõem, como entre o FMS em estudo e outros com os quais se relaciona. Por fim, o pesquisador marxiano precisa distinguir qual dessas propriedades é o “prioritário”, é o “ente objetivo”, isto é, o aspecto que exprime a relação fundamental e determinante, como se fosse uma “chave que abre as possibilidades de explicação e compreensão de uma totalidade específica” (TRIVIÑOS, 2006a, p. 4).

O segundo momento é o da exposição, da descrição, da análise e da compreensão do FMS; é o momento em que o pesquisador constrói o “concreto lógico” ou a “totalidade sintética” que é materializada no relatório final da tese. Essa descrição, a materialização, deixa refletir de tal maneira a realidade investigada que pode dar a impressão de que foi construída *a priori*, como falou o próprio Marx. A realidade estruturada/interpretada entra na cabeça do homem (na consciência), de tal forma que lhe parece que já estava lá, que sempre esteve lá. Esse momento é todo o desenvolvimento do processo em si e representará, dialeticamente, uma volta ao “concreto sensível” pois, enquanto pesquisadores e ser social, buscamos transformar a nós e à realidade objetiva, propondo formas de intervir nessa realidade do objeto que estamos estudando (Apêndice B).

Desde o seu primeiro momento, o método marxiano do MD se distingue do método “hegeliano”, também dialético, porém idealista. Enquanto Hegel parte da idéia para mostrar o real, como uma manifestação externa da idéia, Marx parte da realidade social objetiva, do ente-objetivo (Apêndice A), para depois, então, descrever essa investigação, interpretando essa realidade no concreto lógico. E como a dialética materialista concebe o desenvolvimento do conhecimento como inacabado e somente validado se for capaz de transformar a realidade objetiva que estuda, então esse segundo momento da compreensão do FMS faz o movimento de reinseri-lo na totalidade da qual foi retirado (Apêndices A e B).

Assim, o que caracteriza o método *marxiano* materialista dialético é iniciar uma investigação, pelo fenômeno material particular, estabelecendo as ligações entre os aspectos que desempenham papel fundamental nesse FMS, pois por essas ligações será possível irmos do particular à totalidade e fazermos o caminho inverso, caracterizando o princípio

fundamental da dialética materialista que é o movimento para a transformação ou a mudança radical do fenômeno material social que se está estudando (Apêndice B).

5.2 O MATERIALISMO DIALÉTICO (MD)

A Dialética Materialista constitui a Filosofia do Marxismo, ou seja, estuda as formas gerais do ser. Explica a concepção de mundo, entendendo que o princípio de tudo é a matéria, a qual se manifesta como um fenômeno material, em movimento, em evolução, em desenvolvimento, sempre. A matéria tende a atingir, nesse movimento, um estágio cada vez mais rico, mais complexo e, portanto, superior, embora conserve, do fenômeno material anterior, as propriedades (quantidade e qualidade) essenciais ao seu desenvolvimento. As categorias da matéria estão em todos os fenômenos materiais; elas são universais, constituem a totalidade do fenômeno material, delimitadas no seu geral, singular e particular.

Por que julgamos importante fazer essas considerações filosóficas?

Primeiro porque pretendemos encontrar, na filosofia materialista, o princípio disciplinador para o trabalho intelectual que estamos construindo nessa tese doutoral. Disciplinador, no sentido de obter uma “coerência entre os suportes teóricos que, presumivelmente, nos orientam e a prática social que realizamos (...) [pois] a indisciplina impede-nos de distinguir a verdadeira natureza dos problemas” (TRIVIÑOS, 1987, p. 15-16).

Desde os tempos, em que Heráclito de Éfeso (540-480 a.C) disse: "Não te banharás duas vezes no mesmo rio" desenvolve-se a idéia fundamental da dialética como a idéia da transformação e não apenas de mudança. Essa diferença se dá pela forma como o MD explica o processo de desenvolvimento das formações materiais. Triviños (2004, p. 1) interpreta a metáfora de Heráclito dizendo que ela representou um confronto com o sentido comum que tende a “ver as coisas fixas, imutáveis”. Heráclito foi, portanto, profundamente inovador na forma de pensar o mundo, explicando a sua mutabilidade e refletindo sobre o *devenir* das coisas, de como as *coisas são e não são*. E ele as explicou pela capacidade que tem toda propriedade da matéria de se transformar em seu contrário, aspecto esse discutido por filósofos da antiga Grécia, como Platão e Aristóteles que ressaltavam, “o aspecto ‘contraditório’ do ser que, ao mesmo tempo que se transforma em outro, é único e múltiplo, imutável e passageiro” (TRIVIÑOS, 1987, p. 53).

Mas se Heráclito foi o primeiro a falar em “contrário”, Hegel foi o primeiro a falar em “contradição” (CHEPTULIN, 1982, p. 29). Triviños (2004, p. 2) diz que aquela idéia de

Heráclito foi desenvolvida por Hegel “em forma aprofundada e genial. A dialética com Hegel renasce como um processo que se realiza entre o Ser e o Nada”. Tudo é um “devir”, um vir a ser e a origem de tudo, de todos os fenômenos é o absoluto. Nessa filosofia, o mundo real não é nada mais do que uma simples manifestação da idéia, do espírito. Assim, segundo Triviños (2004), essa filosofia hegeliana é ao mesmo tempo conservadora e revolucionária.

O salto adiante foi dado por Marx que, reconhecendo o método dialético de Hegel como o criador da contradição, inspira-se nele e faz avançar o conhecimento do método, quando realizou um estudo do sistema capitalista de relações de produção, sem precedentes na história da humanidade. Gostamos das metáforas usadas por Gramsci (1974, p. 124-125) para exprimir a síntese da filosofia hegeliana: “um homem que caminha sobre a cabeça” e marxiana: “o homem que caminha sobre as pernas”. Marx, ao estudar o sistema capitalista de relações de produção, entendeu aquela realidade não como um reflexo de idéias, mas como uma totalidade de elementos que se interligam. Essa diferença radical na maneira de explicar a gênese dos fenômeno, aconteceu pela forma inovadora com que Marx abordou essa realidade, já discutida no item anterior. Essa diferença entre o método de Hegel e de Marx é um divisor de águas da história do pensamento filosófico a respeito de um de seus problemas fundamentais, a questão sobre a origem da matéria e do espírito.

Portanto, buscar a lei própria do nosso objeto de estudo, as suas especificidades, o seu *devir*, deve ser a nossa tarefa como pesquisadores. Sabemos que a percepção imediata não capta a “coisa em si”, a essência da coisa, mas apenas o fenômeno da coisa. A estrutura das coisas que nos permite a compreensão da realidade não nos é acessível diretamente. Ela existe enquanto uma “pseudoconcretidade” que a nossa “práxis utilitária cotidiana” ajuda a reproduzir em novas formas fenomênicas, que percebemos como o conhecimento da realidade (KOSIK, 2002, p. 13-25). Kosik entende que o trabalho do pesquisador é, portanto, a destruição dessa “pseudoconcretidade” para construir a “práxis revolucionária”, dentro de um “processo ontogenético”, onde o indivíduo se reconhece como sujeito próprio, espiritual e sócio-histórico.

O método do materialismo dialético jamais nega ou esconde a contradição; busca, no confronto de idéias contrárias, em teses opostas, o conhecimento. Ao contrário do hegeliano, compreende a ordem do movimento do pensamento, indo da realidade para a possibilidade e da interação (correlação) à causalidade e à necessidade: “A correlação do particular e do geral representa uma correlação do todo com a parte, em que o particular é o todo e o geral é a parte” (CHEPTULIN, 1982, p. 196). Essa preocupação de tentar explicar como as coisas aparecem no mundo e as relações que estabelecem entre si e com o mundo exterior, em seu

conjunto, o homem traz desde a Antigüidade, quando nasce a Filosofia e, junto a ela, o problema do singular e do geral.

Os pitagóricos da antiga Grécia explicaram essa relação, buscando as semelhanças (o “geral”) entre os fenômenos a partir de suas propriedades quantitativas, compreendendo que o número representaria a essência universal que determina a natureza e a existência da coisa, pois aponta a semelhança entre elas e se comporta de forma autônoma, independente (do “singular”). Foi Platão quem aperfeiçoou essas categorias dos pitagóricos, concedendo autonomia ao “geral”, admitindo-o como o ideal que se manifesta em forma de conceitos, de idéias particulares autônomas, existindo fora da sociedade humana. Aristóteles viria criticar esse ponto de vista platônico e dos pitagóricos, admitindo que a categoria do “geral” não existe antes das coisas singulares e que é percebendo a coisa “singular” que o homem conhece também o “geral”. Na Idade Média, embora tenha prevalecido o ponto de vista platônico, houve tentativas, como a de Tomás de Aquino, de conciliar essas duas visões sobre a natureza das categorias, mas que resultaram em fracasso.

Dessas duas maneiras de interpretar as representações sobre o mundo exterior, em seu conjunto de fenômenos materiais, originaram-se as duas tendências do pensamento filosófico em relação às categorias do “singular” e “geral”: a realista e a nominalista. A *tendência realista* afirma que o “geral” existe em forma autônoma, independente do “singular”, sendo que alguns pensam que o “geral” existe em forma de idéias separadas de qualquer sociedade humana e outros que o “geral” existe de forma material e independente da consciência. Portanto, nessa tendência realista, o “singular” não existe ou é secundário, depende do “geral”, transitório, uma miragem (Platão, Euclides, Parmênides). A *tendência nominalista* diz que o “geral” não tem existência real, somente existe o “singular”. O “geral” é um resultado do pensamento humano e existe somente na consciência humana, sendo que para alguns pensadores o “singular” existe como objetos materiais isolados, enquanto que para outros (Berkeley) existe sob a forma de sensações. Conforme já dissemos, houve esforços entre filósofos como Aristóteles, Duns, Bacon, Locke, Feuerbach (CHEPTULIN, 1982; TRIVIÑOS, 2004),⁷ para uma solução científica, mas o problema seguia sem a elucidação. Segundo Cheptulin (1982, p. 193), “apenas a filosofia marxista conseguiu definitivamente ultrapassar os defeitos próprios aos nominalistas e aos realistas e dar uma solução justa e científica para essa questão”.

O Materialismo Dialético buscou a explicação para essas questões das representações dos fenômenos materiais do mundo exterior, tendo como uma de suas teses universais que as formações materiais não se apresentam, na realidade objetiva, de forma autônoma,

independente, mas em correlação, em interação e modificando-se mutuamente. Assim, o MD compreende que o “singular” e o “geral” são momentos, aspectos de formações materiais particulares e que estão organicamente ligados um ao outro, interpenetrando-se e que, dessa maneira, ambos representam a unidade de uma formação material dada que é o “particular”.

Por sua vez, as modificações que sofrem as formações materiais são próprias a cada uma delas, pois cada formação material dada tem a sua própria qualidade, ou seja, tem o seu próprio conjunto de propriedades, sua própria história, desenvolvida em seu próprio meio. Isso seria o “singular”: “uma formação material (coisa, objeto, processo) que tem suas próprias ligações e propriedades e que não existem noutras formações materiais”. (CHEPTULIN, 1982, p. 194).

O materialismo dialético tem uma série de categorias que são conceitos universais que se ligam a essas preocupações fundamentais da filosofia e ao desenvolvimento do processo do pensamento e do conhecimento. Iremos, então, listar essas categorias, por nós estudadas em seminários, lembrando sempre que o nosso conhecimento sobre a realidade objetiva é inconcluso e que novas categorias do MD estão sendo descobertas, assim como novas formas de relação entre elas. Conseguimos relacionar as seguintes categorias e leis da dialética materialista: Matéria; Consciência; Prática Social; Particular; Singular; Geral; Movimento; Relação; Ligação; Qualidade; Quantidade; Lei da passagem das mudanças quantitativas às mudanças qualitativas e vice-versa; Causa; Efeito; Necessário; Contingente; Lei; Conteúdo; Forma; Essência; Fenômeno; Contradição; Lei da unidade e luta dos contrários; Negação; Lei da negação da negação; Possibilidade; Realidade; Mediação; Medida; Fundamento; Espaço; Tempo e Totalidade (CHEPTULIN, 1982; TRIVIÑOS, 2006a).

Entre essas categorias, no entanto, três representam as leis básicas do desenvolvimento do conhecimento: a “Lei da Unidade e da Luta dos Contrários” que vai nos dizer *por que* acontece esse desenvolvimento (qual é a sua fonte); a “Lei da Transformação da Qualidade em Quantidade e vice-versa” nos explica *como*, qual é o *mecanismo* desse desenvolvimento; e a “Lei da Negação da Negação” vai nos falar das *relações entre o antigo e o novo*, no processo de desenvolvimento dos fenômenos (TRIVIÑOS, 1987, p. 71).

Entendemos que essa tese é uma formação material, o resultado de uma investigação, sobre um FMS, em que estão presentes todas essas categorias e leis da dialética materialista, cujo processo tem por objeto de estudo conhecer como o professor pesquisador universitário, egresso do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/CNPq, da Universidade do Estado da Bahia, avalia esse Programa em sua formação profissional.

5.3 O MATERIALISMO HISTÓRICO (MH)

O marxismo dá uma grande importância à teoria, porque ela pode guiar a ação. Entretanto, o que determina a verdade de uma teoria são os resultados objetivos da prática social, pois para a filosofia materialista dialética, a teoria se funda sobre a prática. A teoria do marxismo, a sua sociologia, é o Materialismo Histórico, que é o conhecimento historicamente situado. Plekhanov (2005) é considerado o criador do termo e o seu principal propagandista. Como já anunciamos na introdução, essa perspectiva teórica se faz necessária porque vivermos em uma sociedade capitalista, dividida em classes, cuja principal contradição – a que “move” esse *modo de produção* e que resulta de suas *relações de produção* – é a luta entre aqueles que detêm os meios de produção (capitalistas) e aqueles que vendem a sua força de trabalho como uma mercadoria (trabalhadores). Trata-se, portanto, de uma relação de exploração que, cada vez mais, tende a acirrar as contradições entre essas duas classes.

Acreditamos que desconsiderar isso só teria algum sentido com o advento de uma sociedade sem classes. Tal contradição principal se sustenta ou se alimenta da ideologia própria de cada classe, sendo que a que prevalece é a ideologia da classe dominante. Estamos, assim, entendendo o conceito de classe social como processo e como relação (WOOD, 2003), em oposição à classe como localização estrutural, como entende a sociologia clássica.

Portanto, a teoria que sustenta essa tese, que subsidiou a análise, interpretação e compreensão das informações empíricas – recolhidas por entrevistas semi-estruturadas e por questionários – assim como dos documentos institucionais e legislações governamentais, parte da seguinte orientação:

O fato é, portanto, este: o de determinados indivíduos, que trabalham produtivamente de determinado modo, entrarem em determinadas relações sociais e políticas. A observação empírica tem de mostrar, em cada um dos casos, empiricamente e sem qualquer mistificação e especulação, a conexão da estrutura social e política com a produção. A estrutura social e o Estado decorrem constantemente do processo de vida de determinados indivíduos; mas destes indivíduos não como eles poderão parecer, na sua própria representação ou na de outros, mas como eles são realmente, ou seja, como agem, como produzem materialmente, como trabalham, portanto, em determinados limites, premissas e condições materiais que não dependem da sua vontade (MARX; ENGELS, 1984, p. 21).

Dessa maneira, a *história* da humanidade estaria constituída por uma permanente *luta de classes*, o que permite afirmar que as classes sociais têm sua origem na propriedade privada dos meios de produção, em que uma classe se mantém como dominante, impondo a ideologia

do seu conhecimento de realidade como uma verdade pronta, dada e determinada. Da concepção materialista histórica de ideologia, destacamos conceitos *gramscianos* como “hegemonia” e “formação de intelectuais”, uma vez que nosso objeto de estudo liga-se à formação de uma “elite de intelectuais”, no sentido que Gramsci (2004) lhes concedeu:

Autoconsciência crítica significa, histórica e politicamente, criação de uma elite de intelectuais: uma massa humana não se “distingue” e não se torna independente “para si” sem organizar-se (em sentido lato); e não existe organização sem intelectuais, isto é, sem organizadores e dirigentes, ou seja, sem que o aspecto teórico da ligação teoria-prática se distinga concretamente em um extrato de pessoas “especializadas” na elaboração conceitual e filosófica (GRAMSCI, 2004, p. 104, v. 1).

O objeto de estudo dessa tese se refere à formação de pensadores, de professor/pesquisador, portanto, a formação de uma elite de intelectuais que possam desenvolver uma “autoconsciência crítica” a partir do entendimento dialético materialista da produção social da pesquisa científica, isto é, compreendendo o caráter histórico do conhecimento. Dessa maneira, a formação da autoconsciência dos pesquisadores de um país não desenvolvido, como o Brasil, é compreendida como o resultado da contradição que se estabelecem, por um lado, entre as necessárias condições de possibilidades reais que possam dar origem a um projeto de existência para os próprios pesquisadores, com a correspondente transformação material da realidade e, por outro lado, os interesses hegemônicos da transnacionalização neoliberal do capital, manifestados na luta de classes interna.

Também situamos o conceito de hegemonia, “como uma força política externa, como elemento de força coerciva das classes dirigentes” (GRAMSCI, 2004, p. 114, v. 1), estabelecendo a dimensão pedagógica desse conceito: “toda relação de ‘hegemonia’ é necessariamente uma relação pedagógica” (GRAMSCI, 2004, p. 399, v. 1).

Dessa maneira, o capitalismo, como modo de produção, é histórico e por assim ser, é passível de transformação e superação. É a partir desse processo dialético que Marx analisa a sociedade, tentando compreender seus diferentes componentes e colocando o homem, no centro desse processo, como construtor da sua própria história. A *história*, como uma categoria do MH, não é um mero “contar história”; sua construção parte do princípio de que a estrutura social pressupõe a história e, assim, coloca o ponto de partida no contexto do histórico-social. Isso significa buscar, na história, a explicação das relações sociais do presente, a gênese e a evolução dessas, levando-nos a olhar para a forma atual (desenvolvida) com lentes que desvelam o segredo das formas anteriores (menos desenvolvidas) (MARX, 2003).

Trabalharemos, ao longo de nossas análises, com as seguintes categorias do MH, as quais vamos definindo, conceituando, no momento em que as estivermos utilizando, isto é, quando as enxergarmos na realidade objetiva, materializadas nas falas dos entrevistados e nos documentos. São categorias do MH: Modo de produção; Forças produtivas; Relações de produção; Meios de produção; Meios de trabalho; Infra-estrutura ou base; Superestrutura; Classe social; Luta de classe; Ideologia; História; Ser social; Consciência social; Prática social.

Utilizaremos essas categorias para interpretarmos as representações empíricas dos nossos entrevistados, uma vez que o nosso prioritário é o PIBIC/CNPq-UNEB, o qual, no momento histórico que o estamos situando, constitui a célula do modo de produção da pesquisa científica, em um espaço público universitário, e buscaremos as suas contradições, por estarmos conscientes de que o conhecimento é, por natureza, ideológico.

5.4 A CATEGORIA DA ECONOMIA POLÍTICA

Também utilizaremos categorias e conceitos da economia política que Marx desenvolveu a partir das obras de autores ingleses que estudaram a distribuição e acumulação do excedente econômico, como Adam Smith (1723-1790) e David Ricardo (1772-1823). A partir da crítica à economia clássica, Marx formulou o que se chama a teoria do valor, que teve como resultado final os três volumes de “O Capital”. Assim como o MH, as categorias da economia política também são históricas. Destacamos nessa obra de Marx (2002) as seguintes categorias que iremos utilizar em nossas análises, desenvolvendo-as oportunamente: mais-valia (relativa e absoluta); lucro; salário; força de trabalho; trabalho livre; fetichismo; alienação; produtividade; trabalho morto. Todos esses conceitos nos ajudaram a compreender a idéia de “crise” do estado, “crise” da universidade e outros, como fenômenos ideológicos da sociedade capitalista.

Portanto, tendo por base a perspectiva do materialismo histórico-dialético e a economia política, pressupomos que as mudanças, na educação não são neutras e que suas “inovações sempre aparecem vinculadas a questões ideológicas, sociais e econômicas e, para serem consideradas dessa forma dependem da conjuntura de onde emergem, de quem são seus promotores e da incidência e extensão que adquirem” (SANCHO GIL, 1999, p. 32).

5.5 MÉTODO ESTATÍSTICO E *MARXIANO*: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Por ser um estudo de natureza quantitativa, utilizamos o método estatístico para realizarmos a descrição analítica das informações que obtivemos do questionário eletrônico.⁸³ Na medida do nosso alcance, inspiramo-nos em Vieira Pinto (1979), no capítulo⁸⁴ específico em que o autor trata desse método, explicando as suas possibilidades e limites no pensamento lógico dialético.

No marxismo, a estatística teve um apoio muito mais importante para as ciências naturais que para as ciências sociais. Podemos dizer que, nestas últimas ciências, a estatística foi meramente auxiliar. Triviños (1987) diz que na pesquisa qualitativa de natureza marxista a descrição é mais complexa do que no positivismo e na fenomenologia. Esta poderá ter como apoio informações de tipo quantitativo, porém, no processo de descrição das propriedades dos fenômenos materiais haverá que distinguir as finalidades das propriedades desses fenômenos e as funções que elas cumprem em relação com as necessidades materiais e espirituais do ser humano.

Vieira Pinto (1979), referindo-se à situação gnosiológica e epistemológica do conhecimento estatístico, diz que o mesmo se encontra em uma situação intermediária, isto é, entre o conhecimento empírico, que considera a classe inteira do objeto que estuda, e o conhecimento histórico, que se detém em um objeto único, como um acontecimento passado, “insubstituível e irrepetível”: “O que dá caráter distintivo a estes métodos é a natureza do seu objeto, constituído por um *coletivo*, não se reduzindo à coisa ou ao fenômeno singular nem se expandindo a ponto de se identificar com o universal” (VIEIRA PINTO, 1979, p. 400).

Tendo por objeto um coletivo, “uma multidão, um conjunto ou grupo de coisas ou fatos semelhante” (VIEIRA PINTO, 1979, p. 400), esse somente poderá ser um representativo da totalidade dos fenômenos considerados, mediante a formulação da hipótese de que o coletivo representa o todo. Assim, essa hipótese define os condicionamentos que legitimam esse método como via de conhecimento da realidade e que, ao mesmo tempo, o limitam.

Uma vertente do movimento histórico do método estatístico se manifesta quando o pesquisador coleta os dados de uma população ou grupo estudado e, em seguida, expõe seus

⁸³ A formatação eletrônica do questionário foi realizada por Alexandre Kappel, doutorando do programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRGS.

⁸⁴ Referimo-nos ao Cap. XVII: “Conceitos usuais no método estatístico” (VIEIRA PINTO, 1979, p. 397-417).

resultados referindo-se “apenas a *esses dados*”, como um relato histórico. Quando, porém, o pesquisador começa a realizar as inferências, fazendo extrapolações, projeções, estabelecendo médias a partir de tais dados, ele está fazendo estatística e, nesse momento, os dados tornam-se “uma classe representativa de uma totalidade que os incorpora e neles de alguma maneira se espelha” (VIEIRA PINTO, 1979, p. 400).

Segundo nos alerta o autor, o conhecimento estatístico tem um problema de ordem geral que é dual:

trata-se de definir de que maneira o conhecimento do coletivo, tomado enquanto formando um individuo mostra-se válido para a classe geral que pertence; e por outro lado de que maneira esse mesmo conhecimento, considerado agora como de uma classe, torna-se válido para os indivíduos singulares que o compõem (VIEIRA PINTO, 1979, p. 401).

Compreendendo o método estatístico como um esforço de representar, exprimir superficialmente a verdade contida na realidade de uma totalidade concreta de casos (a prática profissional dos egressos dos PIBIC/UNEB), nossa pesquisa de tese buscou trabalhar com esse método, levando em conta essas breves considerações sobre a sua natureza e tentando explorar suas possibilidades e superar suas limitações. Utilizamo-lo como um recurso que nos permitisse adentrar o nosso fenômeno material social, especialmente em suas propriedades quantitativas, lembrando sempre que estamos entendendo quantidade e qualidade como categorias dialéticas (par categorial), que se ligam organicamente, isto é, que têm a mesma natureza, que estão em correlação, não podendo uma existir sem a outra. Nossa compreensão dessas categorias parte da definição de “qualidade como o conjunto das propriedades que indicam o que uma coisa dada [um fenômeno material] *representa*, o que *ela* [ele] *é*, e a quantidade como o conjunto das propriedades que exprimem suas dimensões, sua grandeza” (CHEPTULIN, 1982, p.208).

A quantidade e a qualidade se ligam por outra categoria – a categoria de medida – que é o espaço, a extensão, os limites entre os quais as mudanças quantitativas originam mudanças qualitativas e vice-versa. Para o bolsista do PIBIC/CNPq-UNEB *tornar-se* (ter outra qualidade) um egresso foi necessário romper a medida de créditos estabelecida pelo currículo do seu curso de graduação na UNEB (a formatura) e ter conseguido atender os “Requisitos e Compromissos do Bolsista”, estabelecidos pela Resolução Normativa (RN), vigente no período em que ele foi bolsista do PIBIC/UNEB (avaliação dos resultados do seu trabalho referente ao período de 12 meses da bolsa). Assim, a quantidade é uma propriedade da qualidade e cada uma dessas propriedades é um fenômeno material social. Por sua vez, estamos trabalhando com a idéia filosófica de “propriedade” como o que indica a distinção e a

semelhança de um fenômeno material com outro (CHEPTULIN, 1982). Com isso pretendemos esclarecer um procedimento que utilizamos para realizar a análise descritiva das informações do questionário, isto é, usamos a descrição dos percentuais, em algumas propriedades e, a dos números absolutos, em outras, para assim destacar a distribuição mais geral de determinadas propriedades do fenômeno material social em estudo.

Foi partindo, então, dos objetivos e hipótese(s) de trabalho que utilizamos dois instrumentos para a coleta de informações juntos aos egressos do PIBIC/CNPq-UNEB: um questionário que nos permitiu a obtenção de um banco de dados para tratamento estatístico que constitui o “coletivo”, que “fala” em nome de uma totalidade (os egressos PIBIC/CNPq-UNEB), mas que não é universal; e a entrevista semi-estruturada, cujas informações, combinadas com os “dados” do questionário, permitem-nos adentrar no fenômeno material social, permitem-nos a aproximação a alguns dos “indivíduos singulares” que compõem esse “coletivo”, de modo que conheçamos melhor suas propriedades e observemos aquilo que não se repete nos demais FMS aos quais se liga ou se relaciona.

Estamos, portanto, reconhecendo os egressos que responderam ao questionário eletrônico, como elementos de um “coletivo” que representa uma determinada classe: a de todos os egressos do PIBIC/CNPq-UNEB, no período 1997-2007. Esses, por sua vez, também são representantes de outras classes mais abrangentes que são as classes de egressos do PIBIC/CNPq que existem em outras IES da Bahia, da região Nordeste e do Brasil. Ideal seria se pudéssemos quantificar cada um desses segmentos, mas não tivemos conhecimento de dados estatísticos atualizados sobre os egressos do PIBIC. Tentamos junto ao setor de estatística do CNPq, mas não obtivemos sucesso.

Compreendemos, então, que um “coletivo” tem a propriedade de se estender como classe de elemento que é elemento de outra classe, ou seja, o coletivo de egressos do PIBIC/UNEB é um elemento de outra classe, universal, que é a classe de todos os egressos do PIBIC/CNPq existentes no Brasil, cujo estudo mais recente que obtivemos, junto ao CNPq, foi o de Aragón (1999).

5.6 A POPULAÇÃO E A AMOSTRA DA PESQUISA

Começamos a fazer o levantamento do total de egressos, junto à Gerência de Pesquisa da PPG/UNEB, em dezembro de 2006. Como era a intenção realizar a pesquisa com todos os egressos dos programas PIBIC/CNPq e PICIN/UNEB, fizemos o levantamentos de todos os

egressos desses Programas a partir das relações de ex-bolsistas, cedidas pela Gerência de Pesquisa, para cada ano do período, 1996 à 2006. Assim, construímos o Quadro 9:

Quadro 9 – Total de egressos por Programa, PIBIC/CNPq e PICIN/UNEB, no período de 1997 – 2006⁸⁵

PROGRAMA ANO	PIBIC	PICIN*	TOTAL
1997	20	-	20
1998	20	40	60
1999	20	39	59
2000	20	40	60
2001	20	40	60
2002	20	60	80
2003	20	60	80
2004	19	40	59
2005	19	80	99
2006	19	60	79
Total	197	419	596

Fonte: Lista de bolsistas PIBIC e PICIN fornecidas pela Gerência de Pesquisa/PPG/UNEB.

*O PICIN/UNEB foi implantado em 1997, portanto a primeira turma de egressos é 1998.

Após a construção desse Quadro, nos demos conta da impossibilidade de trabalharmos com todos os egressos PIBIC e PICIN, como era a nossa idéia inicial, e optamos pelo PIBIC, porque tinha um menor número de ex-bolsistas.

Conforme mostra o Quadro 9, o período 1997-2006 agrega 197 egressos do PIBIC/CNPq-UNEB. Desse total, verificamos as renovações da bolsa de cada egresso, ao

⁸⁵ No primeiro momento da coleta de informações por questionário, em fevereiro de 2007, trabalhamos com as listas de bolsistas PIBIC/UNEB, período 1996-2006, obtidas na Gerência de Pesquisa/PPG, em dezembro de 2006, tendo por último período esse ano, tal como consta nesse Quadro 9. Porém, no decorrer da coleta, que se estendeu até outubro de 2007, alguns desses bolsistas de 2006 se formaram entre os meses de fevereiro e outubro de 2007 e haviam respondido ao questionário. Resolvemos incluí-los na pesquisa e por isso estamos nos referimos ao período 1997-2007.

longo de todo o período, assim como aqueles que ainda continuavam, na condição de bolsista, no próprio PIBIC ou em outro Programa de BIC, durante o ano de 2007, e os que haviam se formado nesse último ano. Ao final dessa triagem, chegamos a um total de 127 egressos do Programa PIBIC/CNPq-UNEB que consideramos a *população* de nosso estudo.

A essa população enviamos uma mensagem (Apêndice H) encaminhando o questionário eletrônico e obtivemos respostas de 87 egressos do PIBIC/UNEB. Esse coletivo de 87 egressos denomina-se *amostra casual* que representa, aproximadamente, 69% do total de egressos desse Programa existente na UNEB no período 1997-2007. Desses 87 egressos, destacamos uma *subamostra* de 21 egressos que afirmaram estar na prática docente do ensino superior, subamostra sobre a qual nos detivemos na análise descritiva das questões abertas do questionário eletrônico.

Para as entrevistas o procedimento foi o seguinte: no primeiro momento daquela amostragem casual (total de 127 egressos), isto é, quando atingimos os primeiros 24 egressos que responderam ao questionário, até a data de 1º de maio de 2007, retiramos uma *subamostra intencional* de 8 egressos, com os quais realizamos a entrevista semi-estruturada. Para fixarmos o tamanho da subamostra intencional, seguimos a recomendação de Triviños (2001) na pesquisa qualitativa:

O tamanho da amostra é fixado, de certo modo, arbitrariamente. Em geral, depende do pesquisador determinar o número de sujeitos que participará na amostra, ainda que se recomende que a quantidade de sujeitos não seja inferior a cinco por grupos diferentes de pessoas que participam na pesquisa... Mas tudo isso é relativo, porque o tamanho da amostra não é fixo, ele pode variar, substituindo, diminuindo, aumentando, o número de sujeitos, de acordo com as necessidades que estabeleça o desenvolvimento do estudo. A escolha dos sujeitos na amostra própria da pesquisa qualitativa se realiza através de critérios. Um critério é uma idéia ou um conjunto de idéias, emanada dos objetivos da investigação, que orienta a seleção dos sujeitos que participarão na pesquisa (TRIVIÑOS, 2001, p. 83-84).

A amostra intencional planejada, de 8 (oito) sujeitos, atendeu aos critérios que estabelecemos guiados por nossa hipótese de trabalho, a seguir:

- a) seja um egresso do PIBIC/UNEB com, no mínimo, três anos de formado;
- b) seja um professor do ensino superior (ES);
- c) esteja realizando pesquisa, financiada ou não pelo CNPq ou por outra fonte (CAPES, FAPESB, outras), além de se dedicar ao ensino.

Foi assim que selecionamos os oito egressos que compõe a nossa amostra intencional. Porém, antes de os entrevistarmos, fizemos duas entrevistas com egressos de BIC da

UFRGS⁸⁶ que, atualmente, são professores do ensino superior, em Porto Alegre/RS, como uma forma de “teste piloto” do roteiro de entrevista, para aperfeiçoá-lo, mas não as integramos a esta tese.

5.7 O PROCESSO DE COLETA DAS INFORMAÇÕES: “A PESQUISA DE CAMPO”

Quando compreendemos que não seria possível realizar a pesquisa com a totalidade de egressos PIBIC e PICIM e fizemos a opção viável de acompanhar a trajetória da prática profissional dos egressos PIBIC/UNEB, pensamos que poderíamos dar prosseguimento a esse trabalho realizando o acompanhamento dos egressos do programa PICIN/UNEB quando retornarmos à Universidade. Poderemos apresentar à UNEB uma proposta de pesquisa institucional, submetê-la a edital, tendo em vista todo o conhecimento teórico-metodológico que estamos adquirindo através dessa tese. É o que pretendemos fazer, adiante.

Concentramos, assim, nossos esforços na totalidade de 127 egressos do PIBIC/UNEB. Iniciamos o que chamamos de “perseguição aos egressos” ou “caça aos egressos”. Primeiro, tentamos localizá-los pela Plataforma *Lattes*⁸⁷ do CNPq, mas tivemos pouco sucesso. Levantamos hipóteses para o ocorrido: os nomes dos egressos não estão informados corretamente, o que inviabiliza a busca; os egressos não atualizam seus *Lattes*; os egressos não se tornaram um professor/pesquisador.

Outros lugares foram pesquisados, como por exemplo: internet; *Google* e *Orkut*. Conseguimos alguns contatos, alguns e-mails e, embora julgássemos ainda serem insuficientes, decidimos enviar o questionário também a esses endereços eletrônicos. Era fevereiro de 2007, quando encaminhamos os primeiros questionários e, até o final de abril, tínhamos conseguido apenas a resposta de 24 egressos do PIBIC/UNEB. Dessa amostragem casual, retiramos a subamostra intencional para a entrevista semi-estruturada, já que tínhamos o limite do tempo, e continuávamos tentando localizar os demais egressos. Assim, a coleta por questionário, iniciada em fevereiro, estendeu-se até outubro de 2007. Empreendemos um

⁸⁶ Durante o mês de janeiro de 2007, agendamos contato com Marininha Aranha Rocha, da Pró-Reitoria de Pesquisa – PROPESQ/UFRGS, para a indicação de, pelo menos, quatro ex-bolsistas de BIC/UFRGS, que atendessem aos seguintes critérios: ser egresso de um Programa de BIC/UFRGS, na última década (1997-2007); ser um professor universitário e que esteja recebendo algum tipo de fomento (bolsa) como pesquisador, principalmente, do CNPq; ser egresso das seguintes áreas: Letras (Bel.); Pedagogia (prioridade); Agronomia (prioridade); Licenciatura em Letras e C. Biológicas; Nutrição; Licenciaturas em História e/ou Geografia. Conseguimos agendar as entrevistas para março/2007, com dois egressos de BIC, um do curso de Agronomia e outro da Educação.

⁸⁷ Para buscarmos o *lattes* do egresso recorreremos ao site: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/index.jsp>.

grande esforço para alcançarmos o maior número de egressos possível e conseguimos obter respostas de 87 egressos do PIBIC/UNEB (69%). Conseguimos mais sucesso na localização dos egressos, quando nos ocorreu a idéia de nos dirigimos, diretamente, às secretarias acadêmicas dos cursos e/ou às diretorias dos Departamentos da UNEB.⁸⁸ Isso fizemos por telefone e e-mail, pois o e-mail somente não bastava para que obtivéssemos o que desejávamos.

Foram recolhidas informações, através de coleta de dados, provenientes de pesquisa empírica e de pesquisa documental. Da fonte empírica, os egressos do PIBIC/CNPq-UNEB (1997-2007), recolhemos informações por meio de dois instrumentos de coleta: o questionário eletrônico e a entrevista semi-estruturada. A fonte documental refere-se aos relatórios institucionais, Leis, Decretos, entre outros. Apresentaremos cada uma dessas fontes e como foram concebidos os seus instrumentos de coleta de informações.

5.7.1 Questionário eletrônico (Apêndice C)

O questionário eletrônico inicia-se com um pequeno texto que apresenta o objetivo da pesquisa, situa-a como uma tese de doutorado (nome da Universidade, linha de pesquisa, orientador) e anuncia, ao egresso, a garantia do sigilo das informações por ele fornecidas. Contém questões fechadas, semi-abertas e abertas que se agrupam em dois blocos de perguntas: no primeiro bloco, as questões sobre os “Dados de identificação atual” solicitam informações sobre a formação e situação profissional; o segundo bloco, “Dados de identificação como egresso da UNEB”, requer informações relacionadas à condição de egresso de um Programa de Iniciação Científica da UNEB e a opinião sobre esses Programas. Como a idéia inicial era trabalhar com todos os egressos BIC da UNEB, resolvemos manter, no questionário, o tratamento no plural, referindo-nos aos “Programas de IC (PIC) da UNEB”, de forma a ficar subentendido que desejávamos informações sobre dois Programas de BIC da Universidade (PIBIC e PICIN), embora só estivéssemos nos dirigindo aos egressos do PIBIC, mesmo porque, sabíamos que alguns egressos transitaram por esses dois Programas.

⁸⁸ A colaboração dos próprios egressos foi importante para a localização de ex-colegas. Tatiana da Costa Cruz, egressa do curso de Agronomia do DTCS/Campus III – UNEB, nos auxiliou, por livre vontade, na busca de alguns egressos desse Curso.

Para a formatação do questionário eletrônico, desenvolvemos um sistema de informações, na Web, para o preenchimento do mesmo, de forma que o sistema alimentava uma base de dados, em que as respostas eram armazenadas. Após a finalização do prazo de envio do questionário, realizamos a compilação das informações, em um “banco de dados”, para serem lançadas em um programa estatístico. O tratamento dos dados, obtidos dos 87 egressos PIBIC/CNPQ-UNEB, foi feito a partir das frequências das respostas às questões fechadas, utilizando-se o programa SPSS,⁸⁹ que as organizou, compactando-as em tabelas (Apêndice E). Essas tabelas relacionam as frequências e seus respectivos percentuais de menções válidas, com relação ao total de casos. A partir das necessidades que se apresentaram, durante a descrição e análise desses dados, realizamos os cruzamentos entre eles, isto é, entre as tabelas. Esse recurso do SPSS, de cruzamentos entre os dados, permitiu que elaborássemos as tabelas da subamostra de 21 egressos (Apêndice F).

Se, por um lado, o questionário enviado por Internet possibilitou atingir 87 egressos, dispersos em várias partes do Estado da Bahia e do país, por outro lado, algumas questões ficaram sem respostas (categorizadas como “não respondeu”), evidenciando a limitação desse tipo de coleta de informações, à *distância*. Uma forma de diminuir esse problema seria checar, no sistema, cada questionário que chegasse respondido e entrar em contato com o egresso, em caso de dúvidas ou informações incompletas. Isso seria viável com um determinado número de pessoas envolvidas na pesquisa, porque, concomitantemente, seriam localizados os e-mails dos egressos e seria feito contato, por telefone, na tentativa de convencê-los a responder o questionário; para um só pesquisador, porém, tornou-se impossível realizar essas tarefas, simultaneamente.

Com relação às questões semi-abertas do questionário eletrônico, voltamo-nos para a hipótese principal de trabalho e optamos por nos deter, particularmente, na subamostra casual, isto é, naqueles egressos do PIBIC que estavam, no momento da coleta, na prática da docência universitária (IES públicas e privadas) e que identificamos como sendo 21 ex-

⁸⁹O *Statistics Packet for Social Sciences* (SPSS) (Pacote Estatístico para as Ciências Sociais) é um dos mais utilizados e conhecidos *softwares* para análise estatística e pesquisa em geral, na área de ciências humanas e sociais. Permite a utilização de estatística descritivas e/ou inferenciais, a partir da conversão das respostas em valores numéricos. Essa conversão foi realizada após nos certificarmos que os dados obtidos do questionário obedeciam a uma distribuição normal e que existia uma correlação entre eles. Sua aplicação, nesse trabalho, serviu para a elaboração de um banco de dados quantitativos, possibilitando o tratamento dos dados do questionário e seus cruzamentos, de acordo com a necessidade que a descrição analítica que realizávamos, ia exigindo. Para isso contamos com o auxílio de um aluno de doutorado, do curso de Ciências Sociais/UFRGS, Luís Fernando Corrêa, que montou esse banco de dados, bem como os gráficos e tabelas.

bolsistas. Assim, não somente optamos por fazer, à parte, uma análise descritiva das respostas às questões fechadas do questionário para esse segmento de egressos, como também, apenas para eles é que realizamos a análise interpretativa das questões abertas – justificativas – (Apêndice G), para o que estabelecemos categorias empíricas

5.7.2 Entrevista semi-estruturada (Apêndice D)

A entrevista semi-estruturada é apontada como o principal instrumento do método materialista dialético. Esse tipo de entrevista deve contemplar alguns aspectos como: o pesquisador deve se apresentar, falar sobre seu trabalho e colocar, claramente, o objetivo da pesquisa; ressaltar a questão do anonimato das informações; entregar ao entrevistado um questionário para que o preencha com as informações básicas. Recomenda-se que a entrevista deve ser iniciada com perguntas simples, da realidade do entrevistado, para que este vá adquirindo confiança no pesquisador (TRIVIÑOS, 1987).

O roteiro de entrevista semi-estruturada (Apêndice D) parte de “perguntas básicas” que se referem à essência do estudo e de “perguntas derivadas” que improvisamos, de acordo com as respostas do entrevistado. Importante ressaltar que as “perguntas básicas” podem se tornar “perguntas derivadas” e vice-versa. Segundo Triviños (1987), estas últimas podem ir de 25 a 60 questões e a entrevista pode ter a duração de 45 a 60 minutos. Assim procedemos, mas nossas entrevistas, realizadas entre os dias 4 e 13 de maio de 2007, em Salvador/BA, tiveram a duração média de 90 minutos.

Ao realizarmos essas entrevistas, com os egressos do PIBIC/UNEB, pensávamos ser possível averiguar se está sendo cumprido o objetivo/finalidade das BIC, que é formar pesquisadores. Estarão eles, em sua prática profissional, realizando pesquisas? Onde? De que maneira? Em uma pós-graduação *stricto sensu*, como objetivam esses programas? Se não estão, porque isso aconteceu? Quais contingências favoreceram ou não a realização desse objetivo, na vida do egresso do PIBIC/UNEB? Quais necessidades se mostram capazes de realizar esse objetivo?

Conjecturamos que muitos desses egressos poderiam não estar, hoje, na condição de professor/pesquisador, visto que, após 1997, o governo brasileiro diminuiu consideravelmente o número de bolsas de mestrado e doutorado e manteve “congelado”, por mais de oito anos, o valor e a quantidade das mesmas, não garantindo, assim, a continuidade do processo de formação do ex-bolsista PIBIC/UNEB.

Enfim, levantamos indagações, guiados pelo método dialético, e chegamos às questões que formam um roteiro semi-estruturado, conforme o Apêndice D.

O desenvolvimento desse roteiro de entrevista considerou a duração da existência do FMS em estudo, em sua relação com as formações materiais, anteriores e posteriores. Conforme assinala Cheptulin (1982, p. 181), sobre essa categoria *tempo*, do materialismo dialético, que está em correlação com outra categoria – *espaço*: “A duração da existência das formações materiais e a relação de cada uma delas com as formações anteriores e posteriores é o tempo”. Ao contrário do *espaço* que é tridimensional, o *tempo* “possui apenas uma dimensão, ele vai sempre em um único sentido: para a frente, do passado para o presente e depois para o futuro”, explica Cheptulin (1982, p. 181) .

Considerando que, diferente do passado que já está preenchido pelos acontecimentos, o futuro, “por enquanto, ele não é real, é apenas um tempo possível” (CHEPTULIN, 1982, p. 188), organizamos o nosso roteiro de entrevistas (Apêndice D) com as perguntas “básicas”, seguindo o sentido dessas concepções, quais sejam: começamos pelo HOJE (2007): *qual a prática profissional do egresso, hoje?* Continuamos com o ANTES (desde 1996 ...): *qual foi a sua condição de aluno/bolsista no PIBIC/UNEB?* Olhando, com esperança, para o FUTURO: *quais seriam as recomendações do egresso PIBIC/UNEB para a formação do professor/pesquisador?*

As perguntas “básicas” do roteiro de entrevista semi-estruturada versaram sobre os seguintes temas:

- A prática profissional atual do egresso PIBIC/UNEB;
- A experiência da sua formatura e sobre o seu primeiro emprego;
- A sua vida pessoal;
- A sua vida de estudante universitário e bolsista PIBIC/UNEB;
- As recomendações do egresso PIBIC/UNEB sobre a formação de pesquisadores.

5.7.3 Análise de documentos

Tivemos como fontes documentais principais as Resoluções Normativas do PIBIC/CNPq e as pesquisas de avaliação nacional do PIBIC/CNPq (MARCUSCHI, 1996; ARAGÓN, 1999); o Projeto Pedagógico da UNEB (1999) e os seus Relatórios de Atividades, 1998-2005 e 2006-2007, sendo que os dos últimos anos obtivemos por e-mail, diretamente das Pró-Reitorias de Graduação (PROGRAD) e de Pós-Graduação (PPG). Outras fontes

foram as leis e Decretos federais que estão relacionados nas Referências.

O método marxiano entende que os dispositivos legais, como Leis, Decretos, Diretrizes e outros, incorporam momentos históricos de desenvolvimento dos fenômenos materiais sociais. Categorias como, “ideologia” e “história”, do materialismo histórico, se prestam como instrumentos (categorias teóricas) de análise do movimento da realidade objetiva. As legislações são fontes de pesquisa, que nos possibilitam análises sobre valores, tendências, visão de mundo, entre outras. Triviños (1987, p. 158-165) recomenda que se pode utilizar o método da análise de conteúdo para a análise de documento, seguindo as três etapas básicas: pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial. A análise de documentos é de utilidade nessa pesquisa, por exemplo, quando conseguimos confrontar o “conteúdo” das Resoluções Normativas do PIBIC/CNPq com “o enfoque teórico” que estabelecemos para o estudo.

5.8 ANÁLISE, INTERPRETAÇÃO, EXPLICAÇÃO E COMPREENSÃO DAS INFORMAÇÕES

O critério seguido para o estabelecimento de categorias empíricas⁹⁰ foi que o “requisito lógico de que um mesmo conteúdo não podia estar, ao mesmo tempo, em duas ou mais categorias” (TRIVIÑOS et al., 2006, p. 27). Isso não quer dizer que, na análise interpretativa do conteúdo dessas categorias, elas não se relacionem, já que sabemos que todos os fenômenos materiais estão em relação, porém, as ligações é que nos conduzem às causas e é esse princípio que buscamos respeitar para a formulação de categorias empíricas. Assim, as “categorias empíricas” se ligam ao mundo científico pelas “categorias de análise”, que são aquelas que se referem ao método marxiano, quais sejam, as categorias do materialismo histórico-dialético e da economia política. Recorremos ao trabalho de Colao (2005), que nos inspirou nesse e em outros momentos da abordagem qualitativa teórico-metodológica adotada. As categorias empíricas que utilizamos na análise das entrevistas foram:

1. - Vida pessoal e familiar.
2. - O ambiente de trabalho; remuneração salarial e a relação com os colegas.

⁹⁰ Para o estabelecimento de categorias empíricas das duas primeiras entrevistas semi-estruturadas (E1 e E2), contamos com a colaboração da pedagoga Sandra Daltoé Simonetti, que nos inspirou a categorização das demais entrevistas.

3. - Atividades rotineiras, lazer e os meios de comunicação.
4. - Expectativas e planos para o ingresso no mercado de trabalho.
5. - Experiência profissional e a relação formação e prática.
6. - A formação do professor-pesquisador, atual e no passado, e os programas de bolsas para pesquisa.
7. - Recomendações para aprimorar os programas de incentivo à pesquisa.

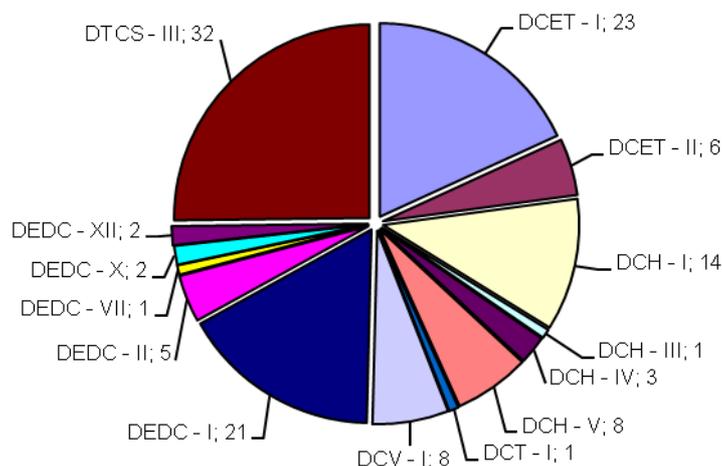
Também estabelecemos categorias empíricas para analisarmos as questões semi-abertas do questionário, para a subamostra de 21 egressos PIBIC/UNEB que estão na prática da ES. Essas categorias buscaram agrupar as justificativas às perguntas “Sim” e “Não”, manifestando-se de forma bastante correlacionada (Apêndice G).

6 OS EGRESSOS DO PIBIC/CNPq-UNEB, 1997-2007

Conforme mencionamos anteriormente, ao optarmos pelo acompanhamento dos egressos do PIBIC/CNPq-UNEB, ao final de uma triagem, chegamos a um total de 127 egressos do Programa, nessa Universidade, no período 1997-2007. Desse total, segundo verificaremos ainda nesse capítulo, 53 egressos (60,0%) renovaram a bolsa, uma, duas, três e até mais de três vezes. Todo esse trabalho⁹¹ resultou em um “imenso” quadro, no qual tínhamos o nome completo do egresso, o nome do orientador, a área do conhecimento, o(s) período(s) da bolsa, o e-mail, o telefone. Por meio desse quadro, fizemos o acompanhamento da coleta de dados, por questionário. Não o fizemos constar em nossos Apêndices, contudo, porque, além do tamanho, as informações contidas nele identificariam os ex-bolsistas, ferindo o nosso assumido compromisso de sigilo.

No Gráfico 1 tem-se a distribuição desses egressos, por Departamento da UNEB:

Gráfico 1 - Distribuição dos egressos PIBIC/UNEB, por Departamento - 1997-2007



Fonte: Gerência de Pesquisa – PPG/UNEB, nov. 2006.

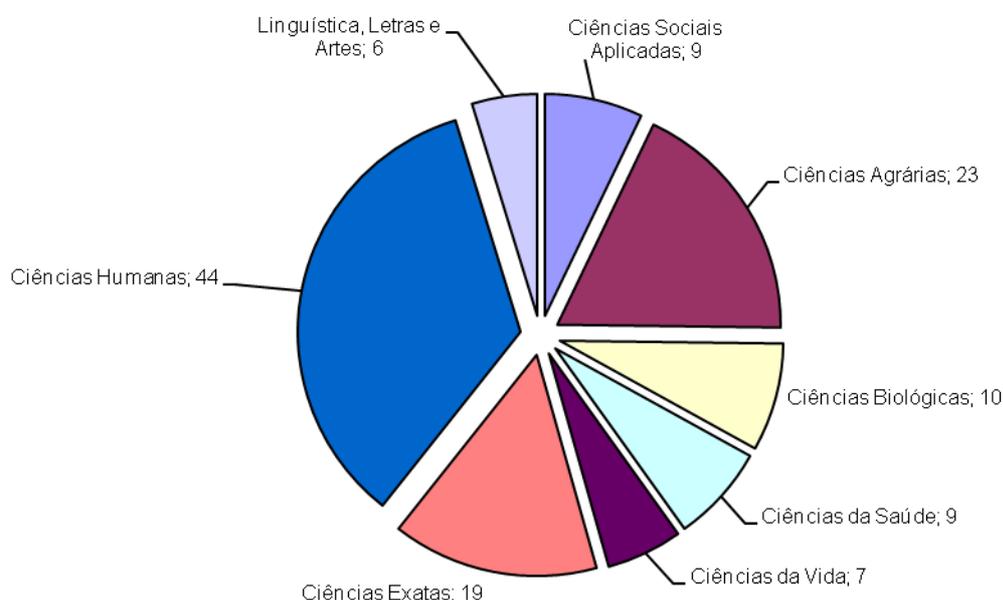
A distribuição dos 127 egressos se mostra bastante concentrada nos Departamentos do *Campus I/Salvador* (DEDC-I; DCET-I; DCH-I; DCV-I) e do *Campus III-Juazeiro* (DTCS-III;

⁹¹ Referimo-nos à catalogação das informações sobre os ex-bolsistas e a dificuldade de obter esses dados, com precisão, isto é, o nome correto do bolsista que nos permitissem a busca da Internet, já que nas listas da PPG haviam erros de digitação de alguns nomes. O ideal seria que tivéssemos acesso às folhas de pagamento desses bolsistas (não há erro nos nomes), assim como fez Aragón (1999), que realizava uma pesquisa encomendada por Agência, diferente do nosso caso.

DCH-III), sendo que só o *Campus I* concentra mais da metade (53,0 %) de todos os egressos, enquanto o *Campus III* detém 26,0 %, aproximadamente. É nossa hipótese que seja esse, também, o retrato de toda a produção acadêmico-científica da UNEB, assim como de todo o país, como analisamos, anteriormente, no qual produção da pesquisa se desenvolve em torno dos pólos regionais economicamente mais desenvolvidos. Nos estudos de Fialho (2000; 2005), assim como em nosso estudo anterior (PIRES, 2002), essa questão foi analisada como uma grande dificuldade encontrada pelas universidades estaduais *multicampi*, no atendimento às condições para a realização e a socialização da pesquisa científica, problema esse que se liga a outros, como por exemplo, no caso da UNEB, a fixação de pessoal titulado nos *campi* da Universidade que se situam no interior do Estado da Bahia.

Outro tipo de concentração acontece com relação à distribuição dos ex-bolsistas, por área do conhecimento dos projetos de pesquisa da IC, segundo mostra o Gráfico 2:

Gráfico 2 - Distribuição dos egressos PIBIC/UNEB, por área do conhecimento - 1997/2007



Fonte: Gerência de Pesquisa – PPG/UNEB, nov. 2006.

O Gráfico 2 evidencia a predominância dos egressos PIBIC/UNEB, nas áreas das Ciências Humanas (44 egressos), Ciências Agrárias (23) e Ciências Exatas (19), representadas, sobretudo, pelos cursos de Pedagogia, Engenharia Agrônoma e Licenciatura

em Química Aplicada, respectivamente. Essa concentração está ligada à natureza dos cursos de graduação oferecidos pela Universidade e à localização dos mesmos pelos diversos *campi* da UNEB (Anexo A). Buscaremos analisar essa distribuição, tanto em nossa amostra casual, como na subamostra de egressos que estão na prática da docência do ensino superior, observando a ligação das informações sobre esses cursos e suas áreas com as informações sobre os cursos e áreas de mestrado e doutorado que os egressos estão ou estiveram realizando e pretendendo, assim, visualizar e explicar alguma modificação dessas tendências.

6.1 AMOSTRA CASUAL: OS EGRESSOS PIBIC/CNPq-UNEB QUE RESPONDERAM AO QUESTIONÁRIO ELETRÔNICO

O relatório final da primeira pesquisa para a avaliação nacional do PIBIC/CNPq indicava que, “de agora em diante, o acompanhamento dos ex-bolsistas será crucial até para orientar os futuros investimentos nesse setor” (MARCUSCHI, 1996, p. 15). Dizia, ainda, o citado documento, que respostas a algumas perguntas seriam cada vez mais importantes, pois os dados advindos delas “poderiam fornecer um quadro da eficácia/produzitividade da BIC”, para indicar novas orientações ou confirmar a orientação atual na condução desse Programa. Tais perguntas seriam:

- quantos ex-bolsistas partiram para o mercado de trabalho diretamente?
 - quantos ingressaram na Pós-Graduação e concluíram seus Mestrados?
 - quantos prosseguiram até o final do Doutorado?
 - em quanto tempo concluíram seus mestrados e doutorados?
 - quantos já se integraram na pesquisa e são hoje orientadores de novos bolsistas de IC?”
- (MARCUSCHI, 1996, p. 15).

Movido por essas perguntas, o CNPq encomendou nova pesquisa (ARAGÓN, 1999). Já em nossa dissertação (PIRES, 2002) fizemos uma revisão dos principais aspectos desses dois estudos. Buscamos saber, ao longo desses quatro anos de doutorado, junto à coordenação nacional do PIBIC/CNPq (Brasília/DF), por telefone e/ou e-mail, da existência de novos estudos, realizados por essa Agência, sobre o PIBIC. A resposta foi que os estudos seriam esses dois que já citamos.

Assim, a análise descritiva continuará buscando referências nessas duas fontes, como meio de colocar em evidência o que identifica e o que distingue a formação e a prática dos

egressos do PIBIC/UNEB, da formação e prática dos egressos do PIBIC de outras universidades, contida nos estudos de Marcuschi (1996) e Aragón (1999).

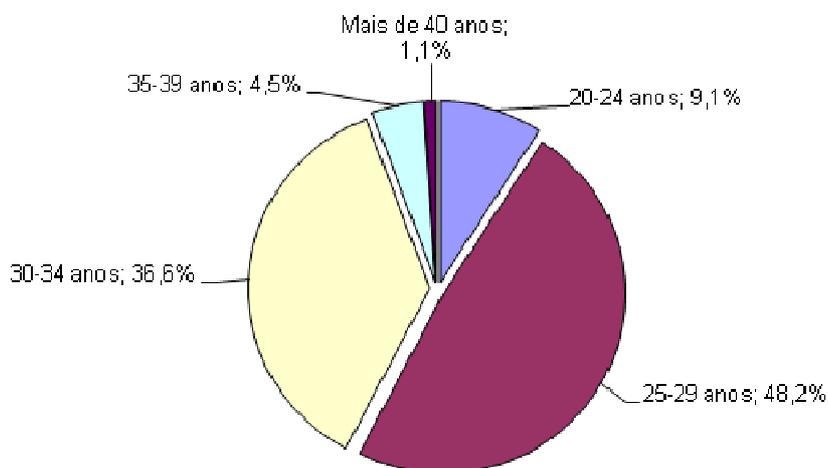
Segundo Cheptulin (1982, p. 198), quando estamos interessados em conhecer “um objeto, coisa, processo”, estamos, na verdade, buscando conhecer a sua “identidade”, ou seja, interessa-nos conhecer tanto aquilo que ela reflete de semelhante com outros objetos, coisas, processos – a categoria “geral” – como também, igualmente, nos interessam conhecer em que ela difere de outras formações materiais, o que lhe é próprio, o que não se repete, para distingui-la de outras, ou seja, queremos ver refletida a categoria do “singular” que é o próprio “particular”. Mas não nos esqueçamos que nesse “particular” existe o “geral”, que tem comportamento cambiante, ou seja, poderá o “geral” assumir o papel de “particular” (quando ele distingue as formações matérias entre si) ou de “geral” (quando ele assemelha as formações materiais entre si). Sabemos também que o “singular” poderá se transformar em “geral” e para isso as propriedades necessitam ser mudadas, alteradas, o que significa que mudará o conteúdo global.

Trata-se, ainda, para efeito de análise, de distinguirmos outros conceitos e categorias do materialismo dialético, quando decompos o conteúdo de um determinado fenômeno material social em partes qualitativamente isoladas, pois precisamos correlacioná-las mutuamente com o todo. Por exemplo: distinguir “todo” e “parte”, como reflexos das leis de correlação das partes isoladas, com o todo que as contém, de outras categorias como “elemento” e “estrutura” que são reflexos das leis de correlação das partes entre elas: “Sem estrutura não existe o todo. Essa é a condição primordial para existência do todo (...) conceitos de ‘elemento’ e de ‘parte’ não são idênticos (...) o conceito de ‘parte’ é, portanto, mais extenso do que o de ‘elemento’”, explica Cheptulin (1982, p. 270-275).

6.1.1 A prática profissional dos egressos do PIBIC/CNPq-UNEB, 1997-2007

Podemos observar que 84,8% dos egressos que responderam ao questionário eletrônico encontram-se nas faixas de 25-29 anos (48,2%) e 30-34 anos (36,6%), conforme mostra o Gráfico 3:

Gráfico 3 - Distribuição dos egressos PIBIC/UNEB que responderam ao questionário, por faixa de idade



Fonte: Coleta por questionário eletrônico. Fev./out. 2007.

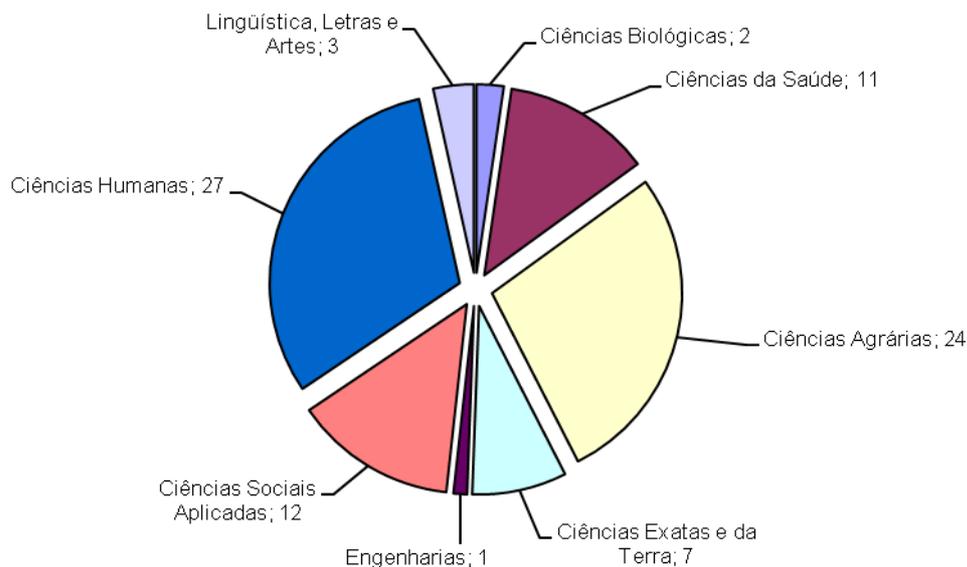
A maioria (57,5%) dos respondentes é do sexo feminino e quase a metade reside, atualmente, em Salvador (46,0%), vindo, em seguida, a cidade de Juazeiro/BA (14,9%) e sua vizinha, a cidade de Petrolina/PE (9,2%). Os demais respondentes estão residindo em diversas cidades do interior da Bahia, nas quais a UNEB possui campus e em algumas capitais brasileiras (Fortaleza, Brasília, Maceió e São Paulo), totalizando 22 cidades. Com relação à cidade onde o egresso do PIBIC morava enquanto cursava a graduação, nota-se que os mesmos estavam concentrados em apenas 11 cidades baianas, com campus da UNEB, evidenciando a concentração do PIBIC nos campi instalados em centros mais desenvolvidos, como a cidade do Salvador (48,3%), Juazeiro/BA (17,2%) e Petrolina/PE (12,6%). Comparando-se os dois momentos de moradia dos egressos, na graduação e após a conclusão desta, nota-se que os cinco egressos da cidade de Alagoinhas/Ba permaneceram nesta cidade, após concluírem a graduação; já as cidades de Jacobina e Santo Antônio de Jesus atraíram novos formandos, enquanto cidades como Itaberaba e Santo Amaro perderam egressos.

A distribuição dos egressos da amostra casual, por curso de graduação concluído na UNEB e por Área do Conhecimento⁹² desses cursos, reflete a concentração dos ex-bolsistas do PIBIC, em torno de duas áreas: Ciências Humanas (31,0%), onde se destaca o curso de Pedagogia (20,7%); e a área de Ciências Agrárias (27,6%). Seguem-se a elas, as áreas de

⁹² A classificação dos cursos, por Área do Conhecimento, seguiu a definição da CAPES: www.capes.gov.br/capes.

Ciências Sociais Aplicadas (13,8%) e Ciências da Saúde (12,6%), segundo a distribuição ilustrada pelo gráfico 4:

Gráficos 4 - Distribuição dos egressos PIBIC/UNEB que responderam ao questionário, por área do conhecimento



Fonte: Coleta por questionário eletrônico. Fev./out. 2007.

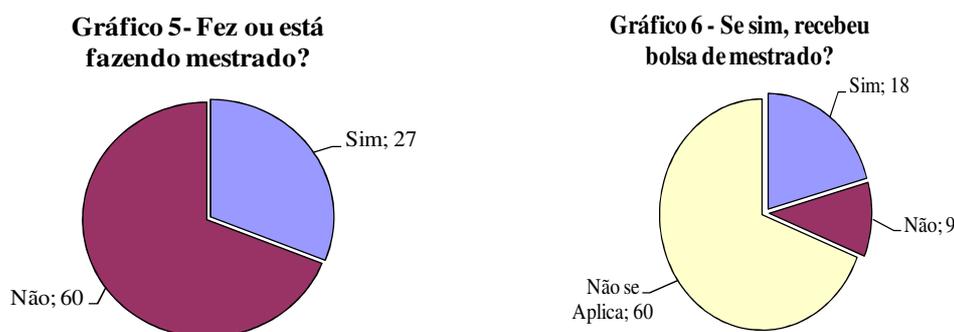
Os cursos de graduação foram concluídos pelos egressos entre 1997 e 2007, com registro de maior frequência em 2004 (13,8%) e 2003 (11,5%). Alguns desses egressos (13,8%) deram continuidade a sua formação, realizando outro curso de Graduação nas áreas de Ciências Humanas (5,7%), Ciências Sociais Aplicadas (2,3%) e Ciências Exatas e da Terra – CET (2,3%), em universidades dentro e fora do Estado da Bahia.

A pesquisa nacional sobre o PIBIC/CNPq, realizada por Aragón (1999), buscou avaliar “o impacto do Programa na pós-graduação, especialmente no mestrado”. Essa pesquisa compreende o ingresso no mestrado como uma sinalização na direção de uma possível carreira acadêmica, reconhecendo o mestrado como “o nível no qual os bolsistas PIBIC poderão consolidar a sua vocação de pesquisadores, tendo a possibilidade de aprofundar os seus temas de interesse de pesquisa e, sobretudo, aprimorar seus métodos e procedimentos de pesquisa” (ARAGÓN, 1999, p. 8). O estudo conclui que a chance de um bolsista PIBIC entrar no Mestrado, no ano da sua formatura, é sete vezes maior que a de um aluno não bolsista.

No caso dessa amostra casual, 27 ex-bolsistas do PIBIC/UNEB (31,0%) fizeram ou estão fazendo Mestrado, entre os anos de 1999 (3,4%) e 2007 (3,5%), sendo que os anos de 2003 (5,7%) e 2005 (4,6%) foram aqueles em que se registraram as maiores frequências. Os

Gráficos 5 e 6 ilustram quantos egressos fizeram ou estão fazendo o mestrado e quantos receberam bolsa.

Gráficos 5 e 6 – Distribuição dos egressos PIBIC/UNEB que responderam ao questionário, segundo realização de curso de mestrado e recebimento de bolsa



Fonte: Coleta por questionário eletrônico. Fev./out. 2007.

Esses dados se assemelham aos achados no estudo geral do PIBIC, quando este diz que “3 entre cada 10 bolsistas PIBIC chegam ao mestrado” (ARAGÓN, 1999 p. 37), pois 31,0% dos egressos de nossa amostra concluíram ou estão cursando o mestrado. Porém, como se pode observar nos Gráficos 5 e 6, apenas 18 egressos, dentre os 27, recebem ou receberam bolsa: CAPES (7 egressos), CNPq (4 egressos), PAC/UNEB⁹³ (3 egressos), FABESB (2 egressos) e UESB (1 egresso).

O mestrado foi realizado em universidades baianas, destacando-se a UNEB (9,2%) e a UFBA (8,0%) e em universidades de outros estados. Observando a Área do Conhecimento do curso de mestrado, podemos verificar a concentração desses 27 egressos nas áreas de Ciências Humanas (CH), Ciências Exatas e da Terra (CET) e Ciências Agrárias (CA), conforme mostra a Tabela 1:

⁹³ O Programa de Ajuda de Custos – PAC/UNEB foi instituído através da Portaria 463/96 (publicada no DOE em 13 mar. 1996, p. 23). Atualmente, a Universidade oferece 128 bolsas, sendo 46 bolsas para mestrado e 82 para doutorado, nos valores, respectivamente, de R\$826,00 e R\$1.180,00. A última atualização desses valores, em 18%, ocorreu em março/2004 (Informações obtidas junto à Gerência de Pós-Graduação/PPG/UNEB, em dezembro de 2007).

Tabela 1 – Distribuição dos egressos PIBIC/UNEB, segundo a Área do Conhecimento do curso de Mestrado

ÁREA DE CONHECIMENTO MESTRADO	FREQÜÊNCIA	PERCENTUAL %
Ciências da Saúde	1	1,1%
Ciências Agrárias	5	5,7%
Ciências Exatas e da Terra	6	6,9%
Ciências Sociais Aplicadas	2	2,3%
Ciências Humanas	7	8,0%
Linguística, Letras e Artes	2	2,3%
Não se aplica / não respondeu	64	73,6%
Total	87	100%

Fonte: Coleta por questionário eletrônico. Fev./out. 2007.

Considerando que alcançar o mestrado é um dos objetivos estabelecidos pela legislação que regula o PIBIC/CNPq, desde a sua criação, até o presente momento, realizamos o cruzamento das informações sobre a Área do Conhecimento do curso de mestrado com a distribuição dos egressos por Área de Conhecimento do curso de graduação realizado na UNEB (Tabela E-4, Apêndice E). Pudemos observar que, proporcionalmente, a área de Ciências Exatas e da Terra é a que está conseguindo melhores resultados, pois dos 7 egressos, 6 ingressaram no mestrado e o fizeram na mesma área de conhecimento (CET) da graduação. Em seguida, vem a área de Ciências Agrárias (5 egressos) e as Ciências Humanas (7 egressos).

De fato, a segunda avaliação nacional do PIBIC/CNPq revela “que o investimento feito na área das *Exatas e da Terra*, parece, na época, ser correspondido, proporcionalmente, com uma participação dos ex-*PIBIC* no mestrado” (ARAGÃO, 1999, p. 51. Grifos do autor). Com relação às migrações,⁹⁴ a área de CET foi também considerada muito mais estável que as

⁹⁴ Ocorre a *migração* quando o ex-*PIBIC* faz a sua pós-graduação em área do conhecimento diferente da qual realizou a sua pesquisa PIBIC (ARAGÓN, 1999). Observando as rotas migratórias dos ex-*PIBIC* no mestrado, o estudo de Aragón identificou *dois tipos de movimentos* entre as grandes áreas: de *atração* e de *fuga*. Esses movimentos teriam origem nas necessidades dos ex-bolsistas PIBIC com relação à *busca de maior especialização* (migração de áreas de ciências mais puras para áreas de ciências aplicadas) ou à *busca da teoria* (migração de áreas de ciências aplicadas para áreas de ciências mais puras).

demais, em termos de aproveitamento de seus ex-*PIBIC* no mestrado, ao longo do tempo de existência do PIBIC.

Segundo informa a amostra casual desse estudo, chegaram ao doutorado apenas 10 egressos do PIBIC/UNEB (11,5%) que fizeram ou estão fazendo esse curso, entre os anos de 2001 e 2007. Porém, somente 6 deles receberam ou estão recebendo bolsa, concedidas pelo CNPq, CAPES e FAPEMIG. Os gráficos 7 e 8 mostram o número de egressos que fez/está fazendo o doutorado e quantos receberam bolsa.

Gráficos 7 e 8 – Distribuição dos egressos PIBIC/UNEB que responderam ao questionário, segundo realização de curso de doutorado e recebimento de bolsa

Gráfico 7 - Fez ou está fazendo doutorado?

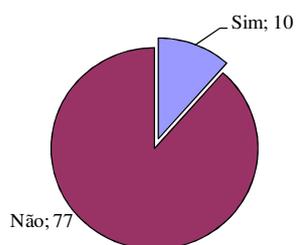
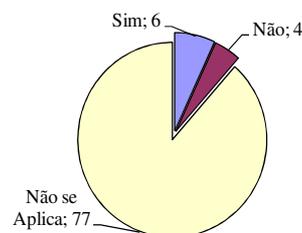


Gráfico 8 - Se sim, recebeu bolsa?



Fonte: Coleta por questionário eletrônico. Fev./out. 2007.

Estarão esses egressos da UNEB atendendo às metas estabelecidas para o PIBIC/CNPq, a partir dos resultados da sua primeira avaliação nacional? Uma das duas metas era: “Nos próximos dez anos, o PIBIC deverá contribuir de forma substantiva para diminuir em pelo menos 10 anos a idade média atual de formação de nossos Mestres e Doutores” (MARCHUSI, 1996, p. 64).

Para observar se os ex-bolsistas PIBIC/UNEB estão correspondendo a essa meta, vamos nos deter na análise dos seis egressos que alcançaram o doutorado, na condição de bolsistas, destacando, inclusive, as suas “falas” nas respostas às questões abertas.

Dois dos seis egressos foram entrevistados: um está cursando o doutorado, com bolsa do CNPq (E4) e tem 28 anos; o outro é pós-doutor e professor adjunto de uma universidade pública federal (E7), tem 31 anos, porém, concluiu o doutorado com 29 anos. Os quatro ex-bolsistas que não foram entrevistados apresentam o seguinte perfil:

Egresso 1: Mora em Petrolina/PE, 31 anos, pesquisador contratado da EMBRAPA (celetista, 40 horas, regime de dedicação exclusiva), concluiu o curso de Engenharia

Agrônômica no Departamento de Tecnologia e Ciências Sociais (DTCS)/Campus III-UNEB, em 2000, ano em que já ingressou no Mestrado (UFRPE), como bolsista CAPES e iniciou o doutorado em 2002 (UFV-MG), como bolsista da FAPEMIG, concluindo em 2006. Mostra-se satisfeito com seu salário, porque está “superior à média”. Ingressou no PIBIC/UNEB, em 1997.2, devido ao seu “interesse por pesquisa” e teve duas renovações da bolsa. Não obtivemos a sua contribuição nas questões sobre a avaliação do PIBIC para a formação do professor pesquisador.

Egresso 2: Mora em Salvador/BA, 36 anos, atua como docente do Ensino Superior, em duas universidades particulares de Salvador e, recentemente, em uma universidade estadual da Bahia (vínculo livre, como pesquisador, 40 horas). Atualmente (2007), faz o pós-doutorado como bolsista da FAPESB. Concluiu o curso de Licenciatura em Química Aplicada, pelo Departamento de Ciências Exatas e da Terra (DCET)/Campus I-UNEB, em 1999 e fez o Mestrado (2000-2001) e o Doutorado (2001-2006), como bolsista do CNPq. Mostra-se insatisfeito com sua situação salarial e considera isso situação geral da docência, no Brasil:

Porque a docência no Brasil, de um modo geral, é mal remunerada, o que obriga o professor a ter uma carga horária muito grande para adquirir certo nível de remuneração. Desta maneira, ganha-se mais, porém a qualidade de vida e de ensino caem substancialmente (mesmo no ensino superior).

Ingressou no PIBIC/UNEB, em 1998.2, porque sempre gostou “de ciência, desde muito cedo, sabia que queria ingressar na academia e prosseguir em pesquisa científica” e teve a sua bolsa PIBIC renovada uma vez. O grande incentivo das BIC para o aluno, segundo ele, está na possibilidade de lhe ser apresentado “o mundo científico, iniciando o aprendizado do método científico”, porém fez a seguinte ressalva:

Acredito que o incentivo seja válido, só que infelizmente é insuficiente. Se quisermos formar adequadamente pesquisadores, devemos incentivá-los de maneira substancial, contemplando a real necessidade do indivíduo (maiores valores de bolsa), com auxílio para compra de livros, amplo acesso a informática (treinamento e material), além de no mínimo um curso de língua inglesa integral. Esta demanda é real e o acesso a tais ferramentas é imprescindível para a formação mínima de um pesquisador. Não se pode esquecer que o Brasil é um país que possui um grande número de pessoas pobres, com talento científico nas universidades e para que este indivíduo possa florescer de maneira adequada, deve ser tratado de maneira equivalente aos países de primeiro mundo, ou talvez melhor, para que este não tenha que abandonar a atividade científica, a fim de poder buscar o seu sustento e o de sua família, interrompendo a sua carreira científica.

Egresso 3: Tem 24 anos, mora atualmente em Viçosa/MG, onde cursa o doutorado, na UFV, desde outubro 2006, como bolsista do CNPq. Ingressou no DTCS-III/UNEB, em 2000/1, no curso de Engenharia Agrônômica, formando-se em 2005, ano em que já iniciou o

mestrado que concluiu em 2006, também na UFV e com bolsa do CNPq. Vem pesquisando sobre Meteorologia Agrícola e diz que, atualmente, tem pesquisado em várias áreas, “desde zoneamentos que envolvem culturas e animais, modelagem do crescimento de plantas de girassol e cana-de-açúcar, evapotranspiração de cana-de-açúcar, análise de dados climáticos, entre outras pesquisas”, utilizando “freqüentemente os conhecimentos adquiridos na graduação”, na execução dessas pesquisas. Ingressou em um Programa de BIC, em abril 2002, primeiro no PROFIC/UNEB,⁹⁵ posteriormente PIBIC/UNEB e, em seguida, PICIN/UNEB, somando três renovações, pois o seu “interesse em ingressar no PIC esteve sempre estritamente relacionado com a pesquisa”. Assim, reconhece que para se obter “resultados satisfatórios científicos”, esses Programas exigem daqueles que estão com eles envolvidos, “sejam alunos ou professores, se dediquem ao máximo, quanto ao aprofundamento de assuntos relevantes, senso crítico, entusiasmo, curiosidade (todas essas estritamente ligadas às qualidades de um pesquisador)”. Ressalta os eventos das Jornadas científicas e as premiações, como grandes incentivos da BIC ao bolsista, de modo a permitir a continuidade à carreira científica, assim como as renovações da bolsa BIC “para continuidade da pesquisa, incentivavam os alunos a se dedicarem cada vez mais e explorar mais resultados. Além do mais, os poucos atrasos da bolsa favoreciam os alunos a acreditarem cada vez mais no Programa”. Deu sugestões de que o incentivo à pesquisa “deve ser cada vez mais aumentado, por meio de um maior fornecimento de recursos aos projetos e mais bolsas de iniciação a fim de envolver, cada vez mais, professores e alunos”.

Egresso 4: Mora em Juazeiro/BA, 31 anos, pesquisador contratado da EMBRAPA (celetista, 40 horas, regime de dedicação exclusiva), concluiu o curso de Engenharia Agrônômica (Agronomia) no Departamento de Tecnologia e Ciências Sociais (DTCS)/Campus III-UNEB, em 1999. Iniciou o Mestrado em 2002 (UFV-MG) e o doutorado, em 2004 (UFV-MG), ainda em curso. Em ambos recebeu bolsa do CNPq. Ingressou no PIBIC/UNEB, em 1997.2, “porque vi a chance de um dia ser uma pesquisadora (cientista)” e teve uma renovação da bolsa. Considera o valor da BIC desestimulante à carreira acadêmico-científica, pois “eles merecem mais pelo trabalho que eles estão desenvolvendo. Hoje, pelo que sei, o valor da bolsa do PIBIC é inferior a um salário mínimo”. Finalmente, faz uma revelação que consideramos elucidativa, para uma contradição que encontramos: “enquanto era bolsista PIBIC da UNEB, nunca recebi incentivo de ninguém. Na minha época, a

⁹⁵ PROFIC – Programa de financiamento interno de projetos de pesquisa para professores doutores/pesquisadores da UNEB.

Faculdade estava mais direcionada em preparar o aluno para o setor privado (empregador e/ou empregado)”.

De fato, não encontramos, entre os 87 ex-bolsistas PIBIC/UNEB, nenhum ex-aluno do curso de Engenharia Agrônômica, do DTCS/Campus III-UNEB, que estivesse no exercício da docência universitária, embora seja um dos cursos de maior concentração da presença de BIC/UNEB. Em nosso entendimento, isso caracteriza a formação inicial do pesquisador desse Departamento, como uma formação especializada, isto é, voltada para a pesquisa aplicada.

Fazendo-se a combinação dos dados sobre as questões “fez mestrado”, “fez doutorado” e “idade” (Quadro E.1, Apêndice E), pudemos observar as idades em que os egressos estão cursando ou cursaram essas pós, com a maioria estando na faixa de até 30 anos.

Os cursos de doutorado realizados pelos 10 egressos PIBIC/UNEB estão distribuídos por três áreas: Ciências Exatas e da Terra; Ciências Humanas e Ciências Agrárias, nas sub-áreas relacionadas na Tabela 2 que se segue:

Tabela 2 – Área do conhecimento do Doutorado

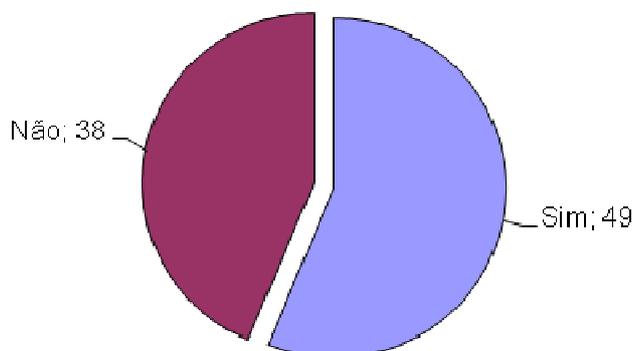
ÁREA DE CONHECIMENTO DOUTORADO	FREQÜÊNCIA	PERCENTUAL %
Biofísica	1	1,1%
Catálise heterogênea	1	1,1%
Educação	2	2,3%
Fisiologia pós-colheita de produtos hortícolas	1	1,1%
Fitopatologia	1	1,1%
Historia social	1	1,1%
Metrologia agrícola	1	1,1%
Química	1	1,1%
Química analítica	1	1,1%
Não se aplica	77	88,5%
Total	87	100%

Fonte: Coleta por questionário eletrônico. Fev./out. 2007.

Mais uma vez, repete-se a expressividade das CET que no PIBIC/UNEB são representadas pelo curso de Licenciatura em Química Aplicada; agora, não somente em termos relativos, mas também em números absolutos. Tal predominância está ligada ao fato de que, entre os 6 egressos que receberam ou estão recebendo fomento para fazer o doutorado, quatro (3 pelo CNPq e 1 pela CAPES) são ex-alunos/bolsistas do curso de Licenciatura em Química Aplicada e dois do curso de Engenharia Agrônômica (CNPq e FAPEMIG). Isso é resultado da forma como as agências distribuem os recursos. As bolsas vão para aqueles cursos que conseguem atingir uma maior produtividade na avaliação que é medida por número de publicações, pelo número de orientandos na pós-graduação, tempo em que concluem esses cursos, entre outros indicadores.

A “produtividade”, enquanto medida do trabalho do pesquisador, no sistema de avaliação CAPES e CNPq, está vinculada à especialização que é uma propriedade mais acentuada das chamadas “áreas duras”. Essas áreas, assim como as engenharias, conseguem mais recursos e com isso podem montar uma infra-estrutura de pesquisa que atraia mais egressos e vice-versa, isto é, os cursos classificados como “menos produtivos” não atraem egressos, pois têm um reduzido número de bolsas, etc. formando-se um ciclo vicioso. Eis porque Aragón (1999, p. 34) entende que “um dos principais critérios para a concessão de bolsa é o desempenho na seleção; logo, ter bolsa no mestrado sugere uma provável distinção acadêmica e, sendo assim, ela poderia estar associada a uma provável continuidade na formação”. Nós entendemos que essa provável continuidade na formação não seja, necessariamente, uma formação acadêmico-científica, como desejaríamos. Refletindo a intenção das RN de “selecionar talentos” para a pesquisa, na verdade, essa “distinção” é uma forma de justificar o reduzido número de bolsas de mestrado e doutorado, que é uma contradição no desenvolvimento desse processo de formar pesquisadores, representando uma barreira de acesso ao fomento, com a qual os egressos irão se deparar ao tentarem galgar a pós-graduação.

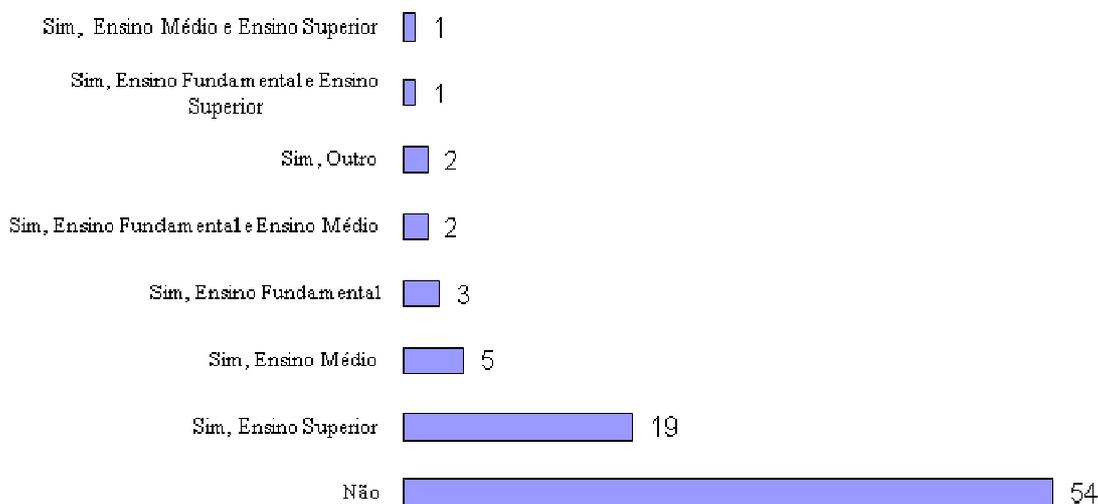
Essa contradição se manifesta, também, tendo-se apenas 27 egressos na condição de estudante de mestrado e/ou doutorado, porém, 49 deles afirmam que pesquisam (Gráfico 9).

Gráfico 9 - Você pesquisa?

Fonte: Coleta por questionário eletrônico. Fev./out. 2007.

Se mais da metade dos egressos (55,3%) confirma que pesquisa e somente 29,4% se incluem no mestrado, podemos pensar que a atitude de pesquisar foi corporificada à prática profissional da maioria dos egressos PIBIC/UNEB. Porém, temos que levar em conta as condições em que essas pesquisas são realizadas, já que apenas 12 desses egressos recebem/receberam algum tipo de fomento para pesquisar, de fontes diversas, incluindo-se, nessa percentagem, a bolsa de qualificação docente para mestrado e/ou doutorado. Isso significa muitos pesquisadores na informalidade e um grande desperdício de recursos humanos para a pesquisa, no estado da Bahia.

Uma das questões básicas do questionário foi identificar o tipo de trabalho atual do egresso PIBIC/UNEB. Obtivemos uma diversidade de ocupações, sendo que 38,0% delas estão ligadas à docência, em seus três níveis: Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior, conforme se pode observar no Gráfico 10:

Gráfico 10 - Exerce atividade docente?

Fonte: Coleta por questionário eletrônico. Fev./out. 2007.

Como já anunciamos, faremos uma análise particular desses 21 egressos que se dedicam à Educação Superior, na próxima seção.

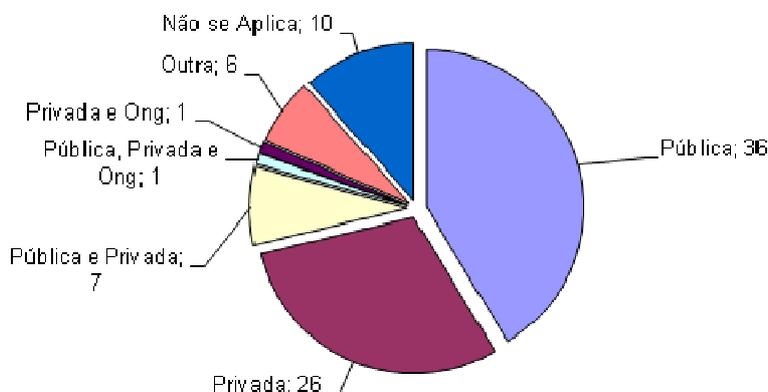
Agora, desejamos nos deter em um dos aspectos das informações sobre as ocupações atuais dos egressos, isto é, nas sete respostas que encontramos como “desempregado” ou “não trabalho”: quatro formaram-se em Pedagogia, dois em Engenharia Agrônômica e um em Licenciatura em História, concluídos entre os anos de 2005 e 2007. Constatamos que quatro desses egressos estão cursando o mestrado (01 com bolsa) e dois estão fazendo outro curso de Graduação (Letras e Ciências Sociais, ambos na UFBA), restando, portanto, um egresso (de Engenharia Agrônômica, 2005) que declarou não estar, no momento, em exercício profissional.

Mais da metade dos respondentes (58,7%) ingressou nas ocupações profissionais em que estão atualmente, entre os anos de 2004 e 2007. Ainda que um dos “requisitos e compromissos do bolsista”, estabelecido por todas as RN do PIBIC/CNPq seja “não ter vínculo empregatício e dedicar-se integralmente às atividades acadêmicas e de pesquisa”, chamou-nos a atenção que 4,8% dos egressos já estavam trabalhando em ocupações que exercem, atualmente, antes de ingressarem no Programa. Essa constatação é feita ao considerarmos que, sendo a primeira turma de egressos PIBIC/UNEB a do ano de 1997, observa-se que alguns egressos foram selecionados para o Programa, antes ou durante esse período (anos de 1985, 1995, 1996 e 1997), dando-nos indícios de que outras situações como

essa devem ter acontecido com outros egressos. Encontramos, em falas dos entrevistados, justificativas a essa situação, relacionadas ao valor da BIC, inclusive quando os egressos fazem as recomendações.

A maioria dos egressos (80,0%) diz que o seu trabalho atual está relacionado com o curso de sua formação e 10,6% afirmam que não. O Gráfico 11 mostra o tipo de instituição/empresa em que o egresso trabalha: 41,2% estão no setor público; 30,6% no setor privado; 8,0% nesses dois setores; 6,9% em “outra”; e 2,2% em ocupações que envolvem ONG:

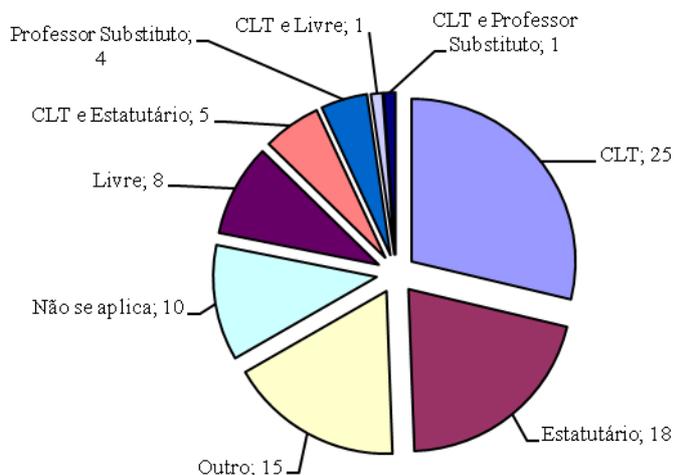
Gráfico 11 - O tipo de instituição/empresa em que trabalha o egresso



Fonte: Coleta por questionário eletrônico. Fev./out. 2007.

O gráfico 12 mostra o tipo de vínculo que o egresso tem em sua ocupação profissional:

Gráfico 12 - Tipo de vínculo empregatício

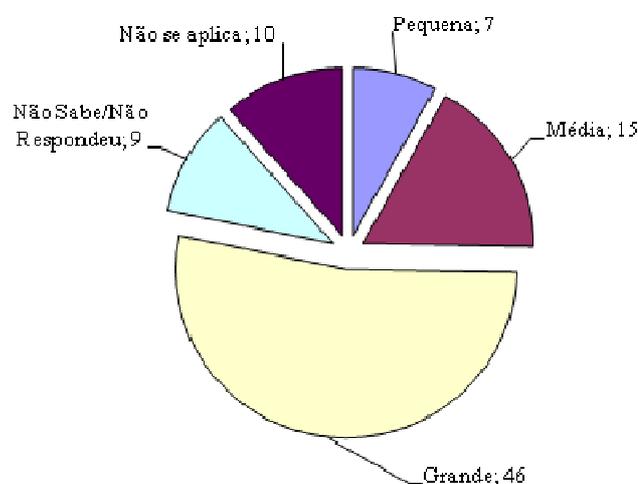


Fonte: Coleta por questionário eletrônico. Fev./out. 2007.

Embora a maior parte dos egressos PIBIC/UNEB esteja trabalhando em uma empresa pública (Gráfico 11), o Gráfico 12 mostra que o vínculo empregatício de maior representatividade é o da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT (29,4%), vindo, em seguida, o estatutário (21,2%). Creditamos essa “dissonância” aos egressos da Engenharia Agrônômica que trabalham em empresas públicas, mas dotadas de personalidade jurídica de direito privado (autonomia administrativa e financeira), como a EMBRAPA,⁹⁶ cujo regime jurídico do pessoal é o da CLT. A resposta “outro” também se resalta com representatividade (17,2%) e se refere às situações como: “bolsista”, “sem vínculo”, “prestação de serviços”, “cargo de confiança”, “contrato”, “professor gestor de disciplina”, etc.

Mais da metade dos egressos (54,1%) trabalha em uma instituição de grande porte; 17,6% e 8,0% em uma de médio e pequeno porte, respectivamente, conforme demonstra, a seguir, o Gráfico 13, ou seja, a maioria dos egressos PIBIC/UNEB está trabalhando em instituições públicas, de grande porte, como as Universidades (estadual e federal) e a EMBRAPA:

Gráfico 13 – É uma instituição/empresa



Fonte: Coleta por questionário eletrônico. Fev./out. 2007.

Uma grande parte dos egressos (58,8%) respondeu que não considera o seu salário suficiente, condizente com suas necessidades. Embora não seja o nosso propósito analisar

⁹⁶A Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária – Embrapa, vinculada ao Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento, foi criada em 26 de abril de 1973. Sua missão “é viabilizar soluções para o desenvolvimento sustentável do espaço rural, com foco no agronegócio, por meio da geração, adaptação e transferência de conhecimentos e tecnologias, em benefício dos diversos segmentos da sociedade brasileira”. EMBRAPA. **Atuação.** Disponível em: http://www.embrapa.br/a_embrapa/atuacao. Acesso em: 27 nov. 2007.

para essa amostragem casual as questões abertas, queremos sinalizar que identificamos, nas justificativas dadas pelos egressos para essa insatisfação, uma estreita relação entre o salário e a quantidade/sobrecarga de trabalho, e também com as despesas necessárias à manutenção básica (sobrevivência). Isso se reflete em desencanto e desestímulo para com a prática profissional que muitos estão exercendo. Já para aqueles que sinalizaram satisfação salarial (31,0%), as justificativas relacionam-se com o fato de a remuneração estar acima da média do piso salarial determinado pelo Estado e de permitir a satisfação das necessidades de manutenção do egresso no ambiente social em que vive.

6.1.2 A formação inicial do egresso no PIBIC/CNPq-UNEB

As questões que denominamos de segundo bloco de perguntas nos permitiram uma descrição sobre aspectos da formação inicial dos egressos PIBIC/CNPq-UNEB, enquanto aluno/bolsista de um Programa BIC da Universidade.

Os 87 egressos do PIBIC/UNEB que responderam ao questionário ingressaram, nessa Universidade, no período de 1992 a 2003, sendo que o período de 1995-2002 concentra 66,2% e, nesse período, as maiores frequências estão nos anos de 1995 (17,6%); 2001 (15,3%) e 1998 (14,1%).

O ex-bolsista PIBIC da UNEB foi um aluno diurno: 57,6% estudaram pela manhã; 58,8% pela tarde e apenas 10,6% à noite, o que já era esperado, uma vez que todas as Resoluções Normativas estabelecem a condição de dedicação exclusiva e sabemos que o aluno do ES trabalhador é estudante noturno. As frequências dos Gráficos 14, 15 e 16 evidenciam que alguns egressos cursavam a graduação, concomitantemente, em pelos menos, dois turnos:

Gráficos 14, 15 e 16 – Distribuição dos egressos PIBIC/UNEB, segundo o(s) turno(s) frequentado(s) na Universidade

Gráfico 14 - Turno da manhã

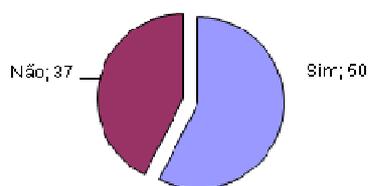


Gráfico 15 - Turno da tarde

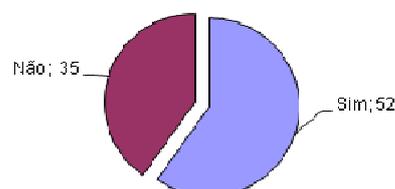
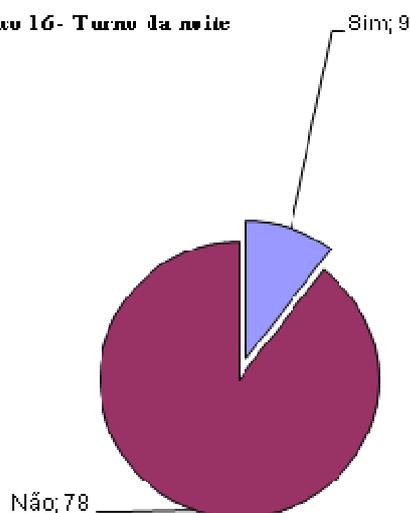


Gráfico 16- Turno da noite



Fonte: Coleta por questionário eletrônico. Fev./out. 2007.

Durante o curso de graduação na UNEB quase a metade (48,9%) dos egressos residia em Salvador, seguindo-se as cidades de Juazeiro/BA (17,6%) e Petrolina/PE (11,8%). Nas cidades de Alagoinhas/BA (campus II/UNEB⁹⁷) e Jacobina/BA (campus IV/UNEB) residiam 5,9% desses ex-bolsistas, em cada uma (Tabela F.42, Apêndice F). Esses dados demonstram a concentração de oportunidades nos centros urbanos mais desenvolvidos, o que causou as migrações dos egressos das cidades onde concluíram a graduação para as cidades onde residem, atualmente, conforme já assinalamos.

Os anos de 2002 (15,3%), 1999 (14,1%) e 1996 (14,1%) foram aqueles que obtiveram a maior frequência, com relação ao ingresso do ex-bolsista em um Programa de BIC da

⁹⁷ O Campus II encontra-se representado apenas pelo DCET-II, pois o DEDC-II não conseguiu localizar nenhum de seus egressos, fizemos várias tentativas junto à Secretária Acadêmica desse Departamento.

Universidade. O PIBIC foi o primeiro Programa de 85,9% dos egressos que estamos analisando, seguindo-se, com 14,1%, o PICIN (Tabela F.44, Apêndice F).

Orientando-nos pelo estudo de Aragón (1999, p. 13) que considerou o tempo que os estudantes permanecem como bolsistas do PIBIC uma propriedade fundamental da formação IC para que essa se realize e seja continuada, incluímos, no questionário, a indagação sobre a renovação da bolsa BIC e quantas renovações teriam acontecido: 53 egressos (60,0%) renovaram a bolsa e 36 desses (41,2%) o fizeram apenas uma vez; 12,9% tiveram duas renovações; 4,7% três renovações e um egresso renovou a bolsa mais de três vezes, segundo podemos visualizar, nos Gráficos 17 e 18, a seguir:

Gráficos 17 e 18 – Distribuição dos egressos PIBIC/UNEB, segundo renovação da bolsa

Gráfico 17 - Houve renovação da bolsa?

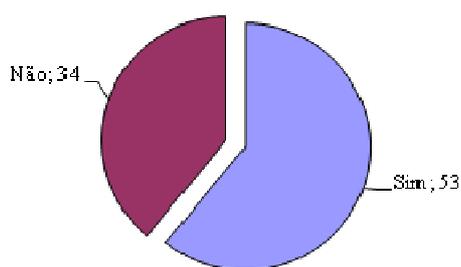
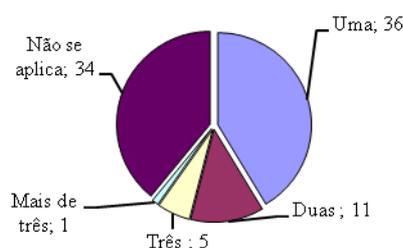


Gráfico 18 - Se sim, quantas renovações?



Fonte: Coleta por questionário eletrônico. Fev./out. 2007.

A nossa pesquisa de mestrado (PIRES, 2002, p. 75), que considerou a renovação da bolsa BIC uma das condições necessárias à formação do jovem pesquisador, já havia constatado que essas renovações eram mais frequentes no PIBIC que nos demais programas (PET e PICIN) existentes na UNEB, naquele momento. A renovação da bolsa passou a ser, inclusive, estimulada pelo CNPq, após a recomendação contida no relatório final de Aragón (1999) de que o aluno permanecesse, pelo menos, por dois anos no Programa, para que se viabilizasse “uma real IC” (ARAGÓN, 1999, p. 28), no sentido de caracterizar o PIBIC como um programa de formação. Essa conclusão encontrou apoio na opinião dos coordenadores do PIBIC/CNPq que, segundo nos conta Aragón (1999, p. 15), quando questionados sobre o tempo que deveria ter uma bolsa de iniciação científica, “o comentário geral foi que um ano é

pouco para a finalização de um trabalho de qualidade”. Portanto, a renovação da bolsa, por pelo menos, mais um período, é considerada “como um instrumento importante não só para a continuidade de um trabalho, como também um mecanismo de controle da qualidade dos bolsistas”.

6.2 O EGRESSO PIBIC/CNPq/UNEB COMO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR

Estivemos, até esse momento, fazendo a análise descritiva de um “coletivo” que é a nossa amostra casual dos 87 egressos do PIBIC/CNPq-UNEB (questionários respondidos). Por ser constituído de um número relativamente pequeno de casos (87), em termos estatísticos, foi-nos permitido que, em alguns momentos, nos detivéssemos em alguns elementos singulares desse “coletivo”, quando necessitamos compreender melhor algumas ligações internas existentes entre as propriedades do nosso fenômeno material social (FMS) – o PIBIC/CNPq-UNEB e a prática profissional de seus egressos –, pois cada uma dessas propriedades se constitui, por sua vez, um FMS particular.

A análise descritiva de outro “coletivo” dos 21 egressos PIBIC/UNEB que estão na prática profissional de professor do ensino superior, dialeticamente, representa um elemento do todo analisado, ou seja, dos 87 egressos PIBIC/UNEB.

A faixa de idade de 25 a 29 foi a que obteve maior frequência (9 casos) entre os egressos PIBIC/UNEB que estão na docência do ensino superior, seguindo-se aqueles com idade entre 30 e 34 anos (7 casos). Se considerarmos essas duas faixas juntas pode-se dizer que 76,19% dos 21 egressos têm idade entre 25 e 34 anos, conforme se lê na Tabela 3:

Tabela 3 – Distribuição dos egressos PIBIC/CNPq – UNEB (1997-2007) que trabalham no ES, por idade

FAIXA DE IDADE	FREQÜÊNCIA	PERCENTUAL %
20 – 24	01	4,76%
25 – 29	09	42,86%
30 – 34	07	33,33%
35 – 39	03	14,29%
acima de 40	01	4,76%
Total	21	100%

Fonte: Coleta por questionário eletrônico. Fev./out. 2007.

A maioria (13 casos) é do sexo feminino (Tabela F.2, Apêndice F).

Considerando a distribuição desses egressos segundo a cidade onde residem, atualmente, verifica-se que 12 egressos (57,14%) trabalham em Instituições de Ensino Superior (IES), localizadas em Salvador, cuja região metropolitana detém mais da metade de todas as IES do Estado da Bahia. Segue-se, com 9,52%, a cidade de Jequié/BA, onde se localiza a *multicampi* Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e mais seis faculdades privadas, do tipo Faculdades, Escolas e Institutos. As demais cidades têm a mesma frequência, de 4,76%, segundo mostra a Tabela 4:

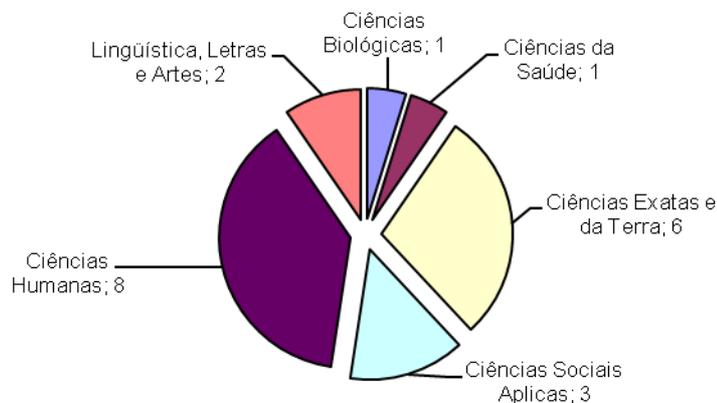
Tabela 4 – Distribuição dos egressos PIBIC/CNPq – UNEB (1997-2007) que trabalham no ES, por cidade

CIDADE	FREQÜÊNCIA	PERCENTUAL %
Alagoinhas/BA	01	4,76%
Camaçari/BA	01	4,76%
Catu/BA	01	4,76%
Jacobina/BA	01	4,76%
Jequié/BA	02	9,52%
Juazeiro	01	4,76%
Salvador/BA	12	57,14%
Santo Antônio de Jesus/BA	01	4,76%
São Paulo/SP	01	4,76%
Total	21	100%

Fonte: Coleta por questionário eletrônico. Fev./out. 2007.

O Gráfico 19 e a Tabela 5, a seguir, mostram a distribuição dos egressos ES, por área do conhecimento e por curso de graduação, respectivamente. Observa-se que a área das Ciências Humanas é a que tem contribuído com o maior número de ex-graduados (8 egressos) para a profissão de professor universitário, sobressaindo-se o curso de Pedagogia (5 egressos). Em seguida, está a área de Ciências Exatas e da Terra (6 egressos), com o curso de Lic. em Química (5 egressos); e, em terceiro lugar, as Ciências Sociais Aplicadas (3 egressos), representadas pelo Curso de Comunicação Social/Relações Públicas.

Gráfico 19 - Distribuição dos egressos/docentes do ES, segundo a área do curso de graduação



Fonte: Coleta por questionário eletrônico. Fev./out. 2007.

Tabela 5 – Distribuição dos egressos PIBIC/CNPq – UNEB (1997-2007) que trabalham no ES, por curso de graduação concluído na UNEB

CURSO DE GRADUAÇÃO	FREQÜÊNCIA	PERCENTUAL %
Ciências com habilitação em Biologia	01	4,76%
Ciências com habilitação em Matemática	01	4,76%
Comunicação Social / Relações Públicas	03	14,29%
História	03	14,29%
Letras	02	9,52%
Nutrição	01	4,76%
Pedagogia	05	23,81%
Lic. Química Aplicada	05	23,81%
Total	21	100%

Fonte: Coleta por questionário eletrônico. Fev./out. 2007.

Dois desses 21 professores, ex-bolsistas PIBIC-UNEB, fizeram outro curso de graduação após o da UNEB: Bacharelado em Farmácia, na UFBA, cujo egresso já está

cursando o doutorado; e o curso de Geografia, na Faculdade Jorge Amado/BA, cujo egresso não tem mestrado (Tabelas F.7, F.8 e F.9, Apêndice F).

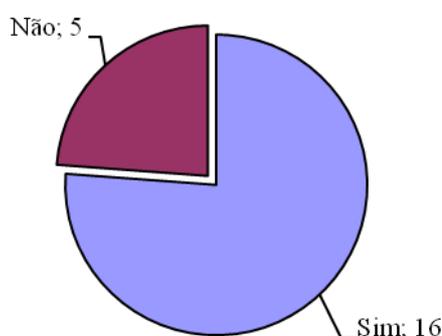
A maior parte, 11 egressos (52,39%), desses ex-bolsistas/professor ES, pertence às primeiras turmas de egressos do PIBIC/UNEB (1997, 1998, 1999), o que explica porque 16 deles (76,19%) já fizeram ou estão fazendo o mestrado, conforme mostram a Tabela 6 e o Gráfico 20, respectivamente:

Tabela 6 – Distribuição dos egressos PIBIC/CNPq – UNEB (1997-2007) que trabalham no ES, por ano de conclusão do curso de graduação

ANO DE CONCLUSÃO	FREQÜÊNCIA	PERCENTUAL %
1997	04	19,05%
1998	04	19,05%
1999	03	14,29%
2001	04	19,05%
2002	01	4,76%
2003	02	9,52%
2006	01	4,76%
2007	02	9,52%
Total	21	100%

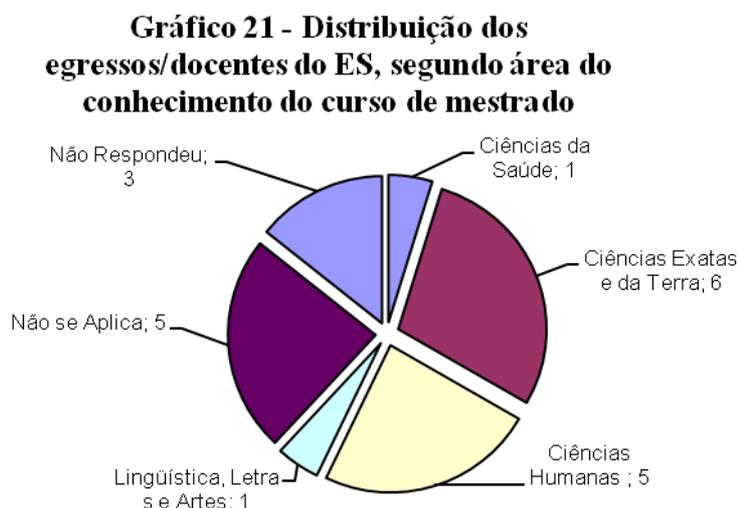
Fonte: Coleta por questionário eletrônico. Fev./out. 2007.

**Gráfico 20 -
Egressos/docentes do ES cursando/concluído
mestrado.**



Fonte: Coleta por questionário eletrônico. Fev./out. 2007.

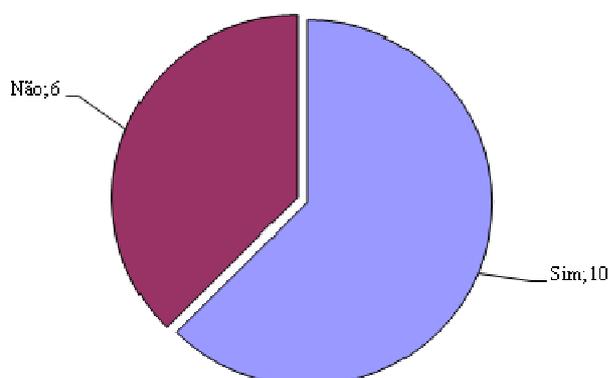
Os cursos de mestrado, iniciados entre 1999 e 2006 (Tabela F.12, Apêndice F), distribuem-se, predominantemente, pelas grandes áreas de Ciências Exatas e da Terra (6 egressos) e Ciências Humanas (5 egressos), que se encontram na Tabela F.13 (Apêndice F). Porém, 3 egressos (14,29%) não responderam a questão, conforme mostra o Gráfico 21:



Fonte: Coleta por questionário eletrônico. Fev./out. 2007.

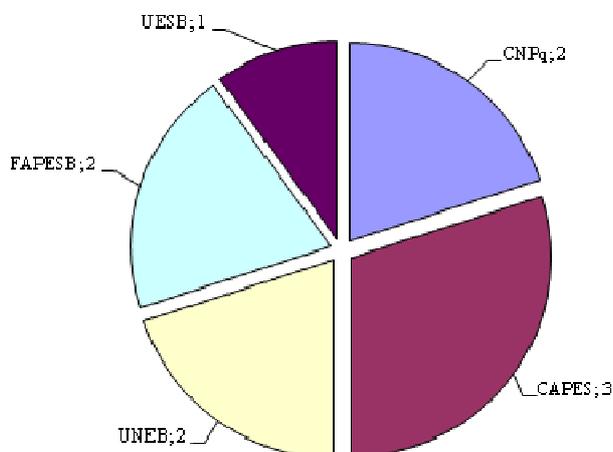
A Tabela F.15 (Apêndice F) traz a distribuição dos egressos por Universidade do curso de mestrado. Entretanto, o Gráfico 22 mostra que seis (37,5%) desses 16 ex-bolsistas egressos fizeram ou estão fazendo esse curso sem receber bolsa e aqueles que cursaram o mestrado, com fomento, receberam a bolsa da CAPES, CNPq, FAPESB, UNEB e UESB, conforme Gráfico 23:

Gráfico 22 - Distribuição dos egressos/docentes ES que receberam bolsa de mestrado



Fonte: Coleta por questionário eletrônico. Fev./out. 2007.

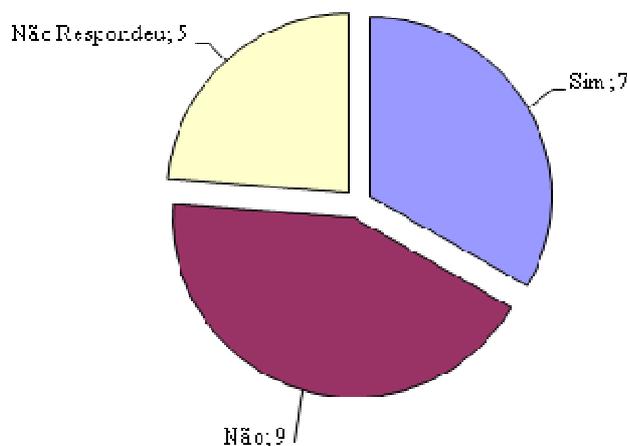
Gráfico 23 - Distribuição dos egressos/docentes ES com bolsa de mestrado e órgão de fomento



Fonte: Coleta por questionário eletrônico. Fev./out. 2007.

Ao doutorado (Tabela F.18, Apêndice F) chegaram sete (33,30%) egressos/docentes da ES, como mostra o Gráfico 24:

Gráfico 24 - Egressos/docentes do ES cursando/concluído doutorado



Fonte: Coleta por questionário eletrônico. Fev./out. 2007.

Estamos considerando o nosso FMS em seu espaço e tempo definidos. O “tempo” é preenchido pelos acontecimentos, eventos, fatos que vão se sucedendo na formação desse egresso professor/pesquisador, no passado e no presente, em que cada momento é a superação do momento anterior, como uma manifestação da lei da negação da negação (CHEPTULIN, 1982). O “tempo” é aqui uma categoria de análise que mostra o movimento histórico do FMS e do condicionamento desse aspecto, dessa propriedade da formação do professor como um pesquisador que é a realização do doutorado. Se a primeira turma de egresso (1997) do PIBIC/UNEB tem apenas uma década, e se a cada ano a UNEB recebeu uma quota de 20 bolsa de IC (Quadro 1) e considerando, ainda, a renovação dessa bolsa como uma condição necessária para que a formação científica do aluno/bolsista de graduação se realize, como uma possibilidade de continuidade, isto é, passando da graduação ao mestrado e deste ao doutorado, pois cada uma dessas formações materiais particulares, cada nova unidade dialética estará sempre condicionada à negação e à negação da negação para se desenvolver, diríamos que o PIBIC/UNEB vem conseguido realizar alguns objetivos das Resoluções Normativas do PIBIC/CNPq, no que se traduz em possibilidade real. Assim, o ano de ingresso do ex-aluno/bolsista na UNEB, em um Programa de BIC e o ano de conclusão da graduação (a “formatura”) cria possibilidades reais e abstratas (CHEPTULIN, 1982, p. 341-344) para o egresso exercer ou não docência no ES. Reconhecemos como possibilidade real o fomento, a bolsa de mestrado e doutorado, em valores sempre atualizados, para que o egresso possa, de fato, se tornar um professor pesquisador. Assim, quando fizemos o cruzamento dos dados da Tabela F.16 (Recebeu bolsa de mestrado?) com os da Tabela F.23 (Recebeu bolsa de

doutorado?) (Apêndice F) obtivemos o seguinte resultado, com relação aos 7 egressos que têm o doutorado (Gráfico 24):

2 receberam bolsa de mestrado e doutorado;

2 não receberam bolsa nem de mestrado, nem de doutorado;

1 não recebeu bolsa de mestrado, mas recebeu bolsa de doutorado;

2 receberam bolsa de mestrado, mas não de doutorado.

Como se pode induzir, a continuidade da formação do professor como um pesquisador está mais para uma possibilidade formal, dada pelas contingências, do que para uma possibilidade real que seria dada pelas condições objetivas, concretas e estabelecidas pela prática das políticas públicas de formação desse profissional. Como nos lembra Cheptulin (1982, p. 243): “O elo intermediário entre a possibilidade e a realidade não é a contingência, [...] mas as condições concretas. Se elas estão reunidas, a possibilidade não pode deixar de se transformar em realidade, ela realiza-se necessariamente e torna-se realidade”.

Os doutorados, iniciados em 2001, 2003, 2004, 2006 e 2007 (Tabela F.19, Apêndice F) estão concentrados em apenas duas grandes Áreas (Tabela F.21, Apêndice F): Ciências Exatas e da Terra, com quatro egressos (19,05%) e Ciências Humanas, com três egressos (14,29%), distribuídos pelas seguintes áreas desse curso de pós, segundo a Tabela 7:

Tabela 7 – Área do curso de doutorado

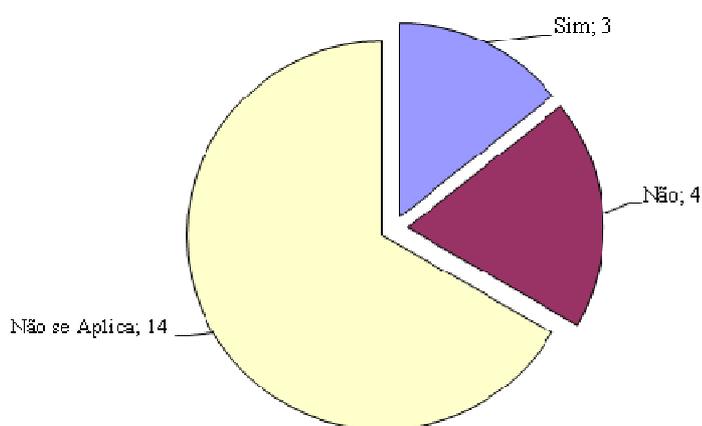
ÁREA DO CURSO DE DOUTORADO	FREQÜÊNCIA	PERCENTUAL %
Biofísica	01	4,76%
Catálise Heterogênea	01	4,76%
Educação	02	9,52%
História Social	01	4,76%
Química	01	4,76%
Química Analítica	01	4,76%
Não se aplica	14	66,67%
Total	21	100%

Fonte: Coleta por questionário eletrônico. Fev./out. 2007.

Esses cursos de doutorado foram/estão sendo realizados nas seguintes Universidades: UFBA (02 egressos); UFRN (01); UFV (01); USP (01); dois não responderam a questão (Tabela F.22, APÊNDICE F).

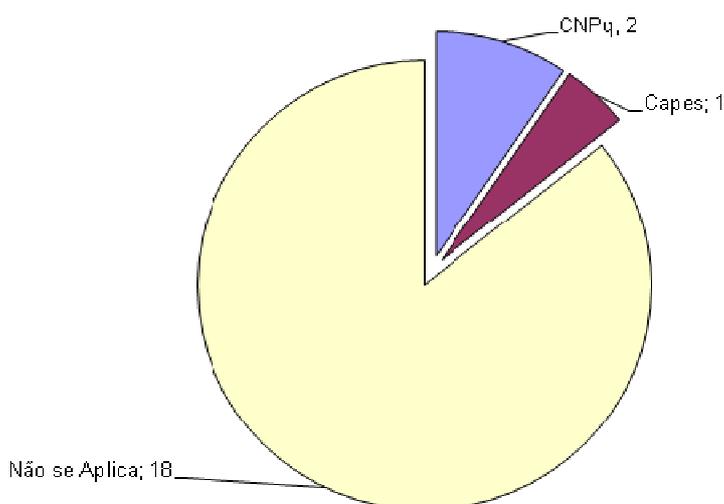
Dos sete egressos com doutorado, apenas três confirmam que receberam bolsas: duas do CNPq e uma da CAPES, conforme se pode visualizar nos Gráficos 25 e 26:

Gráfico 25 - Distribuição dos egressos/docentes ES que receberam bolsa de doutorado



Fonte: Questionários eletrônicos fev./out. 2007

Gráfico 26 - Distribuição dos egressos/docentes ES com bolsa de doutorado e órgão de fomento



Fonte: Questionários eletrônicos fev./out. 2007

Desde quando o ex-bolsista PIBIC/UNEB trabalha como docente no ES? (Tabela F.25, Apêndice F). Um egresso (37 anos; professora de IES estadual; doutoranda de IES federal, sem bolsa) disse que trabalha como professora desde 1985. Os demais começaram a prática docente universitária a partir de 1999, sendo o período de 2005 a 2007 aquele em cujos anos se registraram as maiores frequências de ingresso dos ex-bolsistas nas IES/BA: 2005 (19,05%); 2006 (23,81%) e 2007 (14,29%). Todos eles afirmam que essa prática profissional está relacionada ao seu curso de formação (Tabela F.26, Apêndice F), lembrando que 10,6% de todos os demais egressos que responderam ao questionário assinalaram que a sua ocupação atual não está relacionada com a sua formação.

A maior parte (47,62%) desses egressos, professores universitários, trabalha em uma instituição pública; 28,67% em uma IES privada; e 14,29% em IES públicas e privadas, conforme a Tabela 8 que se segue:

Tabela 8 – Tipo de Instituição em que trabalha o egresso

TIPO DE INSTITUIÇÃO	FREQÜÊNCIA	PERCENTUAL %
Pública	10	47,62%
Privada	06	28,57%
Pública e privada	03	14,29%
Pública, privada e ONG	01	4,76%
Outra	01	4,76%
Total	21	100%

Fonte: Coleta por questionário eletrônico. Fev./out. 2007.

Entretanto, não é o vínculo empregatício do tipo “estatutário” (19,05%) que predomina; esse vínculo também vem, concomitantemente, com o “CLT”, de forma que 19,05% dos egressos professores universitários estão na condição de “CLT e Estatutário”. A categoria “Livre” (14,29%) significa sem vínculo contratual e três egressos, sem mestrado, estão nessa situação: um deles é recém-formado (2007) e ministra aulas no Curso de Formação de Professores, para a prática da Lei 10.639/03,⁹⁸ em uma IES estadual, de grande porte; outro

⁹⁸ A Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, alterou a Lei nº 9.394/96, quando incluiu no currículo oficial da Rede de Ensino (Estabelecimentos do ensino fundamental e médio, oficiais e particulares) a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

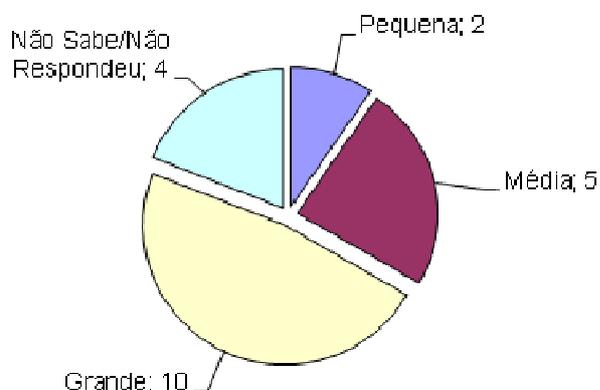
professor formou-se em 2006 e ensina Biologia, em uma IES privada, de pequeno porte; e o terceiro formou-se em 2003 e é professor de Geografia, em uma IES privada, também de pequeno porte. São casos que demonstram, claramente, a precariedade do trabalho docente do nível superior, em que o “mercado universitário” demanda tanto profissionais da educação sem mestrado (IES privadas e de pequeno porte), como com mestrado (IES privadas de médio e grande porte) e doutorado (IES públicas, estaduais e federais e centros de excelência). É a chamada “diversificação” da Educação Superior promovida pela Lei nº 9.394/96 que, seguindo o processo histórico de desenvolvimento da Universidade, vai transformando, significativamente, o trabalho acadêmico (BÚRIGO, 2007). A Tabela 9 e o Gráfico 27 mostram a distribuição dos egressos PIBIC/Professor ES, segundo o vínculo empregatício e tamanho/porte da IES, respectivamente:

Tabela 9 – Tipo de vínculo empregatício

TIPO DE VÍNCULO EMPREGATÍCIO	FREQÜÊNCIA	PERCENTUAL %
Livre	03	14,29%
CLT	03	14,29%
Estatutário	04	19,05%
Professor substituto	03	14,29%
CLT e Estatutário	04	19,05%
CLT e professor substituto	01	4,76%
Outro	03	14,29%
Total	21	100%

Fonte: Coleta por questionário eletrônico. Fev./out. 2007.

Gráfico 27 - Docentes do ensino superior segundo o tamanho da IES em que exerce atividade profissional



Fonte: Coleta por questionário eletrônico. Fev./out. 2007.

Você pesquisa? 19 professores universitários egressos do PIBIC/UNEB responderam “Sim” (90,48%); entretanto, apenas 4 desse professores (19,05%) afirmaram que recebem algum tipo de fomento para pesquisar, advindos da FAPESB, CNPQ e do Ministério da Saúde (Tabela F.37, Apêndice F). Os Gráficos 28 e 29 ilustram essa descrição, respectivamente:

Gráficos 28 e 29 – Distribuição dos egressos/docentes ES que pesquisam com fomento

Gráfico 28 - Pesquisa?

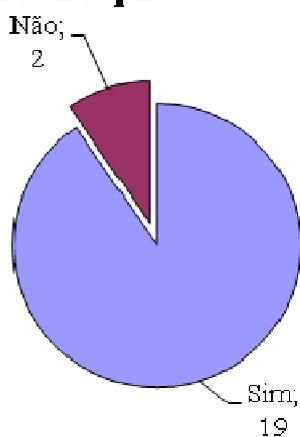
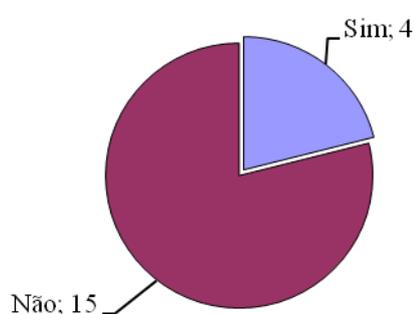


Gráfico 29 - Recebe fomento?



Fonte: Coleta por questionário eletrônico. Fev./out. 2007.

Combinando-se a leitura do Gráfico 28 com os dados da Tabela 10, que se seguirá, pode-se dizer que a pesquisa se torna presente na prática profissional dos egressos/professores ES de quase todas as áreas do conhecimento que estão representadas na totalidade dos 127 egressos PIBIC/CNPq-UNEB, 1997-2007 (Gráfico 2). A exceção deve-se às áreas de Ciências Biológicas e Ciências da Vida. Quanto à representação da área das Ciências Agrárias (um egresso), trata-se de um caso de migração das Ciências Exatas e da Terra para essa Área, uma vez que nossa subamostra casual não identifica nenhum professor universitário que seja procedente das Ciências Agrárias em seu curso de graduação concluído na UNEB.

Tabela 10 – Área do conhecimento em que pesquisa

ÁREA DO CONHECIMENTO EM QUE PESQUISA	FREQÜÊNCIA	PERCENTUAL %
Ciências da Saúde	01	4,76%
Ciências Agrárias	01	4,76%
Ciências Exatas e da Terra	04	19,05%
Ciências Sociais Aplicadas	01	4,76%
Ciências Humanas	11	52,38%
Linguística, Letras e Artes	01	4,76%
Não se aplica	02	9,52%
Total	21	100%

Fonte: Coleta por questionário eletrônico. Fev./out. 2007.

As subáreas do conhecimento dessas pesquisas, assim como os temas das mesmas encontram-se discriminadas, respectivamente, nas Tabelas F.33 e F.34 (Apêndice F).

O ano de 1995⁹⁹ é o que registra a maior freqüência (6 casos) de ingressos desses ex-bolsistas, hoje professores, na UNEB, seguindo-se os anos de 1994 (3 casos) e 1997 (3 casos), como se pode observar na Tabela 11. Assim, o período 1995-2001 concentra 71,42% de casos, explicando porque o período 2005-2007 é aquele em cujos anos se registrou o maior

⁹⁹ Assim o foi também para todos os 87 egressos, porém com representatividade menor, de 17,2% (Tabela E.17, Apêndice E).

número de ingresso desses ex-bolsistas PIBIC/UNEB, nas IES/BA, conforme já dissemos, anteriormente.

Tabela 11 – Ano em que ingressou na UNEB

ANO DE INGRESSO NA UNEB	FREQÜÊNCIA	PERCENTUAL %
1992	01	4,76%
1994	03	14,29%
1995	06	28,57%
1996	01	4,76%
1997	03	14,29%
1998	02	9,52%
1999	01	4,76%
2000	01	4,76%
2001	01	4,76%
2003	02	9,52%
Total	21	100%

Fonte: Coleta por questionário eletrônico. Fev./out. 2007.

Como já registrado, o ex-bolsista PIBIC da UNEB que é professor do ES foi um aluno diurno. Porém, se na distribuição dos 87 egressos, entre os turnos da manhã e da tarde, mostrou-se equivalente, agora a diferença é que a maioria (76,19%) dos egressos/professor ES estudou à tarde; 28,57% pela manhã e 4,76% à noite, lembrando que existe concomitância entre os turnos. As tabelas F.39, F.40 e F.41 (Apêndice F) mostram a quantidade de egressos que cursaram a graduação na UNEB, por turno.

A cidade do Salvador concentrava cerca de 62,0% desses egressos, enquanto eles cursavam a graduação (Tabela F.42, Apêndice F). Alagoinhas (9,5%) e Jacobina (9,5%) são as seguintes, enquanto que cidades como Camaçari, Catu, Santo Amaro e Santo Antônio de Jesus se seguem, com frequências menores e iguais (4,76%), conforme Tabela 12:

Tabela 12 – Em qual cidade morava quando cursava graduação

CIDADE ONDE MORAVA NA GRADUAÇÃO	FREQÜÊNCIA	PERCENTUAL %
Alagoinhas/BA	02	9,52%
Camaçari/BA	01	4,76%
Catu/BA	01	4,76%
Jacobina/BA	02	9,52%
Salvador/BA	13	61,90%
Santo Amaro/BA	01	4,76%
Santo Antônio de Jesus/BA	01	4,76%
Total	21	100%

Fonte: Coleta por questionário eletrônico. Fev./out. 2007.

Cruzando as informações dessa Tabela 12 com as da Tabela F.3 (Apêndice F), observa-se que as cidades de Alagoinhas, Jacobina, Santo Antônio de Jesus e Salvador perderam, cada uma, um egresso, após esses concluírem seus cursos. Para onde foram esses quatro egressos? Dois foram para a cidade de Jequié/BA; um para Juazeiro/BA e o outro para São Paulo/SP, ou seja, migraram para cidades mais desenvolvidas.

Vimos, anteriormente, que a Tabela 11 registrou o ano de 1995 como aquele em que ocorreu o maior número de ingressos desses ex-bolsistas na UNEB. Já a Tabela 13, que se seguirá, vai registrar o ano de 1996, ano de implantação do PIBIC na Universidade, como aquele de maior frequência do número de ingressos (6 casos) desses ex-bolsistas, em um Programa de BIC da UNEB. A legislação vigente que regulamentava o PIBIC, nesse ano, era a RN-006/1996 que estabelecia, no item 8, *Requisitos e Compromissos do Bolsista*, sub-item 8.3, a seguinte condição: “Ter cursado o primeiro ano do curso de graduação e não estar no último ano do mesmo, para ingresso no Programa”.¹⁰⁰

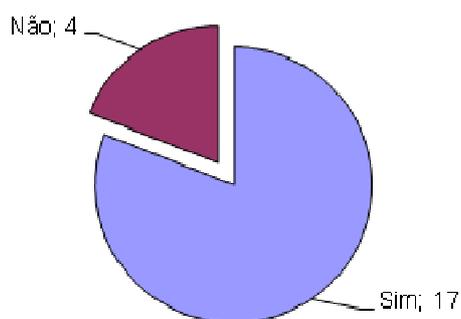
¹⁰⁰ A RN-017/2006, em vigência, em sua Norma Específica PIBIC diz: “Estar regularmente matriculado em curso de graduação”, não estabelecendo os limites dos semestres (mínimo ou máximo) para o ingresso do aluno no PIBIC.

Tabela 13 – Ano de ingresso em um Programa de IC

ANO DE INGRESSO EM IC	FREQÜÊNCIA	PERCENTUAL %
1995	02	9,52%
1996	06	28,57%
1997	02	9,52%
1998	02	9,52%
1999	02	9,52%
2000	03	14,29%
2001	01	4,76%
2002	01	4,76%
2004	02	9,52%
Total	21	100%

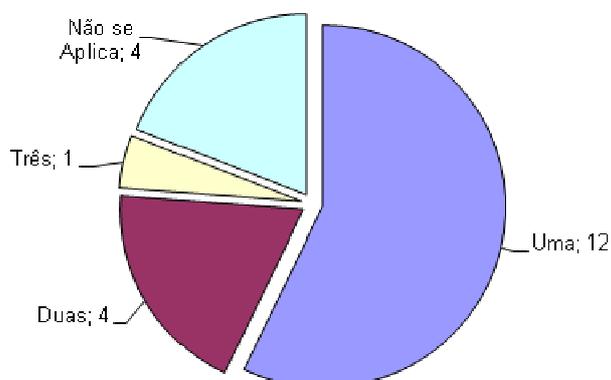
Fonte: Coleta por questionário eletrônico. Fev./out. 2007.

Também para a maioria dos egressos que estão no Ensino Superior, o PIBIC foi o primeiro Programa de BIC (76,19%). Na questão da renovação da bolsa, quando consideramos a amostra casual como um todo (87 egressos), os que renovaram a bolsa representavam 60,0%. O percentual para o segmento que estamos, agora, analisando foi maior (80,95%). Essa renovação aconteceu uma vez para 57,14% desses egressos/professores ES; duas vezes para 19,05% e três vezes para 4,76% deles. A Tabela F.14 (Apêndice F) e os Gráficos 30 e 31 que se seguem, ilustram, respectivamente, essa descrição:

Gráfico 30 - Renovação da bolsa

Fonte: Coleta por questionário eletrônico. Fev./out. 2007.

Gráfico 31 - Número de renovações da bolsa



Fonte: Coleta por questionário eletrônico. Fev./out. 2007.

Poderíamos entender o número de renovações da bolsa BIC (quantidade), como uma medida na formação científica do aluno/bolsista, capaz de provocar uma mudança qualitativa na formação do mesmo de modo que, após a formatura, o conduzisse ao mestrado e, em seguida, ao doutorado e, enfim à vida acadêmica?

Se essa é uma condição necessária, até já reconhecida, formalmente, pelo CNPq (ARAGÓN, 1999), seria ela suficiente para que a possibilidade desses egressos se tornarem pesquisadores seja real, isto é, para que de fato realizem o mestrado e o doutorado?

Mas existem condições materiais estabelecidas para a continuidade da formação do egresso BIC das IES nesses níveis de pós-graduação?

Fazemos essa indagação porque sabemos que o fomento (a bolsa) – sua forma de organização e distribuição – está ligado, condicionado ao valor de troca do trabalho científico (do seu resultado), no que ele pode servir ao desenvolvimento e à inovação da economia. Na “economia do conhecimento”, profissões como as Engenharias, Química Aplicada são mais “competitivas”, mais “produtivas” porque:

A pesquisa é a atividade realizada com o objetivo de produzir novos conhecimentos (...) enquanto que o desenvolvimento experimental compreende o uso sistemático de conhecimentos científicos ou não, em geral oriundos da pesquisa, visando a produção de ... (...) O desenvolvimento cobre a lacuna existente entre a pesquisa e a produção (...) para que os conhecimentos gerados pelas universidades tenham resultado concreto no setor produtivo, exige-se o estabelecimento de alta competência. (...) A tecnologia produzida pela pesquisa e desenvolvimento experimental tem que ser *engenhurada* para poder ser utilizada pelo setor produtivo.

Este fato tem sido freqüentemente esquecido em inúmeros planejamentos e formulações de políticas de ciência e tecnologia (ALMEIDA, 2002, p. 61-62).

6.3 COMO O PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR, EGRESSO DO PIBIC/UNEB, AVALIA O PROGRAMA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR/PESQUISADOR

Incluímos, no questionário eletrônico, questões abertas que passamos a analisar para os 21 egressos do PIBIC/CNPq-UNEB que estão na prática docente do ES. A análise seguirá a seqüência das questões, conforme a ordem em que as mesmas se seguem:

- Considera o seu salário suficiente, condizente com suas necessidades? Por quê?

- Por que ingressou em um Programa de IC (PIC)?

- Acha que esses PIC contemplam as necessidades (econômicas, psicossociais, outras) da vida do pesquisador (enquanto aluno/bolsista e enquanto professor/orientador)? Justifique a sua resposta.

- Em que medida o PIC incentivava ou não o aluno bolsista a continuar sua carreira de pesquisador?

- Desejaria acrescentar alguma coisa mais ao que já disse?

As precárias condições de trabalho do professor do ensino superior, no Brasil, são um “dado” que resulta de vários estudos de pesquisadores, de entidades sindicais e de instituições públicas de pesquisa, como é o caso dos trabalhos realizados pelo INEP.¹⁰¹

A LDB/1996, como já se disse, cria as condições legais, políticas e ideológicas de expansão do sistema de Educação Superior em todo o país, por meio da iniciativa privada. Ratifica esse processo a Lei nº 9.870, de 23 de novembro de 1999, que “dispõe sobre o valor total das anuidades escolares e dá outras providências”, abrindo as possibilidades das IES operarem com fins lucrativos.

Na Bahia, essa característica de expansão, via setor privado, no período 1996-2004, aconteceu de forma ainda mais acentuada que no Nordeste e no Brasil como um todo, especialmente na categoria de IES “particular”, do tipo “Faculdades, Escolas e Institutos”. No período 1996/2004 as matrículas, nessa modalidade de IES particular, cresceram 1.087,4%.

¹⁰¹ A cooperação INEP/GT11Anped/UNIVERSITAS permitiu a produção de uma coleção de 27 estudos (26 estados brasileiros + Distrito Federal), para analisar os dados do Censo da Educação Superior: 1991 a 2004, demarcando dois períodos: antes (1991-1996) e depois (1996-2004) da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, a partir de três categorias: expansão, privatização (relação público-privado) e diversificação. Fomos uma das autoras do trabalho sobre o estado da Bahia, de forma voluntária e não remunerada, mas compreendendo esse trabalho como uma oportunidade para a própria tese.

Uma síntese dessa situação mostrou que “o retrato da expansão das IES, na Bahia, em 2004 é marcadamente privatizante. A expansão das IES, na Bahia, tem caráter concentrador e não diversificado” (FRANCO; FIALHO; PIRES, 2006, p. 58, 59 e 91).

É no acompanhamento desse ritmo que ocorre, também, o crescimento das funções docentes nessas IES privadas da Bahia, de forma que o “regime de horista passa a concentrar 45% das funções docentes, todas do setor privado e predominantemente vinculadas à categoria de Faculdades, Escolas e Institutos” (FRANCO; FIALHO; PIRES, 2006, p. 94). Portanto, as condições de trabalho do egresso/professor do Ensino Superior do PIBIC/UNEB são reflexos do que poderíamos chamar de mercantilização da educação superior, na Bahia e no Brasil, e que se liga ao modo de produção capitalista, o qual implicou desde sempre uma divisão internacional do trabalho.

Eis porque vamos encontrar, entre os egressos/professores universitários do PIBIC/CNPq-UNEB, um nível mais elevado de *insatisfação* com relação ao salário (71,43%), do que quando consideramos todos os 87 egressos (58,8%), segundo a Tabela 14:

Tabela 14 – Considera o seu salário suficiente, condizente com suas necessidades

CONSIDERA SEU SALÁRIO SUFICIENTE	FREQÜÊNCIA	PERCENTUAL %
Sim	06	28,57%
Não	15	71,43%
Total	21	100%

Fonte: Coleta por questionário eletrônico. Fev./out. 2007.

A partir das justificativas apresentadas pelo egresso/professor ES (Apêndice G), identificamos as seguintes categorias empíricas para aqueles que responderam “Não”:

1. Desacordo entre o salário e as necessidades materiais: “Por causa da defasagem frente às necessidades mínimas de vida...”
2. Desacordo entre o salário e a quantidade/qualidade do trabalho docente: “Trabalho muito, assumo muitas responsabilidades”.
3. Desacordo entre o salário e as exigências da formação na profissão professor/pesquisador: “Considero [o salário] insuficiente para dar continuidade a minha

formação e injusto para a qualificação que já conquistei”; “Sou mal remunerada, pois o valor é insuficiente para pagar minha pós-graduação”.

4. Desacordo entre o salário e as políticas públicas que não possibilitam a real valorização da docência no ES: “Infelizmente o professor universitário no regime público de dedicação exclusiva é mal pago quando comparado a outras atividades na qual os profissionais apresentam níveis de formação inferiores”.

Mais que uma queixa, essas respostas são reflexos da condição real, objetiva em que se encontram esses egressos/docente do ES e se mostram como um desamparo perante as políticas públicas. Essa condição que lhes é dada assume para eles a aparência de “injustiça” por parte do Estado e/ou por parte da sociedade, com relação ao valor do trabalho que executam, principalmente quando “comparado” a outras profissões, “de formação inferiores”, conforme reconhece um desses egressos. O caráter ideológico de tais percepções camufla a divisão social do trabalho que é legitimada pela educação formal, fazendo com que se admita a sociedade de classes como natural. Estarão os egressos/professor ES conscientes de que é exatamente essa a condição necessária à qual o desenvolvimento do modo de produção capitalista está condicionado?

Sabemos que a formação do professor/pesquisador é gradual, requer tempo e condições para o seu desenvolvimento e maturação. Essas condições devem ser asseguradas pelo poder público, estadual e federal. Por isso, chama-nos a atenção a forma como alguns egressos assumem a responsabilidade financeira de necessidade contínua de formação que a sua profissão requer. Podemos ver o “poder da ideologia” (MÉSZAROS, 2004) na palavra “investimento profissional”, que encobre a verdadeira causa do baixo salário e da sobrecarga de trabalho a que esses egressos e demais trabalhadores estão submetidos: “a subordinação estrutural e hierárquica do trabalho ao capital”, como demonstra Mézaros (2002; 2003; 2004; 2005), ao longo de suas obras.

A inexistência de políticas públicas que rompa com essa lógica alia-se à forma “suave” como as políticas existentes – cujo processo vem se desenvolvendo por reformas, cujas leis, na verdade, são realizadas através de medidas provisórias, decretos, portarias – vêm induzindo a educação superior brasileira à privatização e permitindo a exploração da sua força de trabalho. Prega a ideologia neoliberal vigente que a “sociedade do conhecimento” está *revolucionando* o mundo, em plano global, e que hoje, muito mais do que antes, as oportunidades de “qualificação” são muitas e variadas para o trabalhador da educação. Segundo essa ideologia, apenas não se “qualifica” quem não quiser, pois o mercado do ensino superior está em franca expansão, com diversificada oferta de cursos, devidamente

“segmentada” para cada “nincho” do mercado e com as condições de pagamento “facilitadas” e financiadas, divididas em quantas parcelas o “cliente/aluno” desejar.

Para que a transnacionalização da economia se realize, de fato, uma certa “padronização geral das carreiras profissionais, especialmente no que se refere à comparabilidade e à compatibilidade dos currículos em escala regional e mundial”, deve acontecer, para ser possível “atender às necessidades de mobilidade profissional e de trocas mercantis nos blocos e conglomerados econômicos” (DIAS SOBRINHO, 2006, p. 11). Porém, adverte-nos Bernardo (2000) que a “livre” circulação pelo mundo afora, ao contrário do que se pensa, é possível apenas para o capital e para uma certa parte da classe trabalhadora, que se diferencia da restante por ter uma situação de emprego relativamente privilegiada e não para a massa trabalhadora, pois “os capitalistas evitam deliberadamente que a livre circulação de capitais e mercadorias se reflita numa livre circulação das pessoas” (BERNARDO, 2000, p. 56).

Distinguimos três categorias para as justificativas dos egressos que responderam “Sim” (Apêndice G):

1. Satisfação de necessidades: “Dá para o sustento”; “Atende minhas necessidades”.

2. Acúmulo de empregos: “Estou somando salários, só o da UNEB ou só o da Educação Básica são baixos, não condizem com as minhas necessidades”.

3. Média salarial do mercado de trabalho: “Está na média salarial da categoria”.

No nosso entendimento, essas respostas refletem a condição do egresso/professor ES como um assalariado que acredita que a sua remuneração (salário base) está condizente com a situação que lhe é dada; ou, no caso da última fala, demonstram certo *conformismo* por parte do egresso que pode ser a expressão de uma alienação sobre a importância do seu trabalho na transformação da sociedade, desconhecendo, talvez, o papel da educação, como reprodutora da ideologia das classes dominantes, para a manutenção e reprodução dessas condições do trabalho docente, cada vez mais proletarizado.

Foi partindo do princípio de que os ex-bolsistas, quando ingressaram no PIBIC/UNEB ou em outro Programa de BIC dessa Universidade, visualizaram alguma possibilidade de criar as condições para realizar um objetivo futuro, relacionado a sua atual prática profissional, que buscamos seus motivos de ingresso no PIBIC/UNEB.

A tentativa de categorizar as respostas dadas pelos egressos/professor ES reflete a estreita relação entre elas, como por exemplo: o motivo “incentivo financeiro (BIC)” vem sempre associado a outros, como: “dedicar-se exclusivamente aos estudos”; “se manter na universidade”; “custear as despesas do curso de graduação”; “interesse em investir na vida acadêmica”; “conciliar estudo e trabalho”. Pensamos que essa causa – “incentivo financeiro”

– aparecendo sempre ligada a outras, dá-se porque ela é condição de que não somente uma etapa, uma negação do *vir a ser pesquisador* se realize, enquanto bolsista BIC, como também uma condição primeira que deve acontecer: a própria conclusão do curso de graduação.

Portanto, preferimos dizer que fizemos o “agrupamento” das respostas pelo motivo ou causa que se mostrou predominante, no sentido da nossa hipótese de trabalho, qual seja: o egresso PIBIC/CNPq/UNEB se tornou um professor/pesquisador. Assim, esse professor do ES ingressou no PIBIC/UNEB (Apêndice G) porque:

1. A BIC representava uma possibilidade real de pesquisar, de estar em contato com pesquisadores, criar a reflexão crítica e obter certas condições para o crescimento acadêmico, profissional e pessoal:

Porque tinha interesse em ampliar meus conhecimentos sobre a comunicação; porque acreditava que me dedicando a um projeto de pesquisa teria mais capacidade reflexiva; porque tinha interesse em investir na vida acadêmica; porque a bolsa possibilitaria que eu estudasse e ainda fosse remunerada por isto (egresso PIBIC/UNEB, subamostra casual).

2. A BIC representava um ponto de partida para a carreira acadêmica e ingresso em um mestrado e doutorado: “Acreditava ser o primeiro passo para o ingresso no mestrado. Pensava ser o ponto de partida para uma futura carreira acadêmica”.
3. A BIC representava uma condição para manter-se na Universidade, conciliando trabalho/estudo e possibilitando a dedicação exclusiva (ou quase isso), aos estudos: “Pela necessidade de me manter na universidade, vi no Programa de Iniciação Científica a possibilidade de trabalhar e estudar simultaneamente”.
4. A BIC representava uma recomendação de um professor/pesquisador: “Porque sempre gostei de pesquisa, sempre fui curiosa e gosto de ler, estudar. Então, por própria sugestão dos professores, inscrevi-me na seleção para bolsistas e fui selecionada”.
5. A BIC representava um meio de obter uma especialização em determinada área do conhecimento e melhoria do currículo: “Devido à possibilidade de aprender mais quando comparado ao curso de graduação convencional, aplicar os conhecimentos em atividades experimentais de pesquisa, participação de congressos, melhoria no currículo, e pelo incentivo financeiro da bolsa”.

Esses egressos foram indagados sobre a BIC, como condição suficiente para sustentar as necessidades econômicas, psicossociais e outras, da vida do pesquisador (enquanto aluno/bolsista e enquanto professor/orientador). Uma maioria de 52,38% acredita que “Não” é suficiente (justificativas no Apêndice G), conforme se pode ler na Tabela 15:

Tabela 15 – Se o Programa de IC contempla as necessidades

PIC CONTEMPLAM NECESSIDADES	FREQÜÊNCIA	PERCENTUAL %
Sim	10	47,62%
Não	11	52,38%
Total	21	100%

Fonte: Coleta por questionário eletrônico. Fev./out. 2007.

Mais uma vez se reflete, nas respostas dos egressos, a ligação do “incentivo financeiro (BIC)” com os demais argumentos que justificam suas respostas, ao avaliarem o Programa de BIC na formação e prática do professor/pesquisador, no passado e no presente. Esse condicionamento indica a essência objetiva desse programa que é a bolsa – o incentivo financeiro – concedida ao estudante, para produzir o conhecimento. Muitos reafirmaram a BIC como condição de manutenção não só no PIBIC, como no próprio curso de graduação, conciliando “renda/estudo”.

Estabelecemos, então, duas categorias para as justificativas da resposta “Sim” (Apêndice G) e selecionamos uma resposta para cada uma. Um depoimento é longo, porém singular, razão pela qual mantemo-lo assim, pois se trata de um caso em que o egresso PIBIC/UNEB é professor adjunto e pesquisador recebendo fomento.

1. O Programa contempla as necessidades, enquanto subsídio financeiro:

Sim, no sentido que a bolsa ajuda e estimula você a se dedicar à pesquisa, muitas vezes impossibilitada por falta de recursos; essa iniciativa da universidade é fundamental para que o aluno não acabe se entregando ao sistema, por necessidade financeira (às vezes até para que ele possa terminar seu curso), entregando-se ao sistema, a um subemprego, a um trabalho puramente mecânico, que, na grande maioria das vezes, subaproveita-o enquanto sujeito pensante. É preciso, entretanto, reavaliar se o valor da bolsa é realmente suficiente no tocante ao necessário investimento da formação do aluno (candidato a professor) e, se os trâmites burocráticos estão dando conta, em tempo hábil, do aluno ter acesso aos congressos tão necessários para o intercâmbio das informações (egresso PIBIC/UNEB, subamostra casual).

2. O Programa contempla as necessidades, dependendo da relação bolsista/orientador e do fomento das Agências:

Sim. A possibilidade de contemplação da realidade da vida do pesquisador através dos PIC depende essencialmente da relação bolsista/orientador, bem como das atividades dos bolsistas dos PIC nos descritos projetos de pesquisa. Uma

possibilidade da relação bolsista/orientador é que o bolsista aja como um mecanismo de execução dos projetos de pesquisa/desenvolvimento sem que o mesmo tenha uma compreensão das atividades que está executando, bem como limitando a participação do bolsista nas decisões relacionadas aos novos rumos que a pesquisa deve tomar a partir dos dados experimentais que o mesmo coletou. Nessa visão, o aprendizado do bolsista limita-se à melhoria da sua capacidade de execução de atividades de pesquisa e, em certos casos, suas habilidades manuais, o que restringe sua atuação como um indivíduo pensante e capaz de entender o significado da pesquisa, a interpretação de resultados, e a tomada de decisões. A orientação em PIC [Programa de IC] segundo essa ótica deve ser categoricamente desestimulada, pois a inserção de alunos em PIC não deve se resumir à aquisição de mão-de-obra barata para “pôr a mão na massa” e simplesmente executar mecanicamente tarefas determinadas pelo orientador. Particularmente, não fui “vítima” desse tipo de orientação, mas presenciei inúmeros casos (inclusive em outras instituições de ensino). Por outro lado, uma das formas na qual o bolsista de IC apresenta maior aproveitamento quanto às atividades de um pesquisador é possível quando o orientador não só indica quais as atividades de pesquisas a serem executadas, mas também explica sua importância, quais as expectativas de resultados, como interpretá-los e que decisões poderiam ser tomadas com base nesses resultados. Uma interação orientador/estudante desse tipo faz com que o aluno de IC habitue-se ao raciocínio baseado na metodologia científica, aplique seus conhecimentos na interpretação de resultados, possibilitando aptidão para discutir com o orientador como os dados podem ser interpretados e quais os rumos que a pesquisa deve tomar. Esse tipo de relação revela o orientador como um educador, e não apenas como um chefe de projeto de pesquisa. Numa relação desse tipo, tanto o orientador como o estudante têm a ganhar, o estudante aprende mais e o orientador recebe resultados de qualidade, continuidade razoável das atividades de pesquisa na sua ausência (o aluno bem orientado tem capacidade de tomar decisões simples caso conheça razoavelmente bem o que está sendo investigado), entre outras razões. Devo confessar que fui orientado segundo esta última perspectiva, na qual o aluno compreende, atua, interpreta e decide, em conjunto com o orientador, a pesquisa e seus rumos. Ainda assim, os PIC não contemplam plenamente a vivência do pesquisador, uma vez que dificilmente elaboram projetos de pesquisa para serem submetidos a órgãos de fomento (FAPESB, CNPq, CAPES, etc), não realizam pedidos de cotações para realização de comprar de materiais e não gerenciam recursos financeiros vindos desses projetos de pesquisa. Claro que a participação dos alunos de IC nessas atividades é limitada, visto sua pouca experiência frente às responsabilidades relacionadas com projetos de pesquisa, e, adicionalmente, são praticamente inexistentes os financiamentos a projetos de pesquisas no qual um aluno de IC pode elaborar o projeto e coordená-lo, mesmo sob supervisão do orientador (egresso PIBIC/UNEB, subamostra casual).

A importância da relação bolsista/orientador já é um dado. Nosso estudo anterior (PIRES, 2002) já ressaltou essa contribuição da IC na formação do aluno/bolsista e do professor/orientador; o estudo de Aragón (1999, p. 56) admite que a “questão do orientador é fundamental; (...) Sugere-se um estudo aprofundado sobre este ator importante dentro do PIBIC ...”

O ideal seria se tivéssemos identificado cada um desses 21 egresso/professor ES, assim como fizemos para os entrevistados, traçando algumas características da formação atual e passada do egresso.

Assim sendo, decidimos que iremos situar, particularmente, o sujeito do longo e último depoimento que selecionamos para a categoria “bolsista/orientador”, pois se trata do único

egresso, identificado nesse estudo, com uma carreira acadêmico-científica já estabelecida. Seria o “modelo” que está sendo almejado, não apenas para os egressos do PIBIC/UNEB, como para todo os egressos do PIBIC/CNPq, o que seria possível, realmente, para os países com capacidade de CT&I já plenamente instaladas. Particularizamos esse egresso para confrontarmos o seu “depoimento” com os dos demais egressos, visto que, como um caso singular, a sua prática atual de professor/pesquisador que recebe fomento para pesquisar determina o conteúdo analítico da sua fala, demonstrando uma reflexão teórico/prática que reflete o processo de desenvolvimento de sua formação, desde quando era um aluno/bolsista do PIBIC/UNEB, aos dias atuais, na sua prática profissional de professor/pesquisador. Interessante como podemos observar o seu raciocínio indutivo/dedutivo, partindo sempre da sua experiência particular, para o geral, processo em que o seu “ser” pesquisador vai se constituindo e na síntese que resulta o seu pensamento, no momento presente. Trata-se do “jogo das contradições dialéticas entre o pensar e o ser”, como analisa Vieira Pinto:

Objetivamente, o ser precede o pensamento, mas subjetivamente o cientista em ato de pesquisar o significado dos fenômenos da realidade não parte de um vácuo mental, mas de um mundo de idéias, de concepções que recebeu como herança cultural e que lhe vão permitindo dirigir-se ao mundo de um conjunto de conceitos já produzidos, em função dos quais apreende pela experiência novos dados da realidade. Esta relação não é estática nem de ordem mecânica. O novo saber não se agrega aos anteriores por simples justaposição, mas por síntese dialética! (VIEIRA PINTO, 1979, p. 304).

Na perspectiva do método marxiano que adotamos nesse trabalho, já reconhecemos essa relação bolsista/orientador como a unidade dialética da formação particular do pesquisador. Existem harmonias, diferenças e contradições (internas e externas) dessa relação, que refletirão os acontecimentos históricos que movem o desenvolvimento da educação superior e das IES que a constitui.

Com isso queremos dizer que é partindo da sua prática profissional atual de professor/pesquisador que esse egresso enxerga as diferentes qualidades do fenômeno da relação bolsista/orientador, distinguindo a sua situação particular passada (como bolsista IC) e presente (como orientador de BIC), das demais formações que ocorrem na própria IES, onde estudou (UNEB) e onde trabalha hoje (IFES), para outras IES do sistema de ES. A constatação que a fala desse egresso traz de que o bolsista possa estar sendo usado em sua formação prática de pesquisa “como um mecanismo de execução dos projetos de pesquisa/desenvolvimento sem que o mesmo tenha uma compreensão das atividades que está executando”, reflete os efeitos nefastos da ideologia da produtividade, da competitividade que

possibilitaram e possibilitam a introdução da lógica do capital na educação superior, legitimada pelos sucessivos processos de avaliação.

Um desses efeitos aconteceu com a Gratificação de Estímulo à Docência (GED), um dos “intentos das elites dominantes desse país contra a universidade” que, associada a outras providências legais, estabeleceu o lema “publicar ou morrer”, como ironicamente se refere Evangelista (2002, p. 297), reconhecendo que parafraseou o que disse, nos anos 1930, “Fernando de Azevedo [...] com ‘progredir ou desaparecer’”.

Não estamos com isso querendo justificar a forma como alguns orientadores vêm conduzindo o seu trabalho de formação acadêmico-científica com seus bolsistas, pois entendemos isso, inclusive, como uma forma velada de exploração dessa força de trabalho, assim como faz a iniciativa privada com os estagiários. O que desejamos mostrar é a regulação governamental, enquanto representação da classe dominante, sobre as universidades, sobretudo na produção do conhecimento. Enquanto “avaliação”, seja Capes, seja CNPq, essas regulações sobre o ainda possível espaço público da produção e socialização do conhecimento produzido, nessas instituições, vai hierarquizando as IES e, dentro delas, seus cursos e seu corpo docente e discente, enfim, vai retirando, das universidades a autonomia do trabalho docente, segundo afirma Dias Sobrinho:

Na lógica da regulação externa, que tem sido marcada predominantemente pelo controle dos resultados, produtos e rendimentos da educação, mais propriamente das instituições educativas, instaura-se um duplo movimento. A mesma retórica da culpabilização dos indivíduos, sobretudo dos professores, pelas supostas deficiências das instituições e dos programas educativos, exige deles mais produtividade e "excelência". Dessa forma, os Estados costumam eximir-se de culpa pelos fracassos da educação e imputar aos professores a responsabilidade de superar as deficiências, sem contudo dar-lhes as condições adequadas para isso (DIAS SOBRINHO, 2006, p. 18).

Queremos, aqui, chamar a atenção para o fato de que tal controle se estende à produção do conhecimento que ocorre no espaço da iniciação científica, na medida em que a mercantilização da educação superior vai acontecendo. No caso do PIBIC, isso pode ser observado quando acompanhamos as alterações que ocorrem em sua legislação, as Resoluções Normativas, as quais incorporam, por exemplo, ao “conjunto de critérios para a concessão de bolsas”, como “Requisitos, Compromissos e Direitos do Orientador”, “o nível de classificação, na CAPES, do curso no qual o pesquisador solicitante está credenciado” (RN-017/2006 PIBIC - Norma Específica).

Assim, atualmente, a quantidade de quotas para as IES e a distribuição dessas, seja no país pelo CNPq, seja dentro da própria IES que recebeu a quota, está condicionada aos critérios de produtividade para o orientador: “pesquisadores de maior competência científica (...) [isto é] que estejam exercendo plena atividade de pesquisa, evidenciada por sua recente produção intelectual”. Com a crise de financiamento das IES públicas, esses professores/pesquisadores são incentivados ao empreendedorismo que vai sendo, cada vez mais, um valor a ser perseguido (PANIZZI, 2006; EVANGELISTA, 2002).

Com relação às justificativas daqueles que responderam “Não” (Tabela F.47, Apêndice F), sobre a questão da BIC, como condição suficiente para sustentar as necessidades econômicas, psicossociais e outras, da vida do pesquisador, os argumentos (Apêndice G) refletem uma contradição: entre o valor da BIC e as exigências estabelecidas para a carreira científica, aliada às dificuldades de infra-estrutura da Universidade. Por isso, muitas das respostas são “parcialmente não”, de forma que reunimos todas as justificativas respondidas pelos egressos PIBIC/UNEB/professor ES, para a resposta “Não”, na seguinte categoria/síntese:

1. O valor da BIC é muito baixo, assim como é insuficiente a sua quantidade, frente às necessidades básicas e à demanda das mesmas, por parte dos estudantes de graduação. Falta infra-estrutura, condições adequadas para a realização do trabalho científico e para o atendimento às exigências da Agência financiadora da BIC, com relação à produtividade do orientador, atingindo a relação bolsista/orientador (a participação em congressos, publicações, domínio de língua estrangeira, ente outros), em três momentos dessa formação: na prática profissional do presente (egresso PIBIC-UNEB/professor ES); no momento da conclusão do curso de graduação (transição) e na formação inicial (bolsista PIBIC-UNEB):

Se observamos com atenção as justificativas (Apêndice G), identificamos reflexos da contradição dialética “infra-estrutura” – que são as condições objetivas de produção do trabalho acadêmico-científico na universidade – e a “super-estrutura” – que são as idéias e seus valores simbólicos, as crenças, enfim, os aspectos ideológicos que se incorporam ao resultado dessa produção que é o saber científico. Esse, por sua vez, pode se refletir para o ex-bolsista como um *status*.

E por que tem *status* quem produz ciência?

Entendemos que a resposta está ligada à divisão social do trabalho do mundo capitalista que separa o trabalho manual do trabalho intelectual, para a esses controlar e lhes atribuir diferentes valor de troca. Em nossa pesquisa de mestrado, sobressaiu essa propriedade – *status*

– do saber acadêmico, na fala de alguns bolsistas, hoje egressos. Agora, nesse momento, sabedores de que “no reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria” (MÉSZÁROS, 2005, p. 16), estamos compreendendo esse *status* como um “fetiche” que encobre essa mercadoria da chamada sociedade/economia do conhecimento. Sabe-se que, tradicionalmente, a universidade é o lugar onde a elite dominante forma os seus quadros dirigentes; o “ser professor universitário” *agrega* valor ao profissional que já está no mercado de trabalho ou está se preparando para ingressar nele, seja esse mercado qual for, como o da educação superior: “O fetichismo é incentivado pelo culto à vaidade que ocorre na educação no sistema capitalista”, diz Garcia (2006, p. 39). Como as reformas neoliberais promovidas na educação superior, em todo o mundo capitalista, nas duas últimas décadas, estão proletarizando, cada vez mais, o trabalhador docente do ES (BÚRIGO, 2007; ANDES, 2006; SOUZA SANTOS, 2004), alguma “distinção” precisaria encobrir esse efeito nefasto. A “diversificação” das IES, pelo viés da privatização, provocou a “massificação” desse nível de ensino, de forma que foi se desenvolvendo uma determinada “propriedade” nesse fenômeno da formação do aluno de graduação que é a de “ser bolsista BIC” e que vai distinguindo (porque oferece condições materiais) aqueles que poderão, de fato, ingressar no mundo da ciência, dos que irão, mais diretamente, para a engrenagem operacional, propriamente dita, do mundo capitalista.

Assim, no capitalismo acadêmico, também se observam certas engrenagens particulares de hierarquização dos professores; na fala desses egressos transparece uma contradição que é típica dessa sociedade mercantil, cujos conflitos são “vencidos” pelas “mediações das mediações” ou mediações de segunda ordem, como se refere Mézáros (2005). Quando um desses egressos diz: “cobra-se produção textual em eventos, revistas e livros, contudo falta apoio para custear passagens, hospedagens para eventos, por exemplo”, ele está se dando conta de que a profissão acadêmico-científica, ao mesmo tempo em que dá *status*, não remunera na mesma medida desse *status* e, quiçá, terá, de fato, *status* aquele que conseguir galgar a plena carreira de pesquisador (doutorado)? Terá ele caído em uma falácia? Uma possível resposta nos é dada por Mézáros: “Na verdade, a ideologia não é ilusão nem superstição religiosa de indivíduos mal-orientados, mas uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada. Como tal, não pode ser superada na *sociedade de classe*” (MÉSZÁROS, 2004, p. 65. Grifos do autor).

A fala de outro egresso chama a atenção para os meios de produção da ciência, mostrando que “tais ferramentas são imprescindíveis para a formação mínima de um pesquisador” e situa a sua análise na totalidade de um país capitalista, dependente e pobre:

“para que este indivíduo possa florescer de maneira adequada, (...) para que este não tenha que abandonar a atividade científica a fim de poder buscar o seu sustento e o de sua família, interrompendo a sua carreira científica”. É necessário que digamos mais alguma coisa?

O questionário continuou a insistir na possibilidade de que o egresso PIBIC/UNEB avançasse, mais e mais, na avaliação dos programas de BIC da Universidade, buscando dele uma resposta sobre em que medida esses programas incentivavam ou não o aluno bolsista a continuar sua carreira de pesquisador.

Agrupamos as respostas em duas categorias empíricas:

1- Ter participado do PIBIC/UNEB não foi um incentivo decisivo para o egresso continuar a carreira de pesquisador, como professor. Para esse que **não considera** a passagem pelo PIBIC/UNEB como um contributo necessário ao seu desenvolvimento como um professor/pesquisador aponta para o valor da bolsa insuficiente; para as precárias condições materiais necessárias ao trabalho de formação do aluno/bolsista como um pesquisador; para a avaliação sem sentido, como um mero controle, sem produzir uma reflexão que retorne ao aluno/bolsista; e, principalmente, para a falta de apoio à continuidade dessa formação, com a formatura. Esse evento representou, para o egresso, um momento de desamparo, deixando transparecer a inexistência de políticas públicas e/ou a precariedade e a alta “seletividade” das existentes.

2 - Ter participado do PIBIC/UNEB foi um incentivo decisivo para o egresso continuar a carreira de pesquisador, como professor. Esse, **que admite** a passagem pelo PIBIC/UNEB como um contributo necessário ao seu desenvolvimento, associa o incentivo financeiro da BIC à importância do orientador; à formação científica obtida como passaporte para a entrada no mercado de trabalho; à sociabilização das experiências pela realização das Jornadas (Salão) de IC e contato com outras universidades; à formação de um currículo; ao ingresso no “mundo da pesquisa”; à possibilidade da aprendizagem de métodos de pesquisa e à preparação do professor como um pesquisador, em qualquer nível de ensino que ele irá atuar.

Quanto ao espaço destinado, no questionário, a acrescentar mais alguma coisa ao que já disse, os egressos o aproveitaram, principalmente, para tecerem críticas positivas ao PIBIC/UNEB, acompanhadas das recomendações, como a extensão dessas BIC para as universidades nordestinas.

O fato das justificativas associarem, quase sempre, o subsídio financeiro da BIC com outras propriedades do Programa PIBIC, no nosso entendimento, mostra que a continuidade

da formação do egresso como professor/pesquisador está condicionada a sua situação de classe. Para o ex-bolsista pobre que sustenta a si próprio, a bolsa foi um subsídio indispensável à manutenção desse ex-aluno na universidade; e continuará sendo para garantir a sua formação de pesquisador e ser um professor, com o seu ingresso em um mestrado e, posteriormente, no doutorado, continuando na condição de bolsista. Como os dados mostraram, os fomentos de bolsas para mestres e doutores atingem os egressos do PIBIC/UNEB das áreas do conhecimento que possam dar um retorno mais imediato ao capital. Essas áreas “muito valorizadas” no mercado, geralmente são os cursos mais competitivos nas universidades e ficam fora do alcance das classes trabalhadoras que são compelidas às áreas “menos valorizadas” (sejam nas IES públicas ou particulares). Para o egresso pobre do PIBIC/UNEB, o drama do desamparo, no momento da conclusão do curso, é maior. Isso porque esse ex-bolsista tenta conciliar trabalho/estudo, porque necessita disso para sobreviver, e se a bolsa é insuficiente para mantê-lo na dedicação exclusiva aos estudos, certamente isto trará prejuízos ao seu desenvolvimento no próprio Programa, e conseqüentemente, se refletirá na avaliação e na competitividade futura para conseguir as bolsas de mestrado e de doutorado. Assim a própria condição de exclusividade da bolsa já “inibe” a entrada de estudantes trabalhadores no PIBIC e esse acaba sendo um símbolo de *status*, isto é, de uma situação hierárquica no mundo acadêmico do discente universitário.

Infelizmente as duas pesquisas encomendadas pelo PIBIC não levaram em conta a classe social dos bolsistas e dos ex-bolsistas pesquisados. Para os estudantes pobres do PIBIC, a formatura é o que poderíamos chamar de “momento de alto risco” para a continuidade da sua formação acadêmico-científica, como chama a atenção a fala de um egresso/professor ES: “O sucesso do pesquisador na BIC não tem implicado em novas bolsas de investigação científica no mestrado. A descontinuidade dos processos de amparo à pesquisa é uma das mais graves mazelas deste país. Isto, a meu ver, explica em parte a ‘fuga de cérebros’”.

Para aqueles que têm a bolsa do PIBIC/UNEB apenas para si, já contando com o amparo econômico da família, a bolsa realmente funciona como um grande incentivo à carreira de professor/pesquisador; isso quando o egresso não vislumbra a opção de se tornar um pesquisador de uma sólida empresa, como é o caso daqueles que provêm das Ciências Agrárias, área da qual não encontramos, em nossa amostra casual, nenhum egresso que se tenha tornado um professor/pesquisador do ES.

Assim, em que pesem as gerais precárias condições materiais institucionais de realização da pesquisa nas IES públicas brasileiras, para aqueles egressos do PIBIC/UNEB que já têm uma situação econômica estável há uma real possibilidade de obter uma “distinção

acadêmica” que irá lhes auxiliar futuramente, em concursos públicos ou no mercado de trabalho, em geral, na medida em que aprenderão métodos de pesquisa, formarão um currículo, poderão obter premiações, enfim, terão a oportunidade do ingresso no mundo da pesquisa como possibilidade concreta de conhecer a realidade e transformá-la, assim como a possibilidade de encontrar respostas teóricas para os problemas da sua prática.

Mediante a quantidade de respostas dos egressos/professor do ES, com conteúdos que refletem uma contradição entre o valor da bolsa PIBIC e as despesas com a manutenção do processo de formação do aluno/bolsista na Universidade, levando em conta o tornar-se um professor/pesquisador “produtivo”, surge, agora, uma indagação: *Qual o custo do cotidiano para um bolsista PIBIC, na universidade?*

Pensamos que alguns itens dessas despesas cotidianas seriam: transporte da residência/universidade; deslocamento da residência para o local do experimento (algumas áreas); alimentação (almoço e lanches) para a permanência em dois turnos (dia inteiro) na universidade; material para entrevistas; cópias de textos; aquisição de livros; preparação do material para a participação em eventos (pôster; painel; *paper*); taxa de inscrição, passagens e hospedagem para a participação em eventos; publicações, entre outros.

A reflexão final do capítulo faz-se no sentido de que a preparação do professor como um pesquisador, em qualquer nível de ensino em que irá atuar, deve ser assegurada pelo incentivo da bolsa, em quantidade e qualidade (número e valor a BIC), combinada com o apoio institucional. Não poderá estar essa preparação à mercê das contingências, isto é, não poderá se resumir “à ‘boa vontade’ do orientador associada à determinação do aluno”, como disse um dos egressos/professor do ES.

7 A FORMAÇÃO E A PRÁTICA PROFISSIONAL DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR EGRESSO DO PIBIC/UNEB, 1997-2007

A realidade como atividade humana é *práxis* e requer o entendimento da ação do homem sobre a natureza, no sentido de transformar o mundo em que vive.

Diferente dos filósofos materialistas, que tomavam a realidade como contemplação, como puro reflexo, o marxismo, dialeticamente, entende que existe um mundo objetivo e sobre ele se realiza a prática humana e, simultaneamente, a consciência reflete essa ação humana, em forma criativa. O reflexo é, portanto, o curso de uma ação reproduzida na consciência humana, de forma que a prática social é compreendida como uma categoria histórica, filosófica, do Materialismo Histórico e Dialético: “Os fundadores do marxismo consideravam que a prática social é esse fator determinante [isto é, as categorias e sua correlação] do conhecimento” (CHEPTULIN, 1982, p. 56).

A prática social é um fenômeno material, é parte do mundo real e se constitui um princípio de objetividade, ou seja, é um critério de verdade científica, pois representa o conhecimento reconhecido pela humanidade e ao qual se deve submeter todo fenômeno material que nos propomos a estudar. Reconhece o marxismo que, em primeiro plano está a ação e, em segundo, formando uma unidade, está a teoria. Assim, toda descrição de um fenômeno material é a descrição da prática e da teoria, sendo essa última a reflexão criativa da prática humana sobre o FM que representa a teoria, podendo-se assim dizer que a teoria consciencial pode originar uma prática social: “A prática individual e a prática social estão intimamente relacionadas” (TRIVIÑOS, 1987, p. 64), uma se realiza através da outra, em reciprocidade. Por isso, a prática individual se apóia em uma prática social e toma as características na realização prática da circunstância que conforma os sujeitos que realizam a ação (nível de experiência; nível de inteligência; condições materiais e tecnológicas, etc.). Esta prática individual, se criativa, isto é, se capaz de modificar a teoria original, torna-se uma prática social (nova). Mas como a prática individual pode ser repetitiva (e a consciência cotidiana ingênua), e está sujeita às limitações pessoais, materiais e tecnológicas, então, **a prática social não transforma necessariamente a realidade**. Essa é uma das premissas do marxismo que entende a prática repetitiva como uma necessidade utilitária imediata que é capaz de orientar o homem, no mundo, familiarizando-o com as coisas e ajudando-o a manejá-las, mas que não lhe proporciona a compreensão da coisa e da realidade.

Kosik (2002) nos ajuda a explicar essa relação prática individual, prática social e tipos de consciência, desfazendo a confusão entre “condições” e “ser social”:

a dialética materialista demonstra como o sujeito concretamente histórico cria, a partir do próprio fundamento materialmente econômico, idéias correspondentes a todo um conjunto de formas de consciência. Não reduz a consciência às condições dadas; concentra a atenção no processo ao longo do qual o *sujeito concreto produz e reproduz a realidade social; e ele próprio, ao mesmo tempo, é nela produzido e reproduzido*. (...) o marxismo – e nisso está a sua contribuição revolucionária – foi o primeiro a defender a concepção de que a verdade da consciência social está no *ser social. E as condições não são o ser* (KOSIK, 2002, p. 124-125. Grifos do autor).

Pela lógica dialética, entendemos que esse novo momento da prática do egresso traz anulado o momento anterior da sua formação graduada; portanto, nossa preocupação em entender a prática do egresso não poderá prescindir daquele momento da sua formação inicial de pesquisador, ou seja, a “prática social” será o nosso critério de verdade.

“O lugar onde a consciência e a prática social convergem mais obviamente para Marx é a própria linguagem” (EAGLETON, 1999, p. 10). Embora a linguagem tenha surgido a partir da necessidade, “como uma dimensão necessária do trabalho coletivo, ela não permanece atrelada a esta necessidade”. A literatura é a linguagem desprendida da necessidade. Porém, quando se trata de um tipo sistemático de reflexão e não apenas de “consciência”, como é o caso da filosofia, “então há claramente necessidade de especialistas, academias e um grande número de instituições afins, todas elas podendo, em última análise, ser sustentadas apenas por trabalho alheio”, afirma Eagleton (1999, p. 10). Como nos lembra esse autor, para Marx, o que dizemos ou pensamos é em última análise determinado por aquilo que fazemos. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o arquiteto constrói sua estrutura na imaginação antes de erigi-la na realidade (EAGLETON, 1999, p.15).

Assim, são as palavras dos egressos PIBIC/CNPq-UNEB, como expressão concreta do que estão realizando em sua prática profissional, que nos permitem a observação empírica da realidade que estamos estudando, no momento em que organizamos o conteúdo de suas entrevistas em forma de “categorias empíricas” que se ligam ao mundo científico pelas “categorias de análise” do materialismo histórico-dialético e da economia política. É esse nosso trabalho nessa tese, enquanto pesquisador.

7.1 DADOS DEMOGRÁFICOS DOS EGRESSOS PIBIC/CNPq-UNEB ENTREVISTADOS

E1 – sexo feminino, 43 anos, viúva, dois filhos, natural de Nazaré das Farinhas, Bahia e residente em Salvador. Formada em Letras, com habilitação em língua inglesa, pelo *Campus II-UNEB* (1995-2001). Atualmente, está cursando o Mestrado em Literatura Crítica e Representação Literária, na UFBA que iniciou em 2005 e a conclusão está prevista para 2007. Trabalha, desde 2006, como professora universitária, em uma faculdade particular, recém-criada em Salvador, ensinando as disciplinas, “introdução aos estudos literários” e “representação literária e cultural” (2007.1), no curso de letras com inglês. É também, desde 2005, professora de inglês do Ensino Médio, de uma escola de porte médio da rede de ensino estadual, cujo estágio probatório se concluirá em dezembro de 2007.

E2 – sexo feminino, 39 anos, solteira, nasceu em Salvador, Bahia, onde mora. Formada em Pedagogia pela UNEB (1998-2002) e mestranda do Programa de Educação e Contemporaneidade da UNEB, tendo ingressado em 2006 e com previsão de conclusão para 2007. Tem especialização em Metodologia e Didática do Ensino Superior pela Universidade Católica de Salvador (2004). Atualmente, é professora substituta de uma Universidade Estadual, desde 2005, ensinando a disciplina “Prática Pedagógica”, em várias licenciaturas, onde também é professora de Estágio. A partir de novembro de 2006, passou a integrar a equipe de professores de educação à distância, em uma faculdade privada de Salvador, onde ministra as disciplinas de “Prática Pedagógica” e “Estágio”.

E3 – sexo masculino, 32 anos, solteiro, nasceu em Salvador, Bahia, onde reside. Formado em Licenciatura em Química, pela UNEB (1993 – 1997), foi destaque na 1ª Jornada de Iniciação Científica da UNEB/CNPq (1997), como melhor trabalho apresentado na sua Área. Cursou também o Bacharelado em Farmácia, na UFBA (1995 – 1998) e o mestrado em Química Aplicada, pela UFBA (1999-2001) e, desde 2003, vem fazendo o doutorado em Química Analítica, nessa mesma Universidade. Está cursando a especialização em Educação à Distância: Formação de Professores, pela UNEB. Profissionalmente, vem trabalhando, como professor efetivo em uma universidade estadual e como professor substituto, em outra universidade estadual. Também atua na rede privada, com educação à distância, em uma faculdade privada de Salvador e na pós-graduação, em uma outra faculdade particular no “Atualiza Cursos”.

E4 – sexo masculino, 28 anos, solteiro, nascido em Salvador, Bahia, onde reside. Graduado em Licenciatura em Química, pela UNEB (2000-2003) e mestre em Físico-Química (2004-2006) pela UFBA, onde também está realizando o doutorado em Química (2006), como bolsista do CNPq, desenvolvendo a pesquisa, basicamente, no mesmo tema do mestrado, na área de química ambiental. Em agosto de 2006 fez concurso para professor substituto na Universidade Federal da Bahia, onde leciona a disciplina “Química Geral”, nos cursos de oceanografia, física e geofísica.

E5 – sexo feminino, 28 anos, casada, natural de Feira da Santana, Bahia e residente em Salvador. É graduada em Comunicação Social, com Habilitação em Relações Públicas (RRPP) pela UNEB (1998 – 2001) e fez o mestrado em Literatura e Diversidade Cultural, pela Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS (2002 – 2004), como bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Atualmente, é professora assistente da UNEB, desde 2005, onde ensina no curso de Comunicação/RRPP a disciplina “Língua Portuguesa”. Também ensina essa mesma disciplina em uma faculdade particular, no município de Lauro de Freitas, em dois cursos de Comunicação, desde 2000. Já atuou como professora em outras universidades particulares e sua intenção é ter o regime de dedicação exclusiva, na UNEB e fazer o doutorado, na área de comunicação. Obteve o prêmio de melhor trabalho de pesquisa na área de Ciências Humanas, na IV Jornada de Iniciação Científica da UNEB-CNPq (2000) e foi finalista de dois prêmios no INTERCOM - Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (2001 e 2002), quando ainda era bolsista do PIBIC/Uneb.

E6 – sexo masculino, 28 anos, casado, dois filhos, nascido em Alagoinhas, Bahia, residente na cidade de Catu, Bahia. Formou-se em 1999, em Licenciatura em Ciências, com Habilitação em Matemática, pelo *Campus II/UNEB*, na cidade de Alagoinhas. Fez mestrado em Matemática Pura, pela Universidade Federal da Bahia (2003-2006) e tem pós-graduação em Matemática, com ênfase em Informática na Educação, pelo *Campus II/UNEB* (2001-2002). Atualmente, trabalha como professor em duas universidades particulares; em uma delas com ensino de Álgebra Linear, no curso de Matemática à Distância e, na outra, ensinando Matemática discreta. É também professor de Matemática do Ensino Médio, em uma escola estadual da cidade de Catu/BA.

E7 – sexo masculino, 31 anos, casado, nasceu em Salvador, Bahia. Possui graduação em Licenciatura em Química Aplicada, pela UNEB (1995-1998); mestrado em Química, pela UFBA (1999-2001) e doutorado em Química pela UFBA (2001-2005), ambos como bolsista

da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Fez Pós-Doutorado, pela UFBA (2005 - 2006), como bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB. Desde julho de 2006 é professor adjunto da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, lecionando a disciplina “Complementos de Química” e “Química Analítica”, no Centro de Ciências da Saúde do campus de Santo Antônio de Jesus/BA. Também participa de projetos de pesquisa interinstitucionais, envolvendo a Universidade Federal da Bahia e outras IES públicas e é revisor de dois periódicos internacionais.

E8 – sexo feminino, 29 anos, solteira, nasceu em Salvador, Bahia, onde reside. É graduada em Pedagogia, com Habilitação em Magistério das matérias pedagógicas do segundo grau, pela UNEB (1997 - 2001) e mestre em Educação e Contemporaneidade, também por essa Universidade (2003 - 2005). Atualmente, trabalha como professora de educação à distância, em uma universidade particular; é coordenadora pedagógica de uma escola da rede municipal de Salvador; e é assistente de coordenação de uma instituição de estudos sobre a cultura negra no Brasil. Foi duas vezes premiada nas Jornadas de Iniciação Científica da UNEB-CNPq.

7.2 VIDA PESSOAL E FAMILIAR

Vivemos em uma sociedade de classes. Na sociedade capitalista, as classes sociais existem concretamente e as diferenças entre elas se acirram cada vez mais, pois na organização social da produção os homens acabam por manter diferentes relações com as forças produtivas e com os produtos. É a partir dessas características e da posição econômica, que os indivíduos ocupam dentro das relações sociais de produção existentes, que se estabelecem e se criam certos interesses materiais comuns, os quais irão determinar a classe social a qual os indivíduos pertencerão (PIRES, 2004).

Esse é o entendimento do marxismo clássico sobre a formação de classes sociais. Sabemos que não foi Marx quem sistematizou essa categoria – “classe social” – e sim os próprios economistas burgueses, como David Ricardo e Adam Smith. O que fez Marx foi dar-lhe o sentido científico, dentro do materialismo histórico-dialético, para explicar o movimento da história, atribuído à luta de classes.

Com o surgimento do pós-modernismo, que declara o fim das metanarrativas, estabelecendo o marxismo como uma destas metanarrativas, acabou-se por questionar a validade do marxismo e alguns dos seus intelectuais abandonaram o conceito de classe social, em seus estudos sobre a sociedade (WOOD, 2003). Portanto, para vitalizar o materialismo histórico, hoje, torna-se necessária a sua renovação e é esse o convite de Wood (2003), intelectual da contemporaneidade que continua na defesa dos princípios filosóficos, sociológicos e metodológicos do marxismo.

Já Terry Eagleton (1999a), outro marxista contemporâneo, convida-nos a imaginar “um movimento radical que sofreu uma derrota contundente”, para iniciar um texto que discute as razões históricas do abandono de uma grande parte dos estudiosos do marxismo que acabaram por aceitar “o poder do capital (...) como uma estrutura imutável” (EAGLETON, 1999a, p. 23), dando origem, entre outras coisas, ao “relativismo epistemológico” que pode ser entendido, como analisou Lippold (2007), como a manifestação de uma “preguiça” de compreender categorias difíceis e profundas como a de totalidade, restando-lhes afirmar que só o fragmento é atingível para o conhecimento:

Compreender uma totalidade complexa envolve certo volume de uma análise rigorosa. Por isso mesmo, não é de surpreender que um pensamento sistemático e árduo como este esteja fora de moda e seja ignorado como fálico, cientificista ou qualquer outra coisa no tipo de período que estamos imaginando (EAGLETON, 1999a, p. 26).

Vieira Pinto (1986, p. 23) diz que considerar a universidade na perspectiva sociológica, como é o nosso propósito, significa analisar quais relações essa instituição mantém com a comunidade, ou seja, que classe social, em sua essência, está representada na Universidade. Concordamos com esse autor quando ele reconhece que analisar a questão da classe social requer reflexão e aprofundamento; tais ambições não caberiam, aqui, nos propósitos particulares dessa tese, porém, não temos como deixar de nos interessar por algumas questões que esse autor levanta com relação à categoria do materialismo histórico, em um estudo sobre a universidade (VIEIRA PINTO, 1986, p. 51):

- Que classes compõem a universidade?
- Como as diferentes classes se acham presentes na universidade?
- Como elas se distribuem, em que proporção e em que condições?

Onde trabalho, hoje, é uma faculdade que oferece a formação superior, mas pra uma determinada classe que não tem muito poder aquisitivo; então, eles entram na questão da bolsa, do esquema de bolsa, bolsa complemento, de fazer negociações com este cliente que não tem um bom poder aquisitivo. E aí, às vezes, também, o aluno, no meio do semestre, não consegue manter o compromisso financeiro com a Instituição (...) Pra ingressar tem que negociar; senão, não há condição de se manter no curso. É tudo muito instável, é tudo muito precário. (...) A gente sempre tem que ponderar e colocar a realidade do público, a realidade da Instituição que a gente está trabalhando (E1).

Vieira Pinto (1986) reconhece que, embora todas as classes estejam presentes ou representadas na universidade, é a burguesia que, enquanto classe dominante na sociedade, o é também na universidade e nela se mantém em maioria; com isso ele diz que a resposta à primeira pergunta é óbvia. Porém, as demais perguntas seriam aquelas cujo conteúdo das respostas poderia permitir maiores descobertas. Devemos ressaltar que, embora Vieira Pinto (1986) faça essas reflexões na década de 60, elas continuam atuais, pois são reflexões que se ligam à totalidade das relações capitalistas no Brasil. De lá para cá, podemos dizer que essas contradições da sociedade brasileira acentuaram-se de forma tal que seu conteúdo tomou a forma de um “ornitorrinco” (OLIVEIRA, 2003), esse “bicho enigmático e disforme”, “artigo de fé, meio inocente e meio ideológico”; esse “não-sei” da “acumulação truncada” de um país (Brasil) “que se define pelo que não é; ou seja, pela condição subdesenvolvida, que já não se aplica, e pelo modelo de acumulação, que não alcança” (OLIVEIRA, 2003, p.16; p.150).

Oliveira (2003), lembrando os escritos de Gramsci e Marx de que “a política se faz na luta de classes”, analisa que, nas transformações que ocorrem, desde os anos 1930, “a expansão capitalista no Brasil foi muito mais o resultado concreto do tipo e do estilo da luta de classes interna que um mero reflexo das condições imperantes no capitalismo mundial” (OLIVEIRA, 2003, p. 74). Com isso o autor se contrapõe à tese do modelo CEPAL¹⁰² que sustenta a idéia da história e do processo da economia brasileira, no pós-anos 1930, como um “modo de produção subdesenvolvido” (OLIVEIRA, 2003, p.61). Esse autor, no entanto, rejeita o que o modelo CEPAL chama de “classicismo” do modelo ocidental como “regra estrutural”. Do ponto de vista de Oliveira (2003, p. 61), “a história e o processo da economia brasileira podem ser entendidos, de modo geral, como a da expansão de uma economia capitalista”, na sua “especificidade particular”, e tal entendimento só poderia ser feito pela análise das contradições internas, isto é, no movimento das lutas internas que dão origem a questões como:

¹⁰² Essa obra de Francisco de Oliveira (2003) é uma crítica ao dualismo do modelo da Comissão Econômica para a América Latina – CEPAL.

- Qual o papel da economia brasileira na divisão internacional do trabalho, ou seja, sua Globalização?

- Em que repousa, essencialmente, a expansão do capitalismo no Brasil de hoje?

- Quais forças sociais “em pugna” constituem a sua dialética interna?

Poderíamos buscar inspiração nessas perguntas e praticarmos a dedução para o campo da educação superior no Brasil, assim:

- Qual o papel da educação superior brasileira na divisão internacional do trabalho, ou seja, na sua Globalização?

- Em que repousa, essencialmente, a expansão da educação superior no Brasil de hoje?

- Quais forças sociais “em pugna” constituem a dialética interna da educação superior?

Isso quer dizer que, desde quando “a questão da universidade” foi analisada por Álvaro Pinto (1986, p. 5), “no alvorecer da década de 60”, a luta de classes dentro dessa Instituição, com certeza, se acentuou. Porque, daquela época para cá, as políticas públicas dos governos que se sucederam, ainda que tentassem mascarar essas contradições com conceitos ideológicos como “diversificar”, “democratizar” a educação superior, a ponto de não mais podermos no referir a ela como “universidade”, como o fez Vieira Pinto, mas como IES, apenas intensificou o antagonismo entre as classes que se fazem presentes nessas instituições. Não somente se acirrou a luta entre os apropriadores dos meios de produção do trabalho docente – “professores contratados” e “empresários do ensino superior” – como dentro da própria classe de trabalhadores da educação superior – professor horista e professor/pesquisador; professor substituto e professor efetivo. Agora, retomando uma análise que realizamos em nossa pesquisa de mestrado (PIRES, 2002, p. 107-108) quando se refletiu na fala dos entrevistados “categorias de professores” no interior da UNEB: professor “que ‘pesquisa e dá aulas’ porque reconhece essa situação como inerente à função de um professor universitário e à participação na vida acadêmica; e professor que “ ‘não pesquisa e dá aulas’ pois *não tem tempo*, seja porque está exercendo uma função administrativa ou porque fez *opção* pelo ensino”.

Sustenta Oliveira (2003, p. 33) que “o ‘subdesenvolvimento’ é precisamente uma ‘produção’ da expansão do capitalismo (...) em resumo, o ‘subdesenvolvimento’ é uma formação capitalista e não simplesmente histórica”.

Por não trabalharem com categorias marxistas como “classe social” e “luta de classe”, muitas análises continuam se concentrando na dualidade centro-periferia mundial, nas

causa/efeitos dessa relação dual, sem se prender, concomitantemente, às contradições internas das nações, como é a proposta de análise de Oliveira (2003):

toda a questão do desenvolvimento foi vista pelo ângulo das relações externas [ênfase no aspecto da dependência ou a relação centro-periferia], e o problema de relação centro-periferia se transformou, assim, em uma oposição entre nações, passando despercebido o fato de que antes de oposição entre nações, o desenvolvimento ou o crescimento é um problema que diz respeito à oposição entre classes sociais internas (OLIVEIRA, 2003, p.33).

O processo pelo qual se deu essa “diversificação” para a “democratização” da educação superior, como já dissemos e repetiremos algumas vezes, resultou, na verdade, em massificação, fazendo com que as contradições dentro dessas instituições se acentuassem e mostrando a necessidade de categorias sociológicas marxistas como “classe social”, “ser social”; “consciência social”, “luta de classes”, “ideologia”, “história”, “modo de produção”, “meios de produção”, “relações de produção”, “mais-valia e lucro” sejam necessariamente retomadas, para dar conta de entender o processo de mercantilização da educação superior, na totalidade das privatizações resultantes das políticas neoliberais que varreram o mundo na década de 90 e que atingiram as famílias dos egressos do PIBIC/UNEB, tirando o emprego estável de pais dos egressos e forçando-os a buscarem novas ocupações profissionais, como “vivendo por conta própria”, ou seja, sem garantias trabalhistas:

Meus pais são bancários. Minha mãe é formada em Contabilidade; meu pai quase se formaria em Economia, mas largou o curso. Meu pai foi pro BANEBA [ex-Banco do Estado da Bahia], que depois se transformou em Bradesco; minha mãe, Banco do Brasil. Minha mãe se aposentou e meu pai, na mudança do BANEBA pra Bradesco, foi um dos vários que foi posto pra fora, pouco antes de se aposentar (E5).

Atualmente, meu pai é taxista. Ele saiu do Pólo [Petroquímico], por causa das privatizações e minha mãe é professora (E8).

As classes sociais de onde emergem os egressos se refletem pela profissão e formação que alcançaram os pais, ao longo do *vir a ser* desses egressos. Imaginando o conceito de classe social como um “local estrutural” na sociedade, poderíamos dizer que nossos egressos entrevistados emergem da pequena burguesia:

A nossa família é mais de comerciante ... minha mãe sempre foi professora (...) Meu pai foi bancário (...) Exatamente pela questão da sobrevivência, ele optou por ser bancário, porque, na época, era um trabalho que dava uma estabilidade financeira pra se constituir família ... a vida toda trabalhou no Banco do Brasil (E1).

Minha mãe é professora, mas nunca exerceu. Ela se formou de professora nível médio, professora primária. Ela fez só o curso de magistério, mas ela sempre foi funcionária pública de outra área, foi tesoureira da prefeitura, lá do interior (...) E meu pai era médico e se formou aqui, em Salvador, em 1972, quando foi pra Iguaçú e lá ele se envolveu com política (...) (E2).

Ao nos referirmos à categoria de “classe social” dessa maneira, fazemo-lo por meio de uma das duas concepções de “classe” distinguidas por Wood (2003, p. 73), a partir das idéias de Thompson sobre a formação das classes sociais: 1) como um local estrutural e (2) como uma relação social.

Assim, pode-se enxergar como tal processo está ligado às condições de pobreza e miséria de certas regiões brasileiras, pois essa privatização aconteceu, de forma acentuada, diríamos que quase generalizada, nas regiões mais pobres do Brasil, como a região Norte, Nordeste e Centro-Oeste (FRANCO; FIALHO; PIRES, 2006). Perguntamo-nos: então, porque no presente momento, em que o capital mostra a sua voracidade globalmente avassaladora, existem tão poucas perspectivas de estudos cujas análises possam compreender, dialeticamente, a distinção e a semelhança; a relação e a ligação; o particular, o singular e o geral; a idéia e a matéria; o abstrato e o concreto? Tais categorias filosóficas não são um “show” de erudição, nem devaneios de alguns acadêmicos, nem são elucubrações, mas manifestações reais do mundo em que vivemos. Se tomam essa aparência é porque talvez não tenhamos conseguido ultrapassar a barreira da lógica formal, na qual fomos formados, ou porque o propósito ideológico dos mandatários do capital é muito grande. Entretanto, as duas situações apenas nos movem para frente.

Compreendendo a divisão social do trabalho como “acompanhante” direto da categoria de classe social, essa é apontada por Marx e Engels, em *A Ideologia Alemã*, como a representação da forma de propriedade desenvolvida pela sociedade (OYARZABAL, 2006). Pensamos que cabe à educação fazer essa “arrumação” proposta pelo modo de produção capitalista, via divisão social do trabalho. Um exemplo disso foi a Lei n. 9394/96 quando “diversificou” a educação superior, de acordo com as necessidades do mercado de trabalho, em: Universidades; Centros Universitários; Faculdades Integradas; Institutos Superiores de Educação; e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Não por acaso, no estado da Bahia o crescimento das IES, no período 1996/2004, sob a perspectiva de número de IES, segundo estudo de Franco, Fialho e Pires (2006) é exclusivo do setor privado e, nesse setor, o crescimento não foi diversificado, concentrando-se nas Faculdades, Escolas e Institutos e nas Faculdades Integradas do setor privado, quer dizer, reinou o oportunismo de mercado, já que os Institutos Superiores de Educação, como se sabe, são destinados à formação de professores

para a Educação Básica, por diversos tipos de cursos que formam, de maneira aligeirada, esse professores, seguindo as recomendações do Banco Mundial.

Dessa maneira, embora a vida pessoal dos egressos PIBIC seja marcada por relações familiares que os entrevistados definem como “boas”, “muito boas”, “excelentes”, eles ressaltam, também, a labuta dos pais, as dificuldades e conquistas profissionais desses, o desemprego e as tentativas de “recomeçar”. Uma particularidade se mostrou presente em 3 dos 8 entrevistados: a volta aos estudos – com o ingresso no ensino superior – de suas mães, cuja atitude vem tendo reflexos positivos nos egressos:

(...) minha mãe sempre foi professora, foi diretora de escola pública e, no final, agora, ela acabou fazendo Faculdade (E1); Uma grande realização minha: minha mãe está iniciando o curso de Pedagogia este ano! (E7); Minha mãe, agora, tá fazendo Faculdade, Licenciatura em História. É na Faculdade que eu ensino. E meu pai, não, meu pai não quer estudar... mas tem o segundo grau concluído (E8).

Alguns egressos, na infância, residiam em cidades do interior da Bahia e, na adolescência vieram para Salvador, com o propósito de buscarem melhores condições de estudos e se prepararem para o vestibular; outros nasceram e se criaram em Salvador. Concordamos com Triviños et al. (2006) quando nos diz que “na dinâmica das relações familiares, o objetivo da família é proporcionar a defesa da vida” (TRIVIÑOS et al., 2006, p. 46), pois os entrevistados puderam contar com essa base familiar, ao longo da sua infância e adolescência. Alguns ainda continuam inseridos nesse contexto, até o presente momento, contando com o apoio dos pais para fazerem “escolhas”, como “renunciar” a empregos para dedicar-se aos estudos da Pós, isto é, renunciar a uma remuneração maior, em um emprego que não lhes daria condições de fazer o mestrado, por um valor inferior, que é a bolsa de mestrado.

Portanto, o comportamento dos pais molda as opiniões dos filhos sobre si mesmos, isto é, molda as suas subjetividades, ampliando ou não as possibilidades de traçarem um projeto de vida, que pode vir a ser o de se tornar um professor pesquisador:

Então, tive bons exemplos de pais, sou nascida numa família extremamente harmoniosa (...) então, isso ajudou muito a gente, na formação da personalidade, o estilo de vida que a gente tem, hoje, foi muito sedimentado lá atrás, muito bem amparado (E2).

Tenho muito boas relações com meus pais. Pra mim, minha mãe é meu grande exemplo de vida, de pessoa e em relação à formação, particularmente, por eles terem lutado muito, serem do interior, os dois terem estudado em escolas públicas. Então, batalharam muito para ter formação universitária. Minha mãe é de uma família de onze, se não me engano. Só tem ela e um irmão que tem formação

universitária. Então, eles sempre guiaram a gente pra isso. E eu sou feliz por isto, por meus pais, tenho uma excelente relação com eles! (E5)

Por isso, no plano geral, estamos entendendo que termos como “diversificação” e “democratização” do ensino superior são formas ideológicas que escamoteiam o recorte de classe da ES brasileira. A configuração atual foi dada pelo artigo 4º do Decreto 2.306/97, aproveitando a brecha LDB/96, quando classifica as IES por organização acadêmica, materializando-se o intento dos “formuladores de políticas para educação superior (...) diferenciar as ‘universidades de pesquisa’ (centros excelência) das ‘universidades de ensino’, já presentes nas propostas (...) do MEC em meados da década de 1980” (SILVA JR., 2007, p. 480).

Enquanto as massas trabalhadoras continuarem a ser expulsas da universidade, no momento em que são alocadas para outras modalidades de IES, ou sendo mantidas por programas de bolsas nas universidades, cujos cursos são concebidos de forma a que se perpetue o “preconceito de classe”, uma maior quantidade de estudos se faz necessária, em que se coloque o foco na questão da formação das classes sociais, no Brasil, enquanto movimento de uma luta de classes que tem, na educação superior, a formação de elites que dão continuidade à produção de esquemas intelectuais de dominação.

7.3 AMBIENTE DE TRABALHO, REMUNERAÇÃO SALARIAL E A RELAÇÃO COM OS COLEGAS

O egresso PIBIC/UNEB que está na prática docente da rede pública e/ou privada do Estado da Bahia é um trabalhador do mundo capitalista. Estabelece relações sociais em seu trabalho com outros homens, com outros trabalhadores e com aqueles que detêm os meios de produzir o seu trabalho.

No processo de privatização ou mercadorização da educação superior, no Brasil, as condições de trabalho dos egressos formados na UNEB, com orientação para ser um professor/pesquisador, revelam-se como prática rotineira, alienante e exploratória.

As mudanças no mundo do trabalho a partir do início da década de 70 fazem as vezes de um verdadeiro “vulcão”, causando várias conseqüências, entre as quais a precarização estrutural do trabalho, não circunstancial, mas estrutural, assim como o desemprego, dada a

lógica destrutiva capitalista que cresce destruindo, para assim se alavancar (ANTUNES, 2007, 2006; MÉSZÁROS, 2002; BERNARDO, 2000).

Segundo Antunes (2007), há uma nova morfologia do trabalho a partir de então:

se no passado o operariado taylorista/fordista era dominante – vamos pensar no operário da indústria metalúrgica, de macacão, montando automóveis –, hoje você tem os trabalhadores do telemarketing, com 70 por cento, 80 por cento da classe trabalhadora feminina, os trabalhadores dos supermercados (...). Essa mudança reconfigura uma nova classe trabalhadora, mais heterogênea, mais diferenciada, masculina em alguns setores, feminina em outros – em muitos países do mundo, ela já é mais feminina e altamente informatizada (ANTUNES, 2007, p. 19).

A essa contradição, trabalho x capital, está ligado o movimento da educação superior brasileira, nas últimas quatro décadas. Entendemos que a situação atual da ES é um dado concreto de como o Estado pode funcionar como reproduzidor da ordem social, colocando a educação como produtora da força de trabalho para o capital. No caso do Brasil, foi sendo montado um sistema de educação superior que pudesse atender a esse modo de acumulação “truncada”, o “ornitorrinco” (OLIVEIRA, 2003), de forma a alcançar os dias atuais, com um escandaloso, porque oportunista, número de instituições novas de Ensino Superior das quais, segundo Giolo (2007): “70% têm nove anos ou menos de existência, revelando um sistema inexperiente e que precisa se consolidar (...) A Educação Superior é formada por instituições frágeis, com cursos concentrados em determinadas áreas (...)”. É nesse sistema que muito dos nossos entrevistados, os egressos do PIBIC/UNEB, vem atuando:

A instituição é particular. Ela ainda não formou a primeira turma (E1).

(...) na faculdade [particular EAD] que estou atualmente, observo a mesma coisa (...) um interesse muito fatalista, no sentido de saber, só, dos resultados. Então, do meu trabalho, o que hoje eu não gosto é a administração, a parte administrativa. Ela não é bem feita, ela é uma administração puramente capitalista (E6).

A Faculdade é uma instituição particular que tem como prioridade básica ter dinheiro, tirar dinheiro, obter dinheiro, ter lucro e isto é terrível para mim, como profissional, me sinto explorada muitas vezes (E8).

Parafraseando o título da entrevista de Antunes (2007), “não adianta berrar”, porque o “campo privado domina o país, o que continua sendo tendência para os próximos anos”,¹⁰³ conclui Giolo (2007). Dilvo Ristoff já anunciara¹⁰⁴ isso, em 2004, quando reconheceu ser esse

¹⁰³ Essa informação têm como base o Cadastro de Instituições e Cursos e o Censo da Educação Superior de 2005, do INEP.

¹⁰⁴ Palestra realizada durante o “X Seminário Nacional Universitatis: Educação Superior no Brasil em Mudança”, no Auditório da Faced/UFRGS, Porto Alegre/RS, em agosto de 2005.

um “processo irreversível da educação transnacional”. Estamos, agora, presumimos que a mercantilização vai continuar e os conflitos de classe tendem a aumentar, uma vez que esse não é um fenômeno isolado, mas está ligado ao movimento histórico de universalização do capitalismo, para todas as esferas sociais.

Assim, as relações sociais da produção do saber, nas universidades e demais instituições do ES, vão se transformando. A fala anterior, de um desses egressos (E6) reflete um conflito entre o professor e o administrador, pela forma como a administração da Faculdade tenta controlar o trabalho do professor, para conduzi-lo a um sentido “puramente capitalista”, reconhece o egresso. Sabe-se que um dos meios pelo qual o capitalista aumenta a sua acumulação é pelo desenvolvimento dos métodos de administração que, tendo a sua origem na divisão do trabalho que separa a concepção da execução, distinguindo “planejadores” e “executores”, gera formas mais eficientes de controlar a prática profissional do trabalhador, para dela extrair mais resultados, como produtos ou serviços e apropriar-se dessa mais-valia relativa:¹⁰⁵ “A administração não tem outra finalidade que a de extrair, da capacidade de trabalho, a vantagem máxima para o capitalista” (SARUP, 1978, p.144).

Migrando do setor privado, seu celeiro, essas técnicas de gestão são hoje amplamente aplicadas nas IES e não poderiam deixar de sê-lo, visto que, antes de instituições educacionais, as IES privadas e particulares são empresas cujo objetivo último é “obter dinheiro, ter lucro”, como falou E8. Outro egresso PIBIC/UNEB avança mais nessa análise:

A gente dá aula no estúdio e essa aula é transmitida, ao vivo, pras unidades pedagógicas que não são poucas! Essa Faculdade [particular] está em dois estados e, maciçamente, no estado da Bahia, muitas cidades do interior, são duzentas e poucas unidades pedagógicas. Eu costumo brincar muito que Marx nunca teve tão forte porque é o conceito de mais-valia mais forte que eu consigo ver, hoje (...) E aí, eu não vejo a educação como a meta, eu vejo o acesso ao ensino/aprendizagem como a meta. A gente vive um esquema de lucro mesmo, de empresa, que enche pra ter lucro, e isto é fundamental pra eles. Então, é assim: ideologias, todas, à parte (...) Preciso agora desse emprego (E2).

É exatamente assim que o capital vai corroendo a consciência crítica do professor/trabalhador: promovendo a proletarização ideológica. Na medida em que E2 teve que se submeter às condições de “lucro” daqueles que compram o seu trabalho, ele reconhece que se aliena, isto é, perde para outro o controle sobre o conteúdo das idéias de como entenderia a prática de seu trabalho, as suas concepções filosóficas, teóricas e metodológicas.

¹⁰⁵ Entende-se por *mais-valia relativa* o processo pelo qual a força produtiva do trabalho deve ser aumentada, de maneira que a produção da mesma quantidade de mercadoria exija uma menor quantidade de trabalho (ROMERO, 2005). É o que o economicismo chama de “aumento de produtividade”.

O propósito de extração da mais-valia relativa, como denunciam Sarup (1978) e esse egresso PIBIC/UNEB (E2), vem acobertado pela ideologia do cientificismo da teoria administrativa que, aplicada à universidade, seja privada ou pública, defende que essa deve ser administrada segundo os preceitos mais atuais, “inovadores” de gestão para conseguir ser mais eficiente e eficaz em seus objetivos “sociais”. Partindo dos EUA, essas teorias de gestão se espalham pelo mundo, nos anos 80, sob os ensinamentos de muitos “gurus” que vendem suas consultorias “especializadas”, conferências, fitas de vídeos para “autodidatas” e para um número imenso de escolas de negócios que “movimentam milhões de dólares por ano”, em todo o planeta, conforme denunciam Micklethwait & Wooldridge (1998). Amparadas na ideologia de tais “teorias científicas”, que esses autores questionam, as IES privadas buscam controlar não somente o conteúdo, mas a forma e o ritmo de trabalho do professor, sobretudo daqueles que hoje estão trabalhando com educação à distância (EAD), como é o caso de três egressos PIBIC/UNEB que entrevistamos e que, hoje, estão trabalhando em Faculdade particular, com EAD:

Na Faculdade eu cheguei a trabalhar num regime de 40 horas, na Instituição! E você não consegue pesquisar, você estando apenas na Instituição (...) Então, eles castigam, neste sentido. Eles querem ver você produzindo, produzindo, produzindo, trabalhando! Então, acho que é necessário você trabalhar e você pensar sobre o que você trabalha, pra você poder melhorar. Porque, se você só faz, só faz, isto vai se esgotar (E6).

A Faculdade é de educação à distância (...) não é o que eu gostaria, exatamente ... se pudesse seria assim, como eu pude cursar, ter aulas presenciais, eu, com certeza, se hoje eu fosse escolher eu teria presencial (E8).

Os cursos de EAD vêm se mostrando uma grande oportunidade de mercado para essas IES privadas. Aliás, essa oportunidade liga-se à estratégia mundial de intensificação da transnacionalização do mercado da educação superior e que está na pauta do Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços – GATS, frente à OMC. Já observava Souza Santos (2004) que, dentre os quatro modos de oferta transnacional de serviços universitários mercantis, distinguidas pela GATS-0, está a “oferta transfronteiriça. (...) Nela se incluem a educação à distância, aprendizagem *on line*, universidades virtuais. É por enquanto um mercado pequeno, mas com forte potencial de crescimento” (SOUZA SANTOS, 2004, p. 33). Afirma esse autor que universidades americanas e inglesas formam um consórcio para oferta de serviços nessa área, em base mundial.

De fato, segundo o último censo da Educação Superior (2006),¹⁰⁶ no período de 2003 a 2006, houve aumento de 571% em número de cursos à distância e de 315% em suas matrículas; no último ano (2006) do período, essas matrículas registraram um aumento de 80,7%. O ritmo de trabalho dos professores que trabalham com EAD é intenso, pois eles têm que “somar salários”, atuando em mais de uma IES, tanto do setor privado quanto público:

Ah! o ritmo do trabalho do professor é muito alucinante (...) acaba sendo um esquema que engole o professor (...) (E1);

É, ultimamente, bastante intenso (...) eu tenho observado que não é uma coisa minha, parece que é do professorado mesmo, né, a gente está vivendo essa correria, essa coisa acelerada (...) (E2);

Eu também trabalho no Estado, com Ensino Médio, em Catu, onde eu leciono, eu tenho que ministrar 28 aulas, em sala de aula, hoje, dividas em três turnos (E6);

Ah, eu trabalho sessenta horas semanais; já trabalhei até setenta, este ano. De manhã, de tarde e de noite, de segunda a sábado. E agora, com sessenta horas, eu consigo folgar no sábado, à tarde (E8).

Como demonstramos, tal ritmo de trabalho é o que se impõe hoje ao professor/mercadoria, submetido à produtividade da gestão eficaz. Micklethwait & Wooldridge (1998) dizem que a teoria da gestão talvez seja a disciplina que mais cresceu em termos de negócios, no mundo. Por quê? – perguntam eles. A resposta é a tese que esses autores defendem nesse livro, segundo a qual a teoria da gestão, mais do que qualquer outro ramo da atividade acadêmica, está impulsionada por dois instintos humanos primários: “o medo e a avareza”. Da avareza – mais-valia – já demonstramos como ela está presente na prática dos egressos professores; sobre o medo, um egresso manifesta-o assim:

Tem certas reuniões de professoras que a gente não pode dizer, você vê a palavra, a frase vem na sua boca, mas você tem que parar e conta até dez, porque você não pode falar de certas coisas, então é muito estressante (...) E aí é como o coordenador diz: tô com a mesa cheia de currículos. Eu não tenho mais onde botar currículos. Então, isto significa o quê? (E1).

Afirmam Micklethwait & Wooldridge (1998) que a teoria da gestão está diretamente vinculada com três “revoluções” que, de alguma forma, afetam a todos nós: a reinvenção das organizações/empresas, a reinvenção das carreiras e a reinvenção do governo. Nós diríamos que essas “revoluções” são a reinvenção do capitalismo neoliberal. Da mesma forma que as empresas vão se transnacionalizando, mudam-se as carreiras. De fato, os informes do Censo

¹⁰⁶ Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>. Acesso em: 21 jan. 2008.

da Educação Superior 2006 (INEP), já mencionado, mostram que o sistema de Ensino Superior do país opera com poucos cursos. Atualmente, sete áreas concentram 57,3% das matrículas. Alguns foram, praticamente, abandonados, entre eles Física, Química e Estatística: “São cursos que não receberam investimento, ficaram para trás”, avalia Giolo (2007), explicando que isso acontece porque a tendência das instituições privadas, principalmente das novas, é de investir em cursos com maior procura e que garantam retorno financeiro, o que já se refletiu nos depoimentos dos egressos. A fala que se segue de um egresso reproduz todo esse processo de *alta rotatividade* de cursos, no jogo de mercado praticado entre as IES privadas e particulares:

Na F1 [faculdade particular/Salvador] eu fiquei durante cinco semestres que foram exatamente todos semestres do curso [mestrado]. Só que, como o curso de Turismo começou a não fechar turmas no vestibular, eles começaram a pensar em parar e até quando, efetivamente, o mercado mostrou que ele [o curso] tinha que parar. Hoje em dia, o curso não funciona mais, quer dizer, só está formando os últimos alunos; então, quando a última disciplina de Relações Públicas foi oferecida, eu estava lá, quando não foi mais oferecida, não tinha mais alunos, eu saí. E na F2 [faculdade particular/Lauro de Freitas] foi um processo parecido, mas não mais um problema do curso, um problema da instituição. Como agora há o ‘boom’ das universidades particulares, em Salvador, começou-se a demonstrar, agora, a queda, chegou o momento da queda. A faculdade F2, no final do ano passado, fechou e os alunos foram pra a F3 [faculdade particular/Lauro de Freitas]. Então, eu fiquei este período todo, desde que entrei lá [na F2], até o final do ano passado. E fui contratada pela F3[...] Por **coincidência**, lá eu encontrei, também, os ex-alunos da F2. Nenhuma das duas [F1 e F2], por exemplo, me pagaram rescisão, eu tive que colocar na justiça pra receber (E5).

Grifamos “coincidência” porque nossa intenção é chamar a atenção para a questão das mantenedoras, por onde se dá, para assim se obscurecer, o real negócio na educação superior e que possibilita a grupos empresariais, inclusive de capital estrangeiro, o “investimento” nesse mercado, sem serem percebido pela comunidade, possibilitando o que poderíamos chamar de “enturmação” e “multisseriação”,¹⁰⁷ como vai descrever, abaixo, essa mesma egressa:

O que aconteceu foi que, com o término da F2, esses alunos foram pra F3, se matricularam em outro curso, porque não tinham as disciplinas Publicidade e

¹⁰⁷A junção de turmas (enturmação) e a reunião de alunos de séries diferentes em uma mesma turma (multisseriação) são algumas, entre outras medidas da reforma que o atual governo do estado do Rio Grande do Sul vem realizando, sob o lema ideológico do “fazer mais com menos”. Tais medidas vêm sendo denunciadas pelo CPERS-Sindicato dos Professores do Estado, como se lê no artigo de SOUZA (2007) e, conforme informou a mídia, em 2008 serão apuradas pelo Ministério Público do Estado.

Marketing; ele tinham Relações Públicas e Jornalismo. Então, os alunos entraram, por exemplo, em Relações Públicas, em disciplinas de terceiro, quinto semestre, sem saber o que é Relações Públicas, com alunos que sabem o que é esse curso. Então, aumentou muito, eu tenho cinquenta e poucos alunos na sala, quase sessenta alunos e **alunos que não convergem**, que vêm de experiências diferentes e que os alunos que já eram da F3 sentem que o outro [F2] é um estranho, que está invadindo e prejudicando a aula. Então é muito complicado. Sinceramente, eu, na F3 vou pra fazer o que estão me pagando pra fazer: vou na aula, saio, faço aquilo que é necessário, mas não tenho a dedicação que tenho, por exemplo, na UNEB, de fazer o melhor, de pesquisar pra trazer pros alunos terem conhecimento de congressos, de como fazer um artigo, de como publicar, etc... eu não faço isso na F1 (E5).

Esses fenômenos que estamos chamando de “enturmação” e “multisseriação” estão relacionados ao esgotamento da expansão da educação superior pela iniciativa privada e particular, podendo-se identificar três processos pelos quais está se dando esse limite, no Brasil:

o primeiro consiste na fusão entre IES. O segundo, na compra, por instituições maiores, de IES médias e pequenas, e das que resultaram das fusões aludidas no primeiro caso. O terceiro – dada a tendência à internacionalização da educação superior, na condição de prestadora de serviços ou fornecedora de uma quase-mercadoria e não garantidora de um direito social e subjetivo de todo cidadão – consiste no fato de universidades, tal qual a Anhembi-Morumbi serem incorporadas por grupos internacionais em processo de *joit-ventures* (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR; HAYASHI, 2006, p. 71).

Do nosso ponto de vista, essa expansão da educação superior, pela iniciativa privada e particular, impulsionada pela geração de novas e sucessivas oportunidades de negócios que as contínuas reformas da ES proporcionaram, depara-se, agora, no Brasil e, particularmente na Bahia, com a questão do “esgotamento” e coloca o “mercado de trabalho” em uma situação de empregos *flutuante*, de estrutura mais *flexível* e instável, levando os egressos/professores do PIBIC/UNEB a trabalharem sob grande ansiedade e estresse e deixando marcas em seu corpo e em seu espírito:

Hoje em dia, eu fico questionando essas coisas e penso até que ponto eu estou trabalhando para perder saúde. Será que o que eu ganho dá condições de manter a minha vida saudável? E a resposta eu acho que não é das melhores, porque o que a gente ganha, por exemplo, no Estado [nível médio], também já falei da faculdade [particular], é problemática esta situação; o que a gente ganha não dá pra gente cuidar da própria saúde. Eu tenho tido rouquidão constante (E1).

Sem garantia financeira e espiritual, com as regras do jogo mudando a todo momento, chega-se à concepção de “jogos curtos” (TORNELLI, 2001), ou à impossibilidade de desenvolvimento de qualquer compromisso de longo prazo. Para manterem o seu emprego, em instituições que buscam um lugar à frente de seu concorrente, os professores são

compelidos à “*práxis* utilitária imediata e senso comum a ela correspondente” (KOSIK, 2002, p. 14) que lhes move, “naturalmente”, como mercadorias, em sua vida cotidiana.

Então, eu senti isto, quando eu fui demitido dessa Faculdade [privada, centro universitário/atua na região metropolitana Salvador]: primeiro que existe uma organização, no sentido de ver quais são os cursos que estão dando lucro e os quais não estão; daí ocorre o redirecionamento deste professor, a partir desta observação, do planejamento. ‘Ó! este curso não tá indo muito bem, então vamos ter que eliminar uma certa quantidade de professores’; ‘este curso já tendo bastante alunos, então vai ser mantido’. Existe uma preocupação muito capitalista, neste sentido (E6).

Como já analisamos, a estratégia é combinar “medo e avareza”. Intimidar, pressionar, calar o docente, para extrair do seu trabalho, sob a forma de serviços produzidos e vendidos, mais valor do que o necessário para lhe pagar. Foi esse o processo que Marx (1983; 2002; 2006) denominou de extração de “mais-valia” da classe operária, como a chave da natureza exploradora das relações sociais capitalistas. Porém, dado que a troca de salário por trabalho aparenta ser equitativa, esta exploração é necessariamente ocultada pelo próprio funcionamento rotineiro do sistema, sob a ideologia de ser mais eficiente e eficaz, ou seja, ser mais competitiva no mercado.

E é nisso que o corpo docente sai perdendo, junto à coordenação. Hoje, na minha disciplina são 7 encontros e agora, por uma questão de concorrência, com outras universidades EAD, eles vão mudar pra 4 encontros, sem nenhuma averiguação da **qualidade**, se vai melhorar, se vai piorar, sem nenhuma avaliação do que está fazendo, sem nenhum critério Mas, no sentido contrário, existe este detalhe, de só observar o lucro,... e esta concorrência está fazendo com que eles só pensem em uma forma de atingir uma maior quantidade de alunos e de ter lucro. Então, isto é complicado, porque, para mim que sou formado em matemática, eu vou estar formando, também, professores de matemática (E6).

Aproveitaremos textos de Santos (2002) que discutimos em seminário, e do próprio Marx (2006), para entendemos categorias como “salário”, “valor da força de trabalho” e “mais-valia”.

O “salário” é o *valor*, expresso em dinheiro, da *mercadoria força de trabalho* vendida pelo professor/trabalhador e comprada pelo empresário/capitalista: “Eles pagam por hora-aula, R\$20,00 e eu estou com carteira assinada, tenho esta condição... inclusive isto é uma questão de insatisfação geral, não é só minha” diz E1; “Deixa eu lembrar... na F2 era cerca de R\$26,00. Hoje, na F3, eu recebo R\$29,00 por hora-aula. Na F1 era R\$27,00, alguma coisa assim (...). É, o professor tem que ralar muito!”, conclui E5.

E os atrasos no pagamento dos salários dos professores são freqüentes, nas IES privadas e particulares, o que tem levado os docentes a se mobilizarem, realizando greves, manifestação da luta de interesses contraditórios do empresário e do professor:

Na F1, eu também tinha um problema, porque é uma faculdade particular, a gente entrou de greve, duas vezes, porque não recebíamos o salário em dia; o que era comum, também, nas duas faculdades [particulares] que trabalhei; quando a gente recebia, era um mês depois. Isto era problemático. Na F1, nunca houve organização de professores pra isto, mas na F2 a gente parou algumas vezes (...) Depois de muita chiadeira e greve, eles começaram a regularizar, mas, depois, quando começou a desregularizar, de novo, foi o período que eu saí. Então, hoje em dia, não sei direito como é que está, mas com certeza, não é exemplo de instituição (E5).

O estudo de Franco, Fialho e Pires (2006, p. 82) sobre a educação superior no estado da Bahia mostrou “que 45% (6.911) das funções docentes, em 2004, foram horistas, todos no setor privado”. O professor/trabalhador horista recebe pelo número de horas em que ele está presente na instituição de ensino superior, em sala de aula; porém, sabemos que o seu trabalho de ensino requer orientação fora da sala de aula, muitas horas de trabalho em casa, enfim, muitas horas de estudo, de pesquisa que não são pagas a ele; e ainda existe a questão de que, a qualquer momento, as turmas pelas quais “ele está sendo pago”, venham a ser maiores devido ao que reconhecemos como “enturmação”, procedimento há pouco analisado. O professor/trabalhador vende sua *força de trabalho* pelo seu *valor*, que é o tempo de trabalho necessário para reproduzir sua subsistência, mas o valor que ela produz é maior porque a sua jornada de trabalho ultrapassa o tempo necessário para reproduzir sua subsistência. Esta diferença é um valor a mais, apropriado pelo capitalista que adquire o direito de usar a força de trabalho em um dia inteiro, mesmo que ela custe apenas algumas horas do dia, conforme expressa a fala de uma egressa do PIBIC/UNEB:

Eu acho que ensinar requer espaço pra pesquisa, esta coisa de você ter mais tempo, até na Instituição pra você dar este apoio aos alunos, este contato, esta orientação, porque eu acho, independente de pesquisa, a própria sala de aula já dá bastante trabalho pra gente, pois depois, lá nos corredores, na biblioteca, o aluno me solicita, quer tirar uma dúvida e a gente não tem como ter esse espaço. Até porque, o que se paga é a sala de aula. Então, tudo isto nos restringe pra só darmos aquela aula, e na verdade, a gente trabalha muito mais que só em sala de aula (E1).

Demonstram as falas dos egressos que o tipo de IES, privada e particular, que hoje estão predominando no ES da Bahia, não está interessado em formar o educador, aquele que extrapola a sala de aula e traz o contexto histórico social para a sua função de professor. Sem essa dimensão pedagógica, o trabalho do professor se torna uma mercadoria, sendo avaliado como o *tempo de trabalho socialmente necessário* (tempo *médio* de trabalho utilizado pelos

vários trabalhadores), para produzi-la. Neste caso, esta é a quantidade de trabalho necessária para produzir a soma média diária dos meios de subsistência do trabalhador. Porém, o *valor da força de trabalho* e o valor que ela cria no processo de trabalho são duas magnitudes diferentes. A jornada de trabalho divide-se, assim, em duas partes: o tempo de trabalho necessário para o trabalhador criar um valor correspondente ao de sua força de trabalho, acrescido de um tempo de trabalho excedente, no qual ele cria mais-valor, que não é pago a ele, sendo este, então, a mais-valia apropriada pelo capitalista:

Eu acho que o meu salário, o nosso salário de professor universitário, é muito insuficiente pra que a gente possa investir na nossa profissão mesmo, investir na pesquisa. Temos um país onde, realmente, a pesquisa não é que recebe muitos incentivos. Eu tenho muita dificuldade de comprar material pra leitura, livros, dificuldades de me deslocar, às vezes, quero fazer um estudo, quero participar de um evento, não tenho condição de ir porque fica tudo muito caro. E o salário não contenta mesmo. O salário contenta as necessidades mais básicas, o resto... (E2).

O mesmo acontece com a rede pública de educação superior, estadual e federal, cujas universidades vêm mantendo seus professores sob condições salariais precárias:

Na verdade, eu trabalho tanto na instituição pública, sou servidor público, sou efetivo [Universidade Estadual], e agora, eu tô atuando como professor substituto em outra; e ensino também na rede privada, na graduação em uma Faculdade e, na pós-graduação, em outra instituição particular... nessas não é caracterizado vínculo empregatício, é tipo uma prestação de serviços... (E3)

Para o neoliberalismo, sociedade e mercado são a mesma coisa e a política significa Estado que deve estar à serviço da sociedade, isto é, do mercado. Prega essa ideologia mercantilista que a esfera política deve ser pensada em plano diferente do econômico; porém, ambos caminham juntos e o capitalista sabe que o que ele paga, o que ele “investe”, na esfera econômica, será recuperado na esfera política, por mecanismos que lhe permitem controlar tanto o econômico, pela posse dos meios de produção, como o Estado, pelo monopólio da força coercitiva. “É esse o significado da divisão em que dois momentos da exploração capitalista – apropriação e coação – são alocados separadamente à classe apropriadora privada e a uma instituição coercitiva pública, o Estado” (WOOD, 2003, p. 36). Sem tempo para nos aprofundarmos na discussão do conceito de Estado, mas apenas tentando entender o seu papel em uma sociedade de classes, situamos nossa compreensão na questão de como “o próprio Estado, como o maior apropriador de produto excedente é, ao mesmo tempo, classe e Estado”. Wood (2003) explica isso como uma particularidade do capitalismo, uma vez que, nos modos

de produção anteriores, “as questões centrais relativas à luta de classes giraram em torno da extração e da apropriação de excedentes, e não da produção” (WOOD, 2003, p. 47).

A mesma lógica ocorre com o capitalismo educacional que comporta diferentes níveis e formas de mercadorização da Universidade. O primeiro nível consiste em induzir a universidade pública à geração de receitas próprias, para ultrapassar a *crise* financeira, através de parcerias com o capital, sobretudo o industrial (privatização de parte dos serviços que a universidade presta). O segundo nível consiste em eliminar a diferença entre universidade pública e universidade privada, transformando a universidade, em seu conjunto (SOUZA SANTOS, 2004, p. 18-19). Dessa maneira, as universidades públicas, federais e estaduais, legitimam-se, perante os olhos da sociedade, regendo-se conforme esses preceitos neoliberais, cortando custos, entre os quais os vencimentos dos professores, cujo salário-base vem perdendo, sucessivamente, o seu poder aquisitivo. Assim, para tentar aliviar as pressões internas do movimento docente, encobrindo “o crescente processo de proletarização do professor” (BÚRIGO, 2007, p. 114), as IES públicas utilizam-se das “gratificações” ou conforme entende o egresso/professor, a seguir, de “benefícios”:

De alguma forma, eu fiz o concurso sabendo desse valor e pra mim, junto com outras, eu ainda ensino em faculdade particular, dá pra sobreviver, razoavelmente bem, digamos. Mas, eu percebo que há, assim, uma falta de valorização, principalmente no estado da Bahia, em relação ao professor universitário. A gente tem os nossos benefícios, recebe em dia e tudo, mas eu percebo que existem problemas. A gente tem mais benefícios que o salário-base (E5).

Olhe, eu acredito que ainda, o salário, apesar de no contexto nacional, ser um pouco alto, mas pra um pesquisador é ainda baixo, porque temos muitas coisas a realizar (...) que exigem do nosso recurso salarial e isto dá dificuldade. O salário ainda é baixo e se comparar com outras categorias que não a de professor, um pesquisador, num instituto de pesquisa, como a EMBRAPA ou pesquisador de uma indústria, uma pessoa com doutorado, teria um rendimento bem maior, porém, a sua liberdade criativa é muito menor e sua capacidade de transmissão de tornar aquele conhecimento acessível a toda população, também, se torna bastante limitada em certos casos (E7).

E7 entra na discussão da contradição público e privado, questionando a destinação do conhecimento produzido nesses espaços para a sociedade. Quando essa real contradição público e privado nos aparece como estatal e mercantil, fica acobertada uma questão muito importante: a formação que recebe um aluno/bolsista de uma universidade pública vai ser dirigida, apropriada pelo setor público ou pelo setor privado?

As relações sociais de produção englobam o conjunto das relações que os homens estabelecem entre si na produção e reprodução material de sua existência. Como o trabalho não é ação de um indivíduo isolado, mas uma ação coletiva em um processo social, então o

processo de trabalho, em que os homens interagem, não apenas com a natureza, mas entre si, gera relações sociais de produção (PIRES, 2004). Assim, quando o egresso/professor do PIBIC/UNEB está falando sobre o seu dia-a-dia de trabalho, na instituição, fala sobre a sua relação com os alunos, com funcionários da administração, com seus colegas professores, enfim, o conteúdo da fala do egresso reflete a forma das relações com outros indivíduos, por meio de que obtém sua sobrevivência:

Então, esse é um problema, no sentido de você ter uma relação com a instituição particular, você tem que ter muito jogo de cintura, tem que ter muita estratégia (...) há uma limitação muito grande, em relação à base dos alunos, mas, aí, a gente tem que fazer adaptações (...). Agora, eu acho que a gente trabalha dobrado. (...) A gente tem que ser o maestro da orquestra e tudo tem que funcionar bem e à Faculdade interessa a aprovação porque tem este esquema, se muito aluno é reprovado, o professor não é tão bom, não é tão eficiente (E1).

Por sua vez, o conjunto dessas relações sociais é composto não somente pelas relações sociais mais imediatas, ligadas aos locais de trabalho (relações de produção), mas também, pelas relações referentes à circulação dos produtos, às relações de distribuição da produção social e às relações que estabelecem o modo como se reparte ou distribui o acesso aos próprios objetos de trabalho e aos meios de produção. Os egressos PIBIC/UNEB tendem a comparar os dois ambientes de trabalho, da IES pública e da IES privada:

São realidades diferentes que vão desde a questão estrutural, que muitas vezes a privada oferece, como um laboratório mais equipado para o aluno, uma prática em termos de equipamento, em termos de estrutura física que, na [IES] pública, é um pouco difícil, a gente tem que dar aquele jeitinho da gente pra poder fazer uma prática [experimento]. Por outro lado, vem também, a questão da diferença dos alunos, eu acho que os alunos da rede pública, eles são mais preparados, devido, justamente, a concorrência do vestibular, tem que estar bem preparado, uma boa base e o da privada não, na privada, eles são um pouco mais fáceis, eu acho. Então, isso, muitas vezes, facilita e dificulta o trabalho, porque muitas vezes, você quer forçar mais um pouco e não pode e os alunos da rede pública, são bastante aplicados, sempre perguntam, sempre questionam, correm atrás, isso que eu acho interessante (E3).

Na década de 60, Vieira Pinto (1986) chamava a atenção para o “criminoso *estudanticídio*” praticado pela universidade afirmando que “só entra para a universidade mínima quantidade de estudantes procedentes das classes proletárias” (VIEIRA PINTO, 1986, p. 53). Agora, esse “*estudanticídio*” toma a forma de “massificação” da ES, onde tende a predominar um tipo de educação – a “bancária” – que desconhece “os homens como seres históricos, (...) como seres inacabados, inconclusos, *em* e *com* uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada” (FREIRE, 2005, p. 83. Grifos do autor). O professor como força produtiva gera um trabalho cujo resultado é refletido no “outro”, no

aluno; porém, pela natureza do trabalho educativo, esse retorna ao professor ou como uma ação transformadora – *práxis*, ou como uma atividade rotineira, mecânica. Em ambas as situações, o antagonismo é real, é materializado na relação aluno/professor, com “o diálogo” que não somente é uma necessidade do ato educativo, mas “uma exigência existencial”.

Nas palavras dos egressos PIBIC/UNEB/professor ES, vemos refletida a relação professor/aluno no processo de formação de uma classe estudantil específica das IES particulares. Essas aparecem como fábricas de diplomas que se destinam a um segmento do “quase” mercado pobre, material e espiritualmente, já que, como trabalhador, esse estudante, noturno, em maioria, não tem condições para estudar, não tem tempo para ler, não tem dinheiro para comprar livros, ir a cinema, teatro, museus, viajar e etc.

Mas, vendo as dificuldades dos alunos da F2, principalmente, é claramente uma faculdade de alunos de renda baixa, a maioria maciça é bolsista e que muitos não sabiam escrever! Uma vez, eu chamei uma aluna pra perguntar o que significava a redação dela e ela não conseguia, oralmente, me dizer o que significava. Então, eu tinha muita dificuldade, mas por outro lado, os alunos valorizavam muito os professores. Percebiam que o professor tem conhecimento e davam valor que era muito bom. Era bom trabalhar lá, por esta própria valorização que os alunos davam. Mas o reconhecimento da Instituição não existia (E5).

Enquanto algumas universidades não públicas vêm apresentando problemas de conflito entre seus alunos “clientes” e seus professores “prestadores de serviço”, ultimamente já alvo de estudos de pesquisadores, o estudante pobre, também pagante do ensino superior, valoriza o professor. Talvez aí haja a identificação de uma possibilidade de formação de consciência de classe enquanto “a expressão racional dos interesses históricos do proletariado” (CASAGRANDE, 2007, p. 275).

Mas o marxismo assinala que o capitalismo cria sociedades apenas aparentes, pois a sua vocação histórica é a do “trabalhador em migalha” (ROMERO, 2005), pela divisão social do trabalho e a sua conseqüente diferenciação salarial. Também promove a constante expulsão de trabalhadores do processo de produção, como um meio específico de aumentar a mais-valia, como especulação capitalista, segundo analisa Romero (2005), em seus estudos sobre os manuscritos filosóficos de Marx (1861-1863). Assim, sob o signo da concorrência e da desigualdade, aquilo que une os seres humanos, nessa sociedade, é também aquilo que os separa: a luta pelo emprego, por prestígio, pelo poder, por dinheiro e privilégios. As relações entre os homens se tornam relações entre coisas, entre mercadorias. Disso resulta a retificação, a alienação, a coisificação do trabalhador e as idéias ganham autonomia da base nas quais foram geradas. É nesse momento que “a filosofia se torna ideologia”, tendendo “a

desviar a atenção dos homens e mulheres dos conflitos históricos insistindo no primado do espiritual”, diz Eagleton (1999, p. 17):

Durante as reuniões de departamento de colegiado, a gente percebe que é justamente aquela coisa, cada um vai defender o seu interesse; e eu parto do princípio: todos nós somos iguais, perante até nosso Criador e perante também o trabalho que a gente faz. Se todos estão ali, é porque todos têm aptidões diferentes, mas têm a mesma capacidade de estar ali. Só que tem muitos colegas que se acham estrelas, alguns são indicados, não sei como acontece, mas eles se acham melhores que os outros e, muitas vezes, eles negligenciam os outros e eu acho que isso, muitas vezes, dificulta a relação professor/professor. Tem colegas que entram que não dão bom dia (...) com um ar de superioridade, não dá um bom dia, então, eu acho muito difícil a relação professor/professor. Mas, é claro que tem alguns que dá pra você trabalhar em conjunto, em parceria, fazer bons trabalhos; agora, em termos da grande maioria... (E3).

Bernardo (2000, p. 11), analisando a questão da fragmentação dos trabalhadores na transnacionalização da economia e discutindo o papel dos sindicatos na grande contradição capital e trabalho, estabelece a diferença entre o que ele chama de "Estado Restrito" e "Estado Amplo". O primeiro “o conjunto das instituições que compõem o governo, o parlamento e os tribunais (...)”, enquanto que o segundo seria “a organização interna das empresas, os patrões e os gestores (...)” ou seja, a economia. Entende o autor que, no atual contexto de transnacionalização da economia, em que as grandes empresas já podem inter-relacionar-se diretamente, é cada vez menos necessária a mediação do “Estado Restrito”:

O sistema muda muito pouco em relação ao que se precisa mudar. São tantas mudanças necessárias que o sistema, pra chegar perto, vai demorar muito. Pelo que a gente vê, é muito lenta, muito lenta, muito lenta. Então a coisa vai desgastando, vai desgastando. E até a questão da mobilização, também. (...) porque o próprio esquema do Estado, da escola pública, mina esta força (E1).

Assim, segundo Bernardo (2000), com a reestruturação do capital, a partir da década de 70 e o seu conseqüente aprofundamento, na década de 90, está encerrada a época das grandes conquistas salariais e, hoje, a distinção entre capital estrangeiro e capital nacional é inteiramente obsoleta, devido às fusões entre as empresas monopolistas e oligopolistas. Com a “desregulamentação” dos mercados e, conseqüentemente, da força de trabalho (“flexível”), resultante da crise da organização assalariada do trabalho e do contrato social, a preocupação principal consiste, agora, em garantir os postos de trabalho e “conseguir a representação dos trabalhadores nos conselhos de administração. De gestores do mercado de trabalho, eles [os sindicatos] esforçam-se por se converter em gestores diretos do capital. É este um dos aspectos do processo que denomino capitalismo dos sindicatos” (BERNARDO, 2000, p. 21-22).

Há um sindicato, há na verdade, propostas. Em termos, assim, de plano de carreira, eu também acho que eles deixam a desejar, que eles deveriam estimular mais o professor e a sempre estar atualizando este valor da hora aula, mas aquela coisa, né, o capitalismo imperante, o controle de custo, então, eu acho que, de certa forma, não é atrativo pra eles terem um plano de carreira e valorizar mais o docente (E3).

No Brasil, Oliveira (2003, p. 147) avalia que hoje, como no *ornitorrinco*, “a estrutura de classes também foi truncada ou modificada” e corporificada em uma nova classe social que se estrutura sobre “de um lado, técnicos e economistas *dublês* de banqueiros, núcleo duro do PSDB, e trabalhadores transformados em operadores de fundo de previdência, núcleo duro do PT”.

Recentemente, analisou Jamil Cury¹⁰⁸ que a Constituição de 1988 apontou para o bem-estar social e para uma democracia. O campo legal, juridicamente positivado, acontecia segundo um duplo movimento contraditório: o primeiro movimento era o neoliberalismo; o segundo era a proteção social com divisão de renda, sob a égide de um estado democrático. Estabeleceu-se, assim, uma tensão: como garantir esse estado de direito da Lei Constituinte?

O hibridismo nas políticas sociais refletia a tensão entre o fato da Federação fornecer as disparidades regionais e a Constituinte mostrar uma expectativa alta na sociedade, qual seja: ser moderna e não democrática ou ser democrática e não ser moderna. Foi nesse momento que os políticos disseram: “Com essa Constituinte, o país se tornará ingovernável”. Poucos anos depois, um presidente dessa Federação, sociólogo e professor pesquisador universitário, já anunciava: “É preciso pôr fim à era Vargas”. E o capitalismo da educação foi o amortecedor das tensões, concluiu Jamil Cury.

7.4 ATIVIDADES ROTINEIRAS, LAZER E OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO

Ao analisarmos o ambiente de trabalho e remuneração salarial dos egressos PIBIC/UNEB, professor do ensino superior, seus depoimentos refletem uma rotina de trabalho intensiva, que a eles traz recompensas salariais, nem os deixa saudáveis e felizes, o que nos leva a analisar a questão desses trabalhadores como *homens livres*.

¹⁰⁸ Conferência de abertura do professor Carlos Roberto Jamil Cury (UFMG, PUC-MG, ANPAE), sobre “Globalização, Governabilidade e Gestão Democrática da Educação”, no XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação (ANPAE); V Congresso Luso-Brasileiro e I Colóquio Ibero-Americano, realizado no Salão de Atos da UFRGS, em Porto Alegre/RS, em 11/11/2007.

Por “livres” entendemos também o papel da mídia e de organizações internacionais como o Banco Mundial, FMI, G-7¹⁰⁹ e outros que conduzem os rumos das sociedades capitalistas mundiais e que buscam reduzir a prática do professor pesquisador ao profissionalismo de “fazedor de ciência”, dissociando-a da atividade política.

Eagleton (1999, p. 24), analisando a liberdade, em Marx, diz que esse ressaltava a necessidade do tempo livre para o homem se humanizar. Marx almejava uma sociedade em que “o trabalho seria tanto quanto possível automatizado, de tal forma que homens e mulheres (capitalistas bem como trabalhadores) não mais seriam reduzidos a meras ferramentas de produção, sendo em vez disso livres para desenvolver suas personalidades de maneira mais harmoniosa”.

Estamos conscientes de que o egresso PIBIC-UNEB/professor do ES, como qualquer ser social que é, lida com muitas contradições, em sua prática cotidiana “familiar, pessoal e profissional” (TRIVIÑOS; MOLINA, 1999, p. 27) que ele próprio poderá solucionar; porém, muitas outras contradições fogem à sua capacidade de ação, aquelas que dizem respeito às condições materiais e ideológicas que lhe são dadas.

Foi assim que julgamos importante saber sobre os momentos de descanso do egresso PIBIC-UNEB/professor ES, suas atividades de lazer nos finais de semana, nas férias, queríamos saber se estaria ele usufruindo de seu *direito à preguiça*.¹¹⁰

Que fazem os nossos entrevistados nas férias?

Olha, na verdade, sendo verdadeira mesmo, eu não pude ter férias praticamente (...) Então, as férias, assim, nessa loucura de estar sempre estudando e fazendo os trabalhos do curso, ou estudando para fazer a seleção de mestrado, seja no carnaval, seja no “São João”, assim, uma vida muito complicada, inclusive um ritmo altamente estressante (E1).

Nas férias eu dou aula. Desde que eu entrei na UNEB, eu praticamente não tenho férias, por causa das greves. O calendário da UNEB é diferente dos calendários das faculdades particulares (...) mas, quando eu consigo ter duas semanas de férias, eu realmente passo estudando, ainda que não seja por obrigação. Sempre tem aquele livro que você comprou que está na estante, te esperando pra ter um tempo pra ler. Aí eu pego e tento fazer isto nas férias (E5).

Conforme se pode ler, nesses depoimentos, alguns de nossos entrevistados não conseguem se sentir em férias. Assim, essa possibilidade de descanso passa a ser “formal”,

¹⁰⁹ "G7" refere-se à reunião anual (desde 1975), dos Chefes de Estado e de Governo dos sete países mais industrializados do mundo: França, Alemanha, Canadá, Estados Unidos, Itália, Japão e Reino Unido, abordando questões políticas e econômicas internacionais, sobretudo, monetárias.

¹¹⁰ Parafrazeando o título do livro de Paul Lafargue (1999), *O direito à preguiça*.

está “oficialmente” assegurada na legislação trabalhista, mas a necessidade de somar salários, pode não torná-la “real”. Então, são aquelas horas extras de estudo, de trabalho que a rotina diária não lhes permite dar conta, que terão que ser resolvidas nas férias. Nota-se que o egresso do PIBIC/UNEB professor do ES parece ser um profissional “auto-exigente” e o é, de fato, mas o que o torna assim, senão as suas condições de trabalho, cada vez mais precárias, porém acobertadas pela ideologia da “competência”, da “produtividade”, do “desempenho” individual? Existe uma exigência de “qualificação profissional” por parte do mercado de trabalho que instiga os professores à formação contínua e, muitas vezes, por conta própria, já que os dados do questionário eletrônico mostram que muitos egressos estão realizando seus mestrados e doutorados sem receberem fomento (bolsa). É o que desejam as IES particulares e privadas, isto é, encontrar essa força de trabalho da educação, pronta e disponível, no mercado de trabalho. No caso das IES públicas, estaduais e federais, o poder público, com a desculpa da lei de “responsabilidade fiscal”, vem arrojando, cada vez mais, os salários e as condições de trabalho, induzindo o corpo docente a sucessivas greves e alterando a regularidade do calendário acadêmico:

Eu vou pro interior, não tiro férias, assim, não, com regularidade, até porque a gente está, lá na Universidade [estadual], tentando recuperar o período das greves passadas, então, a gente emenda o verão (...) e, quando eu tive recesso da Universidade, eu já não tinha mais da Faculdade (privada/particular), então, viajar mesmo nunca foi possível (E2).

Alguns egressos ficam surpreendidos consigo próprios, com o grau de resistência que adquiriram e com o fato de conseguirem “sobreviver” sem sucumbir às pressões que condicionaram a sua contínua formação de professor-pesquisador “produtivo”:

Como eu estou iniciando, nem completei um ano de trabalho, eu não tirei férias, mas, realmente, eu, desde a minha graduação, até hoje, nunca tirei férias reais porque eu fiz graduação, junto com iniciação científica, depois fiz o mestrado e fiz, em seguida, um doutorado, depois, um pós-doutorado; mesmo depois de ter feito este pós-doutorado, durante este pós-doutorado, eu fiquei como co-orientador de algumas professoras, então, mesmo após terminado o meu trabalho de pós-doutorado, eu tinha uma responsabilidade moral de terminar esta co-orientação. É, não tive férias, nunca! Olha, realmente eu não tive férias até hoje, fui sempre emendando uma coisa na outra... e, infelizmente, eu quis seguir este ritmo, não sei se foi o pior ou melhor, mas hoje eu tô aqui! (E7).

As marcas do ritmo da jornada de trabalho, materializadas em suas falas, podem comprometer não apenas a própria saúde do egresso, mas também a de outros membros de sua família, inclusive contrariando recomendações médicas para o cuidado das crianças – como criar nelas o hábito de dormir cedo. Para os filhos de um desses egressos, dormir tarde é uma condição para a convivência com o pai:

Como sou casado, tenho dois filhos [3 e 6 anos], então, nas férias eu tento aproveitar pra gente sair, curtir, se divertir. Até porque, eu trabalho muito. Muitas vezes, meus filhos me vêm quando eu saio de casa e quando eu chego, à noite. Eles dormem tarde, justamente para me ver, ter este relacionamento, ao chegar. Eles gostam que eu conte histórias pra eles, por incrível que pareça, eles me aguardam! (E6).

Outros egressos dizem que conseguem “viajar em férias”, mas suas falas refletem que isso é sempre uma “negociação” que fazem consigo mesmos, tendo em vista a necessidade de “pôr em dia” as “pendências” de trabalhos:

As férias são coletivas, né, na maioria das vezes, tanto no ensino privado, quanto no público. São regulares, geralmente acontecem, sempre, no final do ano, início do próximo ano e aí a gente descansa um pouquinho, mas, muitas vezes, a gente tem que voltar à universidade pra fazer algum trabalho (...) tento planejar novas aulas, buscar artigos novos pra poder trabalhar com os alunos, é mais ou menos isso (E3).

Há, entretanto, aqueles que, de fato, conseguem sair para conviver com um dos pais, que mora em outro Estado, ou aproveitar para relaxar, em casa ou no contato com a natureza, quando a condição de estudante/bolsista assim permitia:

(...) Nas férias, às vezes, eu viajo pra ver meu pai que não mora aqui, mora em Maceió. (...) geralmente, eu viajo pra casa de meu pai ou fico em casa descansando mesmo (E4).

(...) mas quando eu tive duas semanas no final do ano, fui pra Chapada Diamantina, adoro praticar esportes. A minha qualidade de vida no mestrado ela subiu muito porque eu tinha tempo de cuidar de mim, de estudar e tempo de andar de bicicleta. (...) então eu vou pra Lençóis caminhar. Gosto de cachoeiras... (E8).

Quando indagados sobre o que fazem no fim de semana, as falas dos egressos deixam transparecer a sua jornada “doméstica” de trabalho e o quanto isso os marca emocionalmente, deixando-os fadigados, estressados, com culpa por não disporem de tempo para dedicar a si próprios e aos familiares, especialmente os filhos que, como já registramos, precisam da atenção dos pais e se queixam quando não podem receber esse amparo como deveriam:

Olha, no final de semana, meus filhos, principalmente e o menor [11 anos], me fala: minha mãe que profissão é essa? Como você foi escolher isto? Por que não escolheu outra coisa? Porque, final de semana, é pra gente trabalhar, pra chegar na aula preparada. Em casa, você estuda, você prepara, você pesquisa ou você corrige. Então, é o tempo todo de trabalho. Eu acho que é uma das profissões mais estressantes (E1).

Silva Jr. (2007, p. 481) analisa a saúde mental do professor da educação superior em função do “ardil do produtivismo e do carreirismo”, como “um dos grandes problemas de saúde pública do planeta, a começar pela esquizofrenia, bipolaridade, alcoolismo, *burnout*, síndrome do pânico, depressão, fadiga intelectual, etc.”

Faz tempo que eu não vejo o que é contar com fim de semana! A minha mãe, a minha família, às vezes, me pergunta o que vai acontecer, que dia eu vou parar um pouco, porque eu não tenho muito tempo pra eles, nunca estou disponível (...) estou me sentindo culpada por não dar muita atenção à minha mãe, à minha família, meu irmão, meu namorado, então, a gente vai se desligando um pouco dessas coisas, deixando de viver essa vida, deixando de conviver com as pessoas. É o preço que eu acho que eu estou pagando agora, pra terminar o mestrado... (E2)

O sábado é, definitivamente, um dia de trabalho e no domingo, diz um egresso, se puder “abdicar” do trabalho, é possível dedicar-se à alguma atividade esportiva, enfim, há uma eterna negociação consigo mesmo pelo direito ao descanso:

Sábado, geralmente eu faço algumas atividades acadêmicas em casa, corrigir trabalho, planejar aula e tal. Domingo eu tiro pra não fazer nada, eu tiro domingo pra fazer meu esporte (...) então, eu tenho que abdicar, abdicar não porque eu mereço de um dia, pelo menos, pra não fazer nada que é justamente aos domingos. E, às vezes, eu dou aula na pós, aí pega sexta, sábado e o domingo, também. Então, quando eu não estou dando aula na pós, ou nesse curso aí que eu coordeno, ou em outros cursos que eu sou convidado, eu vou descansar, vou pra praia, vou praticar esporte... (E3).

Para alguns egressos, a prática de esportes era uma atividade presente em suas vidas, mas, à medida que foram assumindo a vida docente do ES, essa prática ficou, em parte, impossibilitada, sendo, agora, por vezes, realizada, apenas aos finais de semana. Um dos entrevistados ainda consegue praticar ciclismo, com regularidade:

Eu casei com uma pessoa que era professor de tai-chi chuang (...) pratiquei tai-chi-chuang por 15 anos. Agora, atualmente, não. Então, eu tô precisando, urgente, tô sentindo dores na coluna, sentindo o corpo, às vezes, travado (E1).

Sim. Ciclismo, vôlei e futebol. Mas, hoje, mais ciclismo. Procuo pedalar todos os dias, quando a chuva deixa (E4).

Quando sobra algum tempo, nos finais de semana, os egressos PIBIC/UNEB entrevistados dizem que gostam, além de tentar praticar alguma atividade física, de ir ao cinema com a família ou com a namorada, de ir ao supermercado, tomar “uma cervejinha”, almoçar “fora”, ir à praia, andar na orla, assistir futebol pela TV, ir ao teatro, visitar familiares, ou tocar violão:

Eu gosto de jogar bola, gosto de tocar violão, porque eu sou músico; música é algo fantástico, é algo que tem relação com matemática, que tem relação com o que eu faço. Eu acho que desperta a sensibilidade, me dá prazer. Eu gosto de tocar violão, eu gosto de jogar futebol, gosto de curtir a minha família e ir ao cinema; assistir televisão, bem pouco (E6).

Ainda existe situações em que o egresso não sabe se está descansando ou se está trabalhando; na verdade, pensamos que precisa descansar, mas o compromisso do eterno estudante está sempre rondando o professor/pesquisador:

Muitas vezes, no final de semana, eu durmo, porque, às vezes, eu tô muito cansada, então, eu passo a tarde toda de domingo, lendo e dormindo, lendo e dormindo ... então, pra mim é ruim trabalhar desta forma, porque eu estudo muito pouco. Mas aí, vou aproveitando este horário do almoço, meio-dia almoço, aí pego um tempinho pra ler alguma coisa... (E8).

Quase todos os egressos que entrevistamos disseram que conheceram outros estados brasileiros e, até, outros países, em situações oportunizadas por sua condição de bolsista do PIBIC/UNEB; aliás, apenas um egresso não se colocou nessa situação e disse que ainda não saiu do Estado da Bahia. Tais oportunidades foram geradas por participação em encontros acadêmico-científicos:

No Brasil, conheço vários lugares. Foi uma das coisas muito boas por eu ter feito iniciação científica, seguir na carreira de pesquisa, é que eu tive a oportunidade de viajar, motivado, não por uma questão de turismo, mas sempre para ter contato com outras pessoas, outras visões, outra forma de pensar, isto foi muito gratificante, tanto em congressos, como em estágios inter-institucionais, quando eu ia pra outra instituição e outro pesquisador ia pra lá pra lidar, pra trabalhar e isto daí foi muito gratificante. Fora do Brasil, conheço Portugal (E7).

Houve momentos em que conseguiram o apoio institucional da UNEB para as viagens:

O meu primeiro avião foi pago pela UNEB, pra eu ir apresentar, num congresso Intercom que é um congresso de Ciências da Comunicação, em Mato Grosso do Sul. Então, foi minha primeira experiência de sair do Nordeste (...) foi um trabalho que era resultado da iniciação científica e que a gente foi finalista de um prêmio de iniciação científica, do Intercom. (E5).

Nessa mesma UNEB, em outros momentos, o apoio foi “não formal”:

Não, não, não foi nada oficial, foi uma coisa de questão de bom relacionamento entre dois grupos de pesquisa e no caso eu fui pro exterior, eu fui pra Portugal. Havia um projeto de pesquisa que previa a viagem, por um certo período de tempo, de pesquisadores, tanto pesquisadores do Brasil irem pra Portugal, quanto de Portugal virem pro Brasil. Então, eu passei um tempo lá, passei um mês e pouco lá. Foi muito bom. Então, quando eu fui pra Portugal, eu tive um financiamento porque era dentro de um projeto que isto estava previsto. Mas, quando eu fui pra Paraíba, em João Pessoa, fui em São Paulo, na UNICAMP, nessas viagens, em geral, também era um apoio não formal. Me davam a passagem, o pessoal de lá conseguia uma hospedagem, fica na casa de um outro pesquisador, alguma coisa deste tipo, alimentação eu me virava com minha bolsa e tudo em pró de minha melhoria de qualidade de pesquisa, aprender mais, trocar mais informações. Então, são coisas que a gente gasta um pouco, mas vale a pena (E7).

Podemos entender essa “informalidade” como uma manifestação da “independência” do *professor-pesquisador-empresendedor*? (PANIZZI, 2006, p. 63). Essa causa que impulsionou

a carreira desse egresso PIBIC-UNEB/professor ES poderá ser melhor compreendida quando estivermos analisando a formação do professor-pesquisador, atual e no passado, e os programas de bolsas para pesquisa.

Um egresso disse que essa oportunidade apareceu enquanto cursava o mestrado e, agora, cursando o doutorado:

Fora do Brasil, não, por enquanto, não (...) sul e sudeste, eu conheço São Paulo, Foz do Iguaçu e Porto Alegre, por causa do mestrado e doutorado (...) em São Paulo, eu fiquei em São Carlos, fui passar um tempo lá, fazendo a parte experimental da dissertação, na Universidade de São Carlos. E Foz do Iguaçu e Porto Alegre fui para congressos. Durante a iniciação científica eu não viajei pra lugar nenhum (E4).

Para um desses egressos a oportunidade de participar de eventos acadêmico-científicos foi decisiva para a sua decisão de ser pesquisador, vislumbrando a universidade pública como um espaço de exercício de autonomia e liberdade para pesquisar:

Eu viajei pra São Paulo, fui pra USP pra apresentar pesquisa. Viajei pra outros lugares do Brasil, pro interior da Bahia, outros campi da UNEB, também pra apresentar pesquisa, simpósios de iniciação científica. Pra mim foi um crescimento fantástico. Aí, nesse momento, eu disse: eu quero ser professora universitária, eu quero fazer pesquisa, eu quero seguir carreira acadêmica. Eu lembro que alguns professores que estavam, há muito tempo, davam risada porque eu imaginava que era uma maravilha e sei que não é. Sei que a universidade pública tem uma série de problemas; mas, pra mim, ainda é um lugar de autonomia, de liberdade, mesmo que isto seja condicionado a uma série de outros problemas políticos, bem maiores que envolvem nosso Estado (E8).

Queremos chamar a atenção para a compreensão crítica dessa jovem colega pesquisadora sobre a realidade nacional em sua totalidade, acerca do condicionamento dos problemas que enfrenta, hoje, a universidade pública brasileira; e ao não se recusar a aceitar essa realidade da forma como é, ela compreende a possibilidade de partir da análise de um processo histórico nacional para atuar nesse espaço com atitude de esperança.

Indagamos ao egresso se gostava de ler. Todos afirmaram que sim, mas que, no momento atual de suas vidas, só há tempo para leituras relacionadas ao seu trabalho de sala de aula ou da pesquisa da pós-graduação: “Minhas leituras, na verdade, são muito assim, dentro do que eu tenho trabalhado” (E1); “Ah, muito! Ultimamente, tenho me dedicado às leituras pra o mestrado, mas quando sobra tempo, eu leio poesia que eu adoro” (E2); “Eu amo literatura! Não tenho me dedicado à literatura, por causa do meu trabalho que exige uma outra leitura que é específica” (E5); “Olha eu gosto de ler... mas leio muito na área de Matemática” (E6); “Adoro! Ultimamente, como eu estou construindo a proposta da minha disciplina de pesquisa e prática pedagógica VI e o tema é “interdisciplinaridade e globalização”, eu tô lendo muitas coisas nessa área. (...) e leio literatura pra me divertir!” (E8)

Eu gosto, mas atualmente meu ritmo de vida está me deixando um pouco sem ler. Atualmente, eu estou me dedicando mais à leitura técnica, da minha área. (...) tem um livro que peguei emprestado, mas nunca consegui terminar que foi “a pesquisa imparcial”. Eu acho muito interessante, se existe pesquisa imparcial, mostrando algumas questões, eu não lembro exatamente se o título era este, mas mostrava que a questão do indivíduo interfere muito na forma como a pesquisa é conduzida e, até mesmo, nas interpretações da pesquisa. Eu acho isto super interessante. Mas não consegui nem chegar na metade (E7).

Segundo Vieira Pinto (1979, p. 153), “não se admite mais que o cientista seja apenas um indivíduo que tem ‘vocação’ para o ofício”. Daí a necessidade de uma formação geral do cientista, tanto lógica/filosófica como sociológica. Segundo esse autor, “o postulante ao cargo de cientista” não poderá abrir mão da consciência exata da situação que ocupa na trama de interesses sociais que envolvem sua especialidade, pois existem campos que são declarados definitivamente como “secretos”. É imprescindível que o pesquisador saiba “que *ninguém* está isento de alguma tendenciosidade, a qual, ou permanece incluída no produto do trabalho, ou pode, em certos casos, transparecer, ou, em outros, ser abertamente proclamada (...)” (VIEIRA PINTO, 1979, p. 314. Grifos do autor).

A religiosidade familiar instiga o egresso a buscar um tipo de leitura que, por exemplo, combine as opções religiosas dos pais, como E4 expressa em sua fala:

É, eu leio bastante. Minha mãe é praticante de Seicho-no-iê, então eu leio muito Seicho-no-iê; agora, livros que eu gosto mesmo de ler, sempre, é de ciências, de um modo geral, seja qualquer tipo de ciências, física, química, biologia, qualquer livro de ciências. Ficção científica... e alguns livros, assim, na área espírita, também, meu pai é praticante (E4).

Ao sistematizar a “ideologia”, enquanto categoria do materialismo histórico, através da descrição e análise do processo de desenvolvimento dos conteúdos fundamentais dessa categoria, com base em uma obra de Wood (2003), o estudo assinalou como a “ideologia” foi desenvolvida intelectualmente, na obra de Marx, dividindo-a em três períodos, de sua juventude à maturidade, sem, contudo, apresentar uma ruptura epistemológica entre estas fases.

A primeira fase compreende os primeiros escritos e vai até 1844, em que Marx define os elementos primeiros do conceito de ideologia, como “inversões” que obscurecem o verdadeiro caráter das coisas e que se traduzem na religião, que é uma consciência invertida do mundo, produzida pelo Estado e pela sociedade. Esta inversão, porém, expressa as contradições e os sofrimentos do mundo real, logo não é uma ilusão, nem uma alienação. A segunda fase começa com o rompimento com Feuerbach, em 1845 e vai até 1857. Marx

conserva a idéia de inversão de ideologia e lhe acrescenta o caráter “negativo e restrito”. Na experiência de um seminário sobre o assunto, interpretamos que é negativo porque compreende uma distorção, uma representação errônea das contradições. É restrito porque não abrange todos os tipos de erros e distorções. As distorções ideológicas não podem ser superadas pela crítica, só podem desaparecer quando as contradições que lhe deram origem forem resolvidas na prática. Essa segunda fase é o período em que Marx (2003) escreveu *O Dezoito Brumário de Louis Bonaparte* (dez./1851 a mar./1852). A terceira fase começa em 1858 e culmina com *O Capital* (2002), e nela, apesar da palavra “ideologia” quase desaparecer do texto, Marx, em sua análise econômica do modo de produção capitalista, reelabora a noção de inversão. Como ele já havia chegado à conclusão de que se algumas idéias deformavam ou invertiam a realidade era porque a própria realidade estava de cabeça para baixo, então essa relação aparecia de maneira direta, não mediada. Porém, nas sociedades capitalistas, a conexão entre “consciência invertida” e “realidade invertida” é mediada por um nível de aparências que é constitutivo da própria realidade, pensou Marx. Esse mundo de aparências é constituído pela esfera de circulação (mercado) que gera formas econômicas de ideologia e distorções de valores filosóficos como liberdade e igualdade. Nesse sentido, o mercado é fonte da ideologia política burguesa e a liberdade e a igualdade são aperfeiçoadas na troca de mercadorias, baseada em valores de troca, portanto, determinadas pelo mercado.

A relação “consciência invertida” e “realidade invertida” nos faz lembrar a grande *mídia* que, na sociedade capitalista contemporânea, segundo a nossa interpretação, é a poderosa ferramenta na formulação dessas distorções, para o ocultamento de uma realidade que nasce de contradições sociais. Lembramo-nos de um *slogan* para uma propaganda de calça *jeans*, que circulou nos inícios dos anos oitenta, que dizia assim: “Liberdade é uma calça azul e desbotada”! E a felicidade que pode ser sempre encontrada em um centro de compras, como um *shopping center* de Salvador que assim persuadia as pessoas, em sua campanha de natal: “Venha ser feliz no Iguatemi”!

Assim a publicidade e a propaganda podem ser “varinhas de condão” que maquiam as contradições sociais, ou como sintetiza um *Poema no ônibus*¹¹¹ de Vecchio (2004): “Escravidão eficaz; a mídia diz e você faz”.

O capital mantém a sua hegemonia conformando consciências; formar esse consenso comum é o papel da grande mídia nas sociedades contemporâneas. Segundo revelação de

¹¹¹ Autoria de Rafael Vecchio. *Poemas no Ônibus*. 12ª Edição. Porto Alegre, 2004.

Emir Sader¹¹² sobre o poder ideológico das imagens que circulam no mundo, 75% delas vem dos EUA! Sader assinalou que é pela ideologia que o capital se fortalece e que assim sendo, a força da hegemonia dos EUA estaria na fraqueza, ou seja, na falta de uma contra hegemonia, idéia defendida por Souza Santos (2003; 2003a).

Os egressos/professores lêem um único jornal, que circula, diariamente, em todo o Estado da Bahia. Eles também citam como fonte de leituras midiáticas algumas revistas semanais de circulação nacional e um egresso faz questão de assinalar que “não gosta de ler” uma dessas revistas. Outra egressa fala que substituiu a leitura de jornais e revistas impressos pela leitura digital dos mesmos, na internet. As revistas temáticas também estão no rol de leitura dos entrevistados, como um complemento bibliográfico ou por simples curiosidade e lazer:

Revistas sim, jornal não (...) revistas mais sérias, nesta área nossa de literatura, tem as revistas de filosofia que eu gosto sempre de ler. Inclusive, pra dar aula, pro trabalho de mestrado, tem coisas que sinalizam bibliografias. Então, eu sempre tenho. Agora, são caras, também. Uma revista R\$14,90, R\$7,90 (E1).

Hoje, com o computador, eu leio o jornal, “A Tarde”, todo dia, pela internet e algumas revistas, revista semanais ... leio “Isto É”, não gosto de ler a “Veja”, leio a “Caros Amigos”, mas, hoje em dia, tô lendo tudo pela internet (E2).

Sim, principalmente jornal. Eu tenho assinatura do jornal “A Tarde” (...) às vezes, eu compro “Carta Capital”(E5).

Eu leio muito, leio bastante jornal e revista. Eu leio mais “A Tarde” mesmo. Revista eu leio a “Super Interessante”, a “Veja” e “Galileu” (E7).

Leio. Domingo eu dou uma lida, assim, no jornal “A Tarde”, não leio tudo. Como eu faço francês, eu leio o “Le Monde”, na internet, uma, duas vezes por semana ... pra aprimorar a língua. Revista muito pouco e na área de educação (E8).

Os entrevistados dessa pesquisa de tese, como a grande parte da população, assistem TV pelo canal aberto, pois não possuem TV a cabo; alguns gostariam de ter acesso a TV por assinatura, mas argumentam que não podem pagar e, também, que tal despesa não compensaria, pois seria necessário dispor de tempo para usufruí-la. E7 e E8 relacionam TV a um sonífero: “Mais ou menos... tv aberta eu não gosto mesmo, eu só assisto pra pegar no sono...” (E7); “Não. Alguns programas, como “A diarista” que tem agora, nas terças, eu assisto, às vezes, quando eu não estou com muito sono...” (E8).

“Onde estiver a arte, lá estará a humanidade”, reflete Eagleton (1999, p. 24). Kosik (2002, p. 130) diz que a filosofia e a arte são “meios” através dos quais o homem conhece a realidade humana no seu conjunto e na sua autenticidade. Assim, esse autor pergunta: “Qual é

¹¹² Palestra no Fórum Mundial de Educação: a educação para um outro mundo possível. III edição. Porto Alegre, julho de 2004.

a realidade que na arte se revela ao homem? Talvez uma realidade que o homem *já* conhece e da qual deseja apenas apropriar-se sob *outra* forma, isto é, representando-a sensivelmente?” (KOSIK, 2002, p. 130. Grifos do autor).

Todos os egressos/professor ES gostam de cinema e de teatro e utilizam filmes em suas aulas. Interessante que as mulheres respondem “amo! adoro!”, referindo-se ao cinema e ao teatro: “Adoro, e gosto de trabalhar em sala com cinema, com filme. Sempre eu acho que é um texto muito interessante. Agora, cinema eu tenho ido muito pouco...” (E1); “Ah, adoro e gostaria de ter mais tempo e mais condição financeira, também, porque professor não pode estar toda semana indo a cinema, a teatro (...)” (E2); “Cinema? Amo. Teatro? Absolutamente amo!” (E5); “Cinema? Sim, adoro!(...) Teatro eu gosto. “A Bofetada” foi a última peça que eu vi” (E8)

Um dos egressos já fez curso de teatro:

Gosto de cinema e de teatro, gosto também. Já ousei fazer teatro, fazer peças, encenar ... foi durante a graduação, acho que eu tinha 16, até, antes da graduação. Entre 15 e 16 anos. Na minha cidade mesmo, nada profissional, era amador. O último filme que assisti foi “Ó paí ó!”. (E6).

Gosto. O último filme que eu assisti acho foram os “300”. Teatro, muito pouco. Não tenho o hábito de freqüentar tanto o teatro. (E7).

Mas há, também, a idealização da arte, principalmente do teatro, que é pouco freqüentado:

Gosto. Hoje eu vou pro cinema. Ver “O Homem-Aranha”. O último filme que eu assisti foi “Hannibal”, a origem do mal, o *remaker* do primeiro. Teatro, assim, gosto, mas eu nunca fui no teatro, porque aqui os teatros são muito caros ... (E4).

Pensamos que a grande mídia funciona como uma “anestesia” do espírito humano, induzindo, persuadindo os homens a transferirem seus sentimentos, projetos de vida e de sociedade, enfim, a sua essência existencial, para objetos, coisas, produtos e tornando, cada vez mais presente, o que Marx chamava de “fetichismo da mercadoria”.

Chesnais (1996) analisa o contributo das indústrias de mídia como estratégia da “mundialização” capitalista, por persuasão, em favorecimento aos países centrais:

Ao se organizarem para produzir mercadorias cada vez mais padronizadas, sob forma de telenovelas, filmes de nova geração hollywoodiana, vídeos, discos e fitas musicais, e para distribuí-los em escala planetária, explorando as novas tecnologias de telecomunicações, por satélite e por cabo, essas indústrias tiveram, ao mesmo tempo, um papel importante em reforçar o nivelamento da cultura e, com isso, a homogeneização da demanda a ser atendida a nível mundial” (CHESNAIS, 1996, p. 40-41).

Assim pensamos que o egresso professor do ES forma também a sua consciência crítica, na vivência com essas produções artísticas – cinema, literatura, teatro – e as suas preferências de leitura, filmes e peças podem ser analisadas como expressão do seu processo de “hominização” (VIEIRA PINTO, 1979).

7.5 EXPECTATIVAS E PLANOS PARA O INGRESSO NO MERCADO DE TRABALHO

O momento da formatura é um instante de comemoração, mas, também, de tormento e de agonia na vida do egresso PIBIC/UNEB, conforme já assinalamos na descrição analítica dos questionários. Esse evento, que aconteceu no processo de formação de nossos entrevistados, mostra como o contingente pode ser o necessário, dada as circunstâncias exteriores:

Quando a gente se forma, se dispersa, ir pra selva do mercado, na inclusão do mercado de trabalho, eu acho que é complicado este término. É o momento de você se apavorar. E aí você diz: e agora? (...) Então, a primeira oportunidade que lhe jogam, você vai. E tem gente que, às vezes, assume e fica pro resto da vida. Embarca mesmo nesta situação. Então, são coisas que é um momento delicado, de desvio de rota, pela necessidade das contas, desse trabalho imediato (E1).

Diz Cheptulin (1982, p. 251) que como “o necessário não existe no estado puro e se manifesta mediante uma grande quantidade de desvios contingentes, seu conhecimento só é possível por meio do estudo do contingente e a colocação em evidência, nele, de tendências necessárias”. Assim, quando perguntamos ao egresso PIBIC/UNEB como foi o momento da formatura, como se deu a sua inserção no mercado de trabalho, qual/como foi o seu primeiro emprego e quais eram as suas expectativas, se elas se realizaram ou não, estávamos buscando entender o elo entre a possibilidade e a realidade. Esse elo são as condições concretas que devem estar reunidas para que o possível possa se tornar real (CHEPTULIN, 1982, p. 243):

Eu mesma, quase que me desvio, assim, neste momento crucial, eu tava fazendo especialização pela Católica [Universidade] que eu não concluí, eu deixei pelo caminho, pra cuidar de um concurso da Justiça do Trabalho, pro Tribunal Federal do Trabalho, que não tem nada a ver comigo, assim, em termo de perfil, eu falo, e não consegui passar neste concurso. Fiz um curso pra tentar entrar neste concurso. E aí foi quando eu vi realmente que não tinha condição, aí voltei a fazer o curso de especialização e aí já fiz na UFBA. Eu acho que é este momento que bate mais forte. Eu mesma tive um momento de depressão, logo que eu formei, fiquei num desespero de que eu preciso trabalhar, eu estou formada, eu preciso ganhar dinheiro (E1).

Ao darem o salto ruptura, em sua formação graduada, os egressos do PIBIC/UNEB, pelo momento histórico que atravessaram em sua formação graduada, encontraram como

condições para dar prosseguimento à formação acadêmico-científica a seguinte situação no mercado de trabalho da educação superior, nesse período, pós-LDB/96 até 2004:

Na Bahia o número de IES no setor federal estagnou. Resume-se em duas IES, uma, a UFBA – Universidade Federal da Bahia e outra faculdade, posteriormente substituída por um CEFET, em 1999. Houve expansão de IES estaduais totalizando 4 Universidades, em 2004. O aumento das IES privadas foi mais explosivo do que no Brasil e no Nordeste, no período subsequente à LDB 1996. As particulares tiveram a taxa de crescimento de 406,3%, atingindo 81 IES. As comunitárias/filantrópicas/confessionais aumentaram 200% de 1997-2004, tomando como referência o ano em que a primeira IES na categoria aparece (FRANCO; FIALHO; PIRES, 2006, p. 39).

Esse processo de expansão do ensino superior privado, na Bahia e no Brasil, acelerado no pós-LDB/96, teve o seu impulso com a aprovação da Lei nº 5.540/68 que, ao mesmo tempo em que “garantia à iniciativa privada o empresariamento da educação superior”, por outro lado, “estabelecia a fórmula branda da organização *preferencial* das IES como universidades, que apenas raramente foi seguida, em especial quando isto dependeu de interesses privados” (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR; HAYASHI, 2006, p. 35). De fato, o mercado de trabalho do ES se expandiu e aqueles que conseguiram chegar até o mestrado não encontraram dificuldades em se inserir nele:

Não tive dificuldades de ingressar no mercado de trabalho. Primeiro, eu me formei na UNEB e depois eu fui pra UFBA. Concluí meu curso de Farmácia, continuei fazendo pesquisa e aí, ao terminar meu bacharelado em Farmácia, eu ingressei, logo, no mestrado e ao terminar o mestrado, eu já entrei logo na UEFS, como professor efetivo. Eu primeiro entrei como professor visitante, fui convidado a trabalhar lá, em maio de 2001 e, em novembro de 2001, fiz concurso público, me efetivei e permaneço lá, até hoje (E3).

Porém, o que se discute é a forma como se deu essa expansão e diversificação no ES. O processo descrito por Sguissardi, Silva Júnior e Hayashi (2006), com relação a São Paulo, como efeito de uma causa geral, nacional, cabe também para a Bahia, onde a questão da expansão, enquanto privatização do ES, foi mais acentuada. No marco dessa contradição da Lei nº 5.540/68, coube ao Estado criar o sistema de universidades estaduais da Bahia e, à iniciativa privada ir aproveitando todas as oportunidades criadas pelas legislações, de forma que os rentáveis *cursinhos* de pré-vestibular, nas décadas de 70 e 80, foram “diversificando” a sua oferta e transformando-se, posteriormente, nas instituições de ensino superior privadas e “controladas por mantenedoras em grande parte declaradas de direito privado com fins lucrativos (...) Chama a atenção o fato de que várias das novas instituições são oriundas de escolas tradicionais de ensino fundamental e média da rede privada de Salvador”, comenta

Freitas (2003, p. 67). É esse o mercado de trabalho no qual os egressos do PIBIC/UNEB se inseriram e no qual as IES privadas e particulares criam cursos que abrem e fecham as portas, ao sabor das leis de mercado, isto é, da lei da oferta/procura:

A partir de 2000, eu comecei a dar aula na F1, é uma faculdade particular de Lauro de Freitas... Em fevereiro, no ano do meu mestrado [2002-2004], eu fui pra F2 e, em março, fui pra F3. (...) Fiquei o tempo máximo possível nas duas. A F3 eu fiquei durante cinco semestres que foram exatamente todos semestres do curso [mestrado]. (...) A faculdade F2, no final do ano passado, fechou e os alunos foram pra F3 (...) E fui contratada pela F3, onde eu encontrei, também, os ex-alunos da F2 (E5).

Com relação às universidades públicas, estaduais e federais, muitas oportunidades se abrem por processo de “seleção pública”, na condição de professor substituto. Essa IES tem que dar conta da meta estabelecida pelo Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) que pretende incorporar o quantitativo de 30% dos jovens com idade entre 18-24 anos que deverão ingressar no ensino superior, na Bahia, no período 2003-2011. E as IES particulares e privadas querem encontrar o profissional “pronto” no mercado, isto é, com nível de mestrado, realizado em condições já discutidas, seja por conta do próprio profissional, seja por conta de recursos públicos:

Então, acho que para um pesquisador, para um profissional, de um modo geral, de Química, porque Química é uma área muito concorrida, então, a pessoa que não se especializa, não faz um mestrado, não consegue nem entrar na Universidade, não consegue participar de um concurso. Hoje em dia, está até mais difícil, o cara tem que ter o doutorado, às vezes, o pós-doutorado, então, se a pessoa dessa Área não se especializar, ela não tem chance nenhuma, no mercado de trabalho (E4).

Somam-se a essas exigências, a importância de já ter “experiência docente” para enfrentar algum concurso público, o que faz com que alguns egressos PIBIC/UNEB tenham buscado, ainda no período de bolsista de BIC, de mestrado ou de doutorado, uma prática de docência:

Por outro lado, pra fazer um concurso público, por exemplo, não adianta só você ser um pesquisador nato, pois se não tiver experiência, também na área de ensino, não consegue se colocar bem na base do currículo, porque as universidades estão procurando, antes do pesquisador, o professor. Se não tem uma experiência docente, você não consegue uma boa colocação pelo currículo (E4).

Eu sou professora da rede estadual, desde 1993 e o fato de eu já ser professora, nesse período da minha formação, da minha graduação, foi muito importante para o que sou hoje, na educação superior, professora substituta (...) (E2).

Uma vez que o PIBIC/UNEB realiza a possibilidade de que seus ex-bolsistas ingressem em programas de pós-graduação *stricto sensu* e, dessa maneira, obtenham, em um tempo breve, o título de mestre, tal Programa acaba por tornar os seus egressos potencialmente mais

competitivos nos processos de seleção para professor substituto¹¹³, hoje a modalidade mais freqüente de ingressos de candidatos a professor nas universidades públicas brasileiras. Também existe o viés dessa análise, por área de conhecimento e por região ou cidade onde o egresso PIBIC/UNEB vai buscar essa oportunidade, pois “a localização das instituições de educação superior vem refletindo uma forte concentração na Região Metropolitana de Salvador (RMS) e na faixa litorânea ...” (FRANCO; FIALHO; PIRES, 2006, p. 96). Em contradição, “o contingente de residentes rurais da Bahia (4.297.902 habitantes) é o mais numeroso do Brasil, maior do que a população dos Estados de Sergipe e Alagoas em conjunto (representa 29,10% do total de moradores rurais do Nordeste)” (FRANCO; FIALHO; PIRES, 2006, p. 23).

Aquele que consegue galgar, na seqüência ininterrupta, mestrado, doutorado, pós-doutorado, até os trinta anos de idade, torna-se, de fato, um forte candidato em concursos públicos. Esse é o caso de E7 que ingressou na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB):

Como eu desejava principalmente trabalhar na universidade pública, eu, basicamente, não tive dificuldades por uma questão mais de sorte. Porque quando eu terminei o meu doutorado e fiz um pós-doutorado, logo depois que eu terminei o meu pós-doutorado, apareceu uma quantidade grande concursos no Brasil todo. Foi ano passado, do início pro meio de 2006. Eu fiz dois concursos públicos, um pra Universidade Federal de Sergipe, outro pra Universidade Federal do Recôncavo, eu passei nos dois e optei pela Universidade Federal do Recôncavo (E7).

Tal oportunidade de ingresso em uma universidade pública federal, no estado da Bahia, que não a UFBA, não se dava desde a fundação dessa Universidade (1946), que permaneceu como a única federal até julho de 2005, quando, por seu desmembramento, através da sua Escola de Agronomia, foi criada a UFRB,¹¹⁴ onde ingressou E7, como professor adjunto, que assim definiu a situação dessa universidade quando iniciou:

A questão é que, quando você pensa numa universidade nova, não pensa que vai ter que montar desde os alicerces. Vai encontrar as coisas minimamente acessíveis, não é? E os primeiros contatos foram meio assustadores. O local, que foi cedido para o *Campus*, foi uma escola que estava em desuso e que fora vinculada ao Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, o PETI, lá de Santo Antônio de Jesus. Estava abandonado, um mato nas alturas, quando eu fiz minha primeira visita. E, depois, começamos, foi federalizado, foi cortado o mato, foi colocado tablado, mas, ainda

¹¹³ Essa forma de contratação é regulamentada pela Lei nº 8.745, de 09 de dezembro de 1993 e complementada pela Portaria nº 224, de 23 de julho de 2007, do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão que defini o quantitativo que cada Universidade pode contratar para *apenas* ensinar.

¹¹⁴ A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB é uma autarquia com autonomia administrativa, patrimonial, financeira e didático-pedagógica, criada pela Lei 11.151, de 29 de julho de 2005. Possui 4 *campi*, sendo o central, o Campus de Cruz das Almas. UFRB. **Site**. Disponível em: www.ufrb.edu.br. Acesso em: 08 out. 2007.

tem uma série de problemas, como não ter biblioteca. Eu acho muito mais problemático não ter biblioteca do que não ter ventilador, não ter ar condicionado, ou não ter computador (E7).

Enquanto as IFES passam por situações como a descrita por E7, o governo federal “socorre” as IES particulares com programas como o FIES (Programa de Financiamento Estudantil, lançado no governo Fernando Henrique Cardoso) e, agora, o Prouni (Programa Universidade para Todos, do Governo Lula). São programas que financiam a educação superior, isto é, o Estado “compra” vagas em IES da rede privada¹¹⁵ que, já tendo alcançado o limite do poder aquisitivo da população, via pagamento de mensalidades, chegaram a 2004 com um número de vagas ociosas¹¹⁶ sem precedentes na história da educação superior brasileira e baiana, segundo analisamos:

Na Bahia, ao longo do período 1991-2004, a evolução das vagas e dos ingressos nos cursos de graduação presenciais, permite mostrar que o número de vagas foi sempre superior ao número de ingressos e que, a partir do ano de 1996, essa diferença foi se acentuando (...) Considerando a categoria administrativa, pode-se averiguar que é o setor privado o responsável pela evolução das vagas ociosas, na Bahia e no Brasil. Na Bahia, a taxa de crescimento das vagas ociosas nas IES privadas, em 1991, foi 10,2%; em 1996 passou para 21,5% e em 2004, alcançou 48,3%. No setor público, verificou-se um movimento regressivo: em 1991, a taxa de vagas ociosas das IES públicas foi 16,4%; em 1996, reduziu para 15,2% e, em 2004, regrediu para 1,4% (FRANCO; FIALHO; PIRES, 2006, p. 62; 66).

Considerando-se os três níveis de ensino, é na educação superior que se observaram as taxas de escolarização bruta e líquida¹¹⁷ menores, seja no Brasil, no Nordeste ou na Bahia. Porém, na Bahia, se registrou uma das mais baixas taxas de escolarização líquida (5,5%) do país, inferior às taxas do Nordeste (5,8%) e do Brasil (10,5%); ainda que, nesse Estado, se tenha propagandeado um processo de “modernização” econômica e administrativa, “com a instalação do Centro Industrial de Aratu e do Pólo Petroquímico que elevou a procura pela educação superior no Estado”, conforme analisamos Franco, Fialho e Pires (2006, p. 59).

¹¹⁵ Quanto à natureza jurídica, as IES são públicas e privadas. “As instituições privadas podem ser com ou sem fins lucrativos, sendo as do primeiro tipo, estritamente particulares, mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado e que não apresentam características das demais privadas. As IES sem fins lucrativos são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas e podem ser comunitárias, confessionais e filantrópicas. (...)” (FRANCO; FIALHO; PIRES, 2006, p. 37).

¹¹⁶ Analisando-se a relação vaga/ingresso na ES, encontra-se a taxa de vagas não preenchidas ou “ociosas”.

¹¹⁷ A taxa de escolarização líquida é o percentual da matrícula em determinado nível de ensino e com idade adequada para cursá-lo, em relação à população na faixa etária adequada para cursar o referido nível de ensino. Para o ensino superior, a população considerada adequada é de 18 a 24 anos.

Portanto, existe uma grande carência por educação superior no Estado da Bahia, mas o atendimento a essa demanda está, hoje, condicionada, por um lado, aos programas de financiamento para a “ocupação” das vagas ociosas nas IES privadas e, por outro lado, ao cumprimento da meta do Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) de aumento de 30% das vagas dos cursos de graduação nas IES públicas (universidades); em ambas as situações ocorre o arrocho de salários dos professores.

Sabe-se que as IES particulares, interessadas no credenciamento de seus cursos, junto ao MEC, contratam alguns mestre e doutores, em regime de tempo integral, para atenderem ao inciso III do art. 52, da LDB 1996 e ao Decreto nº 3.860, de 09 de julho de 2001, Art. 9º que estabelecem a obrigação do regime de trabalho docente, em tempo integral, de quarenta horas semanais em uma mesma instituição. Essa exigência visa resguardar, pelo menos vinte horas dessa carga semanal para estudos, pesquisa, trabalhos de extensão, planejamento e avaliação. Assim, essas IES mantêm, em seus quadros, por um determinado tempo, mestres e doutores, em regime de quarenta horas; uma vez obtido o reconhecimento, fazem novas re-arrumações em seu quadro docente, pois o seu interesse, conforme já demonstramos, está no tipo de regime de horista que lhes dá um maior retorno financeiro, via massificação do ensino superior que, no “jargão” econômico-mercadológico, significa “economia de escala”, isto é, produzir mais, com menos. Assim, o “exército de reserva” vai aumentando no mercado de trabalho do ES, de forma que os egressos do PIBIC/UNEB, ainda na graduação, já buscavam uma prática docente em escolas da rede pública e/ou particular, como forma de não vivenciar a sensação de desemprego no momento de conclusão do curso de graduação:

Na verdade, antes mesmo de me formar, eu já estava empregado. Lecionava num colégio de Ensino Médio. Na minha turma se formaram quatro, comigo, eu fui o único que já estava empregado, antes de se formar. Consegui, batalhei, corri atrás e consegui um emprego num colégio, aqui, do Bairro da Liberdade (E4).

Ainda faz parte desse mercado da educação, na Bahia, uma fundação do governo do Estado que se dedicava à qualificação do servidor público, mas, nos tempos recentes, “especializou-se” em uma “elite”, visto ter sido essa instituição, a “menina dos olhos” de governos anteriores, como expressa E8:

Depois de formada, vem a grande questão: o que fazer agora, que eu já sou pedagoga? (...) então, depois que me formei, eu fui fazer uma seleção na Fundação (...) A Fundação é uma autarquia com recursos próprios, não sei bem... Era uma Instituição que buscava a modernização do Estado, dos que já estão no Estado. Até hoje, tem projetos com todas as secretarias. E os funcionários da Fundação eram considerados funcionários de ponta. Porque não eram funcionários públicos, eram funcionários que tinham regime celetista, com salários muito melhores que um servidor do Estado. Então, eles criaram uma equipe, um grupo, que era considerado um grupo, entre aspas, um “grupo de elite”! Pessoas que recebiam bem, que

trabalhavam muito, mas também que trabalhavam com projetos do governo, que eram projetos bem ligados aos donos de governos, os governadores na época. E tinha uma visibilidade muito grande. A Fundação tinha e ainda tem, não sei como é que está, agora, porque mudou a gestão... mas a Fundação era, digamos assim, “a menina dos olhos” do Governo do Estado, em termos profissionais, em termos financeiros. Também conseguia captar muito recurso, dinheiro por empréstimo e tinha muitos profissionais que gostavam do que faziam, até mesmo porque eram reconhecidos financeiramente por isto e, também, tinham outros reconhecimentos, era muito boa (E8).

Trata-se, na verdade, de uma Fundação com “personalidade jurídica de direito privado, declarada de utilidade pública, sem fins lucrativos”. Segundo o seu Estatuto,¹¹⁸ teve o seu patrimônio inicial constituído de “bens móveis e imóveis, de propriedade do Estado, afetados à Escola de Serviços Públicos – FUNDESP e 202.271.509,85 ações ordinárias nominativas de emissão da Companhia de Processamento de Dados do Estado da Bahia – PRODEB”. Tal Fundação beneficia-se, naturalmente, de leis como, a Lei nº 3.476/2004 que estabelece as normas gerais dos contratos de parceria público-privada (PPP), no ambiente da administração pública. Assim, a referida Fundação recorre a financiamentos diretos, vindo do exterior, para seus projetos, diz E8: “Foi uma Fundação que conseguiu muitos empréstimos do Banco Mundial, através das Secretarias do Governo Estadual, de uma forma geral”

Tais investimentos precisam ser justificados com dados quantitativos (estatísticos) para a avaliação de Programas nos quais E8 trabalhou. Ao ser indagado sobre o seu ritmo de trabalho lá, nessa Fundação, E8 respondeu: “era de quarenta horas semanais. Aceleradíssimo. A questão dos dados quantitativos, os resultados com números, era um dos aspectos mais fortalecidos das nossas conversas, porque o Estado tinha que mostrar números para os Bancos onde ele tomava os empréstimos (...)”.

Mas E8 reconhece que existiam as condições de ser um trabalho, financeiramente, recompensador: “Foi muito, muito bom. Era um projeto que eu viajava muito, mas tinha um retorno financeiro muito bom. Tinha um reconhecimento, uma relação profissional ótima, porque tudo em termos de direitos trabalhistas que eles tinham que pagar, eles pagavam”.

Ao analisarmos as expectativas dos egressos PIBIC/UNEB, iniciada e planejada, desde a sua graduação, com o ingresso no PIBIC, constatamos que esses planos se dirigiam à carreira acadêmica de professor/pesquisador da educação superior:

Sim, eu acho que consegui sim, realizar minhas expectativas (...) minha prioridade era ensinar e principalmente voltar pra UNEB ... voltar para a Faculdade que me

¹¹⁸ FLEM. Fundação Luís Eduardo Magalhães: Centro de Modernização e Desenvolvimento da Administração Pública. Disponível em: <http://www.flem.org.br/> Acesso em: 04 fev. 2008.

formou e contribuir com esta Faculdade... era um sonho desde a iniciação científica, ele se formou durante a iniciação científica (E5).

Eu acho que, agora, é que eu estou começando a conseguir aquilo que eu almejava, que é ter realmente um emprego satisfatório que está dentro daquilo que eu desejava, que eu pensava como um projeto de vida e, agora, minha intenção é que eu construa uma carreira... (E7).

Diante dessa expectativa, a formatura é para o egresso PIBIC/UNEB “uma conquista” que abre outros caminhos e é, também, uma forma de retribuir e reconhecer o esforço dos pais que os incentivaram à educação:

Eu considerei como uma conquista, foi um presente, por meus esforços, em termos de família foi satisfatório também, porque tem poucos membros da minha família com nível superior.... foi fruto do resultado do trabalho dos meus pais que se preocuparam em me dar educação e, na verdade, acho que foi um presente que eu dei pra eles e pra mim também e abri muitas portas no que se refere a novos caminhos, a partir daí (E3).

Também pode representar um momento de acertar contas consigo mesmo, com relação a algum tempo perdido quando fazia um outro curso, anteriormente, curso do qual desistiu, como diz E2: “eu entrei na universidade com algumas metas, queria recuperar o tempo que eu achava que tava perdido, em função do tempo da Agronomia, antes” (E2).

Sentir-se formado e empregado, pode representar um alívio em ter conseguido “se colocar” no competitivo mercado de trabalho: “A formatura... o problema é que, muitas vezes, as pessoas se formam e não tem emprego (...) eu estava me formando e com um emprego; Então, eu tinha uma perspectiva de crescimento (...) ao contrário dos outros colegas...” (E4).

É um momento de comemoração e festa entre amigos, cuja amizade se firmou pela convivência cotidiana de alguns anos de estudos juntos: “Eu sonhava com a minha formatura... porque era uma turma que se manteve, assim, (...) praticamente foi a mesma turma desde o primeiro semestre... a minha formatura foi altamente simbólica, significativa e satisfatória. Eu fiquei bem feliz!” (E5).

Mas há também situação em que o egresso não chega a “sentir” a ruptura, com a conclusão da graduação, pois já existe a possibilidade real de continuidade de sua formação, rumo à carreira acadêmica, com o ingresso, imediato, no mestrado: “Então, foi uma coisa que eu *passei meio batido*. Não teve uma grande ruptura, eu continuei na academia, só mudei de nível. (...) as coisas continuam, não tive muito tempo pra respirar, é isso...” (E7).

Mas a formatura tem um sentido de esperança na vida profissional do egresso/professor do PIBIC/UNEB, como a possibilidade de ele realizar uma transformação na perspectiva de vida de outros jovens da cidade onde mora e trabalha. A indagação de E6 que mostraremos a seguir lhe remete a uma utopia do papel do educador, a de contribuir para formar consciências

de educandos que possam romper com o que lhes é dado, na divisão social do trabalho, como um destino certo e que possam buscar outros conteúdos e formas de transformar a sua cotidianidade:

Você agora é licenciado em Matemática, como é que você vai utilizar estes conhecimentos que você tem? Então, esta era a minha pergunta. Porque em Catu, na minha cidade, como tem muitas empresas da área de petróleo, as pessoas gostam de estudar pra terminar o Ensino Médio e *olhe lá!* É entrar nestas empresas que pagam relativamente bem e tem sentido prático ... Então, pra mim, tem este significado, eu sempre quis ensinar na minha cidade e quero dar um outro sentido, quero motivar as pessoas a ter alternativas, a não ter apenas o Ensino Médio e terminar numa empresa destas. Não que seja ruim ou bom, mas que eles possam ter uma outra alternativa, que eles possam sonhar também, em fazer uma faculdade de Medicina ou alguma outra coisa (E6).

7.6 EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL E A RELAÇÃO FORMAÇÃO E PRÁTICA

Com essa categoria pretendemos desenvolver a idéia de trabalho como produção de ciência e existência. Desejamos discutir como a consciência do pesquisador se constitui, pela interação do pensamento (teorias) e da prática (trabalho), no ato produtivo (experiência profissional), resultando dessa interação as modalidades de trabalho científico. Tomaremos uma obra de Vieira Pinto (1979) como o principal fundamento de análise das falas dos entrevistados. Por observação nossa, a obra referenciada tem sustentação, na perspectiva de totalidade, a partir das concepções das críticas de Marx (1983, 2006) aos economistas clássicos e seus suportes filosóficos, do século XVIII. Esse trabalho de Marx desvendou não somente a principal contradição do capitalismo (classe capitalista *versus* proletariado), como o entendimento do seu dinamismo, isto é, “as revoluções constantes que produz no processo de produção e as tensões e deslocamentos entre produção, troca e distribuição” (GARCIA, 2006, p. 18).

Entendemos que “o homem deve ser definido filosoficamente como o ser que produz sua existência” (VIEIRA PINTO, 1979, p. 48) e que o conhecimento é uma propriedade geral da matéria viva que acompanha o processo evolutivo desta, em um processo particular de desenvolvimento que se pode denominar de "hominização". Por consciência compreendemos uma forma de reflexo da realidade, a qual se apresenta, na matéria mais altamente organizada: o cérebro humano. Essa forma de organização do cérebro foi alcançada através do trabalho humano e do conseqüente desenvolvimento social; não é somente resultante de mudanças fisiológicas (CHEPTULIN, 1982, p. 88). A consciência tem, pois, a dimensão social, desde o

seu aparecimento, e por necessidade do seu processo constitutivo. Com isso, insistimos em assinalar que o conceito de “produção” torna-se essencial à compreensão da essência do homem e de todas as suas atividades, incluindo-se a mais perfeita dela, a ciência.

O ato indagador, por meio do qual nascem novas idéias, encontra explicação lógica e existencial. É nosso pressuposto que “o indivíduo cria a própria consciência no âmbito de uma consciência social que o envolve, o antecede, o condiciona” (VIEIRA PINTO, 1979, p. 19). Com isso queremos mostrar que a pesquisa científica tem de ser interpretada, desde o primeiro momento, com o emprego do conceito de “totalidade”, que assume importância primordial, como o determinismo casual último, cujo conceito adquire valor categorial porque é a expressão do processo, na integridade do seu desenvolvimento, até o momento atual.

Portanto, existencialmente, a idéia (C&T) é considerada um bem. Essa é a sua expressão geral e primordial, de onde deriva, secundariamente, a sua significação econômica, fundamentada na produção social do trabalho e incorporada à economia da sociedade (P&D). Nessa perspectiva, aparece a essência contraditória da idéia: enquanto resultado do trabalho humano é um bem de consumo; e, enquanto fonte geradora da atuação do homem, para a criação de novos processos de produção de objetos e fenômenos, a idéia é um bem de produção. Segundo esse último aspecto, ela opera no mundo e como tal deve ser contada entre as forças sociais de produção (VIEIRA PINTO, 1979, p. 48). É assim que se pode relacionar “técnica, ciência, trabalho e capital”, como o fez Romero (2005, p.12; p. 15), em seus estudos sobre a obra *Manuscritos de 1861-1863*, onde buscou reconhecer a crítica de Marx ao “tecnicismo do processo de trabalho”.

Como bens de consumo, as idéias podem “ser transferidas, exportadas, distribuídas aos que são incapazes de fabricá-las” (VIEIRA PINTO, 1979, p. 53); mas, como um bem de produção, as idéias são instrumentos de criação de novas condições da realidade. Em países como o Brasil e outros “em desenvolvimento” ou “emergentes”, é mais perceptível o lado da idéia como bem de consumo, pois faltam, nesses países, condições aos cientistas de produzir o novo, engendrando técnicas originais e projetos próprios, pois isso não é solicitado e não existe apoio financeiro. Portanto, as causas de atraso desses países encontram explicações em motivos materiais que podem ser perfeitamente compreendidos, pois “não há fatalidade no curso da história”, diz Vieira Pinto (1979, p. 258). Ao reconstruirmos a trajetória da C&T no Brasil, e discutirmos a ideologia da inovação, queríamos mostrar como esse país vem buscando implantar uma política de C&T que está condicionada a uma lógica estrutural do capitalismo transnacional, mas com lutas internas de classes que promovem o seu desenvolvimento. Nisso se inclui a pressão do capital para que a produção da pesquisa, no

país, se encaminhe para o consumo de idéias, já produzidas originalmente em outras nações, segundo pensa E6:

Olhe, eu tinha momentos de estudo, lá na Universidade, porque eu tinha que estudar e estar junto com a orientadora. Uma das grandes dificuldades era que a maioria dos livros que eu tinha que estudar os métodos era em inglês. Eu tinha que traduzir e ver se fazia sentido o que eu estava traduzindo. Então, tinha um ritmo de estudo, na Universidade, grande, em função disto, de estar traduzindo os livros que me ensinavam a manipular os equipamentos (...) ser um bolsista do CNPq é saber o quanto países, como o Brasil, sofrem por não desenvolver a sua própria tecnologia, por não estar pesquisando, por comprar modelos importados. (...) Tô achando que as universidades tão formando só preocupadas como mercado. E formando neste sentido: a pessoa sabe o que fazer, a pessoa não pensa o que faz. Ela faz, faz, faz, faz e faz. Ela não pensa. Não cria novas alternativas. Não tem, dentro de si, esta necessidade de pesquisar, de observar que esta técnica pode ser esgotada (E6).

Por “novo” – inovação – estamos entendendo processos de pesquisa cujo método e suas avaliações de resultados tenham por princípio esse aspecto de condicionamento da realidade do pesquisador. Inovação científica passa a ser idealizada quando o pesquisador compara o seu trabalho ao de um artista que resulta em arte. O resultado do trabalho do pesquisador é o conhecimento, que deve revelar a natureza essencial do fenômeno que estuda, considerado em sua totalidade concreta. O pesquisador é o mediador de uma relação humana primordial – a relação do homem com a natureza – cuja contradição origina um processo que promove todo o desenvolvimento da existência humana: o trabalho e a formação da consciência. É essa singularidade que distingue o resultado do trabalho científico do resultado de um trabalho artístico, como explica Vieira Pinto (1979).

Ao contrário do pensador ou do artista que são expressões exclusivas da cultura, pois a propósito deles não se precisa fazer menção da natureza que está por trás da cultura que possuem e produzem, o cientista conjuga em sua realidade existencial a natureza e a cultura na mais íntima conexão, no próprio ato em que um se transforma na outra, pelo processo reversível que as unifica. Se a natureza é o seu objeto, a cultura é o seu objetivo. O cientista torna-se o agente do trânsito de uma a outra. Esse papel supremo, o pesquisador o realiza por intermédio da consciência, daí a vital necessidade de estar preparado, pela formação do pensamento crítico, para o desempenho de tão excepcional função (VIEIRA PINTO, 1979, p. 533).

Assim, essa categoria se desenvolve a partir da noção de *práxis*, isto é, vinculando a idéia à prática, dialeticamente, no fazer da pesquisa, com reflexão crítica. Desejamos investigar como o professor pesquisador adquire consciência ou não, da origem e condicionamento das teorias que utiliza, como ferramentas lógicas de seu trabalho.

A formação profissional do egresso PIBIC/UNEB professor do ES é compreendida a partir do “ser social”, construindo a sua experiência profissional nas condições que lhe são oferecidas e nas possibilidades reais de transformação dessa existência. Na medida em que o

professor pesquisador, no confronto com o mundo material social, vai realizando o seu trabalho, concomitantemente, uma compreensão total do real se desenvolve, subjetivamente, mas a partir dessa experiência particular objetiva: "Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência", alerta Marx (1983, p. 24). Um egresso fala sobre a sua experiência profissional e sobre a compreensão de totalidade que essa lhe proporcionou:

Eu sempre trabalhei, oficialmente, desde os vinte anos, então a minha formação se deu ao mesmo tempo em que eu estava em atuação. Eu sou professora da rede estadual, desde 1993 (...) e o fato de eu já ser professora, nesse período da minha formação, da minha graduação, foi muito importante porque eu estava com um diálogo constante, assim, refletindo muito sobre minha própria prática, com um olhar mais analítico sobre o que eu estava fazendo, exatamente porque eu estava ao mesmo tempo estudando, estava discutindo com os colegas, com os professores, aqueles temas que eu também atuava, profissionalmente. Então, durante minha passagem pela rede estadual, eu trabalhei em vários programas diferentes, de regulamentação de fluxo, de classes aceleradas, todos programas que o governo criou e desenvolveu na escola pública, eu tava integrada, trabalhei em EJA também, então, foram várias experiências diferentes. Então, hoje eu acho que eu falo de educação de forma bastante ampla, porque eu presenciei, eu estive envolvida, de muitas maneiras diferentes de lidar com isso (E2).

É sob condições materiais e espirituais que o egresso do PIBIC-UNEB professor do ES, produz o ensino e busca realizá-lo com a produção do conhecimento científico. Esse é o seu trabalho ou deveria ser essa a sua prática social, inserindo-se no objetivo maior, que tem toda sociedade, que é a produção:

Eu tenho uma bolsa de estudos do CNPq e desenvolvo a pesquisa, basicamente, no mesmo tema do meu mestrado que é a área de química ambiental (...) No ano passado, eu fiz concurso pra professor substituto, da UFBA e estou lecionando a disciplina de Química Geral, para os cursos de Oceanografia, Física e Geofísica (...) no princípio, queria ser só professor de ensino médio e aí, quando eu tive a oportunidade de ingressar na iniciação científica, eu comecei a me habituar à pesquisa e então, desde 2001, quando comecei a IC, até hoje, eu não me vejo, no momento, fazendo outra coisa que não seja pesquisar e ensinar (E4).

A forma como os homens exprimem a sua vida, assim eles o são e esse ser “coincide, portanto, com a sua produção, com o *que* produzem e também com o *como* produzem. Aquilo que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção” (MARX e ENGELS, 1984, p. 23). Essa idéia foi compreendida, por muito tempo, como um determinismo mecanicista, de caráter meramente “economicista”. Essa metáfora, “base/superestrutura” foi muito discutida pelos pós-marxistas pela falta de compreensão dialética das categorias históricas “base” e “superestrutura”, criando-se a dualidade entre estrutura e história: de um lado, o reducionismo ao econômico, de outro, um extremo

humanismo. Wood (2003, p. 51) entende que, assim, “a metáfora base/superestrutura sempre gerou mais problemas do que soluções”.

O atual momento histórico é o da sociedade capitalista que mostra essa dialética em sua totalidade. O modo de produção capitalista é um resultado histórico da *práxis* do homem que é o fazedor da sua própria história; ele é seu próprio criador. Neste fazer, o homem se constrói como um ser social, enquanto se humaniza; é um processo em construção, inacabado, que, enquanto capitalismo, firma-se em uma concepção de “homem livre” para “escolher” o que e como produzir:

Hoje, eu só me dedico ao magistério superior, desde quando eu comecei na UFBA e comecei a dar aula, no ensino médio, no primeiro ano, segundo ano e, a partir de 2001, eu ingressei no magistério superior, porque eu gosto demais. A primeira vez que eu entrei na UNEB, na primeira aula, eu disse pra professora: eu, um dia, vou estar aí, na frente e corri atrás e tô lá (E3).

Mas a verdadeira natureza da relação capitalista – relações do tipo de exploração – que os homens estabelecem entre si para produzirem a sua existência, no contexto da luta entre capital (propriedade dos meios de produção) e trabalho (salário), é escamoteada por ideais de “liberdade”, “fraternidade” e “democracia”. Como diz Wood (2003, p. 157), “os gregos não inventaram a escravidão, mas, em certo sentido, inventaram o trabalho livre”. A autora analisa a pólis grega, a partir da relação dialética entre “liberdade e escravidão”, de forma que a democracia e escravidão, em Atenas, estiveram unidas de forma inseparável. O que deve ser ressaltado, nessa reciprocidade, é a essência da democracia ateniense: o fato de que seus cidadãos trabalhavam para viver (WOOD, 2003, p 161). Em Atenas, a propriedade rural se configurava, predominantemente, como pequenas propriedades, onde coexistiam várias formas de trabalho e cuja característica essencial foi o *trabalho livre*. Para os cidadãos que trabalhavam para viver não havia a divisão entre governantes e produtores. É essa característica que torna Atenas uma organização social sem precedentes na história da sociedade, pois congregava proprietários e camponeses em uma unidade cívica inédita, enquanto o trabalho escravo era presente em todos os ramos das atividades atenienses.

Wood (2003) chama a atenção para o fato de que, apesar de a Grécia antiga ser uma sociedade escravista, não há consenso quanto a essa principal característica da ordem social, no caso particular de Atenas. Atualmente, os historiadores já aceitam que houve igualdade de proporções entre *trabalho livre* e *escravo*; com isso, estabelece-se o nexos nesta relação e a torna uma questão “espinhosa”, pois esse nexos deixa transparecer, por exemplo, que o crescimento da escravidão resultou na liberação do campesinato ateniense; então, a “chave” da

transição da escravidão para a servidão é tão relacionada com o *status* do camponês quanto do escravo, raciocina Wood (2003, p. 161).

No capitalismo moderno, diferente da democracia ateniense, o nexo não é mais entre “senhor e escravo” e sim, entre “capital e trabalho”, predominando um sistema de relações entre “propriedade absoluta e falta absoluta de propriedade” (WOOD, 2003, p. 162). Dessa maneira, no processo de evolução das antigas sociedades escravagistas até o capitalismo liberal moderno, conservou-se o “trabalho livre”, de forma anulada, na formação capitalista atual, cuja marca foi o declínio do *status* do trabalho (WOOD, 2003, p. 157). Assim sendo, o “trabalho livre” e a separação do trabalhador dos meios de produção são as condições históricas do modo de produção capitalista.

A experiência profissional que os egressos entrevistados do PIBIC/UNEB vêm obtendo em sua atuação na educação superior está acontecendo em condições diversas e tende ao declínio do *status* do trabalho docente, conforme demonstramos. Apenas um egresso entrevistado está realmente em regime de DE, atuando como um professor (adjunto) pesquisador em uma IFES e recebendo fomento:

Estou iniciando a pesquisa que eu tive um projeto de pesquisa, recentemente, aprovado na FAPESB, dentro da linha *primeiros projetos de pesquisa*, caminho que eu achei bastante interessante, dentro da FAPESB pra incentivar os jovens pesquisadores e, também, fui incluído como pesquisador novo, dentro de um grande grupo que está vinculado a várias universidades, dentro da área de Química, entre eles, grupos da UFBA, da UNEB, da UNESC, da UFRB, comigo e com outro colega. Então, dentro da linha patrocinada pela FAPESB, CNPQ, programas de excelência (...) Esta pesquisa só tem realmente duas fontes de financiamento: CNPQ e FAPESB (E7).

Os demais entrevistados são professores do ensino superior, com ou realizando o mestrado ou o doutorado e combinam dois, três e até mais tipos de vínculos trabalhistas, em IES públicas e privadas, para “somar salários”, permanecendo sem condições de realizar pesquisa, no ritmo cotidiano de trabalho:

Minha dissertação é na área de educação cultural que é algo que venho desenvolvendo, desde minha iniciação científica.... Eu terminei, há mais ou menos um ano e meio, o mestrado e, agora, tenho a perspectiva de fazer o doutorado, só que é uma coisa que eu tô tentando equilibrar com a minha atuação profissional, porque, a cada dia, está mais difícil fazer este equilíbrio, em virtude de não estar numa instituição pública, então, dificulta um pouco a saída, o afastamento para estudar. Atualmente, eu tenho três trabalhos. Dois diretamente na área de educação. Eu sou coordenadora pedagógica, de uma escola da rede municipal de Salvador, de manhã. Pela tarde, eu trabalho numa instituição de pesquisa e promoção cultural, e eu trabalho, também, com a educação à distância (...) atualmente, eu não estou envolvida em nenhuma pesquisa, diretamente (...) fazer pesquisa com projeto, neste momento, não. Eu tenho projeto, pré-projeto ainda, pro doutorado (E8).

Assim, a experiência profissional desses egressos vem se fazendo sem, necessariamente, existir a realização da pesquisa, associada à prática docente do ensino superior; quando há essa associação, o egresso ocupa a posição de aluno de curso *stricto sensu*: “a minha pesquisa tá limitada ao mestrado, minhas leituras. Então, é uma coisa muito endereçada. Eu não tô fazendo uma prática de pesquisa”, alerta E1. “Sim, realizo pesquisa no meu mestrado (...) A minha pesquisa atual, ela está localizada no campo da história da educação”, diz E2. Mas embora a pesquisa do mestrado de E2 não se relacione, de forma direta, com a sua prática docente, nas IES onde trabalha, ainda assim, E2 e outros egressos declaram que se sentem realizados com essa profissão:

Eu hoje posso dizer que eu sou uma pessoa realizada no meu trabalho, porque eu tenho um prazer enorme em ser educadora... Eu hoje sou professora substituta na UEFS, desde 2005... Também, a partir de novembro de 2006, eu passei a integrar a F1, no ensino à distância, onde também sou professora de prática pedagógica, estágio (...) Então, por isso digo que o meu trabalho atual não tá relacionada à pesquisa da iniciação científica (E2).

A fragmentação do trabalho na sociedade capitalista, amparada na concepção idealista de homem livre e com oportunidades iguais, favorece a consciência de que alguns tipos de trabalhos, como o do pesquisador, sejam “especiais”, isto é, incondicionados com a totalidade da realidade concreta. Assim, a Universidade forma trabalhadores e, em alguns espaços especiais, forma pesquisadores¹¹⁹, como analisa um egresso:

É o que eu vejo, assim é que a Universidade, ela tá criando trabalhadores. Então, tem que criar pesquisadores. Trabalhadores e pesquisadores, mostrar que isto não é uma dicotomia (E6).

Porém, quando adotamos a concepção de homem produtor de sua existência, compreendemos o pesquisador como qualquer outro trabalhador, que recebe um salário pelo seu trabalho e então enxergamos como singularidade do trabalho científico a produção de conhecimento por meio de um processo que se denomina pesquisa científica. Essa é a essência do trabalho do pesquisador; é este o momento culminante de um processo que se chama “conhecimento”. Como já esclarecemos, esse processo tem início na organização da matéria viva, quando essa atinge um grau superior de organização, no homem, a partir da prática social, na busca da sua existência ao dominar a natureza, ao transformá-la e adaptá-la

¹¹⁹ Com relação à questão da dissociação entre o ensino e a pesquisa, nas universidades, consultar nossa dissertação (PIRES, 2002), onde aprofundamos esse assunto.

às suas necessidades. É o prosseguimento desse processo que vai fazendo avançar o conhecimento humano, infinitamente. Vieira Pinto (1979, p.14) nos alerta que “o mais funesto dos erros” seria isolar a pesquisa científica “do processo a que pertence e que a justifica”, pois, dessa maneira, estaríamos desconsiderando-a, “tomando-a por efeito da iniciativa individual, produto de uma vocação, feliz casualidade”:

(...) É uma questão vocacional, uma questão, também, de motivação, por conta de continuar na área de ensino, de pesquisa, tentar, também, trabalhos ligados à questão da automação, justamente porque minha história de vida é muito ligada à questão da pesquisa e, conseqüentemente, também, a alguma coisa ligada ao ensino, já que toda minha pesquisa foi ligada à universidade, por ser a finalidade dela a questão da formação de pessoas (E7).

A manifestação da questão vocacional se dá, necessariamente, por força das condições contingentes e necessárias ao desenvolvimento da aptidão, que a acolhem e possibilitam sua realização. Foi buscando essas condições, organizando-se e planejando atingir tal finalidade existencial, que E7 conseguiu realizá-la, como se percebe, por exemplo, em sua iniciativa de ingressar no PIBIC/UNEB:

poderia ter tomado, no meu projeto, ou no projeto que eu estava ainda desenvolvendo de vida, outros rumos; dentro deste contexto, o PIBIC, que eu fui bolsista, foi fundamental, para esse início de minha formação e desse início de orientação, daquilo que eu teria como projeto de vida que eu já estou construindo e pretendo continuar construindo (E7).

O efeito do trabalho do pesquisador vai se manifestar em duas grandes ordens de realizações: de um lado, na criação do mundo das idéias abstratas, cujas verdades são produzidas pelo homem, por reflexos legítimos da realidade; do outro lado, na própria criação do homem em geral, e do “pesquisador, enquanto trabalhador, em particular” (VIEIRA PINTO, 1979, p. 8-9). A compreensão da natureza dialética da idéia, como um bem de produção e como um bem de consumo, torna-se um problema do qual resulta a questão da alienação da consciência do pesquisador, uma vez que a consciência é resultado da interação do pensamento e da prática, no ato do trabalho produtivo. É da apreensão ou não desse caráter dialético da geração de idéias que resulta a distinção de “modos de consciência” do pesquisador, que logo abordaremos. Agora, queremos chamar a atenção para a necessidade de fazer uma distinção entre essas duas coisas: a realidade e a idéia, entendendo essa última como a reprodução da realidade objetiva, no plano do pensamento, conforme apreendemos do relato de E6:

É um trabalho buscando o pesadelo do estudante. (...) Pois, agora, eu percebi que o aluno gosta de fazer: sempre que você tem uma atividade que ele manipula, que ele

mesmo busca fazer, esta atividade fica, esta atividade permanece. (...) Ninguém, quando você pergunta se o número é par ou é ímpar, representa, mentalmente, estas quantidades. (...) Então, é necessário que o professor, ao lidar com o assunto abstrato, mostre esta necessidade, demonstre porque é realmente importante. (...) Seria a questão teoria-prática.... É. A formalização geométrica é tão forte, tão importante, quanto a formalização algébrica. Quando esta abstração é necessária, a matemática tem como principal característica, exatamente esta, de você pegar algo sólido (...) Então, as pessoas, às vezes, não compreende esta natureza. (E6)

Buscar “o pesadelo do estudante” é nele provocar a crítica, fazê-lo pensar, raciocinar, adentrar o circuito da sua inteligência humana, isto é, o trânsito do momento indutivo ao dedutivo e vice-versa, sem o qual não haveria conhecimento. Mas, sobretudo, nele provocar a “consciência metódica” da “autoconsciência” do pensar científico. Segundo Álvaro Vieira Pinto (1979 p. 38) esta qualificação se resume na atitude: “sabe que sabe, porque sabe e como sabe”.

Tal questão nos conduz à discussão do método científico, enquanto ferramenta de trabalho do professor pesquisador e como força produtiva do conhecimento. A apreensão da metodologia científica pelo bolsista é uma finalidade do PIBIC/CNPq, desde a sua criação. Essa propriedade foi refletida por todas as categorias de informantes de egressos do PIBIC/UNEB: amostra casual, subamostra casual e entrevistados. Também em nosso estudo anterior (PIRES, 2002) isso é um dado. Mas o que desejamos discutir é o conceito de método, não como estático, pronto, receitual, mas como um processo histórico da lógica científica que conduz o pesquisador à apreensão da realidade, em determinados aspectos dessa e em diferentes níveis de profundidade. Ao longo do desenvolvimento da ciência da lógica, segundo mostra Álvaro Pinto (1979, p. 39), o conteúdo do método “varia, e portanto as relações entre seus diversos aspectos lógicos se alteram com o evoluir das ciências e com a aplicação daquilo que em cada época se entende por “método”.

Portanto, o método, as formas de pensar o trabalho científico, é histórico e condicionado pelas formas de existência do homem, dos modos como ele buscou a produção da sua existência, sempre se desenvolvendo de forma contraditória.

O professor pesquisador é um trabalhador que lida, cotidianamente, com a contradição da "teoria" – o plano das idéias da pesquisa científica – e a "prática" – o plano do trabalho científico propriamente dito. Isso significa que o pesquisador não pode prescindir da consciência do tipo de organização social em que está situado e que condiciona a sua existência. Como um trabalhador, é a ele apresentado um dilema que resulta da contradição maior desse modo de convivência social, na luta da produção de sua subsistência. As condições materiais que dão suporte ao seu ser social estão materializadas no tipo de

organização do trabalho científico, tais como as instalações, os investimentos financeiros, as bolsas, os recursos humanos, os meios de divulgação do seu trabalho, os livros, os encontros acadêmico-científicos que, como afirma Viera Pinto (1979, p. 311-312), estão “em mãos do grupo que decreta as finalidades da pesquisa”. Esse autor reconhece que não há como se construir uma carreira científica sem se inserir “no sistema produtivo do saber” vigente, que possui um “centro dirigente” que condiciona as condições objetivas de produção do trabalho do pesquisador.

Toda essa reflexão visa afirmar que “o conhecimento é, por natureza, ideológico” (VIEIRA PINTO, 1979, p. 314). É a consciência disso que faz do conhecimento e do seu produtor um compromisso com a parcela majoritária de oprimidos na sociedade, na escala da divisão social do trabalho, os mais explorados:

Então, além disto, tem uma contribuição social bastante direta, porque, muitas vezes, é difícil da Química, diretamente, de forma mais direta, trazer uma contribuição social imediata. Com esta linha de pesquisa, eu acredito que alguma coisa possa se refletir com um pouco mais de imediatismo, sobre a questão social (E7).

Segundo Vieira Pinto (1979, p. 286), existe uma pergunta da qual a consciência do pesquisador não pode fugir: “para quem trabalho e para produzir o quê?”. Encontrar uma resposta a essa pergunta requer uma reflexão sobre as finalidades do trabalho científico, a apropriação de seus resultados e o efeito social das idéias que ele gera.

O trabalho científico, sendo parte do trabalho geral, em uma sociedade de classes, está submetido às condições de alienação geral do trabalho, como condição da manutenção da estrutura em vigor. Vieira Pinto (1979, p. 311-312) identifica as seguintes condições pelas quais ocorre a alienação da consciência do pesquisador: perda do controle da destinação dos resultados do trabalho por parte do cientista, que o autor denomina “conversão do sábio em máquina pensante”; “desaparecimento” do homem na complexidade da organização da pesquisa científica nos tempos atuais, quando o trabalho lhe é arrebatado pela “organização”, “centro de pesquisa”, “laboratório”, “equipe”, “grupo de trabalho” e outros; condições materiais de trabalho que são impostas ao cientista.

Dessas condições emerge a questão da alienação da consciência do pesquisador. A manifestação dessas três situações das condições da vida do pesquisador, apontadas pelo autor, já foram analisadas, em categorias anteriores, quando se demonstrou como perpassam a modalidade do trabalho exercida pelo egresso PIBIC/UNEB professor do ES. Isso mostra a atualização das reflexões de Vieira Pinto (2005) quanto às condições apontadas. Assim,

retomamos tais condições porque elas se mostram correlacionadas com os tipos de consciência que decorrem da modalidade do trabalho exercido pelo egresso PIBIC/UNEB professor do ES que entrevistamos.

O que se pergunta é: o professor pesquisador egresso do PIBIC/UNEB tem consciência dessas condições e as analisa, em contradição com as teorias que alicerçam o seu trabalho científico ou não?

É eu vou ser bem sincera com você... depois que eu fiz um mestrado, eu conheci alguns autores, inclusive, pessoalmente, alguns autores os quais eu tinha fundamentado o meu trabalho. Então, tem uns que eu acredito que vou continuar, porque eu acho que vale a pena; têm outros que eu não quero (...) Depois que eu conheci, pessoalmente, alguns desses autores, eu percebi que a postura deles para isso que era produzido, não era bem o que estava escrito nos livros. Então, eu pensei: não é isso... então, é um ser humano que bebe lá das fontes e que constrói um conhecimento, dizendo que tá fazendo uma coisa, mas tá fazendo outra! (...) estes autores que eu me respaldei, escreveram uma coisa e fazem outra. Então, esses aí eu não quero mais utilizar (E8).

E8 está raciocinando na lógica dialética? Acreditamos que sim, pois E8 descreve como tomou consciência da contradição entre as idéias e a prática social de um autor, cuja obra tomara como fonte de inspiração do seu trabalho de mestrado. Assim, E8 reconhece a prática social como o critério de verdade científico, no momento em que “descredencia”, cientificamente, essa referência bibliográfica, ou seja, a idéia não corresponde à realidade. Esse critério não é abstrato nem formal, mas um valor que E8 dá a determinados juízos lógicos que a sua experiência profissional lhe permitiu avaliar. Álvaro Pinto (1979), falando sobre a prática social, diz que:

a verdade tem por conteúdo objetivo o correlacionamento do pensamento com os fatos. Sua origem é sempre primordialmente empírica, material nos últimos alicerces, e só secundariamente, e nos casos de fundar-se em ulteriores procedimentos inferenciais, subjetiva (ÁLVARO PINTO, 1979, p. 321).

Pela lógica formal, a questão colocada por E8 não se revelaria um problema, pois não trabalha, no raciocínio, com a contradição; seu objetivo é dar um tratamento lógico linear e de valor absoluto, fundindo a realidade e a idéia, com tendência “a autonomizar a gnosiologia face à realidade” (ORSO, 2003, p.26). Já para o pesquisador que atua com a ferramenta da lógica dialética, na qual a realidade e a idéia estão unidas, são interdependentes e constituem uma unidade de contrários, sem que uma se funde na outra, ocorre-lhe o refutamento da idéia por esta não corresponder à realidade dos fatos.

Mas não é tarefa fácil transformar a lógica de pensar do pesquisador, quando ele já vem sendo formado, desde a IC ao Pós-Doutorado, em uma lógica concebida como “imparcial”. O

fato de mudar de área de concentração, ou de objeto de estudo, pode dar ao pesquisador a falsa consciência de que houve mudança na forma (“estratégias”) de fazer ciência, quando apenas algumas propriedades do conteúdo de fato mudaram, dando a aparência de inovação:

Eu, em geral, mudo um pouco meus objetos de estudo; agora, certas estratégias de estudo eu mantenho muito bem, porque como eu trabalho com Química Analítica, sempre a linha com que eu trabalhei, foi a questão de Automação e Química Analítica. E sempre buscando as vantagens dessa automação que é minimizar a mão-de-obra humana, diminuir a quantidade de recursos empregados e descartes que podem trazer prejuízos ao ambiente, e menos tempo e maior quantidade de análise em tempo mais curto. Então, isto daí foi sempre alinhado com quem eu trabalhei. Agora, sempre eu busco a diversidade. No início, eu trabalhava com águas; depois eu trabalhei com combustíveis; no meu pós-doutorado, eu trabalhei com o ar; e agora estou trabalhando com alimento. Então, apesar de sempre a estratégia de estudo ser parecida, na temática eu busco a diversidade. Inclusive porque eu acho que a repetição, eu, particularmente, não gosto, não acho muito saudável, eu me canso, ficar batendo numa mesma tecla, o tempo todo (E6).

Lembrando-nos sempre que a “essência é o que é estável, o que permanece na coisa, enquanto que o conteúdo é o que se desloca, o que é instável, em movimento permanente, o que se renova” (CHEPTULIN, 1982, p. 264), podemos compreender que a “lógica” é a essência do método científico e o objeto de estudo o seu conteúdo? Ainda recorrendo a Cheptulin (1982, p. 264) quando diz: “a essência representa o geral na coisa, no objeto, o conteúdo representa o individual e inclui em si mesmo o geral, como o singular; a essência é o necessário na coisa, o conteúdo é a unidade do necessário e do contingente”.

Por que discutir a natureza das lógicas? Porque ela se liga ao problema da natureza da consciência. E por que é importante discutir o problema da natureza da consciência do pesquisador? Porque nela reside, de forma geral, o assunto que diz respeito à questão da alienação da consciência, como revela Vieira Pinto (1979, p. 51): “Apenas desejamos mostrar a conexão existente entre este último problema e a condução do trabalho da investigação da realidade pela via do pensamento crítico. (...) devemos considerá-los aspectos do mesmo modo de ser da consciência”. Esse autor distingue modos de ser da consciência e afirma que “‘Crítico’ e ‘desalienado’ são a bem dizer sinônimos, para os fins da exposição dos problemas epistemológicos”. Temos como exemplo a fala de E6:

Você tem que pensar numa função social que o magistério tem (...) Então, a prática profissional do magistério me ensinou isto, a valorizar o ser humano, a enxergar, sempre, as pessoas com possibilidades. Nunca menosprezar um ser humano (...) Hoje, eu tô ensinando matemática para lugares que, talvez, só tenham uma igreja, um banco, pessoas simples, mas eles têm uma dedicação, eles escrevem, porque o ensino, à distância, eu tô ministrando aula ao vivo, eles estão no computador, enviando, se tem dúvidas ou não. Então, eles despertam, através dos e-mails, todas

as suas aflições, todas as suas necessidades. E a prática me ensinou isto. Minha prática profissional fez com que eu observasse isso (E6).

Há que distinguir duas grande modalidades de trabalho exercido pelo homem, na produção do conhecimento científico, que se subdividem, enquanto processo, em fases distintas: “uma, correspondente a consciência do tipo ingênuo, que emprega apenas os recursos metodológicos do formalismo lógico, e outra, que alcança a clarividência da consciência crítica e emprega como instrumento decisivo a lógica dialética” (VIEIRA PINTO, 1979, p. 55).

Assim, teríamos dois modos de consciência do pesquisador: a) “crítico e desalienado” que utiliza as idéias como bens de produção; b) “ingênua ou alienada” que usa as idéias como bens de consumo e sem a compreensão da totalidade concreta.

Dessa última, a alienação cultural seria um exemplo, no plano geral. Diz Vieira Pinto (1979 p. 52) que a consciência “ingênua” é profundamente consumidora de idéias, pois não podendo ser produtora, limita-se a ser depredadora. O pesquisador alienado depreda a cultura e, na Academia, essa depredação se manifesta como um “simples saber”, “adorno espiritual” ou “exibição acadêmica”. Mais uma vez, damos a palavra a E8 que registrou esse acontecimento:

Foi uma questão metodológica. Desde a iniciação científica, eu venho defendendo uma metodologia de pesquisa que respeite e que dê legitimidade aos valores que são construídos, nas comunidades ou nas escolas em que a minha pesquisa está inserida. Então, eu quero, o tempo inteiro, ouvir o relato do outro e construir o meu pensamento, ou o meu quadro teórico, respeitando este conhecimento que é elaborado nestes lugares. E, pra respaldar a minha metodologia, eu tenho que utilizar autores que tinham perspectivas semelhantes, que tinham deixado, na época que eu interpretava, algum legado, neste sentido, não aqueles que bebem na fonte, apropriam-se do discurso, mas na prática, fazem outra coisa (E8).

A lógica dialética não revoga a formal, pois dela precisa para se exprimir. A dialética alarga, aprofunda o conhecimento dos fenômenos, permitindo demonstrar os fatos, através do conhecimento das relações e ligações entre as propriedades do fenômeno:

(...) O mestrado me deu um sentido macro de matemática. (...) eu não tinha visão de como a matemática poderia expandir; do que realmente é a matemática, hoje; de como o Brasil faz matemática; de como temos bons matemáticos. Então, uma melhoria grande neste sentido, de conhecer professores, doutores e ter acesso a pesquisas na área de matemática pura. Conhecer, porque, na graduação, eu senti que era algo limitado, que não tinha, que você não sabia o porquê das coisas. O fato de mostrar era algo muito limitado. E com o mestrado, quase todo era demonstrado, obrigatoriamente, tudo tinha que ser demonstrado. É tanto que a matemática era classificada como uma disciplina que definia e provava. Então, provar, na matemática, é algo fundamental. É como se, na graduação, eu visse exemplos. Exemplos de: isto aqui é uma cadeira, isto aqui é um banco. E, no mestrado, eu

tivesse uma definição: tudo que possui uma haste, um centro, isto é denominado cadeira, então, uma definição precisa. Então, eu comecei a ter cuidado com isto. Quando eu vou apresentar um assunto... O aluno precisa saber como proceder, porque a matemática tem um sentido universal de atingir (E6).

Quando novas idéias são produzidas, significa que o pesquisador não somente apreendeu percepções novas de propriedades dos fenômenos, ainda não esclarecidas, como também demonstra uma nova compressão das leis que regem as relações entre os fatos. Por isso, Vieira Pinto (1979) alerta que o problema da produção de idéias é um assunto que deve interessar à ciência, pois o mundo racional de idéias só existe com o desenvolvimento da técnica, da prática, da aplicação do acervo existente da ciência que prossegue se desenvolvendo, ininterruptamente.

No saber que se produz pelo método dialético-materialista, o pesquisador, ao iniciar o seu trabalho, sabe que se depara com um “concreto sensível”, advindo da sua prática e da sua percepção (teoria). Nesse ponto de partida, ele já deverá considerar a célula prioritária da totalidade física e social em que ele e seu fenômeno estão imersos: a mercadoria. A partir desse “início abstrato”, o pesquisador crítico reproduzirá a estrutura interna da sociedade capitalista e suas contradições. Uma dessas contradições é a condição de “trabalho livre”, o trabalho como uma mercadoria que pode ser comprada. Em outras palavras, o que o homem possui de mais concreto e que pode ligá-lo aos meios de produzir a sua existência pode ser por outrem adquirido, comprado e alienado.

Com isso não se está negando o direito à liberdade do cientista, o que seria um absurdo. O que defendemos é que ocorra o contrário dessa contradição, ou seja, que essa possibilidade de liberdade seja real, não formal. É essa a luta que a consciência científica crítica deve travar, no sentido de uma formação teórica do pesquisador que inclua essa doutrina de liberdade que, segundo Vieira Pinto (1979, p. 320), “se resume na criação de condições objetivas para o trabalho, que o livre das servidões morais e econômicas que atualmente o impedem de ser o autor das finalidades a que obedece o seu esforço criador”. Essa liberdade de direito à criação, assim entende E6:

O salário das universidades particulares, ele não evidencia a pesquisa. Ele não consegue suprir esta necessidade de pesquisador. Muitas vezes, é um salário relativamente maior do que na universidade pública, só que ele não te dá espaço para pesquisar (...) Pra pesquisar você precisa estar em casa, a criatividade tem muito a ver, ainda, com a ociosidade, com a tranquilidade, com você estar aberto às novas idéias (...) eles castigam, neste sentido (E6).

A consciência científica crítica tem por dever advertir o professor pesquisador da necessidade de ser ele próprio o primeiro crítico dos resultados do trabalho “que realiza, e o

fará, à parte os aspectos técnicos, em função das finalidades humanas a que podem servir os bens que vier a produzir, as idéias que crie, as doutrinas que elabore”, ressalva Viera Pinto (1979, p. 320).

A “autoconsciência” é o nível que se deseja que alcance o professor pesquisador de um Estado como a Bahia, que vem se destacando, nas últimas décadas, como um grande aparelho ideológico de políticas promovidas por organismos financeiros internacionais neoliberais. E8 deixa transparecer o conflito que se travava, em sua consciência, entre a formação que recebeu na Universidade com as condições que encontrou para exercer a profissão de educador:

(...) o Estado tinha que mostrar números para os Bancos onde eles tomavam os empréstimos. E a gente acabava sendo portador dessa ideologia, em diversas cidades do interior, porque nesse meu trabalho eu viajava, regularmente. (...). E isto, de certa forma, me deixava um pouco triste. Não era isto que eu pensava, não era isto que eu defendia na Universidade, muito pelo contrário, era isto que eu criticava. Mas, no mercado de trabalho, eu precisava de dinheiro, para mim era a oportunidade ímpar. (...) não dá pra ter uma postura muito rígida com relação às questões ideológicas. Pra gente sobreviver, a gente tem que ter jogo de cintura, uma ginga enorme (...) (E8).

Mas a criação científica é por natureza aleatória. Assim, nenhum cientista está *a priori* seguro da “riqueza” que irá resultar de seu trabalho, do que ele descobrirá e, então, ele não tem como barganhar com os superiores o que irá colher. Aceita, assim, as condições que lhe cerceiam a liberdade, conforme lemos nas palavras de E6:

Quais são as idéias que são despertadas pelo seu trabalho de pesquisa? O que é possível fazer, a partir desta idéia? Eu acho que hoje carece muito de procurarmos alternativas, procurar saber o que a pessoa imagina. Porque tudo nasce de uma idéia. Uma idéia pode ser boa, pode ser fantasiosa, mas pode se transformar em real, pode ser uma coisa real (...). A partir do momento que eu comeci a pesquisar, houve até um episódio engraçado: eu era muito medroso, neste sentido, eu tava coletando água, perto do curtume, quando chegou um homem e falou: “você vai levar esta água para onde?” Aí eu já tava deixando a água lá, porque com muito medo e tal, mas, o motorista que tava comigo disse: “não, ele vai levar esta água, esta água vai para a UNEB e nós vamos analisar esta água”. E só pelo fato de eu estar com o motorista, eu tive coragem de pegar a água, de levar pra analisar e a gente realmente observar o padrão de qualidade desta água. Não tinha, não existia, não estava dentro dos padrões do CONAMA, classe 2 (...). E, com a COPENE também houve algo muito parecido, assim, era aquela velha questão, sobre o eucalipto, se ele causa ou não dano aos lençóis freáticos (...) (E6).

É na contradição entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações de produção da ciência vigente que ocorre a intensificação da alienação do trabalho do professor pesquisador, pela sua precarização. É também aí que está sendo gestada a própria conversão dessa alienação em contradição consciente

7.7 FORMAÇÃO DO PROFESSOR-PESQUISADOR, ATUAL E NO PASSADO, E OS PROGRAMAS DE BOLSAS PARA PESQUISA

Com essa categoria queremos discutir aspectos do desenvolvimento da formação do egresso PIBIC/UNEB professor pesquisador do ES, a partir de sua formação inicial, nesse Programa, até o momento atual. Não vamos nos deter nas causas que os levaram a ingressar no programa, pois já foram discutidas, no capítulo anterior, quando tratamos dos 21 egressos que estão na docência do ES. Aqui, desejamos analisar as condições de financiamento das pesquisas que os egressos desenvolveram ou estão desenvolvendo, os temas das mesmas, da IC ao doutorado, os conflitos que impulsionam o desenvolvimento da carreira do professor/pesquisador do PIBIC/UNEB, no sentido das duas lógicas científicas, como os entrevistados avaliam a relação pedagógica científica professor/orientador *versus* aluno/bolsista e como eles refletem a questão do tornar-se (ou não) um professor pesquisador. Os motivos apontados pelos entrevistados para ingresso no PIBIC/UNEB já são conhecidos e a decisão tem, por base, a sobrevivência. A busca de uma profissão, de uma prática intermediada por uma teoria, desenvolvida ainda na graduação, embora a maior parte dos entrevistados tenham declarado que não conhecia as legislações do PIBIC/CNPq; a perspectiva de se dedicar, exclusivamente, aos estudos; e a identidade da temática da pesquisa, com um grupo de oprimidos, tudo isso atraía o egresso ao PIBIC/UNEB:

A minha pesquisa atual, ela está localizada no campo da história da educação. É um tema que me mobiliza já há muito tempo, desde a graduação (...) E a minha inquietação é exatamente porque a história da educação não ter registrado, até hoje, dados que pra mim são muito relevantes, da participação de pessoas negras, nessa expansão do ensino, na Bahia. (...) eu sinto uma ausência, constatada através da minha pesquisa, é do passado. (...) E porque eu vejo isso como importante? Vejo porque não se têm muito registro do que aconteceu com essas pessoas, após a abolição. Como é que se deram os processos de salarização das pessoas negras descendentes de escravos, no período pós-abolição? Ao mesmo tempo, a gente tem notícias de que essas pessoas se destacaram intelectualmente, se destacaram intervindo socialmente, de maneira bastante importante, como esse Parque que eu tô querendo registrar (E2).

No desenvolvimento de sua formação profissional, com relação ao tema da formação do mestrado e/ou doutorado, observamos que os bolsistas vão mudando a temática de suas pesquisas, complementando-as, e, por vezes, migrando para outras sub-áreas do conhecimento. E3, E4, e E7 que estão fazendo ou fizeram o doutorado, mantiveram-se na mesma grande área do conhecimento. Também aqueles que já realizaram o mestrado e pretendem o doutorado, como E5, E6 e E8, mudaram o tema da pesquisa de IC quando

ingressaram no mestrado; E1 e E2, que estão cursando o mestrado, também assim procederam, mas todos eles, embora tenham mudado o tema de suas pesquisas, permaneceram na mesma Grade Área e Área de Conhecimento. E7 que é um professor pesquisador Adjunto está desenvolvendo dois projetos de pesquisa:

Temos dois projetos de pesquisa. Um projeto de pesquisa é multi-institucional e o que une todos os grupos de pesquisa, uma linha central, é que todos eles trabalham, de alguma forma, com Química e Alimento... É um tema de interesse nacional, dentro até da questão do programa Fome Zero e outros programas. As linhas de pesquisa, dentro desta área, estão em voga (E7).

Já as pesquisas nas IES particulares, como as grandes empresas comerciais e transnacionais, destinam recursos para P&D em seu orçamento geral, voltadas para temas relacionados aos propósitos mercadológicos, como inovação para a produção de novos produtos ou uma maneira diferente de apresentar o mesmo, ao consumidor; novas formas de comunicação, divulgação e apresentação do produto/serviço (design, embalagens, etc.); simplificação do processo de produção, entre outros. Da mesma maneira, os empresários da Educação Superior estão interessados em desenvolver pesquisa para esses fins, conforme ressalta E8:

(...) é um ambiente de trabalho muito difícil, porque, quando a gente faz faculdade, principalmente eu, que fiz uma faculdade pública, que me envolvi muito com tudo que tinha na universidade, tenho uma percepção diferente. (...) Você tem muito mais autonomia pra propor, pra pensar. Você tem projetos que não estão ligados, diretamente, à questão de obtenção de lucro. (...) Na verdade, eles [as IES privadas] têm pesquisas, mas são pesquisas voltadas para a questão mercadológica, o que pode trazer pra faculdade algum tipo de publicidade, algum benefício que vai gerar lucro, no fim das contas. Então, os professores são totalmente explorados, tanto em termos de carga horária, quanto na falta de oportunidades de estudar (...) (E8).

Conforme já anunciamos, os Fundos Setoriais (FSs), principais fontes de financiamento à pesquisa, no país, prevêm a parceria universidade/empresa, nas condições da Lei nº 10.973/04 (da inovação), da Lei nº 11.079 (das fundações), em condições já discutidas. E6 relembra, na IC, como se dava a parceria da Universidade com empresas, tendo por finalidade questões ligadas a crimes ambientais:

A COPENE tinha interesses em que a UNEB fizesse a pesquisa pra tirar, pra, talvez, passar a limpo esta idéia ou não, sobre o eucalipto contaminar os lençóis freáticos. Só que a gente não conseguiu ter tempo, apesar dos equipamentos que eles colocaram à disposição, não tinha a previsão necessária pra gente poder determinar, de forma categórica, se tinha ou se não (...) Houve até outros pesquisadores que resolveram não opinar, porque fizeram trabalhos mais específicos e que, mesmo assim, não deram uma opinião contundente sobre. A gente pesquisava, analisava,

mas não conseguia concluir, de forma categórica e tínhamos até receio sobre isto, como lidar com isto, como falar da empresa que está sendo a parceira, que está te cedendo todos materiais, que está sendo possível pesquisar, não só a COPENE, como em outras áreas (E6).

Enquanto E6 questiona a parceria de uma Empresa com a Universidade, desenvolvendo pesquisa, cuja finalidade quem determina é a Empresa, e com isso condicionando os seus resultados, a importância dos projetos, vinculados ao Fundo Setorial de Infra-Estrutura (CT-Infra) são pensados sob outra perspectiva por Milanez (2007, p.132). Esse autor, apesar de reconhecer a importância desse Fundo, considera alguns inconvenientes transacionais decorrentes dessa parceria entre empresa e instituições de pesquisa, como: a) uma exposição da empresa apoiada com recursos dos FSs ao risco de “vazamento” de informações sigilosas para terceiros; b) possibilidade de que empresas rivais se apropriem, ainda que parcialmente, dos resultados obtidos pelos projetos (problema do “carona”); c) o potencial conflito de interesses entre os parceiros, sobre os resultados de um projeto cooperativo de pesquisa que, caso sejam publicados, não poderão ser protegidos comercialmente, pois os pesquisadores têm seu desempenho avaliado por publicações (MILANEZ, 2007, p. 135).

Assim, E6 continua sua fala sobre as condições do financiamento, na parceria da Universidade com as empresas, na pesquisa que ele desenvolveu, em grupo, na graduação:

Por exemplo, na pesquisa que eu fiz, conhecendo o curtume Brespel, (...) E, com a COPENE também houve algo muito parecido (...) É, elas financiando, assim, vamos dizer, assim, quase 90%! Os equipamentos, os reagentes e a universidade entrava com muito pouco! (E6).

Ao simular uma possível orientação, como orientador PIBIC, E6 questiona a liberdade do pesquisador, isto é, na condução do seu trabalho e nos resultados desse, no sentido de buscar a verdade que, como pesquisador, deveria ter:

Eu acho importante, também, ter um trabalho focado a algo próximo a ele [bolsista de IC], a uma comunidade. Até é muito questionado, se isto tira a liberdade de pesquisa ou não, mas eu creio que a pesquisa deve ter um sentido, uma direção de formalizar, de uma forma geral, a comunidade, servir para a comunidade. Aí, seja ela acadêmica ou a comunidade dos moradores da sua rua, mas deve ter um sentido prático, vamos dizer assim, um sentido utilitário, social. Então, eu procuraria encaminhar ele, pra este sentido (E6).

E6 insiste em mostrar que o seu trabalho de orientação teria um valor ideológico, não deliberadamente vindo de uma intenção declarada, mas que o próprio trabalho de pesquisa revelaria:

Primeiramente, despertar, na comunidade, este censo de cidadania. De que rios, lagoas, tudo isto, é patrimônio da comunidade, serve à comunidade, então, ter cuidado com isto. Ter cuidado com este tipo de empresa que normalmente é pra explorar. O pessoal do curtume Brespel não tem cuidado com este patrimônio que é da comunidade. Então, eles trabalham com couro, mas jogam os dejetos no meio dos rios. E tem documentos que, inclusive, autorizam, que permitem este depósito destes dejetos. Então, neste sentido, no sentido da comunidade abrir o olho do pesquisador, quanto a estas situações (E6).

Dos 8 egressos PIBIC/UNEB que entrevistamos, apenas quatro (E2, E3, E4 e E7) estão exercendo a atividade de orientação na prática docente, seja de monografias na graduação (E2), ou, no caso dos doutorandos, como E4 que auxilia seu orientador, em co-orientações, no grupo de pesquisa ao qual está vinculados, na pós-graduação; e tem quem esteja como docente da UNEB, mestre (E5) tentando, no momento da entrevista, uma seleção de edital para conseguir um bolsista de IC.

Quando os egressos falam de como procedem na orientação com seus alunos, deixam transparecer como a formação idealista da lógica formal dificulta a delimitação do objeto de estudo dos alunos, de forma que o trabalho de orientação de E2 vai no sentido de fazer o aluno encontrar o fenômeno material que deseja estudar:

começo junto com eles tentando dimensionar o objeto de pesquisa que eles têm, (...) precisa redimensionar várias vezes, né, porque eles tem essa base que pra eles é inicial como pesquisador, eles estão muito românticos, muito cheios de sonhos, vão ter tempo de saber de tudo o que é. Então, a gente procura colaborar, neste sentido, de redimensionar o objeto, ajudá-los a focalizar melhor aquilo que eles querem saber (...) faço normalmente assim, junto com eles, um levantamento bibliográfico, as leituras eles fazem junto comigo e quando tem pesquisa de campo também, oriento as entrevistas e a trabalhar com esses dados. Enfim, a gente tem normalmente um semestre que é muito pouco pra fazer um trabalho monográfico (...) (E2).

O computador tem sido uma ferramenta importante de comunicação entre professores e alunos e possibilitando complementar a forma de orientação presencial:

É em nível de trabalho de conclusão de curso. (...) São encontros presenciais, encontros virtuais, também, então, hoje, com a tecnologia também, a gente pode ter esses encontros virtuais, os alunos elaboram material, antes eles se encontram comigo e a gente traça uma linha, alguns objetivos, algumas propostas, eles então vão fazer a pesquisa bibliográfica, vão coletar artigos, vão pros livros e depois eles trazem isso pra mim, a gente volta a discutir, sempre se encontrando, presencialmente (E3).

Também tem sido importante o trabalho de co-orientação que esses egressos, enquanto alunos do doutorado, vem desenvolvendo nos grupos de pesquisa do programa de pós, nos quais estão inseridos e auxiliando os orientadores. A descrição dessa rotina reflete a dinâmica

do trabalho que vem sendo desenvolvido nos grupos de pesquisa das universidades públicas, onde bolsista BIC, mestrando, doutorando e professor/orientador interagem:

Sim, oriento. Oriento um aluno de iniciação científica e um aluno de mestrado. Digamos assim, co-oriento. Porque os orientadores, hoje em dia, são muito ocupados, então, acaba deixando que um aluno de mestrado ou doutorado comece a orientar, o que é, também, uma certa experiência pro futuro. Então, tem uma aluna de iniciação científica e tem um aluno mestrado que eu auxilio também (E4).

Geralmente os egressos descrevem a sua prática de orientação conforme a verificam na prática de seu orientador:

No início do curso, a gente senta, junto com o orientador, faz um planejamento das atividades dele, desde a revisão bibliográfica, até a escolha do material que vai ser utilizado, a compra deste material, até a parte experimental, propriamente dita, desenvolvimento de todos experimentos, escrever trabalhos, ir pra congresso, treinar apresentação oral ou seja lá o que for imposto pelo congresso que for, todas estas etapas, a gente acompanha o aluno de iniciação científica. E de mestrado, também. (...). Todo dia ali, ajudando, ele vem tirar dúvida do que tem que se fazer: se isso tá certo, se tá errado, qual o procedimento correto... então, no dia-a-dia, a gente vai orientando e acompanhando. A bolsista IC é do PIBIC/UFBA e o estudante de mestrado não tem bolsa, ele trabalha por conta própria (E4).

As falas vão demonstrando qual o legado da formação que o PIBIC/UNEB deixou para a prática de professor pesquisador do ES, ou seja, o que o egresso colheu, na essência, da sua *práxis*, até o momento:

Sim, claro. Eu sendo professor, estando do outro lado agora, percebi sim, a questão da dificuldade que você tem em termos de infra-estrutura, principalmente, na área pública, a questão de regentes, de materiais, de equipamentos. Por outro lado, também, a questão da disputa entre os professores pelas vagas, pelos projetos, que de uma forma ou de outra, tem uma influência política nisso, mas eu prefiro ficar à parte, ser mais apolítico que político, não é, prefiro ficar, seguir meu trabalho certinho. Em termos, assim, de crescimento pessoal de entender isso daí e de crescer, eu acho que, pra mim, está sendo super interessante, hoje, ser orientador. (...) dizer pra eles porque você acha que tá dando errado? Porque você acha que o errado está realmente errado? Aí isso aí que eu acho que eu aprendi a entender a pesquisa, não como, meramente, uma reprodução de alguma coisa, entendeu? (...) Mas os prováveis futuros projetos vão ser na área de Farmácia, aplicando a Química, porque eu sempre tive a preocupação de aplicar os dois campos de formação no trabalho e, hoje, eu digo que faço isso, eu aplico a farmácia na química e a química na farmácia; pra mim, os dois são complementares, tem tudo a ver um com outro (E3).

E3 mostra a resolução da contradição orientador/bolsista, quando se refere que está “do outro lado, agora”, demonstrando a manifestação da categoria dialética “negação” e da lei “negação da negação”, quando um dos contrários (bolsista) se transforma no outro (orientador). Adiante, E3 mostra a correspondência da compreensão, com a concepção de

pesquisador do PIBIC/CNPq, quando assinala a conquista “individual” que logrou, sem a interação com seus colegas de trabalho, quando escolhe “ser mais apolítico” e seguindo o seu “trabalho certinho”. O conhecimento que adquiriu com dois cursos de graduação, um mestrado, um doutorado em curso e a prática de trabalho docente, em várias IES, proporciona-lhe versatilidade para atuar em duas grandes áreas do conhecimento e vai obtendo sucesso profissional.

E4 aponta para uma maior capacitação de organização do seu trabalho, como o grande legado de toda a sua prática formativa desde a IC até o momento:

O professor está sempre mudando, procurando fazer um trabalho sério (...) Acho que, de 2003 pra cá, eu aprendi a me organizar melhor, melhorar a maneira de dar aula, a postura, como trabalhar com os alunos. Os alunos de ensino médio são mais complicados. Na universidade, eu acho mais fácil de lidar. (...) é saber organizar meu tempo, preparar minhas aulas, preparar as provas, aprender a corrigir provas, que é importante, também. Como saber discutir os erros dos alunos. Tem professor que não corrige a prova que fica só passando risco na prova e não discute porque está errado. Aprender a discutir a prova, a corrigir de uma maneira completa. Tudo isto, vai aprendendo com tempo... colher exatamente essa maturidade, né (E4).

A importância da apreensão do método de pesquisa, como uma propriedade que revigora a aula, fazendo-a reflexiva e não apenas repetidora de livros, foi o que E4 conquistou a partir do principal objetivo do PIBIC/CNPq e, assim, distingue o trabalho do professor que faz pesquisa daquele que não é pesquisador:

Eu acho que a iniciação científica, no meu caso, acho que o objetivo do PIBIC, o que eu imaginava do PIBIC, lá no estatuto do PIBIC, foi exatamente o que eu consegui lograr (...) Há uma diferença muito grande, de um professor que não faz pesquisa, que vem somente pra dar a aula dele, pra aquele que pesquisa e é professor, você sente que a aula do professor/pesquisador é uma aula muito mais enriquecida, pavimentada nos conhecimentos do dia-a-dia dele que é muito importante pra gente (E4).

E5 vai destacar que a prática docente deu sentido real à sua formação, embora conflituosa:

Hoje, assim, essa cobrança é um aprendizado que eu não tenho mais. Hoje, eu enxergo o professor efetivamente como um facilitador, que tem que está buscando, mas que não tem que ter todas as respostas, na hora. E por mais que eu soubesse isso, teoricamente, no início, pra mim, eu não conseguia aplicar. Eu sentia muita angústia. Chorei, algumas vezes, planejando aula, com dificuldades... Então, como professora, eu destacaria esta maturidade mesmo (E5).

Assim como E5, E6 já houvera demonstrado com a formação do mestrado permitiu demonstrar o processo do conhecimento de forma diferente da experiência da graduação, em que o conhecimento se fez de forma mais restrita. Quanto a E7, ser professor efetivo trouxe uma maior autonomia, responsabilidade e reconhecimento da comunidade científica, do que teria sendo um professor visitante ou doutorando:

Quando você já é um profissional, professor efetivo, porque sou adjunto e não uma pessoa visitante ou doutorando, ruim ou mal, você já tem um certo grau de autonomia, você tem um outro nível de tratamento. Já é encarado como uma pessoa mais responsável sobre seus atos, sua orientação já tem um certo grau de respaldo pela comunidade que você pertence... Isto daí que eu senti, foram as coisas principais. Mas, dentro desta questão, que antes eu trabalhava com pesquisa na questão de orientação, fui também, uma época, professor substituto, como voluntário, na Universidade Federal (E7).

E8 também destaca a maior responsabilidade, o reconhecimento profissional e a melhoria financeira que foi adquirindo, de forma conflituosa, ao longo do processo:

Ah, tanto uma melhoria financeira, pois professor universitário ganha mais que qualquer outro professor, também de qualidade de trabalho (...) e também da crise do mercado de trabalho, com professores agora, nas universidades particulares, isto deixa a gente com bastante tristeza, né? A gente saber que colegas nossos, que são extremamente competentes, foram demitidos, porque são doutores. (...) **A minha carreira profissional foi marcada, por momentos, em que estava com certa estabilidade no emprego, com um salário razoável, aí, de repente, tive que fazer mestrado.** (...) Como eu tinha um desejo muito grande, e tenho, de dar continuidade aos estudos, eu pedi demissão, tive que pedir demissão de um emprego para fazer o mestrado. Emprego que, na época, me pagava dois mil e oitocentos reais! (...) Eu não tinha bolsa, inicialmente e, ainda assim, mesmo que tivesse a bolsa, era de oitocentos e cinquenta reais. Tive que batalhar pela bolsa. (...) E, três meses depois, eu fiz outra seleção e consegui a bolsa. Foi pra mim difícil, porque eu sempre tive um poder aquisitivo e baixou muito rapidamente. Mas eu vivi e ainda vivo com meus pais. Então, isto facilitava muito, facilitou muito pra eu tomar esta decisão. Eles questionaram esta minha saída, esta decisão, mas eles me apoiaram depois. Foi como se fosse uma estratégia para minha carreira, era o que eu queria, é o que eu quero dar continuidade (E8) .

É a renúncia a um merecimento salarial digno uma característica necessária à construção da formação do professor pesquisador? Vemos que E8 demarca a sua trajetória profissional, sempre tendo que decidir entre o “certo” e “seguro” (emprego no momento) e o “risco” da incerteza (carreira acadêmico-científica a ser galgada). Essa decisão tem risco porque, hoje, ser doutor se apresenta em contradição aos interesses do capital educacional, que deseja a formação de um “exército de reserva” de doutores, na economia do conhecimento.

Compreendemos que essa idéia de renúncia e, por vezes, de resignação e até de doação, como se refere E6 quando concebe que “a prática, no magistério, ela é uma doação”, está

ligada ao fato histórico que perpassa a vida dos professores, nos países ibero-americanos, “que sempre receberam um pagamento muito precário pelos serviços que prestavam, de educar o povo” (TRIVIÑOS et al., 2006, p. 135). Os autores fazem uma breve reconstituição desse problema dos salários dos professores, por esses países, desde o século XVII aos dias atuais, quando se inclui o proletariado acadêmico, para mostrar que a questão dos baixos salários não é “um problema de agora”. Os conquistadores/colonizadores, que chegaram a essas terras, há alguns séculos atrás, impuseram ao povo as suas formas sociais “civilizatórias”, ao mesmo tempo em que destruíam as consideradas “primitivas”, estabelecendo-se, desde então, o desenvolvimento de “preconceitos sociais”, que cerceavam as possibilidades reais do acesso à cultura pelo povo desses países. O depoimento de E8 mostra como a questão da lutas de classes, nas condições sociais de onde provém o egresso PIBIC/UNEB, possibilitam ou não o prosseguimento da carreira acadêmico-científica do ex-bolsista, uma vez que a condição de bolsista de mestrado ou de doutorado torna-se, muitas vezes, menos atrativa, em termos remuneratórios, do que outras atividades oferecidas, por exemplo, por instituições ditas públicas, mas com acesso direto à financiamentos vindos do exterior e, assim, controlando, ideologicamente, o trabalho educativo desenvolvido sob esses empréstimos.

E8 continuou sua fala, expondo outro aspecto importante, ao lembrar seus tempos de bolsista PIBIC/UNEB, quando presenciou a falta de compromisso de alguns orientadores que fazem de seus bolsistas PIBIC meros executores, como “transcrever as fitas do projeto”:

A minha ex-orientadora tem uma característica que é muito legal que é fazer com que a gente tenha muita liberdade. Então, eu percebia que alguns professores utilizavam os bolsistas para, digamos... transcrever entrevista. Eu transcrevia as minhas entrevistas, mas eu construía os meus roteiros de entrevista, eu discutia com ela, eu aplicava as entrevistas, eu vivenciava os momentos do projeto, então, eu tinha oportunidade de estudar uma metodologia que a gente chamava ou chama de etnográfica, na verdade, não chega a ser etnografia propriamente, mas tem características da etnografia, observação participante, uma pesquisa qualitativa (E8).

E7 também já destacou esse problema que assistira em situações como essa, descrita por E8, tanto na IC, como em outros momentos da sua formação, tendo o cuidado de destacar que ele, particularmente, “não uma foi vítima” desse tipo de relação. Por isso, alguns egressos apontam para a necessidade de que o professor/orientador seja “mais cobrado”, vigiado, em relação às atividades que estão sendo propostas, não transformando o jovem pesquisador em um “mero ajudante”. A prova material de que situações como essas estão acontecendo reside

não somente nas palavras desses egressos, como na própria advertência contida no documento, adquirido no site do CNPq e que constitui o Anexo E desse trabalho.

Queremos relacionar essa questão com o que já indicamos, quando analisávamos as atividades rotineiras e de lazer dos entrevistados, suas palavras exprimem “informalidade” e “independência”, nos trânsitos nacionais e internacionais de professores pesquisadores. Como isso, queremos chamar a atenção para a observação da professora Panizzi (2006), ex-reitora da UFRGS:

Hoje, a internacionalização da educação e de suas atividades de ensino e pesquisa coloca em evidência a existência de um novo elemento – o *professor-pesquisador-empREENDEDOR* –, com grande mobilidade, construtor de sua própria carreira, independente *na e da* instituição à qual está vinculado. E esse processo, que hoje se acentua, encontra estímulo nos sistemas de avaliação vigentes (PANIZZI, 2006, p. 63).

Assim, cumpre-nos reconhecer que a relação de formação de BIC, bolsista/orientador, pode ser de três naturezas: a) “reflexiva e crítica”: que forma a consciência científica crítica do egresso professor pesquisador, já na iniciação científica; b) “acrítica e alienada”: que não forma a consciência crítica do pesquisador, porém, de fato, iniciar o bolsista no método científico formal, mas não lhe é possível pensar de forma dialética; c) “não-científica e alienada”: que não inicia o aluno/bolsista em um método científico, isto é, não lhe proporciona a apreensão de uma lógica científica, seja ela formal, positivista, fenomenológica ou crítica, alienando-lhe o conteúdo do trabalho do bolsista, como mão-de-obra, relativamente barata, à serviço da construção da carreira científica do orientador/pesquisador.

Buscando as correlações das categorias de causa/efeito, necessário/contingente, realidade/possibilidade, na formação do egresso PIBIC/UNEB, na sua prática atual e passada, tentando compreender os possíveis “desvios” dessa formação, de maneira que o contingente pode “se apresentar como forma de manifestação da necessidade e como seu complemento” (CHEPTULIN, 1982, p.251), indagamos ao egresso sobre como ele analisaria o fato de que alguns egressos do PIBIC/UNEB não tenham se tornado um professor/pesquisador. Passaremos a analisar as observações ou hipóteses dos egressos acerca desse problema.

A questão da sobrevivência é prioritária e imediata, diz E1:

Eu acho que esta questão da sobrevivência que é prioritária, por mais que a gente sonhe, eu acho que este é um fator muito forte, muito recorrente, de desviar, às vezes, você acaba investindo mais na sobrevivência ou buscando o caminho mais simples de sobrevivência, mais imediato, (...) Eu acho que tem muitas questões implicadas aí, de desejo, de subjetividade, de história pessoal, também, de contexto sócio-econômico, de sobrevivência, são muitas questões (E1).

Por estarem interessados apenas na BIC e não terem como projeto de vida profissional ser um pesquisador. É essa a análise de E2 que, a partir de sua vivência no grupo de pesquisa, onde atuava como bolsista do PIBIC e, agora, na sua prática de professora substituta de uma universidade estadual, onde teve uma experiência recente como participante da banca de uma seleção de alunos para as BIC da Universidade, formula a seguinte resposta:

Eu posso pensar várias coisas, uma delas é que eu percebi (...) que muitos alunos se envolvem em projetos de pesquisa, mas eles cumprem aquele trabalho, ali, porque tem que cumprir (...) não porque querem ser pesquisadores, mas porque querem receber a bolsa. E eu me lembro que na minha época, também, tinha isso, muita gente ia pra iniciação científica, porque precisava do dinheiro que recebia (E2).

E2 dá um exemplo recente:

... por exemplo, agora, tem uns 15 dias, entrevistei um aluno, na seleção lá na Universidade e uma menina me disse assim: “eu vou ter que sair agora, professora, porque eu vou pra outra banca”. Eu falei: você se inscreveu em quantas? Pra quantas seleções? “Ah, eu me inscrevi pra três, eu fui vendo qual tinha menos concorrente e tal”... e aí, na hora, eu percebo qual é compromisso dela com essa pesquisa, aqui? Porque ela se inscreveu pra “História da Educação” e, ao mesmo tempo, se inscreveu pra “História da Antropologia”, se inscreveu pra “Jogos e Brincadeiras”? coisas completamente diferente, ela queria entrar... (E2).

Outro egresso, E3, recorda de sua turma do curso de graduação na UNEB, de onde muitos saíram para ingressar na UFBA; outros se dedicaram ao ramo industrial; alguns foram cursar a pós-graduação e com esses ele ainda mantém contato e sabe que muitos estão desempregados, tentaram concursos, mas não conseguiram se inserir no ES; outros são professores do ensino médio e, segundo E3, aí “se acomodaram”; ainda tem aqueles que tem “medo” (insegurança) de tentar uma seleção de mestrado ou doutorado e os que “ousam” uma pós-graduação, inclusive com bolsa, mas ainda não conseguiram ingressar em uma IES pública, por escassez de concursos – quando há, o número de vagas é insuficiente; quanto às IES privadas, a questão, diz E3, é por falta de “convite” ou de “seleção” ou, ainda, “qualquer outro motivo pelo qual esse mercado tenha se fechado”, conclui E3:

Da minha área ou de um modo geral? Se a partir da minha área, eu vou dar como exemplo base a minha turma em que entraram trinta, quarenta alunos, muitos deles estavam pleiteando a universidade federal e então saíram; alguns já tinham a experiência, em nível industrial, assim, alguns partiram pro lado industrial... então, eu vi que os caminhos eram diversos, entendeu? Como eu tinha falado pra você, no início da entrevista, eu sempre estive almejando uma carreira acadêmica e por talvez, assim, por alguns não terem a oportunidade de tantas bolsas, por não se inserirem num programa de pesquisa, entre aspas, “se perderam”(…) Então, em termos de professor universitário, eu acho que muitos deles, por passar nesse

concurso pra nível médio, se acomodaram; eu conheço alguns colegas que têm medo de fazer mestrado, medo de entrar num programa de pós. E os que conseguiram entrar num programa de pós, fizeram mestrado, doutorado, com bolsa e ainda não tiveram a oportunidade de ingressar, ou numa instituição pública, via concurso público, ou numa instituição particular, por falta ou de um convite, ou de seleção, ou qualquer outro motivo pelo qual esse mercado tenha se fechado (E3).

O grifo que assinalamos, na fala de E3, tem por objetivo mostrar que, quando E3 pergunta – “Da minha área ou de um modo geral?”, ele, como pesquisador, supõe estar preparado para responder de sua situação “particular” para a situação “geral”, o que caracteriza o movimento lógico de indução, ou, do geral para o particular, por dedução. Ele seria capaz de responder nas duas direções, demonstrando a manifestação de tais categorias filosóficas e de como se pode fazer ciência usando as duas direções, embora a forma predominante, no meio acadêmico, valorize o raciocínio do pesquisador que parte do “geral ao particular”, estranhando e não reconhecendo, como ponto de partida, o “particular”. Quando perguntamos a E3 “como você deseja analisar”, ele escolheu “a partir” da sua área.

Segundo E4, a formação do professor/pesquisador exige paciência, planejamento e tempo. E tudo isso não combina com imediatismo, nem com a pretensão de uma “vida estabilizada”, a curto ou médio prazo. E4 estimou que o tempo de preparação de um professor/pesquisador seja “pelos menos, uns sete anos”.

(...) existe uma série de fatores particulares, de cada um. Mas uma das coisas que eu percebo é que quando a pessoa se forma, ela quer ter um sucesso imediato, ela quer trabalhar e quer ter uma vida estabilizada, o mais rápido possível. E eu percebo que a vida de professor, desde que entra na pós-graduação, com mestrado, doutorado, pós-doutorado, é uma carreira de, pelo menos, uns sete anos. E muitas pessoas não têm paciência de seguir, de maneira disciplinada, galgar cada degrau, passo por passo, passar por cada etapa, até chegar no momento que vai estar totalmente preparado... (E4).

De fato, ninguém se torna um professor pesquisador da noite para o dia! A caminhada é longa. Será que E4, ao se referir à qualidade do professor/pesquisador como “totalmente preparado”, está pensando de acordo com os padrões que as agências CAPES e CNPq, consideram como o “pesquisador produtivo”? O caso de E7 que, aos 30 anos, já tinha alcançado o título de pós-doutor, publicado livros, vários artigos e, assim, pôde ser aprovado em dois concursos públicos, em IES federais e escolher uma delas, é um exemplo dessa preparação? Foi um grande esforço pessoal de E7, sem dúvida. Mas o que queremos chamar a atenção é para o *jargão* mercadológico que se vai formando no meio acadêmico e que aparece como um “perfil”, aquilo que se deseja caracterizar como uma natural oportunidade de

mercado, isto é, quando há referência à *falta de preferência* das IES particulares por não realizar pesquisa:

(...) eu falo, assim, professor universitário, seja privada ou pública, estadual ou federal e poder fazer pesquisa, porque a universidade particular não tem interesse em fazer pesquisa, **não é do perfil ideal fazer pesquisa** (...) Muitas pessoas não podem se dar ao luxo de ter uma bolsa e galgar todas estas etapas, porque precisam cuidar da vida, têm filhos, mulher, acabam não investindo nessa carreira que, muitas vezes, nem sabe como é que vai ser, no futuro. Tem pessoas que terminam o doutorado e ficam anos desempregados. Acho que o maior problema é exatamente este. As pessoas precisam cuidar da vida, por uma série de outros motivos e não querem investir exatamente no estudo (E4)

Pensamos como E4 que, para o egresso PIBIC/UNEB pobre e/ou “pai de família”, sete anos é muito tempo para mais sacrifícios do que já tem na vida comum, ainda mais quando esse futuro é “incerto”, uma vez que concursos, em IES públicas, estão cada vez mais raros e limitados. Ao final de toda a sua argumentação, E4 diz que “as pessoas precisam cuidar da vida”, e com isso acaba por concordar com E1 quando afirmou que “a questão da sobrevivência é prioritária e imediata”, pois de fato, filosoficamente, esse é o primeiro nível de consciência do ser humano, enquanto espécie capaz de reproduzir, na consciência, a realidade onde vive e dessa forma a ela reagir, buscando os meios de sobreviver.

Continuamos a insistir no diálogo com E4, sobre as causas que ele considera que levam o egresso PIBIC/UNEB a (não) se tornar um professor do ES e (não) dar prosseguimento à formação de professor/pesquisador, perguntando-lhe: *digamos que ele continue como bolsista, recebendo uma bolsa de mestrado, como seria?* E4 responde:

Caso ele consiga bolsa, ele vai precisar abandonar o emprego (...) As pessoas, às vezes, até têm outro emprego, porque fazem o mestrado de dia e trabalham à noite. (...) A pessoa fica meio receosa, não sabe exatamente o que vai ser, investir num doutorado, faz um concurso pra professor, de ensino médio, pro Estado e aí pronto, começa a trabalhar e não tem mais tempo pra nada, porque a carga horária é imensa e não consegue mais estudar (E4).

Escolher ser professor/pesquisador universitário exige renunciar a empregos melhor remunerados, mas que também não permitem que o professor possa avançar em sua formação pós-graduada, pois são oferecidos por Instituições que não se interessam pelo pesquisador. O caso de E8 é um exemplo. E8 tinha a recompensa financeira, no seu primeiro emprego, conseguido logo após se formar, em uma Fundação do Estado, conforme já analisamos. Lá, seu trabalho era executar metas para justificar financiamentos diretos vindos do exterior e E8 sabia que não poderia esperar dessa Fundação qualquer “investimento” na continuidade de

sua formação, pois não é do “perfil” da Instituição formar pesquisadores. Assim, embora esse trabalho representasse para E8 o seu reconhecimento profissional (pelo salário) e a sua independência financeira, E8 não estava satisfeito, pois desejava dar prosseguimento a sua formação de professor/pesquisador e precisava ingressar no mestrado. Surgiu a chance na própria UNEB. Estava E8 ciente de que não poderia conciliar o mestrado com o trabalho que desenvolvia, na Fundação, onde não teria tempo para estudar, dado ao ritmo de trabalho a que estava submetido; e veio a necessidade de fazer a opção, isto é, de romper com esse trabalho e, assim, ter condições de disputar uma bolsa de mestrado, que acabou conseguindo, mas com um rendimento que representava um terço da remuneração anterior, como prestador de serviço à Fundação. E8 pôde fazer essa opção porque mora com os pais e esses a compreenderam e puderam apoiá-la nessa decisão.

Enquanto E8 pode contar com o apoio material e espiritual da família para levar adiante seu projeto de professor/pesquisador, outros são pressionados por familiares que não enxergam um sentido prático e financeiro na carreira de pesquisador, ainda entendida como uma carreira artística ou algo semelhante, enfim, profissões que custam a “fazer dinheiro”:

Eu analiso pelo sentido da pergunta: o que ele gostaria de fazer com o que ele recebeu? Porque como eu fiz o curso em matemática, muitas matérias, meu próprio pai dizia: “Filho, porque que você não faz concurso pra área jurídica ou concurso pra polícia federal? Você aproveita, você é bom de matemática, cai muita matemática!”. Então, eu acredito muito neste sentido prático e financeiro que a vida leva. O que é que eu vou ganhar isto? Que futuro isto me dá? Então, a perspectiva de professor e pesquisador não é uma perspectiva do hoje, direta, você vai ganhar dinheiro, vai ser assim. Então, eu analiso muito desta forma. Eu sempre pensei no que é que eu vou utilizar o meu conhecimento (...) às vezes, é complicado... (E6).

Assim como E2 e E4, também E5 busca articular a sua resposta, reconstituindo a sua prática de pesquisador iniciante como bolsista do PIBIC/UNEB e a sua prática profissional atual, de professor dessa Universidade e de uma faculdade particular:

Eu vejo que alguns alunos entram nesses Programas por curiosidade de trabalhar com pesquisa, para ter esta experiência, também, por um interesse particular. Há pouco tempo, conversei com uma aluna minha que é bolsista de iniciação científica aqui da UNEB e ela me falou que até decepcionou a orientadora da pesquisa dela, porque, de imediato, ela disse: “eu vou fazer esta pesquisa, mas o meu objetivo não é ser professora. Eu não quero me formar e ir pra academia, eu quero ser Relações Públicas”. E eu perguntei: então porque você quis ser bolsista de iniciação científica? “Ah! eu queria ter esta experiência, agora eu já tive e não quero manter”. Ela não vai fazer renovação. Outros alunos que estão junto com a mesma orientadora, eu percebo perfeitamente o perfil desses alunos como futuros professores. Tem um aluno que é destacado, superpesquisador, assim, qualquer tema que a gente passa, em sala de aula, na fala dele eu vejo que há interesse, mesmo, em ser professor. As minhas duas colegas de comunicação que também eram orientadas

por minha orientadora, eu percebia que era muito desse perfil, também. Nós três tivemos as mesmas experiências de bolsistas, sempre as três iam pros congressos (...) mas tínhamos perfis diferentes e tivemos oportunidades diferentes também. Então, uma se formou e (...) foi pra empresa, ela era alguma coisa como gerente, setor privado. E a outra ela já tinha um perfil mais acadêmico, mas eu já acho que, não sei se falta de oportunidade de ela cavar mesmo como eu fiz (E5).

Conforme já assinalamos, no início desse Capítulo, devemos compreender que a prática social e a prática individual estão em formação recíproca e, conforme as circunstâncias, a prática individual, que está sempre apoiada na prática social, ganha as características da situação e dos sujeitos que as praticam, conforme se pode analisar da experiência descrita por E5.

Tais circunstâncias, segundo se observa nas análises de E7, mostram que o mercado de trabalho da educação superior não oportuniza a realização da carreira de professor/pesquisador, por exigência de que o egresso passe por diversos “gargalos” que vão filtrando, por concorrência, as possibilidades reais de ingressar no mestrado, depois no doutorado, no pós-doutorado e, por fim, em uma universidade pública, onde o professor/pesquisador possa, finalmente, praticar plenamente a profissão, embora, aí, já se comece uma nova batalha:

Infelizmente, realmente, a absorção pelo mercado é muito pequena. As universidades públicas, que deveriam absorver a maior parte deste contingente, por estar super defasada do seu quadro de docentes, não tem feito isto de forma adequada. Além disto, as universidades privadas não são o local muito adequado para pesquisadores. Então, uma parte das pessoas vai pra universidade privada e não continua com a pesquisa; uma parte destes egressos do PIBIC não fazem pós-graduação, pois tem uma seleção prévia e a seleção prévia já é um segundo gargalo, tem uma questão de concorrência. Vão trabalhar em outras coisas, porque todo mundo tem que viver, tem que ter alguma fonte de renda. E, conforme vão tendo que trabalhar em outras coisas, vão se distanciando, cada vez mais desta busca pela pesquisa que vai ficando de lado (E7).

Foi destacada, também, a importância da experiência no Ensino Fundamental, como critério para contratação de professores, nas IES públicas. Argumenta E8 que, por algum motivo, ele não julgou compensador atuar na Educação Fundamental, pois os salários são muito baixos e o profissional acaba indo para outras áreas, mesmo dentro da educação, como foi o seu caso, atribuindo a questão ao mercado, cada vez mais restrito:

Olha, tem uma coisa que eu acho que pesa muito na nossa formação e que, hoje em dia, é um dos pré-requisitos para contratação de professores, principalmente, na universidade pública: é a experiência no ensino fundamental, como professor. Eu percebo que, nas minhas seleções, eu sempre tenho ficado em segundo e terceiro lugar. E o primeiro é uma pessoa que tem mais experiência no ensino fundamental,

como professor, que já vem dando aula, há mais tempo. Então, isto conta muito, pelo menos tem contado pra mim, eu acho que é significativo. Para ensino superior, exigem hoje não apenas um título, mas experiência no ensino básico, no ensino fundamental (E8).

A sistemática de pagamento da CAPES vem sendo criticada, devido aos constantes atrasos, no repasse das bolsas de mestrado e doutorado aos bolsistas, pois os recursos são transferidos às universidades. Isso foi apontado por E8 como um agravante ao impedimento do egresso em prosseguir com a formação por ser um professor pesquisador. E8 sugere que essa Coordenação modifique a sistemática de pagamento aos bolsistas, inspirando-se no sistema CNPq que paga, diretamente, ao bolsista:

Meu mestrado foi um pouco diferente do tempo da BIC, com relação ao recebimento da bolsa porque, como era bolsista da CAPES e a verba da CAPES, entra na UNEB fiquei meses sem receber a bolsa e eu sem trabalhar, porque eu tinha pedido demissão da Fundação para poder me candidatar à bolsa. Meses sem receber a bolsa, sem nenhuma informação se iria receber a bolsa (...) (E8).

Ao pesquisarmos o site do CNPq,¹²⁰ tivemos acesso à “Tabela 2.5.1: CNPq – Bolsas no país: número de bolsas-anos, segundo região e modalidade – 2001-2005”. Detivemo-nos na região Nordeste e observamos que, no período 2001-2005, a participação de IC (%) vem diminuindo; já a participação (%) de Iniciação Tecnológica e Industrial (ITI) vem aumentando; a participação de mestrado também vem aumentando, o mesmo acontecendo para o doutorado, enquanto que para o recém-doutor a participação (%) é zero.

Pode-se analisar que: o interesse por ITI vem crescendo e por IC, em geral, vem diminuindo, no período considerado; existe uma diferença, em números absolutos, entre a quantidade de bolsas IC oferecidas pelo CNPq e a quantidade de bolsas para as demais modalidades, na cadeia de formação de pesquisadores, como mestrado, doutorado, pós-doutorado, oferecidas por essa mesma Agência. Essa diferença gera contradições e outras diferenças, como a existente entre o valor das bolsas de IC e os valores das demais modalidades, proporcionalmente consideradas.

Cabrero (2006) apontou essa análise, com relação aos valores empregados pelo CNPq, no total de investimentos dessa Agência, na formação de pesquisadores, no país. Segundo esse autor (dados colhidos, 29/03/06), o valor empregado pelo CNPq nas bolsas PIBIC e nas

¹²⁰ CNPq. **Tabela 2.5.1:** CNPq – Bolsas no país: número de bolsas-anos, segundo região e modalidade – 2001-2005. Disponível em: http://www.memoria.cnpq.br/estatisticas/tab_htm/quant/historicas_quant_regiao.htm . Acesso em: 5 fev. 2008.

bolsas de ITI representava 64% do total, enquanto que as demais (mestrado, doutorado e pós-doc) alcançam cerca de 30%. Afirma o autor que “isto acontece em função do baixo valor das bolsas de IC e ITI, comparativamente às demais modalidades” (CABRERO, 2006, p. 8).

Compreendemos que a análise de Cabrero (2006) seria ainda mais enriquecida se fosse associada à ênfase que hoje está se dando à produtividade do pesquisador/orientador. A quantidade de BIC é relativamente alta, porque seu valor é baixo. Voltamos a questionar as condições em que esse pesquisador/orientador deve ser produtivo: ter fomento para sua pesquisa, comprovar os resultados dessa, com brevidade e quantidade, tendo estudantes/bolsistas que o auxiliem nesse processo. Então, até que ponto esses bolsistas PIBIC estão realmente se formando, isto é, estudando, refletindo, discutindo a prática da pesquisa, em uma lógica que o trabalho científico requer, ou então apenas, executando tarefas para o trabalho do orientador/pesquisador que precisa demonstrar a sua produtividade? Transparecem aqui, então, modos de fazer a pesquisa científica nos quais se formam modos de consciência científica do pesquisador, dadas as condições em que o pesquisador é iniciado na pesquisa e em que prossegue em sua formação.

Os egressos que estamos estudando iniciaram-se na pesquisa a partir de em 1996, ano de implantação do PIBIC/UNEB. São eles “filhos da Lei 9394/96”. Assim os designamos porque: se por um lado, a causa de seu ingresso em um programa de BIC, de uma universidade estadual nordestina se deve ao salto qualitativo que essas BIC dão, no início da década de 90, por outro lado, no momento seguinte de sua formação de professor pesquisador, como trabalhadores docentes da ES, do estado da Bahia, a causa torna-se, agora, efeito, nas precárias condições de trabalho que lhe são dadas. Para a sua prática professoral, agora, basta ser mestre, não há necessidade de doutores, dizem os patrões, pois é esse o lema das IES particulares que dominam o mercado educacional do ensino superior, na Bahia.

Assim, a nosso ver a formação do professor pesquisador, na universidade pública, está se dando no marco da grande contradição: propriedade privada (representada pela empresa) e o trabalho (representado pelo seu *locus* universitário). Como já dissemos, a história da pesquisa no Brasil está ligada à Universidade, aos Programas de Pós-Graduação, onde se realiza a formação do professor pesquisador. No momento em que a produção do conhecimento vai se tornando, cada vez mais, um fator de competitividade na economia de mercado, fazendo crescer o interesse pela pesquisa acadêmica, cabe ao Estado Brasileiro (poder público), enquanto poder das classes dominantes, articular formas que possam “transferir” esse conhecimento, das universidades (setor de direito público), para as empresas (setor privado, cunhado, ideologicamente, de “produtivo”). Uma das formas de fazer isso, por

um lado, foi criar para a universidade a necessidade de buscar financiamento às suas pesquisas, retirando e/ou diminuindo o fomento público para as mesmas; por outro lado, ir oferecendo à universidade meios de estabelecer “parcerias” com o setor privado. Colocamos aspas, porque parceria subentende cooperação, nas decisões do que e de como se produz; então, não compreendemos que, quando o atual governo Lula, em sua primeira gestão, criou a Lei nº 10.973/04, Lei da Inovação Tecnológica, que legaliza convênios de pesquisa, entre as IES públicas e as empresas, permitindo o uso do espaço público universitário e de seus recursos humanos, professores/pesquisadores, alunos/bolsistas e funcionários, enfim, seus grupos de pesquisa, em troca de financiamentos, estejam preservando, de fato, o interesse público, isto é, a finalidade da pesquisa (o seu objetivo, método e uso final). Tal lei concede, ainda, ao setor privado, a garantia de sigilo de pesquisa. Aliado a esse propósito, foi criada a Lei nº 5.205/04 que regulamenta e consolida o funcionamento das Fundações de direito privado, que atuam no “apoio” às universidades. Por meio delas, ingressam verbas privadas, há falta de transparência na gestão e permite-se a contratação de trabalhadores em condições precárias (como por terceirizações). Trata-se de um brutal ataque à autonomia da pesquisa, o que faz com que empresas que investem em Etanol, por exemplo, possam ter mais peso, na Universidade, do que a produção de conhecimento não nociva ao meio ambiente e pensada para um país que tenha como prioridade a execução da Reforma Agrária.

Passemos, então, para as recomendações apresentadas pelo egresso do PIBIC/UNEB, para aprimorar os programas de incentivo à pesquisa.

7.8 RECOMENDAÇÕES PARA APRIMORAR OS PROGRAMAS DE INCENTIVO À PESQUISA

De nada adiantaria esse trabalho se não fosse dada ao entrevistado, egresso do PIBIC/UNEB, a oportunidade de antecipar propostas que possam aprimorar os programas de BIC.

Concebendo o PIBIC/CNPq como um programa, hoje, indispensável à condição da realização da pesquisa científica, nas universidades, desde a graduação, o egresso compreende que, assim como o mundo não é um processo acabado, mas em construção, também o PIBIC deve guardar, em si, possibilidades que ainda não foram realizadas:

Eu acho que este seu trabalho já mostra, assim, um cuidado disto que a gente tá falando, de se refletir sobre as práticas, pensar. Eu acho que o conhecimento é fundamental pra gente trabalhar desta forma; experimentando e vendo o que é que isto produziu ou deixou de produzir e como poderia produzir de novas formas (...) E acho que é fundamental a gente ter este tipo de trabalho na academia, porque senão, as coisas ficam como se fossem modelos perfeitos, acabados, prontos e fechados. Lidar com a vida é lidar com a idéia de que nada é acabado e pronto (E1).

Assim, no momento em que ele estava refletindo sobre a sua prática de professor do ensino superior e abstraindo sínteses do processo que o conduziu, desde a IC, no PIBIC/UNEB, até o momento presente, o desejo e a imaginação o guiavam em direção a um futuro de algo que poderá vir a ser e, então, foram elaboradas as recomendações. Apresentamos essas recomendações organizadas de três formas: a) no plano geral, para o PIBIC/CNPq, como um todo e como órgão executor das políticas de CT&I; b) no plano particular, ou seja, para a UNEB, com a inclusão do próprio programa de BIC da Universidade, o PICIN, que nasceu sob a condição de representar a contrapartida da Instituição ao recebimento das primeiras quotas do PIBIC, em 1996; c) para o poder público, estadual e federal:

a) Recomendações ao CNPq:

– Ampliar o número de bolsas e aumentar o valor da bolsa do PIBIC:

Porque estudar com fome, não dá, né, ninguém estuda com fome. Eu fui abençoado por Deus porque eu não precisava do dinheiro pra fazer isto. Podia até fazer iniciação científica de graça, mas muita gente precisa e a gente mora num país subdesenvolvido, as pessoas precisam do dinheiro (E4).

– O CNPq deve manter a sistemática de pagamento diretamente na conta do bolsista; a CAPES deve estudar uma forma de assimilar esse procedimento de pagamento do CNPq, pois com o atual repasse às IES atrasam-se os pagamentos:

O PIBIC é um programa excelente porque a verba que vem do governo federal não entra na universidade estadual (...) fui bolsista da CAPES, no mestrado. A verba da CAPES entra na UNEB e, então, são meses sem receber a bolsa e eu sem trabalhar, porque eu tinha pedido demissão do emprego (...) eu lembro que a bolsa de dezembro, só saiu em março (E8).

– Combater as disparidades regionais e locais de concentração da produção acadêmico-científica, destinando, proporcionalmente, as quotas de bolsas PIBIC e considerando as condições sócio-econômicas do entorno das universidades públicas:

Tem aluno que fala pra mim: “eu quero ficar na academia, eu quero começar com pesquisa, como é que eu faço?”. E eu fico até constrangida de dizer que aqui tem muito pouco. Isto é muito chato, pois existe interesse (E5).

Na minha época, tinha seis bolsas, só que pra todo Departamento de Educação do Campus I (E8).

– Acompanhamento do egresso, após a conclusão do curso e da BIC:

acho que seria importante dar um encaminhamento ao formado, porque o forma e o larga, assim, e agora ele vai ter que abrir veredas? (...) Então, todo aquele investimento que foi feito, muitas vezes, não vai adiante (E1).

– Atenção especial ao futuro egresso, no último ano do curso e da bolsa de BIC, informando-lhe e estimulando-o à carreira acadêmica:

Uma segunda recomendação é que, durante este processo de iniciação científica, próximo ao final, se tenha algum tipo de divulgação, como quais são os meios de entrar no mestrado, doutorado, como são os programas de seleção, como é a carreira acadêmica, como professor universitário, estas questões de informações são importantes. Aproveitar esses eventos de iniciação científica não só para divulgar qual pesquisa que tá sendo realizada na universidade, mas para indicar aos alunos, na forma de seminário, como prosseguir nesta carreira acadêmica (E7).

– Concretizar o incentivo ao aluno de iniciação científica para ingressar na pós-graduação, concedendo-lhe uma bolsa de mestrado, doutorado, automaticamente, na própria Universidade (evitar fuga de cérebros de regiões menos favorecidas para as mais desenvolvidas):

Muitos alunos bons, daqui, vão fazer programas de pós-graduação de outros lugares, eles não têm a bolsa, por uma série de fatores políticos, de orientadores e tal. São estudantes muito bons que saem daqui e não tem uma oportunidade de ter uma bolsa (...) Mas isto estaria um pouco fora do âmbito das universidades, então as universidades teriam que ir lá propor ao CNPq, pra tentar negociar (E4).

– Que os órgãos de fomento revejam seus critérios de forma a abrir espaço e oportunidade para o professor que ainda não é doutor, ou para o recém-doutor:

porque o que a gente verifica muito, dentro da universidade, é justamente essa exclusão de um professor que é especialista, de um professor que é mestre e, se de repente, ele receber um incentivo de pesquisa... que esses órgãos estimulassem os professores que são ou recém-doutores, ou que têm titulação abaixo disso (E3).

– A avaliação do conhecimento produzido pelo bolsista seja processual, não pontual e que lhe seja encaminhado um retorno qualitativo dos relatórios de acompanhamento que apresenta:

Acho que, por exemplo, um único encontro, cada período de vigência da bolsa, é muito pouco pra socialização dos trabalhos e, até pra que o bolsista se sinta

comprometido (...) você fica o tempo inteiro fazendo, fazendo, fazendo e não sabe pra quem tá prestando contas. Eu acho que é importante que esses encontros sejam mais freqüentes (...) eu nunca recebi parecer sobre a avaliação de meu trabalho nas Jornadas (E2).

- Criar mecanismos para um acompanhamento mais efetivo do trabalho de pesquisa do bolsista, na sua relação com o trabalho do orientador, observar se o bolsista não está sendo “um mero ajudante”:

no caso, pra que o bolsista siga a carreira de professor-pesquisador, eu acredito que deveria haver um acompanhamento mais efetivo, como se, realmente, o bolsista está fazendo uma atividade de pesquisa, na qual ele está se aprimorando (...) porque realizar atividades, mecanicamente, não faz de ninguém um pesquisador (...) eu verifiquei que tinha pessoas em que a orientação era conduzida desta forma, como mero executor, não entendia o que estava fazendo, não conseguia compreender os resultados que tava produzindo, isto daí, pra mim, é uma questão primordial. Creio que uma pessoa que sai assim, dessa forma, não tem a menor capacidade de dar continuidade, imediatamente, a uma carreira de pesquisa, por isso essa é a primeira recomendação (E7).

- Processo de seleção para ingressar no PIBIC deve contemplar a finalidade do pesquisador:

Tomando como base aquele período lá (...) eu acho que a seleção tem que contemplar mais a expectativa do pesquisador, para aquele determinado Programa, projeto que ele está tentando se inserir (E2).

b) Recomendações à UNEB:

Em estudo anterior (PIRES, 2002),¹²¹ relacionamos uma série de sugestões à UNEB, a partir das críticas encaminhadas pelos bolsistas BIC que entrevistamos (PIBIC, PICIN e PET), com relação a esses programas. Ouvindo-os, agora, como egressos, vemos que algumas dessas críticas reaparecem, especialmente com relação ao PICIN/UNEB. Isso acontece porque eles estão, nessa questão, reportando-se a uma situação do seu passado, embora alguns dos entrevistados se mantenham em contato com essa Universidade e um deles é, hoje, professora da UNEB (E5).

- Uma melhor organização e acompanhamento do PICIN/UNEB, para obter a pontualidade no pagamento das bolsas que vêm tendo constantes e acumulativos atrasos:

¹²¹ “Capítulo 5, Seção 5.5”; “Considerações Finais” (PIRES, 2002, p. 95-99; 137-138, respectivamente).

O PICIN, particularmente, tem problemas (...) Às vezes, é de dois em dois meses que pagam e o primeiro mês ela só veio a receber três ou quatro meses depois de já ter entrado na pesquisa (...) acho então que, principalmente, a pontualidade desse incentivo financeiro (E5).

no caso da UNEB, específico, **repensar o PICIN**. Porque o PICIN é bom, não é ruim, não... Mas o Programa é mais solto (...) com relação ao PIBIC, eu sinto o PICIN um pouco mais desorganizado (...) Até os materiais produzidos, para as apresentações, eram, no meu tempo, separados... (E8).

- Uma política de incentivo aos Programas de IC da UNEB como apoio financeiro à participação em eventos acadêmico-científico e à publicação:

Um incentivo financeiro é óbvio, mas pra mim, é o primeiro que me vem à mente. Eu precisei de incentivos financeiros pra ter os resultados que eu tive da UNEB e vejo que, hoje, vários bolsistas, que conversam comigo, eles têm reclamando muito, sobre esta questão da falta de incentivo financeiro. Inclusive prejudica o aluno a continuar incentivado pra fazer a pesquisa. Eles dizem que não tem auxílio pra nada (E5).

- Maior divulgação, por diferentes meios, do PIBIC e demais programas, na Universidade, de uma forma mais direta, demonstrando para o aluno a importância de pesquisar, quais pesquisas estão em andamento, o que é a pesquisa e o que é ser um pesquisador/trabalhador:

Então, que as pessoas façam este trabalho, em cada canto da UNEB, porque o que me era passado, era muito pelo meu orientador... Atingir a UNEB, como um todo, seus Campi (...) tem que se sentir, saber, o que é ser um bolsista do CNPq; e o que eu vejo, assim, é que a Universidade está criando trabalhadores. Então, tem que criar pesquisadores. Trabalhadores e pesquisadores, mostrar que isto não é uma dicotomia (E6).

- Criação de um *site* para maior divulgação de informações sobre periódicos, revistas e outros veículos, onde os bolsistas possam se orientar para publicações, em suas respectivas áreas:

acho que deveria ser mais objeto de atenção tanto do CNPq como da UNEB, particularmente, prestar esse serviço de maior clareza sobre periódicos, revistas de publicação, onde esses alunos vão encontrar essa orientação. Isso pra mim foi dado pela minha orientadora, mas, não sei se isso é comum em todas as orientações, se os orientadores abrem esse caminho. Talvez um site. O bolsista de IC deve ser incentivado a localizar esses espaços (E5).

c) **Recomendações ao poder público, estadual e federal:**

- Abertura de concurso públicos¹²², mais efetiva e com certa regularidade, para o ingresso de professores nas universidades públicas:

que o governo federal constate, realmente, tenha maior ciência que há um desfalque muito grande no seu quadro docente, da maior parte das universidades federais e, no caso do Estado, na universidade estadual também. Que haja uma abertura de concurso públicos, mais efetiva e com certa regularidade, porque passamos um período enorme sem contratação de professores e os doutorandos foram absorvidos por outros setores... (E7).

- Revisão das políticas públicas com relação à alocação do pesquisador/doutor na prática da ciência, formando outros pesquisadores e evitando-se o desperdício científico:

eu conheço umas pessoas que fizeram doutorado que estão trabalhando em áreas completamente distintas. Eu conheço uma pessoa que fez o doutorado em Química e tá trabalhando com compra e venda de material de informática. Então, esta questão de não haver realmente um interesse na absorção destas pessoas que estão qualificadas. Isto daí é uma produção de doutores pra nada! Pra alguns poucos serem absorvidos e outros ficarem ao léu (E7).

- Revisão das políticas públicas de CT&I em direção a uma emancipação do Brasil:

É preciso saber quanto países, como o Brasil, sofrem por não desenvolver a sua própria tecnologia, por não estar pesquisando, por comprar modelos importados. Na matemática, compra-se muito, muito mesmo (E6).

- Considerar a formação da BIC como um critério em processos de seleção do professor universitário:

um acompanhamento maior aos egressos (...) assim, a seleção pra professor universitário também poderia considerar esta vivência de BIC (E8).

- Maiores investimentos públicos para a educação e bem-estar (saúde e esporte) das pessoas:

Acho que este país se quer crescer, ele tem que investir em educação e bem-estar. As pessoas doentes, digamos assim, não conseguem produzir nada. Então, se o país investir em educação, saúde e esporte, acho que é o caminho pra gente. Fora isto, o país não tem futuro não (E4).

O Ministro da Educação, Fernando Haddad, em comemoração ao Dia do Professor, enumerou as três iniciativas do governo federal que estão em andamento para incentivar a

¹²² O poder público federal vem buscando “soluções” como o Banco de Professores-equivalente (Portaria Interministerial nº22, de 30 de abril de 2007), cuja premissa básica é devolver a autonomia à Universidade na reposição de vagas efetivas docentes, decorrentes da exoneração, demissão, falecimento e aposentadoria.

carreira dos educadores. Segundo reportagem,¹²³ “a primeira que está em tramitação no Congresso é a fixação do piso nacional do Magistério, revelou Haddad”, lembrando que no Brasil, sobretudo naquelas regiões mais pobres, existem educadores “que recebem R\$ 380,00 por mês (...) no Nordeste, 20% dos professores ganham um salário mínimo”. A segunda proposta, ainda também no Congresso, é sobre a lei de diretrizes de carreira: “Essa lei vai fixar a gradação do salário por tempo de serviço e titulação, uma vez que o piso será fixado para o educador que tem apenas o Nível Médio”. E, em terceiro lugar, o ministro falou da proposição de criar a bolsa de iniciação à docência, nos moldes da bolsa de iniciação científica. “Essas iniciativas começam um processo de reversão do quadro em que os jovens talentos brasileiros nem sempre se interessam pelo Magistério, que é a carreira mais importante do país”, segundo divulgou a reportagem sobre essas declarações do Ministro.

Porém, quanto às “condições de trabalho”, o Ministro apontou na direção da escola, que “precisa deixar de ser tão violenta”; para os pais, que “precisam se envolver mais para garantir que os filhos freqüentem as aulas e tenham mais disciplina em sala de aula”; e para a “autoridade do professor” que “precisa ser resgatada, além da formação do educador oferecida pela União, pelos estados e pelos municípios”, segundo revela ainda a mencionada reportagem.

Em nossa interpretação, o Ministério da Educação quis dizer que está fazendo a sua parte, no mínimo que lhe cabe. Cabe à escola, como um ser “autônomo”, talvez creditando esses poderes às possibilidades formais estabelecidas pelo Conselho Escolar,¹²⁴ aos pais e aos professores promoverem a transformação das condições gerais de trabalho do professor.

Realmente, as condições para que o ser social – professor – possa, enquanto classe trabalhadora social que representa, formar uma consciência de trabalhador profissional da educação, seja ela básica, média ou superior, passa necessariamente, mas não suficientemente, pelas condições financeiras adequadas para a atuação desse profissional que envolve a formação moral e de caráter de seres humanos, com os quais convivem, no cotidiano da sua prática profissional.

Autores como Apple (2003) e Chomsky (2000) analisam o “Estado menor e forte”. Este trouxe, como efeito, na economia americana, segundo Apple (2003, p. 25), o fato das

¹²³ CORREIO DO POVO. **MEC propõe incentivos à carreira**: Ações federais em andamento são de piso nacional, diretrizes salariais e bolsa de iniciação à docência. Porto Alegre, 16 out. 2007. Ensino, p. 9.

¹²⁴ As atribuições do Conselho Escolar foram estudadas por Oliveira (2007), de onde se pode retirar outras referências sobre estudos desses Conselhos. O estudo de Oliveira (2007) revelou que não está havendo, de fato, a participação dos pais e alunos, na gestão da escola pública, que foi tomada como o “caso”, pois é essa mesma participação que lhes falta, como cidadãos.

despesas públicas com as prisões, em alguns estados americanos, estarem se equivalendo às despesas com a educação superior; e Chomsky (2000) analisa que o neoliberalismo se sustenta, na verdade, na necessidade desse “Estado menor e forte”, como um sistema de repressão capaz de combinar, ao mesmo tempo, um “estímulo keynesiano” para a economia, com a crescente massa de excluídos que vai aumentando. No caso analisado por este último autor, isso está se dando nos EUA sob a ideologia da “indústria de controle do crime” que vem fomentando os negócios privados das prisões, como a indústria de construção civil, escritórios de advocacia, entre outros. Assim, realmente o que ocorre é uma “guerra contra os pobres” que tem como um alvo particular, os negros, e que se assenta no discurso ideológico da “guerra da droga” (CHOMSKY, 2000, p. 75-77).

Com isso queremos assinalar que sociedades que não investem em educação, acabam tendo que “investir” fortemente, em segurança, visto que a miséria abre as portas à violência. E para países, como o Brasil, quantos capitães “Nascimento”¹²⁵ precisarão ser chamados?

¹²⁵ No filme brasileiro “Tropa de Elite” (2007), direção de José Padilha, o autor Wagner Moura interpreta um policial militar, o “Capitão Nascimento”, inspirado no Batalhão de Operação de Policiais Especiais – BOPE, do Rio de Janeiro, criado em 1978. O personagem virou “herói” nacional e o filme bateu *record* de bilheteria no mercado da industrial cultura, formal e informal (“pirataria”). Em um programa de TV, um famoso apresentador, que tivera o seu “Rolex” roubado, clamou: “Chamem o Capitão Nascimento”. O “método” de trabalho do capitão é, sobretudo, a tortura. O filme teve premiação internacional e a pirataria nacional reproduziu milhares de cópias, ainda antes do término do filme e do seu lançamento oficial. Tal “fenômeno cultural”, como vem sendo discutido, consiste em entender o interesse que a temática da violência desperta, na consciência das pessoas, alimentada e disseminada pela grande mídia.

8 CONCLUSÕES E ENCAMINHAMENTO DE PROPOSIÇÕES

Nesse capítulo, tentaremos fazer um balanço do confronto entre os dados e informações coletados, através de questionário eletrônico, entrevista semi-estruturada e análise documental, e a teoria do conhecimento adotada nesse trabalho – o materialismo histórico-dialético. Trata-se, portanto, de elaborarmos uma síntese desse processo, a partir de um problema de pesquisa, e de avaliarmos em que medida os objetivos estabelecidos foram alcançados, o que significa demonstrar em que e por que refutamos ou não a nossa hipótese principal de trabalho.

O processo de formação de pesquisadores, por programas de bolsas para a iniciação científica (IC), na Universidade do Estado da Bahia, tem origem com a inserção dessa Universidade no PIBIC/CNPq (1996). Observar o desenvolvimento desse evento nos levou a uma investigação de mestrado (PIRES, 2002) que nos conduziu, posteriormente, à necessidade de aprofundá-la, o que buscamos fazer nessa tese de doutorado que se move na direção do seguinte problema: **Quais contradições existem entre o desenvolvimento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica/CNPq, da Universidade do Estado da Bahia e a prática profissional dos seus egressos, no período 1997 a 2007?**

Iniciamos esse trabalho situando o fenômeno material social (FMS), em estudo, no contexto geral da história da educação superior brasileira e suas relações com o desenvolvimento de uma política de C&T, assim como a forma com que esse processo buscou a incorporação da Inovação como meio de alavancar o desenvolvimento econômico. Nesse processo, localizamos o surgimento de associações e órgãos que apoiaram a formação de recursos humanos para a pesquisa, como elementos de P&D. Dentre esses, detivemo-nos no momento de criação do CNPq (1951), com o evento de criação da *Bolsa do Estudante* que, décadas depois, viria a se tornar o PIBIC/CNPq (1989), que consideramos o ente objetivo, a característica prioritária do FMS desse estudo: a formação inicial do professor pesquisador universitário.

Buscamos entender o movimento histórico desse fenômeno no tempo atual da educação superior brasileira. Esse atual estágio de desenvolvimento da educação é compreendido como o produto histórico de um processo que está submetido a um ritmo cujo tempo é sinalizado por contradições ocorridas no interior desse processo, gerando mudanças profundas nesse nível de ensino. Essas contradições resultam de condições econômicas sociais – da luta de classes interna no país – que geram certas correlações de forças, as quais se materializam em

acordos políticos, isto é, em legislações que vão moldando as características da universidade, quando lhe designam determinado papel que, depois, se contrapõe a outra finalidade maior. Por exemplo: colocando a pós-graduação universitária como o principal *locus* da pesquisa científica, ou seja, no setor “não produtivo”. Deste modo, como inserir depois essa riqueza técnico-científica no desenvolvimento econômico, isto é, no setor “produtivo”? Enfim, uma contradição que se dá no marco da contraposição público-privado, embora, ideologicamente, a ênfase da discussão se desvie para o estatal/mercantil.

Assim, um primeiro marco contraditório que apontamos foi a Lei nº 5.540/68, da Reforma Universitária; a Constituição Federal de 1988 foi o segundo grande marco; e o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, ocorrida em 1995, juntamente com a atual LDB, a Lei 9394/96, o terceiro. A concepção de universidade, nessas legislações, diz que os cursos de graduação seriam concebidos no tripé do ensino, pesquisa e extensão. Essa concepção para a graduação é apenas uma possibilidade formal, na medida em que o que realmente acontece é o ensino de formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho. Pesquisa, de fato, na graduação, fez-se por meio desses programas de BIC que ofereciam condição material para sua realização pelos alunos/bolsistas, orientados por professores/pesquisadores.

Da grande indagação que constitui o nosso problema de pesquisa, originou-se a nossa **tese de trabalho principal**: o bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/CNPq torna-se um professor pesquisador universitário, dadas as condições históricas de desenvolvimento da educação superior brasileira, em que o espaço do exercício da pesquisa científica liga-se aos programas de pós-graduação das universidades e às respectivas fontes de fomento.

Assim, estivemos, em um primeiro momento, envolvidos com a “pesquisa documental”, analisando a legislação do PIBIC/CNPq, as Resoluções Normativas (RN). Atendo-nos aos objetivos dessas normas, gerais e específicos, observamos que os que se mantêm, desde a criação do Programa (1989), são os relacionados a “preparar clientela qualificada para os programas de pós-graduação” e a “contribuir de forma decisiva para reduzir o tempo médio de titulação de mestres e doutores”. Então, *a priori*, o PIBIC reconhece o sentido da sua existência na criação de um futuro mestre e doutor, fazendo-se isso no menor tempo possível. Essa foi uma primeira questão a ser demonstrada; a outra foi: e depois, esses mestres e doutores vão para a universidade? Assim, foi sendo formulado o objeto de estudo, no sentido de conhecer **como os professores universitários, egressos do PIBIC/UNEB, avaliam o PIBIC/CNPq na formação do professor pesquisador universitário.**

Além da pesquisa documental, realizamos pesquisa empírica, para a qual utilizamos dois instrumentos de coleta de informações. O questionário eletrônico, com o qual pretendíamos atingir uma população de 127 egressos do PIBIC/CNPq-UNEB (período 1997-2007), espalhados pelo estado da Bahia e por outros estados brasileiros, possibilitou que realmente obtivéssemos uma *amostra casual* de 87 egressos (coleta de fev. a out. de 2007); dessa amostra recortamos, para outra análise descritiva, uma *subamostra casual* de 21 egressos, que afirmaram estar na docência do ensino superior. Também utilizamos um roteiro semi-estruturado, para a realização de entrevistas com uma *amostra intencional* retirada, por critérios pré-estabelecidos, dos primeiros 24 egressos da mencionada *amostra casual*. O primeiro critério que utilizamos, para estabelecer essa amostragem, foi o de que o egresso do PIBIC/UNEB estivesse na prática da docência do ensino superior. As entrevistas ocorreram em maio de 2007, em Salvador/BA, após um “teste piloto”, com dois egressos de BIC da UFRGS.

Esses procedimentos metodológicos mostraram-se necessários para alcançarmos os objetivos, gerais e específicos, que estabelecemos para o estudo.

Ao identificar e localizar os egressos dos PIBIC/CNPq-UNEB do período 1997-2007, observamos que os quatro Departamentos do *Campus I*/Salvador concentram mais da metade (53,0%) de todos os 127 egressos, enquanto o *Campus III*-Juazeiro detém cerca de 26,0%, resultado que é uma expressão da participação do DTCS-III.

Sobre os resultados da amostragem casual, 85% dos egressos têm idade entre 25 a 34 anos e a maior parte é do sexo feminino (57,5%); foi um aluno diurno; o PIBIC/CNPq foi o primeiro programa de IC do qual participou (76,1%); renovou a bolsa (85,9%) – a maioria apenas uma vez (57,1%). A maior parte dos egressos PIBIC/UNEB provêm das áreas das Ciências Humanas (44 egressos), Ciências Agrárias (23) e Ciências Exatas (19), sobressaindo-se os cursos da graduação de Pedagogia, Engenharia Agrônômica e Licenciatura em Química Aplicada, respectivamente; 49 egressos afirmam que pesquisam, mas 27 fizeram ou estão fazendo o mestrado, confirmando resultados achados por Aragón (1999, p. 37). Os cursos de mestrado se concentram nas áreas de Ciências Humanas, Ciências Exatas e da Terra e Ciências Agrárias, seguindo a lógica da concentração geral dos 127 egressos do PIBIC/UNEB. Proporcionalmente, a área de Ciências Exatas e da Terra é a que está conseguindo melhores resultados, com o ingresso de 6 ex-bolsistas no mestrado, na mesma área de conhecimento da graduação, assim como aconteceu com os 4 que ingressaram no doutorado. Considerando toda a amostra, 10 egressos (11,5%) fizeram ou estão fazendo o doutorado e somente 6 desses receberam ou estão recebendo bolsa, concedidas pelo CNPq,

CAPES e FAPEMIG. Os bolsistas de doutorado são egressos do curso de Licenciatura em Química Aplicada (4) e do curso de Engenharia Agrônômica (2). Portanto, a Área que mais forma egressos graduados não é a mesma que forma mais mestre e doutores. Não se encontrou, nessa amostra casual, nenhum egresso PIBIC/UNEB do curso de Engenharia Agrônômica no exercício da docência universitária. A maioria dos egressos dessa amostra (41,2%) está trabalhando no setor público, em uma instituição de grande porte (54,1%), porém, o vínculo empregatício predominante é o da CLT (29,4%), seguido do estatutário (21,2%). Creditamos a “dissonância” os egressos da Engenharia Agrônômica, que trabalham em empresas públicas, mas dotadas de personalidade jurídica de direito privado, como a EMBRAPA, sob regime jurídico da CLT. Com relação ao salário, 58,8% dos egressos se dizem insatisfeitos.

Quanto aos resultados da subamostra casual de 21 egressos do PIBIC/UNEB (1997-2007), que estão na docência do ensino superior, 16 têm idade entre 25 e 34 anos, 13 são mulheres e 12 estão trabalhando em IES, localizadas em Salvador/BA. No PIBIC/UNEB é a área das Ciências Humanas, com 8 egressos, a que mais tem contribuído para a profissão de professor universitário, com 5 egressos do curso de Pedagogia. A maioria parte (11 egressos) pertence às primeiras turmas desse Programa (1997, 1998, 1999), o que explica o fato de que 16 egressos já fizeram ou estão fazendo o mestrado, porém, apenas 6 egressos obtiveram bolsa. Relativamente, a área predominante do curso de mestrado é a de Ciências Exatas e da Terra (6 egressos), seguindo-se a de Ciências Humanas (5 egressos). Ao curso de doutorado chegaram 7 egressos, sendo que 3 recebem bolsa (2 CNPq; 1 CAPES), mas apenas 2 receberam bolsa de mestrado e doutorado. A área dos cursos de doutorados tem a liderança das Ciências Exatas e da Terra, com 4 egressos. Com esse resultado percebe-se que, no momento de um maior afinilamento dos recursos, como a bolsa de mestrado e doutorado, a área de Ciências Humanas não se sobressai. Essa área, juntamente com as ciências sociais aplicadas, mostrou a ocorrência de uma maior “migração” de seus egressos, originários da IC, para outras áreas do mestrado e do doutorado, e isso não é bem visto pelo CNPq, segundo deduzimos de estudo de Aragón (1999). Desses 21 egressos, 10 exercem a docência em uma instituição pública, de grande porte, mas três deles estão, também, em IES privadas, o que se reflete no tipo de vínculo empregatício *híbrido* que combina “CLT e Estatutário”, concomitantemente. Praticamente todos (19 egressos) confirmam que pesquisam, entretanto, 4 afirmaram que recebem algum tipo de fomento para pesquisar, advindos da FAPESB, CNPq e do Ministério da Saúde. Para 16 desses egressos, o PIBIC/CNPq foi a sua primeira BIC e 17 renovaram a bolsa, a maioria (12 egressos) uma vez.

Existe uma diferença entre o nível de *insatisfação*, com relação ao salário, da amostra casual e da subamostra do PIBIC/UNEB. O egresso professor do ES expressa maior *insatisfação* (71,4%). Verificamos que o desacordo entre o valor do salário e a satisfação das diversas necessidades da vida profissional e pessoal cotidiana é a principal causa dessa insatisfação. Os que se mostram satisfeitos justificam-se na realização de necessidades, na soma de salários e na compatibilidade do valor com a média salarial do mercado de trabalho. Os motivos de ingresso em um Programa de BIC refletem, principalmente, o subsídio financeiro como uma forma que teve o egresso de se manter na Universidade, conciliando “trabalho” e estudo, possibilitando a dedicação à vida acadêmica e o seu futuro ingresso no mestrado, primeiro degrau para a carreira acadêmica do ES. Sobre a questão que indaga se as BIC contemplam as necessidades (econômicas, psicossociais, outras) da vida do professor pesquisador (enquanto bolsista e enquanto orientador), os egressos se dividem em suas opiniões e as condicionam: 10 admitiram que “sim”, no sentido da BIC como ajuda financeira e 11 avaliam que não ou “não parcial”, devido às ressalvas feitas ao Programa.

Na avaliação desses egressos, a questão se as BIC incentivam ou não o aluno bolsista a continuar sua carreira de professor/pesquisador, as justificativas associam, quase sempre, o subsídio financeiro da BIC com outras propriedades do Programa PIBIC. Para o ex-bolsista pobre que sustenta a si próprio, a bolsa foi um subsídio indispensável à sua manutenção na universidade. Assim, o momento da conclusão do curso significa desamparo, é um “momento de alto risco” para a continuidade de sua formação acadêmico-científica. Para aqueles que têm a bolsa do BIC, exclusivamente para suas despesas pessoais, já contando com o amparo econômico da família, a bolsa representa um grande incentivo à carreira de professor/pesquisador. Isso, porém, quando o egresso não vislumbra a opção de se tornar um pesquisador de uma sólida empresa, como é o caso daqueles que provêm das Ciências Agrárias, área que não apresenta representante nessa subamostra.

Com relação ao **objetivo geral** de conhecer, analisar e explicar as contradições, harmonias, correspondências e diferenças existentes entre a formação inicial do pesquisador, realizada pelo Programa PIBIC/CNPq-UNEB e a prática profissional dos egressos desse Programa, iremos assinalar algumas constatações e contradições internas identificadas, no FMS que estamos a estudar, em conexão com o seu ritmo histórico. Apesar de numericamente ordenadas, não é intenção estabelecer uma hierarquia entre elas:

- 1) Uma constatação se dá por marco da Lei 9394/96 (capítulo: “Da Educação Superior”), quando essa abre espaço para o Decreto 2.306/97 (Art. 4º) *reformular* a educação superior,

classificando as IES do Sistema Federal de Ensino em: universidades; centros universitários; faculdades integradas; faculdades isoladas; institutos superiores ou escolas superiores. A partir de então, aconteceu a aceleração do processo de privatização da educação superior, no Brasil e na Bahia, de forma que a nossa hipótese de trabalho anuncia “o bolsista do PIBIC/CNPq se torna um professor pesquisador *universitário*”, mas quando nos deparamos com os resultados do questionário eletrônico, constatamos que o egresso do PIBIC/CNPq-UNEB, que está na docência da educação superior, **não** poderia ser denominado de “professor pesquisador *universitário*”, visto que muito poucos estão nessa condição profissional, como professor efetivo de uma universidade pública. A maior parte dos que identificamos na docência da educação superior estão praticando o ensino em faculdades privadas e particulares e, alguns, concomitantemente, como professor substituto, em uma universidade pública. Portanto, sem vínculo que lhes dê condições de ser, realmente, um professor pesquisador *universitário* profissional, isto é, com regime de dedicação exclusiva, realizando pesquisa e recebendo fomento por essa atividade. Registramos um único caso, nessa condição, de um egresso do curso de Química Aplicada do DCTE-1/UNEB.

2) Existe uma **contradição** entre o aumento gradativo da exigência de “produtividade do pesquisador”, expressas nas últimas RN do PIBIC/CNPq, a ser demonstrada pelo pesquisador para ser um orientador do Programa e as condições de realização do trabalho da pesquisa científica, no tradicional *locus* de sua produção – a universidade. Segundo ficou demonstrado, em depoimentos dos egressos PIBIC/UNEB, em confronto com a análise bibliográfica e documental, o professor/pesquisador vem sendo compelido a buscar recursos para suas pesquisas em outras fontes fora da Universidade. O pesquisador é estimulando ao que vem se denominando de “pesquisador empreendedor” de seu próprio trabalho de pesquisa, ainda realizado no espaço público. Buscando resolver contradições como essa, o governo criou a Lei da Inovação e suas atualizações e complementações, tal como a lei das fundações de apoio ou amparo às universidades, dentre outras, já analisadas. Em **correspondência** a esse processo, encontramos a situação de E7, como pesquisador de um projeto interinstitucional de pesquisa, com fomento de uma agência estadual e em conexão com um Programa federal. Todo esse processo contraditório vem se refletindo na pesquisa da IC, como expressou E6: “A gente pesquisava, analisava, mas não conseguia concluir (...) e tínhamos até receio sobre isto, de como lidar com isto, como falar da empresa que está sendo a parceira, que está lhe cedendo todos os materiais que está sendo possível pesquisar?”

3) Dos objetivos relacionados aos orientadores: “estimular pesquisadores produtivos a engajarem estudantes de graduação na atividade de iniciação científica e tecnológica (...) [foi acrescentado] integrando jovens em grupos de pesquisa e identificando precocemente vocações, de forma a acelerar o processo de expansão e renovação do quadro de pesquisadores”, apreeendemos algumas revelações, como a **correspondência** entre os propósitos de identificar precocemente vocações e acelerar o processo de expansão. Essa aparente harmonia se sustenta na concepção idealista do pesquisador, calcada em valores individualistas e pessoais, desconsiderando o caráter histórico do conhecimento, como pressupõe o materialismo dialético. Entretanto, tal concepção *pibiquiana*, do pesquisador talentoso por vocação, se **contradiz** à cotidianidade demonstrada pelos depoimentos dos egressos PIBIC/UNEB professor do ensino superior que refletiram as reais precárias condições de trabalho. Essa contradição se reflete nas avaliações dos egressos, sobre a importância do Programa na formação do professor pesquisador: “a contribuição financeira não contempla a realidade da vida do aluno/bolsista”; “a bolsa é insipiente para comprar livros, participar de eventos científicos, fazer um curso de línguas” e outros (Apêndice G). Porém, também encontra correspondências, materializadas nas consciências desses egressos professores, quando alguns afirmam estar satisfeitos com a sua situação salarial e também quando analisam a sua trajetória de bolsista PIBIC/UNEB, alcançando o momento atual, com ênfase nos esforços próprios.

4) Existe contradição entre o objetivo dessas RN do PIBIC/CNPq, quando expressam que o Programa de destina a formar quadros (clientela) para a pós-graduação e o fato dessa mesma Agência não oferecer uma quantidade de bolsas suficiente para o egresso prosseguir com o mestrado e o doutorado. A *subamostra casual* de 21 egressos professor do ES mostra que praticamente todos esses docentes (19 egressos) confirmam que pesquisam. Entretanto, apenas 4 deles recebem algum tipo de fomento para pesquisar, advindos da FAPESB, CNPq e do Ministério da Saúde, embora 16 egressos tenham concluído ou estejam realizando o mestrado e, dentre eles, 7 tenham alcançado o doutorado. Identificamos que o balizamento dessa contradição encontra-se nas próprias RN, quando sinalizam para o orientador a tarefa de identificar “talentos precoces”. Acreditamos que essa **contradição** escamoteia a real intenção do CNPq: de que apenas alguns alunos se tornem pesquisadores; assim, localizamos a explicação do reflexo “*status*” como uma “distinção” acadêmica que o aluno/bolsista adquire, como uma característica pessoal, em relação aos demais colegas, dentro da universidade.

5) Constatamos que o PIBIC inaugura, no CNPq, o sistema de quotas institucionais, como uma nova modalidade de fomento para formação de recursos humanos para a pesquisa, desde a graduação. Pretendeu, com isso, incentivar pesquisadores produtivos e incrementar e/ou fazer emergir grupos de pesquisa na Instituição. Subtende-se que os bolsistas PIBIC vão interagir com orientadores/pesquisadores e com outros colegas, também bolsistas, de outros níveis de formação, o *stricto sensu*. Ou seja, está expressa, nas RN, uma intenção de que a pesquisa seja desenvolvida pelo grupo, em suas diversas linhas, onde se dará a formação do bolsista. Essa formação ganha, assim, a aparência de um trabalho de cooperação, em grupo, a ser desenvolvido em uma instituição que ofereça condições para a produção da pesquisa e, mais recentemente, naquelas que possam, rapidamente, desenvolver pesquisa de aplicação comercial. Porém, através da RN, o CNPq submete o aluno/bolsista (agora¹²⁶ estudante) e o professor/pesquisador (agora, orientador/pesquisador) a seu controle, inclusive através da avaliação que se estabelece entre os pares do CNPq (agora também como curso credenciado pela CAPES). Assim, em **contradição** a essa idéia de cooperação do trabalho em grupo está a prática do “Comitê Externo” que avalia o trabalho do futuro pesquisador, tendo por princípio identificar “talentos precoces” que possam ser produtivos, rapidamente, e com sistema de premiação que auxilie essa identificação, enfim, por critérios de competitividade. Um egresso assim avaliou esse momento:

Acredito que o que atrapalhe um pouco o PIBIC seja essa cobrança por resultados da pesquisa (...) Mas o (a) bolsista tem que apresentar os resultados na jornada, tem que trazer coisas novas (...) Ou seja, dá-se mais valor aos resultados do que ao processo que o (a) bolsista e seu (a) orientado (a) passaram. (...) No final de um ano o bolsista(a) tem que apresentar resultados, fazer resumo. No dia da Jornada tem pouco tempo para apresentar-se e ainda tem que se submeter a perguntas de uma pessoa que não sabe o que você passou o ano todo e que só leu o seu resumo. Quando não o ler durante a sua apresentação. E inspecionar seu *banner* para ver se o (a) bolsista colocou tudo que é pedido (egresso da subamostra casual).

6) Segundo a RN 015/2004, as bolsas PIBIC continuam destinadas às instituições públicas, comunitárias ou privadas, “com ou sem curso de graduação, que efetivamente desenvolvam pesquisa e tenham instalações próprias para tal fim”. Tal afirmação **contradiz** o que expressa a conceituação do Programa, nessa mesma RN: “alunos de *graduação universitária*”. Concomitantemente, foram retiradas expressões como “novos talentos” ou “vocação científica” que expressavam a concepção idealista da ciência. Compreendemos isso

¹²⁶ “Agora” refere-se à RN vigente na presente data (mar. 2008), atentando para o movimento de mudança (Cf. Referências).

como um avanço para a perspectiva de um constructo social da pesquisa científica e de seu realizador, visto que a mencionada Resolução emerge no marco de legislações como a Lei nº 10.973/04 (Lei da Inovação Tecnológica); a Lei da PPP; a Lei das Fundações “ditas” de amparo à pesquisa. Ou seja, entendemos que essa **contradição** revela o resultado de uma luta política, em torno da questão de como transferir ou “inserir ” a C&T no setor produtivo, de direito público ou privado, e que tais negociações vão sendo assimiladas e corporificadas, nas resoluções do PIBIC/CNPq e refletidas na experiência profissional dos entrevistados.

7) Durante o tempo de duração do FMS em estudo (1997-2007), observamos que a CAPES e CNPq vão caminhando juntas na formulação e execução de uma política de formação de pesquisadores, desde a graduação, enquanto reguladoras da produção acadêmico-científica da Universidade. Isso acontece na medida em que os critérios de concessão de bolsas do PIBIC vão sendo atrelados aos resultados das avaliações CAPES para os programas de pós-graduação, nas IES de todo o país. Assim, o PIBIC passa, cada vez mais, à margem dos Colegiados de curso, pois é administrado pelas pró-reitorias de pesquisa e pós-graduação das universidades e é avaliado, diretamente, pelo CNPq. O perfil de “experiência” ou produtividade do pesquisador/orientador vem sendo, progressivamente, também monitorado pelo sistema CAPES, como um critério de concessão das bolsas nas instituições, a partir do nível de classificação obtido pelo curso, junto a essa Agência.

8) Constatamos que o objetivo de “contribuir para, na próxima década, diminuir as disparidades regionais na distribuição da competência científica no território brasileiro”, incluído na RN 06/1996, não foi alcançado, pois, conforme demonstramos, a produção acadêmico-científica do país continua concentrada nas regiões sudeste e sul. O PIBIC esperava conseguir esse objetivo através de uma “excepcionalidade” incluída nos “requisitos e compromissos do orientador”, qual seja, a de que nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste (exceto o Distrito Federal), o orientador, mestre ou doutor, pudesse orientar dois ou três bolsistas, respectivamente (nas demais regiões: mestre 1 bolsista e doutor 2). **Contraditoriamente**, antes de completar uma década, a RN 15/2004 *retira* o objetivo mencionado e a “excepcionalidade” que estrategicamente poderia possibilitá-lo, deixando à critério da instituição o número de bolsas a ser concedida ao orientador, “em função de sua competência”. Transparece o critério de “pesquisador produtivo e competente” como prevacente sobre qualquer outro, o qual vem sendo aperfeiçoado, à medida que o empreendedorismo vem se firmando como um valor no *perfil* desejado para o pesquisador orientador. Análisisando o desenvolvimento dos “Critérios” para ser orientador do PIBIC,

observamos nas RN's que a ênfase dá-se na perspectiva da formação do “pesquisador” para atuar em “qualquer atividade profissional” (em qualquer setor) e não do professor como pesquisador universitário. Para isso, a RN 17/2006 agregou, aos dois objetivos gerais anteriores que vêm sendo mantidos, o de “contribuir para a formação científica de recursos humanos que se dedicarão a qualquer atividade profissional” e, ao objetivo específico relacionado aos orientadores, é acrescentada a palavra “profissional”.

Com esse procedimento, o PIBIC/CNPq segue em harmonia com V PNPG (dez. 2005-2010), cujo principal objetivo é o “crescimento econômico”, sobressaindo-se o Mestrado Profissionalizante que reflete a estreita relação com o mercado, no “eixo estratégico do crescimento social, econômico, educacional, político.”¹²⁷

9) A **contradição** existente entre as ações recomendadas pelos egressos PIBIC/UNEB, sobre a continuidade de sua formação (ao se tornar um egresso do Programa) e as reais condições proporcionadas pelas IES, atualmente, assim como pelo próprio CNPq, revela o quanto é alta a barreira para que o egresso do PIBIC/UNEB chegue até o mestrado e doutorado. Alguns, excepcionalmente, alcançam essa empreitada. Quanto ao mestrado, um terço dos egressos o realiza, sendo esse um resultado que o CNPq, em pareceres de estudos avaliativos anteriores (ARAGÓN, 1999), considerou satisfatório.

10) A responsabilidade com as despesas de uma pós-graduação vem sendo assumida, como “investimento”, pelo próprio egresso/professor que, dada a escassez de bolsas, leva adiante a sua formação *stricto sensu*, enquanto segue trabalhando, em mais de uma IES e, concomitantemente, tentando a seleção ou já cursando o mestrado ou o doutorado, em uma universidade pública. A essa situação do egresso professor ES junta-se a pressão do Programa de Pós para que essa formação se realize no menor tempo possível, uma vez que esse é um dos critérios utilizados pela CAPES em suas avaliações dos curso de Pós. O resultado é desastroso para a formação do professor pesquisador, sob nosso ponto de vista: o egresso professor do ES tem um menor tempo de dedicação aos estudos e uma baixa qualidade de vida, com reflexos em sua saúde, física e mental, o que se reverte na realização de seu trabalho sob precárias condições humanas. Acreditamos que, dessa forma, estamos caminhando, na pós-graduação, para tipos de realização da pesquisa científica como formação

¹²⁷ Lembramos, aqui, de uma reflexão da professora Mérian Bordas, na ANPEDSUL, em 9 de jun. 2006, na UFSM/RS, sobre a causa de não existir a iniciação científica em docência. Argumentava a professora: a ênfase é sempre na IC, inclusive existem programas de IC para as licenciaturas, mas não há experiências ao contrário. E há a cultura de que “para as licenciaturas vão sempre os *menos inteligentes* e os *mais* vão para os bacharelados”.

científica “bancária”, isto é, sem reflexão, sem meditação sobre o objeto de estudo, sem utilização de uma lógica científica (formal ou dialética), sem formação filosófica e sociológica, enfim, uma realização pontual e fragmentada da pesquisa científica. A formação reflexiva e crítica que um país, como o Brasil, necessita, requer tempo e maturação, que transita na contra mão da tendência do imediatismo que assume a atual conjuntura da pós-graduação:

Então, a gente sente essa pressão e essa pressão se reflete na aula... Saio da aula às vezes achando que poderia ter feito muito melhor e que não o fiz porque tô estressada, porque tô com um nível de stress muito alto. Isso reflete fisicamente, também, tem aqueles dias em que a gente acha que não vai ser possível seguir a semana, porque o corpo não agüenta mais e, claro, isso vai indo refletir na pesquisa né, porque tem dias que a gente não quer nem olhar pras entrevistas, pra alguns dados que precisam ser tratados, pra um livro que precisa ler, porque tá num acúmulo, eu tô num ritmo desenfreado, principalmente, pra quem tá fazendo mestrado, eu precisaria estar, agora, bem mais tranqüila (E2).

11) Não está sendo estimulante para o egresso PIBIC galgar a carreira científica até o doutorado. O mercado de trabalho do ensino superior não está à procura do doutor, mas do professor “horista”, essa é a tendência que se verifica nos dados dos últimos censos da Educação Superior (INEP, 2006). O título de mestre ainda é buscado por algumas IES privadas que dominam o mercado da ES na Bahia, enquanto que as IES públicas, estaduais e federais, buscam o professor substituto e não vem oferecendo concursos, com regularidade e com número de vagas suficientes.

12) Dessa maneira, certos objetivos do PIBIC, como “formar clientela para a pós-graduação”, soam como formalidades, quando são confrontados com a diferença, entre o número e o valor de bolsas do PIBIC e o número e o valor de bolsas oferecidas por essa mesma Agência, nas modalidades de mestrado, doutorado e pós-doutorado. Esse dado real, materializado na fala dos egressos e verificado nos dados do CNPq, deixa transparecer que o CNPq **não está**, de fato, interessado em tornar, hoje (mar./2008), os seus 18.782 bolsistas PIBIC existentes, em todo o Brasil, mestres e doutores e sim em identificar, dentre tantos, aqueles que tenham “talentos especiais” para ser um pesquisador, em correspondência com uma concepção idealista do pesquisador, até recentemente compreendida pelo Programa. Já assinalamos que consideramos um avanço a atual RN 17/2006 (Anexo III) nesse aspecto, porém a mesma nega isso quando confere ênfase à competência científica do pesquisador/orientador, calcada em valores de competitividade e individualismo. Sobreviver a essa situação é uma condição de classe. A “elite pensante” é, também, a elite economicamente

dominante que, enquanto classe, pensa com uma ética formal e tradicional e não com a ética da práxis humana que tenha no seu cerne a concepção de novas relações inter-humanas, a partir do concreto, da prática como convivência e produção entre os homens:

Hoje, a maior dificuldade que tenho e que me impede de fazer um mestrado é que tenho que trabalhar 40h para me manter e manter minha família. Acabei de sair do estágio probatório da Prefeitura e agora quem sabe eu consiga fazer mestrado. Tomara que haja novas oportunidades para um mestrado, em algum país da África, pois é onde gostaria de ampliar meus estudos (egressa PIBIC/UNEB, curso de Pedagogia, formada há 6 anos; *amostra casual*).

As experiências dos egressos, materializada em suas falas e meditadas pela perspectiva teórico-filosófica que adotamos, expressam o refutamento da nossa tese. Ou poderíamos dizer o “quase” refutamento se aceitarmos a idéia de que o egresso PIBIC/CNPq-UNEB é “quase” um professor/pesquisador, parafraseando o que vem se chamando de “quase” mercado. Mas um professor da educação superior, nas condições de existência, segundo demonstramos, dificilmente poderá desenvolver pesquisa de um bom nível de qualidade. Teremos estatísticas maiores evidenciando o crescimento “acelerado” de mestres e doutores, mas a ciência nesse país preciso dar o salto qualitativo. Para isso é indispensável que a formação de novas gerações de pesquisadores esteja voltada para o esforço intelectual de conversão do modo formal para o modo dialético de pensar, de forma a acelerar a transformação necessária na maneira de produzir a ciência.

Como afirmamos na apresentação dessa tese, o nosso próprio exemplo nos coloca em uma posição privilegiada, com relação à massa de trabalhadores do ensino superior, nesse país. Pudemos ter uma formação teórico-prática sólida, pois foi sustentada pela condição que o povo brasileiro nos proporcionou, de quatro anos dedicados à tarefa de nos fazermos um professor pesquisador universitário. Quantas pessoas, na vida, têm essa sorte? Só nos sentiremos recompensados se essa pesquisa for fundamentalmente interessante a ponto de poder contribuir para mudar os rumos da pesquisa na Universidade que estudamos e no país como um todo. Os egressos bolsistas do PIBIC/UNEB nos fizeram representantes deles; buscamos, com esforço, refletir a participação de cada um nesse trabalho, no momento em que eles nos descreveram as histórias de suas vidas. A partir delas podemos dizer que, indiscutivelmente, o ex-bolsista de PIBIC/CNPq-UNEB não se torna um professor/pesquisador. E, reconhecendo que esse não é um caso isolado, mas inserido em uma totalidade concreta que o condiciona, induzimos que o egresso do PIBIC/CNPq não se torna um professor pesquisador, ao egressar da universidade.

Mas o fôlego desse trabalho é a esperança. Fazer emergir uma educação que insista na possibilidade de que o "conhecimento inovador", de novos pesquisadores, informe a luta contra o capitalismo, a favor da construção de sociedades, onde o trabalho não seja uma mercadoria, é o nosso sonho diurno.

Como já dissemos, nenhuma alienação do homem é definitiva, mas o resultado histórico da experiência humana. Assim, com a finalidade de contribuir para tornar realidade a superação das contradições apontadas entre os propósitos do PIBIC/CNPq e a prática profissional de seus egressos, voltados para a formação inicial do professor pesquisador, encaminharemos, a seguir, algumas proposições, com as quais pretendemos finalizar essa tese, lembrando que elas enfatizam e/ou complementam as "recomendações" dos egressos do PIBIC/UNEB (1997-2007), já anunciadas, no último Capítulo desse trabalho.

Para "romper" a condição de classe, em que são vetadas, pelas condições estabelecidas nas RN/PIBIC/CNPq, ao aluno trabalhador, o seu ingresso e permanência nesse Programa e, posteriormente, na pós-graduação, indicamos o aumento do número e do valor da bolsa, atualizadas sucessivamente, para que esses alunos possam se sustentar no curso, dedicando-se, exclusivamente, aos estudos.

Indicamos a necessidade de se estudar a relação orientador/bolsista, partindo do problema de como está se dando a iniciação desse estudante, na produção do conhecimento: como mão-de-obra para auxiliar a construção da carreira do orientador/pesquisador ou como formação inicial de uma profissão acadêmico-científica?

Indicamos estudos para o aprofundamento do que se sugere, em termos de políticas públicas, com a palavra "profissional" agregada a um dos objetivos do PIBIC, quando se refere, especificamente, ao orientador (Anexo III da RN-017/2006). O que vem a ser um "pesquisador profissional"?

Indicamos que a concepção de um Programa de preparação de novas gerações de trabalhadores pesquisadores deve ter, por princípio, uma formação geral, filosófica, metodológica, orientada para a transformação qualitativa da produção acadêmico-científica do país. Assim, poderá ser permitida a passagem da atitude formalista e metafísica de pensar a realidade, predominante na Academia, para a fase em que se evidencia a conveniência de aceitar e desenvolver as concepções dialéticas, aplicadas à ciência e à investigação do mundo (VIEIRA PINTO, 1979).

Indicamos que as políticas de CT&I sejam pensadas a partir da concepção do pesquisador como um trabalhador, não como um ser idealizado e talentoso, de forma a superar a divisão social do trabalho intelectual e manual.

Indicamos que se abram e se intensifiquem as linhas de financiamento de pesquisa sobre movimentos sociais que emergem no país, como forma de motivar a formação de pesquisadores que tomem por objeto de seu estudo perspectivas reais de transformação do atual modo de produção capitalista. O Brasil precisa formar uma “elite de intelectuais” que seja autoconsciente e crítica, conforme recomendou Gramsci (2004), já que:

O processo de desenvolvimento está ligado a uma dialética intelectuais-massa; o estrato dos intelectuais se desenvolve quantitativa e qualitativamente, mas todo progresso para uma nova “amplitude” e complexidade dos estratos de intelectuais está ligado a um movimento análogo da massa dos simples, que se eleva a níveis superiores de cultura e amplia simultaneamente o seu círculo de influência, com a passagem de indivíduos ou mesmo de grupos mais ou menos importantes, para o estrato dos intelectuais especializados (GRAMSCI, 2004, p. 104, v. 1).

Que também se abram, e/ou se intensifiquem, linhas de pesquisa que busquem pensar o ensino superior, em conexão com o ensino médio e o ensino fundamental. A formação inicial do professor pesquisador deve ser planejada e realizada na totalidade da formação do ser humano, focando o profissional que trabalha com a educação, em todos esses níveis. Essa pesquisa identificou dois casos de egresso-professor que está atuando no nível médio da rede pública, concomitantemente com o nível superior da rede privada/particular.

Que a comunidade do ensino superior da Bahia, crie meios de aderir a campanhas como “Educação não é Mercadoria”, lançada em Porto Alegre/RS, em outubro de 2007. A proposta é da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE) e vem obtendo adesões de entidades educacionais. Visa denunciar o processo de mercantilização e desnacionalização da Educação Superior, assim como exigir do governo federal medidas para regulamentar o ensino privado e barrar a ingerência do capital estrangeiro no setor (PERONI, PEIXOTO, CAVEDON, 2007).

Propomos à UNEB, particularmente, uma recomendação aos orientadores: que façam seus bolsistas lerem e discutirem a Resolução Normativa, em vigor, pois praticamente todos os entrevistados demonstraram que não conheciam essa legislação.

Por muito tempo foi recomendação do CNPq às IES o acompanhamento de seus egressos; porém, como a recomendação não se materializou em recursos, destinados à **implantação e manutenção pelas Instituições de um sistema de avaliação de egressos**, isso não vem acontecendo. Se não forem dadas as condições, recomendações como essa se estabelecem apenas no plano formal. Propomos que, junto às quotas institucionais anuais, seja adicionada certa quantidade de quotas extras, destinadas a esse propósito, para estimular

pesquisadores das universidades a realizarem o acompanhamento da prática profissional dos egressos do PIBIC, sistematicamente. A falta de uma política de incentivo ao acompanhamento de egressos do PIBIC/CNPq gera desperdícios ao país, pois possibilita o descaminho do ex-bolsista para outras atividades, como forma emergencial de sobrevivência.

Indicamos ao CNPq estudos que contribuam para a pergunta que elaboramos ao final do Capítulo 6: *qual o custo cotidiano para um bolsista PIBIC, na universidade?* Mas que tal estudo tenha uma abordagem teórico-metodológica crítica, social e política, capaz de adotar o conceito de “classe social”, compreendendo-a como processo e relação social (WOOD, 2003), tornando-a visível, no contexto da luta de classe. Com a convencional abordagem que concebe classe social como “localizador estrutural”, isto é, que a toma por critérios de rendimento econômico, oportunidade de mercado ou mesmo ocupação, a essência desse conceito não se revela.

Para finalizar, desejamos lembrar que, com essa pesquisa, a Universidade do Estado da Bahia se coloca com uma particularidade, que a distingue de outras perante o CNPq: os seus resultados mostram que os egressos do PIBIC/UNEB estão alcançando o mestrado, na medida julgada satisfatória pelo CNPq, segundo concluiu a pesquisa nacional feita por Aragón (1999). Se a UNEB não fez mais, as causas estão ligadas a problemas gerais que a educação superior vem enfrentado, guardadas as devidas limitações singulares. Porém, quando essa Universidade demonstrar para essa Agência que vem realizando o acompanhamento dos seus egressos PIBIC, ela ganha força para pleitear uma nova quantidade de bolsas desse Programa. Assim, o conhecimento gerado por esse estudo, na aplicação técnica mais imediata, constitui-se como um argumento científico que pode justificar uma maior quantidade de bolsas. Deste modo a Universidade poderá ter, objetivamente, isto é, em condições técnico-financeira, o retorno do investimento que fez em nossa formação.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. Público não-estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro. In: _____. (Orgs). **O público e o privado na educação: interfaces entre Estado e Sociedade**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 137-153.

AFONSO, Almerindo. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 69, dez. 1999.

_____. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ALANIZ, Anna G.G. Tiro ao doutor: a mira no professor universitário. **Revista Caros Amigos**, São Paulo, ano X; n. 120, p. 17, mar. 2007.

ALBUQUERQUE, Eduardo. et al. A distribuição espacial da produção científica e tecnológica brasileira: uma descrição de estatísticas de produção local de patentes e artigos científicos. **Revista Brasileira de Inovação**, Rio de Janeiro, FINEP, v. 1, n. 2, p. 225-251, jul./dez. 2002.

_____. Apresentação. **Revista Brasileira de Inovação**, Rio de Janeiro, FINEP, v. 3, n. 1, p. 9-13, jan./jun. 2004.

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. **Universidade pública e iniciativa privada: os desafios da globalização**. Campinas, SP: Alínea, 2002.

_____. Pós-modernidade & Ciência: **por um a história escatológica**. Campinas, SP: Alínea, 2003.

ANDES. Fundações privadas ditas de apoio às universidades públicas. **Cadernos Andes**, Brasília, n. 23, jan. 2006.

ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, Contexto e Significados: Algumas Questões na Análise de Dados Qualitativos. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), n. 45, p. 66-71, 1983.

ANTUNES, Ricardo. A era da informatização e a época da informalização: riqueza e miséria do trabalho no Brasil. In: _____. (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006. p. 15-25.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho X Capital: “berrar não adianta”. **Caros Amigos**, São Paulo, ano X; n. 120, p. 18-21, mar. 2007. Entrevista concedida a Juliana Sassi.

APPLE, Michael. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003. (Biblioteca freiriana; v.5)

AQUINO, Maria Aparecida. Palestra proferida na Mesa Redonda: **A Pesquisa Científica no País Hoje**. In: XIII Encontro Nacional de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação das Universidades Brasileira, Cuiabá, 30 set/3 out. 1997.

ARAGÓN, Virgílio. (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.

BAHIA, Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Educação Superior: Universidades**. Disponível em: <http://www.sec.ba.gov.br/ed_superior/universidades.htm>. Acesso em: 04 mar. 2008.

BERLINCK, R.G.S. Contra a mediocrização da pós-graduação. In: **Jornal da Ciência e-mail**. SBPC, 9 de maio de 2007. Disponível em: <http://www.jornaldaciencia.org.br> Acesso em: 7 jan. 2008.

BERNARDO, João. **Transnacionalização do capital e fragmentação dos trabalhadores: ainda há lugar para os sindicatos?** São Paulo: Junkings, 2000.

BIANCHETTI, L.; NETTO MACHADO, A.M. (Org.). **A Bússola de escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Estudos de caso. In: _____. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994. p. 89-97.

BRASIL, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq / MCT. **CNPq**. Disponível em: <<http://www.cnpq.br/index.htm>>. Acesso em: 08 jan. 2008.

BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. **Livro Branco: ciência, tecnologia e inovação**. Brasília: MCT, 2002.

BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. Academia Brasileira de Ciências. **Livro Verde: ciência, tecnologia e inovação: desafio para a sociedade brasileira.** Brasília: MCT, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. **Sesu: Pet 2003.** Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/pet2003.xls>. Acesso em: 01. fev. 2007.

BUARQUE, Cristovam. A Universidade na Encruzilhada. In: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR: reformas, mudanças e Internacionalização, Qatar, 2003. **Anais.** Brasília: UNESCO; Brasil, Sesu, 2003. p. 21-74.

BÚRIGO, C. C. D. Universidade Pública Federal Brasileira: democraticamente massificada. **REXE.** Revista de Estudios y Experiencias en Educación (Concepción), v. 1, p. 105-123, 2007.

_____. **O trabalho acadêmico do professor universitário no processo de desenvolvimento do espaço público na universidade federal:** um estudo de caso na Universidade Federal de Santa Catarina e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

BURSZTYN, Marcel (Org.). **Ciência, ética e sustentabilidade.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

CABRERO, R. C. **Prêmio governamental:** atraindo vocações para a carreira acadêmica. X Seminário Estadual da ANPAE. 28 a 30 de jun. 2006.

_____. **Estudantes do ensino superior vivenciando ciência:** efeitos na pós-graduação. X Seminário Estadual da ANPAE. 28 a 30 de jun. 2006a.

CALAZANS, Julieta. A iniciação científica: um aprendizado do trabalho científico da realidade social. **Educação em questão.** Natal: UFRN, v. 1, n. 1, p. 190-196. 1987.

_____. (Org.). **Iniciação Científica:** construindo o pensamento crítico. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CAPES. **Áreas do Conhecimento.** Disponível em: <http://www.capes.gov.br/capes>. Acesso em: 14 mar. 2005.

_____. **Estatísticas – Bolsas no País – Mensalidades.** Disponível em: <http://www.capes.gov.br/sobre/estatisticas/nopais/mensalidades.html>. Acesso em: 5 fev. 2008

CASAGRANDE, Nair. **A pedagogia socialista e a formação do educador do campo no século XXI** : as contribuições da Pedagogia da Terra. Porto Alegre: UFRGS, 2007. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

CATTANI, Antonio; HOZMANN, Lorena. **Dicionário de Trabalho e Tecnologia**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2006.

CHAUÍ, Marilena. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, Hélio (Org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes; Rio Grande do Sul: CIPEDS, 1999. p. 211-222.

_____. Todo mundo tem que viver uma grande paixão e uma possibilidade de revolução. **Caros Amigos**, São Paulo, n° 29, p. 22-28, ago. 1999a.

_____. Terceira Via. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 19 dez. 1999. Mais!, p. 5-10. 1999b

_____. A universidade pública sob nova perspectiva. In: **26ª Reunião Anual da ANPED**. Conferência de abertura. Poços de Caldas, MG, 5 out. 2003. Disponível em: <http://www.anped.org.br/26/marilenachauianped2003.doc>. Acesso em: 10 out. 2007.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista**. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1982.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CHOMSKY, Noam. **A democracia e os mercados na nova ordem mundial**. Trad. Manuela R. Miranda. Lisboa: Antígona, 2000.

CNPq. **Busca Textual**. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/index.jsp>. Acesso em: 17 dez. 2005.

_____. **Fundos Setoriais**. Disponível em: <http://www.cnpq.br/programasespeciais/fundossetoriais/index.htm>. Acesso em: 14 mar. 2008.

_____. **História**. Disponível em: <http://www.cnpq.br/sobrecnpq/historia.htm>. Acesso em: 17 dez. 2005.

_____. **IC Junior**. Disponível em:
http://www.cnpq.br/bolsas_auxilios/modalidades/ic_junior.htm. Acesso em: 26 jan. 2006.

CNPq. **Investimentos do CNPq em CT&I**. Disponível em:
<http://fomentonacional.cnpq.br/dmfomento/home/index.jsp>. Acesso em: 26 jan. 2006.

_____. **PIBIC**. Disponível em: http://www.cnpq.br/bolsas_auxilios/modalidades/pibic.htm.
 Acesso em: 15 jan. 2006

_____. **PIBIC – Quota 2007/2008**. Disponível em:
<http://www.cnpq.br/programasespeciais/pibic/quota07-08.htm> Acesso em: 19 dez. 2007.

_____. **PIBITI**. Disponível em: <http://www.cnpq.br/programasespeciais/pibiti/index.htm>.
 Acesso em: 14 fev. 2008.

_____. **PIBITI – Quotas 2007/2008**. Disponível em:
http://www.cnpq.br/programasespeciais/pibiti/quota_07_08.htm. Acesso em: 5 fev. 2008.

_____. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica**. Disponível em:
<http://www.cnpq.br/index.htm>. Acesso em: 01 fev. 2007.

_____. **Tabela 2.5.1: CNPq – Bolsas no país: número de bolsas-anos, segundo região e modalidade – 2001-2005**. Disponível em:
http://www.memoria.cnpq.br/estatisticas/tab_htm/quant/historicas_quant_regiao.htm .
 Acesso em: 5 fev. 2008.

COLAO, Magda. **A formação do técnico e do tecnólogo no Curso de Viticultura e Enologia do Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves - RS e a educação profissional**: um estudo de caso. 2005. 373 f. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

CORREIO DO POVO. **MEC propõe incentivos à carreira**: Ações federais em andamento são de piso nacional, diretrizes salariais e bolsa de iniciação à docência. Porto Alegre, 16 out. 2007. Ensino, p. 9.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

CUNHA, Maria Isabel; LEITE, Denise. **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade**. Campinas: Papirus, 1996.

DGP/CNPq. **Censos: Súmula Estatística.** Disponível em:
http://dgp.cnpq.br/censos/sumula_estat/index_grupo.htm. Acesso em: 3 fev. 2008.

DGB/CNPq. *O que é um grupo de pesquisa?* Disponível em:
<http://dgp.cnpq.br/censos/perguntas/perguntas.htm#5>. Acesso em: 03. fev. 2008.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e privatização do ensino superior. In: TRINDADE, Hélió (Org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores.** Petrópolis, RJ: Vozes; Rio Grande do Sul: CIPEDS, 1999. p. 61-72.

_____. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior.** São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Dilemas da Educação Superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?** 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

_____. Educação Superior, Globalização e Democratização. Qual Universidade? In: **27ª Reunião Anual da ANPEd.** Conferência de abertura. Poços de Caldas, MG, 21 nov. 2004. Disponível em: http://www.anped.org.br/27/texto_conf_abertura.doc.

_____. O Ensino de Graduação e a Pesquisa: Construção e Reconstrução do Conhecimento e Sociedade. **Avaliação.** Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior. Campinas, UNICAMP, ano 3, v. 3, n. 3, p. 21-30, set. 1998.

_____. **Universidade e Avaliação: entre a ética e o mercado.** Florianópolis: Insular, 2002.

DIAS SOBRINHO, J.; DIAS, Rafael de Brito. Acreditação da educação superior e C&T: políticas e ideologia. **Revista Avaliação.** v.11, n. 4, p.9-24, dez. 2006.

_____; RISTOFF, Dilvo I. (Org.). **Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência.** Florianópolis: Insular, 2000.

DUPAS, Gilberto. A lógica econômica global e a revisão do *welfare state*. In: PEREIRA, Luiz Bresser; WILHEIM, Jorge; SOLA, Lourdes. (Orgs.). **Sociedade e Estado em transformação.** São Paulo: Editora UNESP; Brasília: ENAP, 1999. p. 219-232.

EAGLETON, Terry. **Marx e a liberdade.** São Paulo: UNESP, 1999.

_____. De onde vêm os pós-modernistas? In: WOOD, Ellen; FOSTER, John (Orgs). **Em Defesa da História: Marxismo e Pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999a.

EMBRAPA. **Atuação**. Disponível em: http://www.embrapa.br/a_embrapa/atuacao. Acesso em: 27 nov. 2007.

EVANGELISTA, Olinda. Publicar ou morrer. In: BIANCHETTI, L.; NETTO MACHADO, A.M. (Org.). **A Bússola de escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis: Ed. Da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002. p. 296-300.

FAPESB. **Programa de Bolsas**: apresentação. Disponível em: <http://www.fapesb.ba.gov.br/apoio/bolsas/apresentacao>. Acesso em: 5 fev. 2008.

FERNANDES, Florestan. Os dilemas da reforma universitária consentida. In: _____. **A universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Ômega, 1975, Cap. 8, p. 201-257.

FIALHO, Nádia H. **Universidade Multicampi**: modalidade organizacional, espacialidade e funcionamento. Salvador: UFBA, 2000. 393 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2000.

_____. **Universidade multicampi**. Brasília: Autores Associados: Plano Editora, 2005.

FILHO, Sergio Salles. Memória: Política de Ciência e Tecnologia no I PND (1972/74) e no I PBDCT (1973/74). **Revista Brasileira de Inovação**, Rio de Janeiro, FINEP, v. 1, n. 2, p. 397-419, jul./dez. 2002.

FINEP. **Fundos setoriais de Ciência e Tecnologia**. Disponível em: http://www.finep.gov.br/fundos_setoriais/fundos_setoriais_ini.asp?codSessaoFundos=1. Acesso em: 3 mar. 2008.

_____. **Liberações efetuadas**: Pagamentos FNDCT/Fundos Setoriais. Disponível em: http://www.finep.gov.br/numeros_finep/fundos_setoriais/liberacoes.asp?codSessaoFundos=5. Acesso em: 3 mar. 2008.

FLEM. **Fundação Luís Eduardo Magalhães**: Centro de Modernização e Desenvolvimento da Administração Pública. Disponível em: <http://www.flem.org.br/> Acesso em: 04 fev. 2008.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (FOPROP). **Projeto Nordeste de Pesquisa e Pós-Graduação – PNEPG**. Fortaleza: FOPROP, 1994.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai; FIALHO, Nadia; PIRES, Regina. **Educação Superior Brasileira** - Bahia - 1991-2004. INEP: Brasília/DF, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Antônio Alberto S. M. **Uma análise do perfil dos alunos da Faculdade Social da Bahia (FSBA) no contexto do debate sobre ensino superior**. Salvador: UFBA, 2003. 271 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.

FREITAS, M. C. Economia e educação: a contribuição de Álvaro Vieira Pinto para o estudo histórico da tecnologia. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, jan./abr. 2006, p. 80-198. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a07v11n31.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2007.

FURTADO, André; FREITAS, Adriana. Nacionalismo e Aprendizagem no Programa de Águas profundas da Petrobrás. **Revista Brasileira de Inovação**, Rio de Janeiro, FINEP, v. 3, n. 1, p. 55-86, jan./jun. 2004.

GARCIA, Maria Cristina. **A dialética materialista**. São Paulo: Ateniense, 1993.

_____. **As mercadorias como objetos de desejo**: (insanidade capitalista). São Paulo: EDICON, 2006.

GIOLO, Jaime. Brasil tem 70% de IES muito novas. **Correio do Povo**, Porto Alegre, 22 out. 2007. Ensino, p. 7.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. V. 1; 3. Edição e trad. Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira]. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

_____. Introdução ao estudo da filosofia e do materialismo histórico. In: _____. **Obras Escolhidas**. V. 1, Cap. 1, p. 25-167. Lisboa: Editorial Estampa, 1974.

GUANDALINI, G.; SILVA, C. A dupla conquista. **Veja**, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 90-94, 1º fev. 2006.

GUARESCHI, P.A.. (Org.). **Relações Sociais e Ética**. Porto Alegre: ABRAPSO Regional Sul, v., p. 71-86, 1995.

GUIMARÃES, Jorge. **Pós-Graduação e Pesquisa**. Trabalho apresentado na Reunião Nacional do FOPROP. [S.l: sn.p]. João Pessoa, nov. 1996.

GUIMARÃES, Jorge. **Ciclo virtuoso da ciência brasileira e o papel da iniciação científica** (2002). Disponível em: <www.cnpq.br/noticias/Apresentacao-floripa-2002.ppt> Acesso em: 5 jan. 2006.

GUIMARÃES, Reinaldo. **Avaliação e fomento de C&T no Brasil**: propostas para os anos 90. Brasília: MCT/CNPq, 1994.

_____ et al. A pesquisa no Brasil. Parte I e II. **Ciência Hoje**, São Paulo: SBPC, v. 19, n. 109, p. 72-115. 1995.

INEP/MEC. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação** Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>. Acesso em: 16 fev. 2008.

INOVAVAL. **Grupo de pesquisa InovAval**. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/innov/site/index.htm>. Acesso em: 22 mar. 2006.

JAMESON, Fredric. Cinco teses sobre o marxismo atualmente existente. In: WOOD, Ellen & FOSTER, John. **Em defesa da história**: marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999. p. 187-208

JURUÁ, Ceci. Os contratos de Parceria Público-Privada. In: Caderno Adufpa. **Reforma da educação superior ou destruição da universidade pública?** Belém, UFPA, p.112-120, out. 2004.

_____. **O pensamento Único e Novo modelo econômico brasileiro**: uma inserção competitiva no mercado mundial. Outro Brasil, 2005. Disponível em: <www.outrobrasil.net>. Acesso em: 17 out. 2005.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KOTABE, Masaaki; HELSEN, Kristiaan. **Administração de Marketing Global**. Trad. Ailton B. Brandão. São Paulo: Atlas, 2000.

LAFARGUE, Paul. *O direito à preguiça*. São Paulo: Hucitec, 1999.

LEITE, Denise. Aprendizagem e consciência social na universidade. Porto Alegre: UFRGS, 1990. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1990.

_____. et al. (Coord.). **Para revitalização do ensinar e do aprender na universidade:** Relatório Final, parte I. Porto Alegre: UFRGS, 1993.

_____. et al. (Coord.). **Para revitalização do ensinar e do aprender na universidade:** Relatório Final, parte II. Porto Alegre: UFRGS, 1994.

_____; BRAGA, Ana; GENRO, Elly. Universidade futurante: inovação entre as certezas do passado e incertezas do futuro. In: MOROSINI, Marília (Org.). **Universidade futurante:** produção do ensino e inovação. Campinas: Papirus, 1997. p. 21-54.

_____ et al. Inovação como fator de revitalização do ensinar e do aprender na universidade. **IIICE**, Buenos Aires, v. 7, n. 112, p. 23-30, ago. 1998.

_____ et al. A Avaliação Institucional e os Desafios da Formação do Docente na Universidade Pós-Moderna. In: MASETTO, Marcos. (Org.). **Docência na Universidade.** Campinas, SP: Papirus, 1998a. p. 39-56.

_____ et al. Avaliação Institucional e Aprendizagem Organizacional nas Universidades: os dilemas da adaptação ou da reconstrução sob pressão do “Managerialismo”. **Revista de Administração e Políticas Públicas**. Portugal, v. 3, n. 1; 2, p. 2-13, 2002.

_____ et al. Avaliação, auto-análise e gestão das universidades: o que as universidades estão aprendendo pós-avaliação institucional? **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 7, n. 12, p. 37-71. 2003.

_____. **Reformas Universitárias:** avaliação institucional participativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

LIMA, João Gabriel de. A riqueza é o saber. **Veja**, São Paulo, n. 1941, p. 18-25, 1 fev. 2006.

LIPPOLD, Walter G. **Introdução ao materialismo histórico:** conceitos prévios. Seminário Especial, 2007. (Texto digitado)

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo-Fund. Carlos Chagas, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio/ago, 2005.

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

MANCEBO, Deise. Políticas para a educação superior e SBPC (1968-1995). In: PEIXOTO, Maria do Carmo. (Org.). **Educação superior: avaliação da produção científica**. Belo Horizonte: Imprensa Universitária da UFMG, 2000. p. 111-136.

MARCUSCHI, Luíz. **Avaliação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) do CNPQ e Propostas de Ação: Relatório versão final**. Recife: URPE, 1996.

MARTINS, R. A pós-graduação no Brasil: situação e perspectivas. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, n. 2, p. 273-297, jul./dez. 1999.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1983.

_____. **O capital**. Livro I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. **O Dezoito Brumário de Louis Bonaparte**. Trad. Sílvio Donizete Chagas. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2003.

_____. **Trabalho assalariado e capital & salário, preço e lucro** 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

_____; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. Porto Alegre: L&PM, 2001.

_____; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Editora Moraes, 1984.

MEC/CAPES. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) - 2005-2010**. CAPES, Brasília, dez. 2004.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MÉSZÁROS, István. **O século XXI: socialismo ou barbárie?** São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

_____. **Para além do capital: rumo a uma teoria de transição.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

MICKLETHEWAIT, J.; WOOLDRIEGE, A. **La hora de los gurus: visionarios y nuevos profetas de la gestión empresarial.** Madrid: Alianza Editorial, 1998.

MILANEZ, Artur Yabe. **Os fundos setoriais são instituições adequadas para promover o desenvolvimento industrial do Brasil?** REVISTA DO BNDES, Rio de Janeiro, v. 14, n. 27, p. 123-140, jun. 2007. Disponível em: <<http://www.bndes.gov.br/conhecimento/revista/rev2705.pdf>> Acesso em 14 mar. 2008.

NETTO, Carlos; ROCHA, Marininha. (Org.). **A iniciação científica na UFRGS: um projeto institucional.** Porto Alegre: UFRGS, 2003.

NEVES, Clarissa E. B. **Ciência e Tecnologia no Brasil.** In: ARROSA, Susana. **A Educação Superior no Brasil.** Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002. p. 205-250.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista: o ornitorrinco.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

OLIVEIRA, Maria de Fátima. **A prática dos conselheiros numa escola estadual de ensino fundamental: um estudo de caso.** 182f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

OLIVEIRA, Marlize. **Tendências das atuais políticas de Ciência e Tecnologia: ressignificações no espaço universitário.** CEFET-PR. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/excedentes25/marlizerubinoliveirat11.rtf>>. Acesso em: 17 jan. 2006.

ORSO, Paulino José. **Os desafios do conhecimento e método da pesquisa científica.** ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v. 5, n.1, p.25-39, dez. 2003 – ISSN: 1517-2539. Disponível em: <<http://www.google.com.br>> Acesso em: 10 jul. 2007.

Outro Brasil, 2005. Disponível em: <www.outrobrasil.net>. Acesso em: 17 out. 2005.

OYARZABAL, Graziela Macuglia. **Os sentidos discursivos enunciados por professores, pais e alunos sobre a escola por ciclos: um estudo de caso em Porto Alegre/RS**. Porto Alegre: UFRGS, 2006. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

PAC da Ciência terá foco em novação tecnológica. **JC e-mail**, n. 3379, 29 out. 2007. Disponível em: <http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jsp?id=51829>. Acesso em: 04 fev. 2008

PANIZZI, Wrana. **Universidade para quê?** Porto Alegre: Libretos, 2006.

PERONI, V.; PEIXOTO, M.; CAVEDON, S. Campanha defende ensino público. **Correio do Povo**, Porto Alegre, 23 out. 2007. Ensino, p. 6.

PIRES, Regina. **As categorias do materialismo histórico**: resumo. Porto Alegre, 2004. 26 f. (Texto digitado)

_____. Iniciação Científica e Avaliação na Educação Superior Brasileira. **REXE**. Revista de Estudios y Experiencias en Educación (Concepción), v. 1, p. 125-135, 2007.

_____. Investindo na formação de jovens pesquisadores na UNEB. **Revista da FAEEBA**, Salvador: UNEB, n. 11, p. 195-207. 1999.

_____. **A Contribuição da Iniciação Científica na Formação do Aluno de Graduação numa Universidade Estadual**. Salvador: UFBA, 2002. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002.

PLEKHANOV, Guiorgui V. **O papel do indivíduo na história**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

PROJETO NORDESTE DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PNEPG). Fórum Nacional de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação/Regional Nordeste. Fortaleza: FOPROP, 1994.

ROMERO, Daniel. **Marx e a técnica**: um estudo dos manuscritos de 1861-1863. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

SABATO, Jorge; BOTANA, Natalio. La ciência y la tecnología en el desarrollo futuro de América Latina. In: _____. (Orgs.). **El pensamiento latinoamericano en la problemática**

ciencia-tecnología-desarrollo-dependencia. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1975. p. 143-154.

SACRAMENTO, Ivete. Quero mais é ser Ivete. **Relatório de Gestão: 1998-2005.** Salvador: UNEB, p. 18-29, 2005. (Entrevista concedida aos elaboradores do Relatório de Gestão)

SADER, Emir. Para outras democracias. In: SOUZA SANTOS, Boaventura (Org.). **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa.** 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 651-678.

SANCHO GIL, J. Inovação e investigação educativa: aproximação a uma relação incerta. In: TRIVIÑOS, A.; MOLINA, V. **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas.** 2. ed. Porto Alegre: UFRGS/Sulina, 1999. p. 29-59.

SANTOS, Daniel. **Globalização, crise do trabalho e reforma da educação profissional: um estudo da Fundação Liberato Salzano.** Porto Alegre: UFRGS, 2002. 97f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

SARUP, Madan. **Marxismo e educação: abordagem fenomenológica e marxista da educação.** Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1978.

SCHWARTZMAN, Simon. A pesquisa científica e o interesse público. **Revista Brasileira de Inovação,** Rio de Janeiro, FINEP, v. 1, n. 2, p. 361-395, jul./dez. 2002.

SEC/BA. **Ensino Superior – Universidades – Matrículas.** Disponível em: http://www.sec.ba.gov.br/ed_superior/matricula.htm. Acesso em: 15 mar. 2008.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João R; HAYASHI, Carlos R. M; **Educação Superior Brasileira – São Paulo – 1991-2004.** INEP: Brasília/DF, 2006.

SILVA, Almedes; ARAÚJO, Ângela; SILVA, Marilza. **A Iniciação Científica na UNEB (1996 a 2004).** Salvador: UNEB, abr. 2005.

SILVA JR., João dos Reis. Os limites políticos da democracia na educação superior brasileira delineados por intelectuais da academia. **Avaliação.** Campinas; Sorocaba, SP, v. 12, n. 3, p. 461-482, set, 2007. p. 461-282.

SOUZA, Fábio Luís Mariani de. **Crise na educação estadual.** Cpers. 27 ago. 2007. Disponível em: http://www.cpers.com.br/portal2/np_artigo.php?id=77. Acesso em: 30 out. 2007.

SOUZA SANTOS, Boaventura. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 4. ed. Porto: Afrontamento, 1990.

_____. Para uma reinvenção solidária e participativa do Estado. In: PEREIRA, Luiz Carlos Bresser; WILHEIM, Jorge; SOLA, Lourdes (Orgs.). **Sociedade e Estado em transformação**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: ENAP, 1999. p. 233-271.

_____. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. **Educação e Realidade**. Revista da Faculdade de Educação da UFRGS, v. 26, n. 1, jan./jul., p. 13-32, 2001. Entrevista concedida aos professores, Luís Armando Gandin e Álvaro Moreira Hypolito.

_____. (Org.) **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SOUZA SANTOS, Boaventura. **Pela mão de Alice**. O social e o político na pós-modernidade. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2003a.

_____. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção questões de nossa época; v. 120).

TONELLI, Maria José. A Vida na Terra. **Revista de Administração de Empresa (RAE Light)** v.8, n. 2, FGV: abr./jun. 2001. p. 8-12.

TRIVIÑOS, Augusto. **Bases teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa em ciências sociais**: idéias gerais para a elaboração de um projeto de pesquisa. 2. ed. Porto Alegre: Faculdades Integradas Ritter dos Reis, nov. 2001. (Coleção Cadernos de Pesquisa, v. 4)

_____. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

_____. **Introdução à pesquisa qualitativa**: breve estudo comparativo entre a pesquisa qualitativa e a pesquisa quantitativa. Porto Alegre, 2004. 50f. (Texto digitado)

_____. **Introdução às abordagens dialética e hermenêutica da pesquisa em ciências sociais**. Porto Alegre. 2004a. (Fotocopiado)

_____. **Método Marxiano** (explicação): breve apresentação do método dialético-materialista. FAGED/UFRGS: Porto Alegre, 2006a 17f. (Texto digitado)

_____. **O método dialético na pesquisa nas ciências sociais** (documento preliminar de trabalho). Porto Alegre, 2005. 155 f. (Texto digitado).

_____.; BÚRIGO, Carla; COLAO, Magda. A formação do educador como pesquisador. In: _____. et al (Orgs.). **A formação do educador como pesquisador no Mercosul/Cone Sul**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2003. p. 17-60.

TRIVIÑOS, Augusto *et al.* **A agonia do(a) educador(a) sul-rio-grandense**: histórias de vida. Porto Alegre: editora da UFRGS, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto; MOLINA, Vicente. **A pesquisa qualitativa na Educação Física**: alternativas metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS/Sulina, 1999.

UFBA. **MEC libera recursos para UFRB e dois novos campi**. Disponível em: <http://www.portal.ufba.br/ufbaempauta/2005/dezembro/quarta-%20feira%2028/convenio>. Acesso em: 04 fev. 2008.

UFRB. **Site**. Disponível em: www.ufrb.edu.br. Acesso em: 08 out. 2007.

UNEB. **Projeto Pedagógico da UNEB**. Salvador, UNEB, 1999.

UNEB. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação – PROGRAD. **Relatório de Atividades, 2006**. Salvador, UNEB, 2006.

UNEB. Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação – PPG. Gerência de Pós-Graduação. **Relatório de Atividades, 2006/2007**. Salvador, UNEB, 2007.

UNEB. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação – PROGRAD e COPEVE. **Relatório de Atividades, 2007**. Salvador, UNEB, 2007a.

UNEB. Relação Alfa/SRH – UNEB/GESAD/PROAD e Relação Alfa/SRH – UNEB/GESAD/PROAD. **Relatório interno de Atividades da PROGRAD/UNEB, 2007**. Salvador, UNEB, 2007b.

UNEB. **Relatório de Gestão: 1998-2005**. Salvador, UNEB, 2005.

VECCHIO, Rafael. *Poemas no Ônibus*. 12. Edição. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 2004.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **A questão da Universidade**. São Paulo: Cortez: autores Associados, 1986.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência e existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

VIOTTI, Eduardo; MACEDO, Mariano (Orgs.). **Indicadores de Ciência, Tecnologia e Inovação no Brasil**. Campinas: Editora da Unicamp, 2003. Resenha de: BRISOLLA, Sandra. **Revista Brasileira de Inovação**, Rio de Janeiro, FINEP, v. 1, n. 2, p. 213-225, jan./jun. 2004.

WERLE, Flavia O. C. Iniciação científica e formação de jovens pesquisadores. **Cadernos de Educação**. Pelotas, RS: v. 7; n. 10, p. 165-176, jan./jun. 1998.

WOOD, Ellen. **Democracia contra capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. Trad. Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

_____.; FOSTER, John. **Em defesa da história**: marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Trad. Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZUCCO, César. **Relação entre Pós-graduação e Graduação**. Trabalho apresentado na Reunião Nacional do FOPROP. [S.l: sn.p]. João Pessoa, nov. 1996.

DOCUMENTOS LEGAIS

Constituição

BRASIL. **Congresso Nacional**. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). São Paulo: Saraiva. 2003.

Leis complementares e ordinárias, projetos e anteprojetos de lei

BRASIL. Anteprojeto de Lei da Educação Superior, de 06 de dezembro de 2004. Estabelece normas gerais para educação superior, regula o Sistema Federal de Educação Superior e dá outras providências. Disponível em <http://mecsrv04.mec.gov.br/reforma/Documentos/anteprojeto.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2006.

BRASIL. Lei nº 5540/68, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências. In: Senado Federal. Secretaria de Informação e documentação. Subsecretaria de Informações. **Legislação Republicana Brasileira**. Brasília: 2002. 1 CD ROM.

BRASIL. Lei nº 9131/95, de 24 de novembro de 1995. Altera os dispositivos da Lei 4024/61 e dá outras providências. In: Bastos, A. W. **Coletânea da legislação educacional brasileira**. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2000. p. 46-52.

BRASIL. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27.833-27.841. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/default.shtm>>. Acesso em: 10 abr. 2003.

BRASIL. Lei nº 9.870, de 23 de novembro de 1999. Dispõe sobre o valor total das anuidades escolares e dá outras providências. In: Senado Federal. Secretaria Informação e Documentação. Subsecretaria de informações. **Legislação Republicana Brasileira**. Brasília, 2002. 1CD ROM.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Seção I.

BRASIL. Lei nº 10.197, de 14 de fevereiro de 2001. Acresce dispositivos ao Decreto-Lei nº 719, de 31 de julho de 1969, para dispor sobre o financiamento a projetos de implantação e recuperação de infra-estrutura de pesquisa nas instituições públicas de ensino superior e de

pesquisa, e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, fev. 2001. Seção I.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9,394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e base da educacional nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, jan. 2003. Seção I.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 15 abr. 2004. Seção I. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/110861.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2005.

BRASIL. Lei nº 10.973/04, de 2 de dezembro de 2004. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 3 dez. 2004. Seção I.

BRASIL. Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, dez. 2004. Seção I.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 14 jan. 2005. Seção I. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 25 jan. 2006.

BRASIL. Lei nº 11.196, de 21 de novembro de 2005. Institui o Regime Especial de Tributação para a Plataforma de Exportação de Serviços de Tecnologia da Informação – REPES, o Regime Especial de Aquisição de Bens de Capital para Empresas Exportadoras – RECAP e o Programa de Inclusão Digital; dispõe sobre incentivos fiscais para a inovação tecnológica. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, nov. 2005. Seção I. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11196.htm. Acesso em: 04 mar. 2008.

BRASIL. Lei nº 11.487, de 15 de junho de 2007. Altera a Lei nº 11.196, de 21 de novembro de 2005, para incluir novo incentivo à inovação tecnológica e modificar as regras relativas à amortização acelerada para investimentos vinculados a pesquisa e ao desenvolvimento. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, jun. 2007. Seção I.

BRASIL. Projeto de lei nº 3.476/04. Lei das Inovações. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, nov. 2004. Seção I. Disponível em: http://win.biominas.org.br/biominas2008/images_up/documentos//lei_inovacao.pdf. Acesso em: 04 mar. 2008.

Decretos

BRASIL. Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Educação Superior, as disposições contidas no art. 10 da Medida provisória n 1.477-39, de 08 de agosto de 1997, e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 19 ago. 1997, Seção I.

BRASIL. Decreto nº 3.860, de 09 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 10 jul. 2001, Seção I. Disponível em: <www.mec.gov.br/legisl/default.shtm#superior>. Acesso em: 10 abr. 2003.

BRASIL. Decreto nº 4.432, de 18 de outubro de 2002. Estabelece os requisitos básicos para a regulamentação da gratificação de Incentivo à docência – GID. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, out. 2002. Seção I.

BRASIL. Decreto nº 5.205/04, de 20 de setembro de 1994. Regulamenta a Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994, que dispõe sobre as relações entre as IFES e de Pesquisa Científica e tecnológicas e as Fundações de Apoio. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, set. 1994. Seção I.

BRASIL. Decreto nº 5.563, de 11 de outubro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.973, de 2 de dezembro de 2004, que dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo, e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 13 out. 2005. Seção I.

Portarias

CONSEPE/UNEBE. Portaria nº 545, de março de 1997. **Diário Oficial**, 15/16 mar. 1997.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial nº 22, de 30 de abril de 2007. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, n. 83, 02 mai. 2007. Seção I. Disponível em: http://www.adur-rj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/portaria_normativa22_2_5_2007.htm. Acesso em: 22 mar. 2008.

Resoluções

CNPq. RN-005/1993. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC**. Disponível em: http://memoria.cnpq.br/bolsas_auxilios/normas/rev/rn0593.pdf. Acesso em: 04 fev. 2008.

CNPq. RN-013/1994. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC**. Disponível em: http://memoria.cnpq.br/bolsas_auxilios/normas/rev/rn1394.pdf. Acesso em: 04 fev. 2008.

CNPq. RN-006/1996. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC.**
Disponível em: http://memoria.cnpq.br/bolsas_auxilios/normas/rev/rn0696.pdf. Acesso em:
04 fev. 2008.

CNPq. RN-014/1997. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC.**
Disponível em: http://memoria.cnpq.br/bolsas_auxilios/normas/rev/rn1497.pdf. Acesso em:
04 fev. 2008.

CNPq. RN-007/2001. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC.**
Disponível em: http://memoria.cnpq.br/bolsas_auxilios/normas/rev/rn0701.pdf. Acesso em:
04 fev. 2008.

CNPq. RN-019/2001. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC.**
Disponível em: http://memoria.cnpq.br/bolsas_auxilios/normas/rev/rn1901.pdf. Acesso em:
04 fev. 2008.

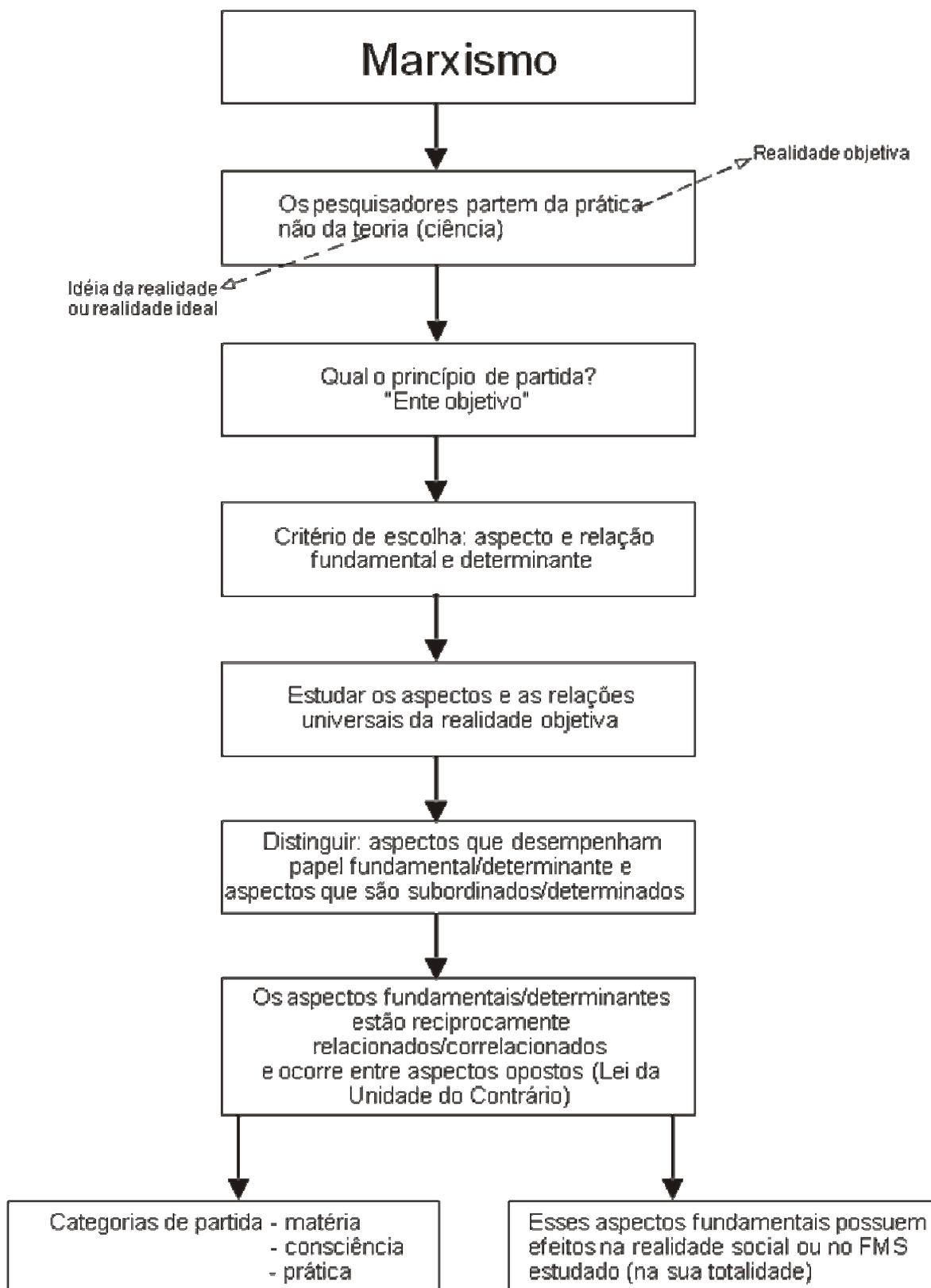
CNPq. RN-015/2004. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC.**
Disponível em: http://memoria.cnpq.br/bolsas_auxilios/normas/rev/rn1504.pdf. Acesso em:
04 fev. 2008.

CNPq. RN-025/2005. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC.**
Disponível em: http://memoria.cnpq.br/bolsas_auxilios/normas/rev/rn2505.pdf. Acesso em:
04 fev. 2008.

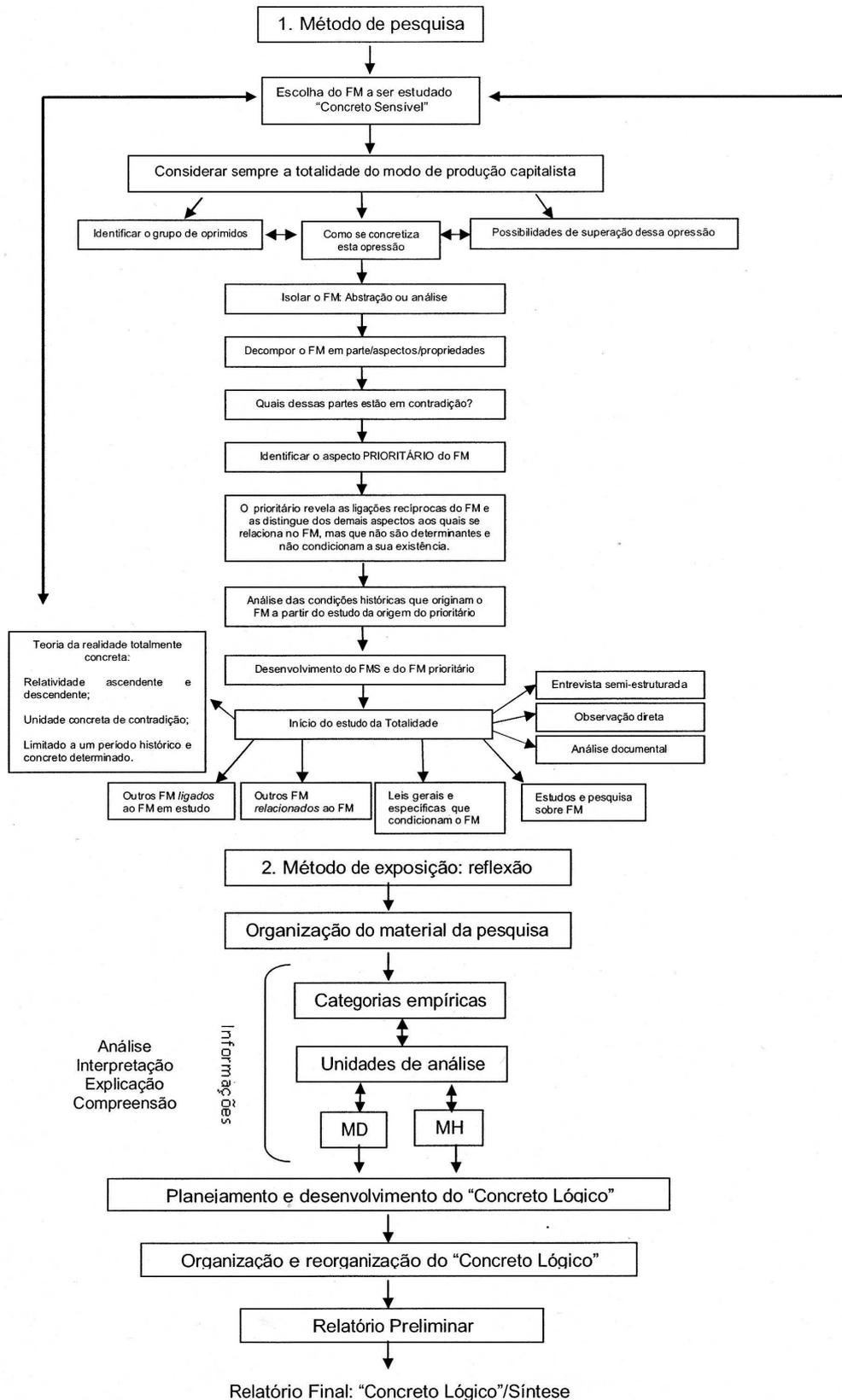
CNPq. RN-017/2006. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC.**
Disponível em: http://memoria.cnpq.br/bolsas_auxilios/normas/rn1706.htm. Acesso em: 04
fev. 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Sobre o ponto de partida do método dialético *marxiano*



APÊNDICE B – Sobre o método *marxiano*: do concreto sensível ao concreto lógico



APÊNDICE C – Questionário eletrônico aos egressos do PIBIC/CNPq-UNEB, 1997-2007

A formação de jovens pesquisadores dos Programas de Iniciação Científica e a prática profissional de seus egressos: um estudo de caso na Universidade do Estado da Bahia

Prezado Sr(a) egressante da UNEB:

Esse questionário semi-estruturado se constitui como uma das formas de coleta de dados da pesquisa, acima referida, para a Tese de Doutorado que ora realizamos, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na linha de pesquisa Universidade: Teoria e Prática, sob orientação da Profa. Dra. Denise Leite.

Solicitamos a sua preciosa colaboração, enquanto ex-aluno/bolsista dos Programas de Iniciação Científica da UNEB, no sentido de nos responder a questões fechadas e abertas.

São dois blocos de perguntas:

O primeiro bloco refere-se a alguns dados pessoais, dados da sua formação e da situação profissional atual. No segundo bloco, solicitamos informações relacionadas à sua condição de egresso de um Programa de Iniciação Científica da UNEB e à sua opinião sobre esses Programas.

Ressaltamos que a sua privacidade será protegida. Suas respostas serão codificadas e, no caso de necessidade de destacar alguma fala, o nome não será revelado.

Agradecemos, antecipadamente, a sua atenção e colaboração aos nossos propósitos.

Atenciosamente,

Profa. Regina Celi Machado Pires
tcheli@br.inter.net

QUESTIONÁRIO

1 – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO ATUAL:

Nome(completo):

Idade:

Sexo:

- Feminino
- Masculino

Cidade que mora atualmente (nome cidade/sigla Estado):

Curso de Graduação concluído na UNEB:

Ano de conclusão:

Fez outro curso de Graduação?

- SIM
- NÃO

Qual? (especifique o Curso e a Universidade)

Fez ou está fazendo Mestrado?

- SIM
- NÃO

Ano em que iniciou o Mestrado:

Área/Universidade do curso de Mestrado:

Recebe(u) bolsa no Mestrado?

- SIM
- NÃO

Qual? (especifique)

Fez ou está fazendo Doutorado?

SIM

NÃO

Ano em que iniciou o Doutorado:

Área/Universidade do curso de Doutorado:

Recebe(u) bolsa no Doutorado?

SIM

NÃO

Qual? (especifique)

Em que trabalha atualmente?

Desde quando trabalha nessa atividade?

Está relacionado ao seu curso de formação?

SIM

NÃO

O tipo de instituição/empresa que você trabalha é:

Pública

Privada

ONG

outros:

Tipo de vínculo empregatício:

Livre

CLT

Estatutário

Prof. Substituto

outros:

É uma instituição/empresa:

Pequena

Média

Grande

Não Sabe

Considera o seu salário suficiente, condizente com suas necessidades?

SIM

NÃO

Por que?

Você pesquisa?

SIM

NÃO

Qual a área da sua pesquisa?

Sobre o que você pesquisa?

Recebe algum tipo de fomento para pesquisar?

SIM

NÃO

Qual (especifique a Agência ou Órgão de Fomento)?

2 - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO COMO EGRESSO DA UNEB:

Qual o ano/semestre em que ingressou na UNEB?

Qual turno?

- Matutino
- Vespertino
- Noturno

Em qual cidade morava enquanto cursava essa Graduação?

Quando ingressou em um Programa de IC (mês/ano da 1ª bolsa)?

Por que ingressou em um Programa de IC (PIC)?

Qual foi o seu primeiro PIC?

- PIBIC/CNPq
- PICIN/UNEB

Houve renovação da bolsa?

- SIM
- NÃO

Acha que esses PIC contemplam as necessidades (econômicas, psicossociais, outras) da vida do pesquisador (enquanto aluno/bolsista e enquanto professor/orientador)?

- SIM
- NÃO

Justifique a sua resposta:

Em que medida o PIC incentivava ou não o aluno bolsista a continuar sua carreira de pesquisador?

Desejaria acrescentar alguma coisa mais ao que já disse?

Poderia deixar um telefone de contato (com DDD), para uma eventual entrevista pessoal?

Enviar

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista semi-estruturada dirigido ao egresso PIBIC/CNPq-UNEB que está na prática da docência no ES

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS / CAMPUS I - SALVADOR

PESQUISA: A formação de jovens pesquisadores dos Programas de Iniciação Científica e a prática profissional de seus egressos: um estudo de caso na Universidade do Estado da Bahia.

RESPONSÁVEL: Prof^a. Regina Celi Machado Pires.

Essa entrevista é uma das formas de coleta de dados da pesquisa, acima referida, para a Tese de Doutorado da professora Regina, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na linha de pesquisa *Universidade Teoria e Prática*, sob orientação da Profa. Dra. Denise Leite.

Solicitamos a sua preciosa colaboração, enquanto ex-aluno/bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, da UNEB, no sentido de conceder essa entrevista, gravada, à professora/pesquisadora.

Sua privacidade será protegida. Suas respostas serão codificadas e, no caso de necessidade de destacar alguma fala, o nome não será revelado.

Agradecemos, antecipadamente, a sua atenção e colaboração.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

OBS: anotar horário do início da entrevista e perguntar se consente na gravação da mesma

Nome:

Idade:

Área de formação na Graduação (nome do curso, ano ingresso/conclusão):

Área de Mestrado (ano ingresso/conclusão):

Área de Doutorado (ano ingresso/conclusão):

1 – FALE SOBRE A SUA PRÁTICA PROFISSIONAL ATUAL

Em que você trabalha atualmente?

Desde quando trabalha nessa atividade?

Por que trabalha nisso?

Gosta de seu trabalho atual? Por quê?

Está relacionado ao seu curso de formação? E com a sua pesquisa de IC?

Você pesquisa? Qual o tema da sua pesquisa? Por quê você pesquisa esse tema?

Você mudou ou mantém a perspectiva teórica de antes (da IC, do mestrado, do doutorado)?

Você orienta alunos em seu trabalho de pesquisa?

Se você fosse um orientador do PIBIC ou de um outro PIC, como seria o seu trabalho de orientação com o seu aluno/bolsista?

Fale sobre a instituição em que você trabalha (natureza jurídica, porte, etc).

E quanto ao salário? Considera-o suficiente, condizente com suas necessidades de professor/pesquisador?

Qual o ritmo de seu trabalho (exigente ou não)?

Você tira férias?

As férias são regulares?

Que faz nas férias?

Que costuma fazer nos fins de semana e feriados?

2 – FALE SOBRE A EXPERIÊNCIA DA SUA FORMATURA E SOBRE O SEU PRIMEIRO EMPREGO

Como foi pra você a experiência da formatura?

Quais eram a suas expectativas, seus planos? Eles se realizaram?

Por que você acha que conseguiu realizá-los (ou não)?

Continua a se reunir com os colegas de sua turma?

Teve dificuldade para encontrar trabalho, após a formatura?

Qual foi o seu primeiro emprego? Quando foi isso?

Quanto tempo permaneceu nesse primeiro emprego?

Qual tipo é a instituição/empresa que você trabalhou? Fale sobre ela.

E quanto ao salário: considerava-o suficiente, condizente com as suas necessidades, naquele momento?

Qual era o seu ritmo de trabalho (exigente ou não)?

As férias eram regulares?

Que fazia nas férias?

O que você destacaria de melhorias em sua vida profissional, em todo esse período?

3 – FALE SOBRE A SUA VIDA PESSOAL

Onde você nasceu?

Quanto irmãos eram? Todos estudaram? Até onde chegaram? O que eles estudaram? Onde vivem atualmente?

Seus pais estão vivos? Onde moram? Qual a ocupação de seu pai? E da sua mãe? Eles estudaram? Até que série seu pai e sua mãe chegaram?

Tem (ou tinha) boas relações com seu pai? E com sua mãe?

Você é casado? Tem filhos? Quantos? Seus filhos estão estudando? Sua esposa trabalha?

Conhece outros lugares do Brasil? Já esteve fora do Brasil? Onde?

Pratica algum esporte?

Gosta de ler? A qual tipo de leitura você tem se dedicado? Lê jornais, revistas (quais)?

Gosta de TV? Quais seus programas favoritos?

Gosta de cinema? Teatro? Lembra-se qual o último filme e/ou peça que assistiu?

4 – FALE SOBRE A SUA VIDA DE ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO E BOLSISTA IC

Em qual cidade mora atualmente?

E em qual cidade morava enquanto cursava a graduação?

Fale sobre o seu ingresso no PIBIC (quando/como/porque/renovações)

Mudou alguma vez de Programa e/ou de orientador? Fale sobre isso.

Recebeu bolsa auxílio até o final do curso, até se formar?

Onde você fazia suas refeições durante a semana, quando bolsista?

Qual era o seu horário normal de estudo? Quantas horas estudava por dia?

O que mais lhe marcou em sua experiência de aluno/bolsista na UNEB? Por quê?

Como foi pra você a experiência da IC?

Conhecia bem os objetivos do PIBIC?

Como era a sua relação com os bolsistas do outro PIC da UNEB, o PICIM?

Fale sobre a formação que recebeu como jovem pesquisador para tornar-se um pesquisador profissional.

Como você analisaria o fato de que alguns egressos do PIBIC/UNEB não se tornaram um professor/pesquisador?

5 – RECOMENDAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PESQUISADORES

- Quais recomendações (pelo menos três) você faria, como ex-bolsista do PIBIC, para que o CNPq e a UNEB, no que lhes couber, possa aprimorar esse Programa (quanto ao bolsista; ao orientador; à Gerência de Pesquisa; quanto à Jornada anual de IC)?

- A sua prática profissional lhe permitiu conhecer, enxergar coisas que, antes, como aluno/bolsista, não via? Quais coisas seriam essas? Quais respostas você já vêm colhendo de sua prática profissional?

- Desejaria acrescentar mais alguma coisa ao que já disse?

APÊNDICE E – Cruzamentos de tabelas resultantes das respostas do questionário eletrônico dirigido aos egressos do PIBIC/CNPq-UNEB, 1997-2007 (amostra casual).

Quadro E.1 – Idade versus Fez/está fazendo Mestrado (SIM) e Fez/está fazendo Doutorado (SIM)

IDADE	MESTRADO (SIM)	DOUTORADO (SIM)
24	1	1
25	2	-
26	3	-
27	2	-
28	4	2
29	2	-
30	2	1
31	4	3
32	2	1
36	1	1
37	2	1
38	1	-
43	1	-
Total	27	10

Fonte: Coleta por questionário *online*. Fev./out. 2007.

Tabela E.1 – Área do conhecimento do Mestrado

ÁREA DE CONHECIMENTO MESTRADO	FREQÜÊNCIA	PERCENTUAL %
Ciências da Saúde	1	1,1%
Ciências Agrárias	5	5,7%

Ciências Exatas e da Terra	6	6,9%
Ciências Sociais Aplicadas	2	2,3%
Ciências Humanas	7	8,0%
Linguística, Letras e Artes	2	2,3%
Não se aplica / não respondeu	64	73,6%
Total	87	100%

Fonte: Coleta por questionário *online*. Fev./out. 2007.

Tabela E.2 – Área do conhecimento do Doutorado

ÁREA DE CONHECIMENTO DOUTORADO	FREQÜÊNCIA	PERCENTUAL %
Biofísica	1	1,1%
Catálise heterogênea	1	1,1%
Educação	2	2,3%
Fisiologia pós-colheita de produtos hortícolas	1	1,1%
Fitopatologia	1	1,1%
Historia social	1	1,1%
Metrologia agrícola	1	1,1%
Química	1	1,1%
Química analítica	1	1,1%
Não se aplica	77	88,5%
Total	87	100%

Fonte: Coleta por questionário *online*. Fev./out. 2007.

Tabela E.3 – Grande área do conhecimento do curso de Doutorado

GRANDE ÁREA DE CONHECIMENTO	FREQÜÊNCIA	PERCENTUAL %
--------------------------------	------------	--------------

DOUTORADO		
Ciências Agrárias	3	3,45%
Ciências Exatas e da Terra	4	4,60%
Ciências Humanas	3	3,45%
Não se aplica / não respondeu	77	88,50%
Total	87	100%

Fonte: Coleta por questionário *online*. Fev./out. 2007.

Tabela E.4 – Áreas do conhecimento do curso de graduação versus área do conhecimento do curso de mestrado

ÁREAS DO CONHECIMENTO DO CURSO DE GRADUAÇÃO	ÁREA DE CONHECIMENTO DO CURSO DE MESTRADO								
	Ciências da Saúde	Ciências Agrárias	Ciências Exatas e da Terra	Ciências Sociais Aplicadas	Ciências Humanas	Linguística, Letras e Artes	Não se aplica / não respondeu	Total	%
Ciências Biológicas							2	2	2,30%
Ciências da Saúde	1						10	11	12,64%
Ciências Agrárias		5					19	24	27,59%
Ciências Exatas e da Terra			6				1	7	8,05%
Engenharias							1	1	1,15%
Ciências Sociais Aplicadas				2	1		9	12	13,79%
Ciências Humanas					6	1	20	27	31,03%
Linguística, Letras e Artes						1	2	3	3,45%
Total	1	5	6	2	7	2	64	87	100%

Fonte: Coleta por questionário *online*. Fev./out. 2007.

Tabela E.5 – Áreas do conhecimento do curso de graduação versus área do conhecimento do curso de doutorado

ÁREAS DO CONHECIMENTO DO CURSO DE GRADUAÇÃO	ÁREA DE CONHECIMENTO DO CURSO DE DOUTORADO				
	Ciências Agrárias	Ciências Exatas e da Terra	Ciências Humanas	Não se aplica / não respondeu	Total

Ciências Biológicas				2	2	2,30%
Ciências da Saúde				11	11	12,64%
Ciências Agrárias	3			21	24	27,59%
Ciências Exatas e da Terra		4		3	7	8,05%
Engenharias				1	1	1,15%
Ciências Sociais Aplicadas				12	12	13,79%
Ciências Humanas			3	24	27	31,03%
Linguística, Letras e Artes				3	3	3,45%
Total	3	4	3	77	87	100%

Fonte: Coleta por questionário *online*. Fev./out. 2007.

Tabela E.6 – Áreas do conhecimento do curso de mestrado versus área do conhecimento do curso de doutorado

ÁREAS DO CONHECIMENTO DO CURSO DE MESTRADO	ÁREA DE CONHECIMENTO DO CURSO DE DOUTORADO					
	Ciências Agrárias	Ciências Exatas e da Terra	Ciências Humanas	Não se aplica / não respondeu	Total	%
Ciências da Saúde				1	1	1,15%
Ciências Agrárias	3			2	5	5,75%
Ciências Exatas e da Terra		4		2	6	6,90%
Ciências Sociais Aplicadas				2	2	2,30%
Ciências Humanas			2	5	7	8,05%
Linguística, Letras e Artes				2	2	2,30%
Não se aplica / não respondeu			1	63	64	73,56%
Total	3	4	3	77	87	100%

Fonte: Coleta por questionário *online*. Fev./out. 2007.

APÊNDICE F - Tabelas elaboradas a partir do resultado de frequências das respostas do questionário eletrônico processadas pelo SPSS: egressos PIBIC/CNPq-UNEB que estão na prática da docência no ES (subamostra casual)

Tabela F.1 – Distribuição dos egressos PIBIC/CNPq – UNEB (1997-2007) que trabalham no ES, por idade

FAIXA DE IDADE	FREQÜÊNCIA	PERCENTUAL %
20 – 24	01	4,76%
25 – 29	09	42,86%
30 – 34	07	33,33%
35 – 39	03	14,29%
acima de 40	01	4,76%
Total	21	100%

Fonte: Coleta por questionário eletrônico. Fev./out. 2007.

Tabela F.2 – Distribuição dos egressos PIBIC/CNPq – UNEB (1997-2007) que trabalham no ES, por sexo

SEXO	FREQÜÊNCIA	PERCENTUAL %
Feminino	13	61,90%
Masculino	08	38,10%
Total	21	100%

Fonte: Coleta por questionário eletrônico. Fev./out. 2007.

Tabela F.3 – Distribuição dos egressos PIBIC/CNPq – UNEB (1997-2007) que trabalham no ES, por cidade

CIDADE	FREQÜÊNCIA	PERCENTUAL %
Alagoinhas/BA	01	4,76%
Camaçari/BA	01	4,76%
Catu/BA	01	4,765%

Jacobina/BA	01	4,76%
Jequié/BA	02	9,52%
Juazeiro	01	4,76%
Salvador/BA	12	57,14%
Santo Antônio de Jesus/BA	01	4,76%
São Paulo/SP	01	4,76%
Total	21	100%

Fonte: Coleta por questionário eletrônico. Fev./out. 2007.

Tabela F.4 – Distribuição dos egressos PIBIC/CNPq – UNEB (1997-2007) que trabalham no ES, por curso de graduação concluído na UNEB

CURSO DE GRADUAÇÃO	FREQÜÊNCIA	PERCENTUAL %
Ciências com habilitação em Biologia	01	4,76%
Ciências com habilitação em Matemática	01	4,76%
Comunicação Social / Relações Públicas	03	14,29%
História	03	14,29%
Letras	02	9,52%
Nutrição	01	4,76%
Pedagogia	05	23,81%
Química	05	23,81%
Total	21	100%

Fonte: Coleta por questionário eletrônico. Fev./out. 2007.

Tabela F.5 – Distribuição dos egressos PIBIC/CNPq – UNEB (1997-2007) que trabalham no ES, por área de conhecimento de curso de graduação

ÁREA DE CONHECIMENTO	FREQÜÊNCIA	PERCENTUAL %
----------------------	------------	--------------

Ciências biológicas	01	4,76%
Ciências da saúde	01	4,76%
Ciências exatas e da terra	06	28,57%
Ciências sociais aplicadas	03	14,29%
Ciências humanas	08	38,10%
Linguística, letras e artes	02	9,52%
Total	21	100%

Fonte: Coleta por questionário eletrônico. Fev./out. 2007.

Tabela F.6 – Distribuição dos egressos PIBIC/CNPq – UNEB (1997-2007) que trabalham no ES, por ano de conclusão do curso de graduação

ANO DE CONCLUSÃO	FREQÜÊNCIA	PERCENTUAL %
1997	04	19,05%
1998	04	19,05%
1999	03	14,29%
2001	04	19,05%
2002	01	4,76%
2003	02	9,52%
2006	01	4,76%
2007	02	9,52%
Total	21	100%

Fonte: Coleta por questionário eletrônico. Fev./out. 2007.

Tabela F.7 – fez outro curso de graduação

OUTRO CURSO DE GRADUAÇÃO	FREQÜÊNCIA	PERCENTUAL %
Sim	02	9,52%
Não	19	90,48%

Total 21 100%

Fonte: Coleta por questionário eletrônico. Fev./out. 2007.

Tabela F.8 – Sem sim, qual curso

OUTRO CURSO DE GRADUAÇÃO	FREQÜÊNCIA	PERCENTUAL %
Bacharelado em Farmácia	01	4,76%
Geografia	01	4,76%
Não se aplica	19	90,48%
Total	21	100%

Fonte: Coleta por questionário eletrônico. Fev./out. 2007.

Tabela F.9 – Área de conhecimento do outro curso de graduação

CURSO DE GRADUAÇÃO	FREQÜÊNCIA	PERCENTUAL %
Ciências da Saúde	01	4,76%
Ciências Humanas	01	4,76%
Não se aplica	19	90,48%
Total	21	100%

Fonte: Coleta por questionário eletrônico. Fev./out. 2007.

Tabela F.10 – Qual universidade

UNIVERSIDADE	FREQÜÊNCIA	PERCENTUAL %
Faculdade Jorge Amado/BA	01	4,76%
UFBA	01	4,76%
Não se aplica	19	90,48%
Total	21	100%

Fonte: Coleta por questionário eletrônico. Fev./out. 2007.

Tabela F.11 – Fez ou está fazendo mestrado

MESTRADO	FREQÜÊNCIA	PERCENTUAL %
Sim	16	76,19%
Não	05	23,81%
Total	21	100%

Fonte: Coleta por questionário eletrônico. Fev./out. 2007.

Tabela F.12 – Ano que iniciou mestrado

ANO DE INÍCIO MESTRADO	FREQÜÊNCIA	PERCENTUAL %
1999	03	14,29%
2000	02	9,52%
2002	01	4,76%
2003	03	14,29%
2004	03	14,29%
2005	03	14,29%
2006	01	4,76%
Não se aplica	05	23,81%
Total	21	100%

Fonte: Coleta por questionário eletrônico. Fev./out. 2007.

Tabela F.13 – Área do curso de mestrado

ÁREA DO CURSO DE MESTRADO	FREQÜÊNCIA	PERCENTUAL %
Catálise heterogênea	01	4,76%
Educação	02	9,52%
Educação e contemporaneidade	03	14,29%
Estudos de teorias e representações literárias e culturais	01	4,76%

Matemática (Geometria Riemanniana)	01	4,76%
Meio ambiente e saneamento	01	4,76%
Nutrição	01	4,76%
Química	02	9,52%
Química analítica	01	4,76%
Não respondeu	03	14,29%
Não se aplica	05	23,81%
Total	21	100%

Fonte: Coleta por questionário eletrônico. Fev./out. 2007.

Tabela F.14 – Área do conhecimento do curso de mestrado

ÁREA DO CONHECIMENTO DO CURSO DE MESTRADO	FREQÜÊNCIA	PERCENTUAL %
Ciências da Saúde	01	4,76%
Ciências exatas e da terra	06	28,57%
Ciências humanas	05	23,81%
Lingüística, letras e artes	01	4,76%
Não respondeu	03	14,29%
Não se aplica	05	23,81%
Total	21	100%

Fonte: Coleta por questionário eletrônico. Fev./out. 2007.

Tabela F.15 – Universidade do curso de mestrado

UNIVERSIDADE DO CURSO DE MESTRADO	FREQÜÊNCIA	PERCENTUAL %
PUC-SP	01	4,76%
UEFS-BA	01	4,76%

UFBA-BA	02	9,52%
UFSCAR-SP	01	4,76%
UFU-MG	01	4,76%
UNB-BA	01	4,76%
UNICAMP-SP	01	4,76%
Não respondeu	08	38,10%
Não se aplica	05	23,81%
Total	21	100%

Fonte: Coleta por questionário eletrônico. Fev./out. 2007.

Tabela F.16 – Recebe/recebeu bolsa de mestrado

BOLSA DE MESTRADO	FREQÜÊNCIA	PERCENTUAL %
Sim	10	47,62%
Não	06	28,57%
Não se aplica	05	23,81%
Total	21	100%

Fonte: Coleta por questionário eletrônico. Fev./out. 2007.

Tabela F.17 – Se sim, qual?

BOLSA DE MESTRADO	FREQÜÊNCIA	PERCENTUAL %
CNPq	02	9,52%
Capes	01	4,76%
FAPESB	02	9,52%
Interinstitucional/UESB	01	4,76%
UNEB	01	4,76%
Não respondeu	03	14,29%

Não se aplica	11	52,38%
Total	21	100%

Fonte: Coleta por questionário eletrônico. Fev./out. 2007.

Tabela F.18 – Fez ou está fazendo doutorado

DOUTORADO	FREQÜÊNCIA	PERCENTUAL %
Sim	07	33,33%
Não	09	42,86%
Não respondeu	05	23,81%
Total	21	100%

Fonte: Coleta por questionário eletrônico. Fev./out. 2007.

Tabela F.19 – Ano que iniciou doutorado

ANO DE INÍCIO DOUTORADO	FREQÜÊNCIA	PERCENTUAL %
2001	02	9,52%
2003	01	4,76%
2004	01	4,76%
2006	01	4,76%
2007	02	9,52%
Não se aplica	14	66,67%
Total	21	100%

Fonte: Coleta por questionário eletrônico. Fev./out. 2007.

Tabela F.20 – Área do curso de doutorado

ÁREA DO CURSO DE DOUTORADO	FREQÜÊNCIA	PERCENTUAL %
Biofísica	01	4,76%

Catálise Heterogênea	01	4,76%
Educação	02	9,52%
História Social	01	4,76%
Química	01	4,76%
Química Analítica	01	4,76%
Não se aplica	14	66,67%
Total	21	100%

Fonte: Coleta por questionário eletrônico. Fev./out. 2007.

Tabela F.21 – Área do conhecimento do curso de doutorado

ÁREA DO CONHECIMENTO DO CURSO DE DOUTORADO	FREQÜÊNCIA	PERCENTUAL %
Ciências Exatas e da Terra	04	19,05%
Ciências Humanas	03	14,29%
Não se aplica	14	66,67%
Total	21	100%

Fonte: Coleta por questionário eletrônico. Fev./out. 2007.

Tabela F.22 – Universidade do curso de doutorado

UNIVERSIDADE DO CURSO DE DOUTORADO	FREQÜÊNCIA	PERCENTUAL %
UFBA-BA	02	9,52%
UFRN-RN	01	4,76%
UFU-MG	01	4,76%
USP-SP	01	4,76%
Não respondeu	02	9,52%
Não se aplica	14	66,67%
Total	21	100%

Fonte: Coleta por questionário eletrônico. Fev./out. 2007.

Tabela F.23 – Recebeu bolsa no doutorado

BOLSA DE DOUTORADO	FREQÜÊNCIA	PERCENTUAL %
Sim	03	14,29%
Não	04	19,05%
Não se aplica	14	66,67%
Total	21	100%

Fonte: Coleta por questionário eletrônico. Fev./out. 2007.

Tabela F.24 – Se sim, qual?

BOLSA DE DOUTORADO	FREQÜÊNCIA	PERCENTUAL %
CNPq	02	9,52%
Capes	01	4,76%
Não se aplica	18	85,71%
Total	21	100%

Fonte: Coleta por questionário eletrônico. Fev./out. 2007.

Tabela F.25 – Desde quando trabalha como docente no ES

ANO DE INÍCIO EM TRABALHO DOCENTE	FREQÜÊNCIA	PERCENTUAL %
1985	01	4,76%
1999	01	4,76%
2000	02	9,52%
2001	02	9,52%
2002	01	4,76%
2004	02	9,52%
2005	04	19,05%
2006	05	23,81%
2007	03	14,29%
Total	21	100%

Fonte: Coleta por questionário eletrônico. Fev./out. 2007.

Tabela F.26 – Está relacionado ao seu curso de formação

RELAÇÃO COM CURSO DE FORMAÇÃO	FREQÜÊNCIA	PERCENTUAL %
Sim	21	100%
Não	-	-
Total	21	100%

Fonte: Coleta por questionário eletrônico. Fev./out. 2007.

Tabela F.27 – O tipo de instituição/empresa em que trabalha

TIPO DE INSTITUIÇÃO	FREQÜÊNCIA	PERCENTUAL %
Pública	10	47,62%
Privada	06	28,57%
Pública e privada	03	14,29%
Pública, privada e ONG	01	4,76%
Outra	01	4,76%
Total	21	100%

Fonte: Coleta por questionário eletrônico. Fev./out. 2007.

Tabela F.28 – Tipo de vínculo empregatício

TIPO DE VÍNCULO EMPREGATÍCIO	FREQÜÊNCIA	PERCENTUAL %
Livre	03	14,29%
CLT	03	14,29%
Estatutário	04	19,05%
Professor substituto	03	14,29%
CLT e Estatutário	04	19,05%

CLT e professor substituto	01	4,76%
Outro	03	14,29%
Total	21	100%

Fonte: Coleta por questionário eletrônico. Fev./out. 2007.

Tabela F.29 – Se outro, qual?

OUTRO TIPO DE VÍNCULO EMPREGATÍCIO	FREQÜÊNCIA	PERCENTUAL %
Prestação de serviço	01	4,76%
Professor gestor de disciplina	01	4,76%
Não respondeu	01	4,76%
Não se aplica	18	85,71%
Total	21	100%

Fonte: Coleta por questionário eletrônico. Fev./out. 2007.

Tabela F.30 – É uma instituição/empresa

CARACTERÍSTICA DA INSTITUIÇÃO	FREQÜÊNCIA	PERCENTUAL %
Pequena	02	9,52%
Média	05	23,81%
Grande	10	47,62%
Não sabe/não respondeu	04	19,05%
Total	21	100%

Fonte: Coleta por questionário eletrônico. Fev./out. 2007.

Tabela F.31 – Considera o seu salário suficiente, condizente com suas necessidades

CONSIDERA SEU SALÁRIO SUFICIENTE	FREQÜÊNCIA	PERCENTUAL %
Sim	06	28,57%

Não	15	71,43%
Total	21	100%

Fonte: Coleta por questionário eletrônico. Fev./out. 2007.

Tabela F.32 – Você pesquisa

PESQUISADOR	FREQÜÊNCIA	PERCENTUAL %
Sim	19	90,48%
Não	02	9,52%
Total	21	100%

Fonte: Coleta por questionário eletrônico. Fev./out. 2007.

Tabela F.33 – Qual a área da sua pesquisa

ÁREA DE PESQUISA	FREQÜÊNCIA	PERCENTUAL %
Antropologia da Alimentação	01	4,76%
Análise Química	01	4,76%
Biofísica de Proteínas	01	4,76%
Bolsas de Mandinga na Bahia do século XVIII	01	4,76%
Ciências Humanas	01	4,76%
Comunicação Social	01	4,76%
Comunicação Social/Geografia	01	4,76%
Desenvolvimento Profissional e Docência Universitária	01	4,76%
Diversidade Cultural e Educação	01	4,76%
Educação	02	9,52%
Geometria Riemanniana	01	4,76%
Lingüística/Língua Portuguesa	01	4,76%
Medicamentos	01	4,76%
Meio Ambiente	01	4,76%
Química	01	4,76%

Sobre a presença e participação de educadores negros na expansão do ensino na Bahia – período de 1950 a 1960	01	4,76%
Temas relacionados a Canudos: análise literária e pesquisa de relações públicas	01	4,76%
Eu pesquiso por curiosidade pessoal, tem ligação ao que se poderia chamar de História Ambiental	01	4,76%
Não se aplica	02	9,52%
Total	21	100%

Fonte: Coleta por questionário eletrônico. Fev./out. 2007.

Tabela F.34 – Sobre o que você pesquisa

TEMA DE PESQUISA	FREQÜÊNCIA	PERCENTUAL %
Bolsas de Mandinga na Bahia do século XVIII	01	4,76%
Cinema Brasileiro, Representações Sociais e Educação	01	4,76%
Desenvolvimento de materiais para catálise industrial	01	4,76%
Desenvolvimento e Aplicação de Métodos Automáticos e Matemáticos nas Análises Químicas	01	4,76%
Diversidade Cultural e Educação	01	4,76%
Docência on-line	01	9,52%
Epistemologia das Relações Públicas	01	4,76%
Linguística/Língua Portuguesa	01	4,76%
Medicamentos	01	4,76%
Movimento de Mulheres Negras Feministas	01	4,76%

Representação de docência no ensino superior e o ciclo de vida profissional	01	4,76%
Resíduos Sólidos e Efluentes	01	4,76%
Segurança Alimentar e Nutricional com ênfase em Práticas Alimentares de Populações Quilombolas	01	4,76%
Sobre a presença e participação de educadores negros na expansão do ensino na Bahia – período de 1950 a 1960	01	4,76%
Sobre a relação de jovens grafiteiros com a escola	01	4,76%
Sobre algumas enzimas envolvidas na parede celular do fungo Molioftera Perniciosa	01	4,76%
Temas relacionados a Canudos: análise literária e pesquisa de relações públicas	01	4,76%
Variedades instáveis	01	4,76%
Relação Comunidade Meio-Ambiente	01	4,76%
Não se aplica	02	9,52%
Total	21	100%

Fonte: Coleta por questionário eletrônico. Fev./out. 2007.

Tabela F.35 – Área do conhecimento em que pesquisa

ÁREA DO CONHECIMENTO EM QUE PESQUISA	FREQÜÊNCIA	PERCENTUAL %
Ciências da Saúde	01	4,76%
Ciências Agrárias	01	4,76%
Ciências Exatas e da Terra	04	19,05%
Ciências Sociais Aplicadas	01	4,76%
Ciências Humanas	11	52,38%
Linguística, Letras e Artes	01	4,76%

Não se aplica	02	9,52%
Total	21	100%

Fonte: Coleta por questionário eletrônico. Fev./out. 2007.

Tabela F.36 – Recebe algum tipo de fomento para pesquisar

FOMENTO PARA PESQUISA	FREQÜÊNCIA	PERCENTUAL %
Sim	04	19,05%
Não	15	71,43%
Não se aplica	02	9,52%
Total	21	100%

Fonte: Coleta por questionário eletrônico. Fev./out. 2007.

Tabela F.37 – Se sim, qual?

BOLSA PARA PESQUISA	FREQÜÊNCIA	PERCENTUAL %
CNPq	01	4,76%
FAPESB	02	9,52%
Ministério da Saúde	01	4,76%
Não se aplica	17	80,95%
Total	21	100%

Fonte: Coleta por questionário eletrônico. Fev./out. 2007.

Tabela F.38 – Qual o ano em que ingressou na UNEB

ANO DE INGRESSO NA UNEB	FREQÜÊNCIA	PERCENTUAL %
1992	01	4,76%
1994	03	14,29%
1995	06	28,57%
1996	01	4,76%
1997	03	14,29%

1998	02	9,52%
1999	01	4,76%
2000	01	4,76%
2001	01	4,76%
2003	02	9,52%
Total	21	100%

Fonte: Coleta por questionário eletrônico. Fev./out. 2007.

Tabela F.39 – Turno manhã

TURMA MANHÃ	FREQÜÊNCIA	PERCENTUAL %
Sim	06	28,57%
Não	15	71,43%
Total	21	100%

Fonte: Coleta por questionário eletrônico. Fev./out. 2007.

Tabela F.40 – Turno tarde

TURMA TARDE	FREQÜÊNCIA	PERCENTUAL %
Sim	16	76,19%
Não	05	23,81%
Total	21	100%

Fonte: Coleta por questionário eletrônico. Fev./out. 2007.

Tabela F.41 – Turno noite

TURMA NOITE	FREQÜÊNCIA	PERCENTUAL %
Sim	01	4,76%
Não	20	95,24%
Total	21	100%

Fonte: Coleta por questionário eletrônico. Fev./out. 2007.

Tabela F.42 – Em qual cidade morava quando cursava graduação

CIDADE ONDE MORAVA NA GRADUAÇÃO	FREQÜÊNCIA	PERCENTUAL %
Alagoinhas/BA	02	9,52%
Camaçari/BA	01	4,76%
Catu/BA	01	4,76%
Jacobina/BA	02	9,52%
Salvador/BA	13	61,90%
Santo Amaro/BA	01	4,76%
Santo Antônio de Jesus/BA	01	4,76%
Total	21	100%

Fonte: Coleta por questionário eletrônico. Fev./out. 2007.

Tabela F.43 – Quando ingressou em um Programa de IC

ANO DE INGRESSO EM IC	FREQÜÊNCIA	PERCENTUAL %
1995	02	9,52%
1996	06	28,57%
1997	02	9,52%
1998	02	9,52%
1999	02	9,52%
2000	03	14,29%
2001	01	4,76%
2002	01	4,76%
2004	02	9,52%
Total	21	100%

Fonte: Coleta por questionário eletrônico. Fev./out. 2007.

Tabela F.44 – Qual foi o primeiro PIC

PRIMEIRO PIC	FREQÜÊNCIA	PERCENTUAL %
PIBIC/CNPq	16	76,19%
PICIN/UNEB	05	23,81%
Total	21	100%

Fonte: Coleta por questionário eletrônico. Fev./out. 2007.

Tabela F.45 – Houve renovação da bolsa

RENOVAÇÃO DA BOLSA	FREQÜÊNCIA	PERCENTUAL %
Sim	17	80,95%
Não	04	19,05%
Total	21	100%

Fonte: Coleta por questionário eletrônico. Fev./out. 2007.

Tabela F.46 – Quantas renovações

Nº DE RENOVAÇÕES	FREQÜÊNCIA	PERCENTUAL %
Uma	12	57,14%
Duas	04	19,05%
Três	01	4,76%
Não se aplica	04	19,05%
Total	21	100%

Fonte: Coleta por questionário eletrônico. Fev./out. 2007.

Tabela F.47 – Acha que esses PIC contemplam as necessidades

PIC CONTEMPLAM NECESSIDADES	FREQÜÊNCIA	PERCENTUAL %
Sim	10	47,62%
Não	11	52,38%
Total	21	100%

Fonte: Coleta por questionário eletrônico. Fev./out. 2007.

APÊNDICE G – Sistematização¹²⁸ das questões abertas do questionário eletrônico da subamostra casual: os egressos do PIBIC/CNPq-UNEB na prática da docência do ES

CONSIDERA O SEU SALÁRIO SUFICIENTE, CONDIZENTE COM SUAS NECESSIDADES? POR QUÊ?

► NÃO

1 - Disponibilizo muito tempo com as atividades no planejamento e execução de atividades acadêmicas do ensino a distância e pouquíssimo tempo com inovações em pesquisa.

2 - Infelizmente, no Brasil, não há uma política de valorização da docência e os salários pagos são insuficientes para as necessidades de constante formação da profissão.

3 - Por causa da defasagem frente às necessidades mínimas de vida...

4 - Não consigo suprir todas as minhas necessidades

5 - A hora/aula é muito baixa; e nós precisamos continuar estudando para preparar aulas mais interessantes e melhores, investir na profissão com cursos, congressos, livros, revistas, jornais, etc.

7 - Considero insuficiente para dar continuidade a minha formação e injusto para a qualificação que já conquistei.

8 - Trabalho muito, assumo muitas responsabilidades.

10 - Sou mal remunerada, pois o valor é insuficiente para pagar minha pós-graduação.

11 - Infelizmente o professor universitário no regime público de dedicação exclusiva é mal pago quando comparado a outras atividades na qual os profissionais apresentam níveis de formação inferiores.

12 - Recebo cerca de mil dólares, mas não é isso que receberia se fosse uma professora universitária.

13 - Não me permite fazer maiores investimentos em minha qualificação profissional.

15 - Porque a docência no Brasil, de um modo geral, é mal remunerada, o que obriga aos professores ter uma carga horária muito grande para adquirir certo nível de remuneração.

¹²⁸ A cada um dos egressos PIBIC/UNEB, professor do ES, foi atribuído um número, de 1 a 21, de forma que o leitor possa acompanhar as respostas dos respondentes, em cada pergunta aberta do questionário eletrônico.

Desta maneira, ganha-se mais, porém a qualidade de vida e de ensino caem substancialmente (mesmo no ensino superior).

18 - Ainda não é suficiente para atender aos investimentos desejados para minha formação acadêmica

20 - Porque não satisfaz as minhas necessidades materiais e o salário não é compatível com o meu grau de escolarização.

21 - Para dar continuidade a uma carreira acadêmica é necessário que tenhamos uma situação financeira razoavelmente confortável, o que não ocorre com profissionais da educação

► SIM

6 - Dá para o sustento.

9 - Atende minhas necessidades,

14 - Apesar de não ser a remuneração ideal para o tipo de atividade desenvolvida, acredito que, frente à realidade do mercado de trabalho e devido ao fato deste ser voltado apenas ao custeio das minhas próprias despesas, o mesmo atende, de forma moderada, as minhas necessidades. Porém, para aqueles profissionais que atuam neste mesmo segmento e possuem despesas diversas relacionadas ao custeio de uma família, considero insuficiente.

16 - Condizente com as minhas necessidades.

17 - Estou somando salários, só o da Uneb ou só o da Educação Básica são baixos, não condizem com as minhas necessidades.

19- Está na média salarial da categoria. [Lic. em Química]

POR QUE INGRESSOU EM UM PROGRAMA DE IC (PIC)?

1 - Crescimento acadêmico, profissional, pessoal

2 - Porque tinha interesse em ampliar meus conhecimentos sobre a comunicação; porque acreditava que me dedicando a um projeto de pesquisa teria mais capacidade reflexiva; porque tinha interesse em investir na vida acadêmica; porque a bolsa possibilitaria que eu estudasse e ainda fosse remunerada por isto.

3 - Por vontade de conhecer o campo da pesquisa em educação, por necessidade, para adquirir experiência nessa área, por desejo de me tornar uma professora universitária, por gosto pelo estudo, pelo incentivo do professor orientador.

4 - Desejo de investir na área da pesquisa.

5 - Para aprofundar o estudo, buscando enveredar na pesquisa, na minha área de interesse, para assim ampliar a reflexão crítica, e a produção de conhecimentos, não ficando limitada apenas à reprodução das informações veiculadas em sala de aula.

6 - Comecei a perceber que gostava de pesquisa, de ler e escrever artigos e que a academia me atraía mais que a prática profissional. Além disso, o tema me interessou muito. Era algo que eu já havia desejado pesquisar.

7 - Porque, desde que conheci o Projeto Memória da Educação na Bahia, através da disciplina História da Educação II, interessei-me pela proposta, acreditava ser esta oportunidade de realizar estudos mais aprofundados do que aqueles realizados na graduação. Houve a oportunidade de participar de seleção para bolsa PIBIC e assim o fiz.

8 - Pelo desejo de aprender mais, de me envolver com a pesquisa; o interesse em produzir um trabalho interessante e significativo para influenciar o trabalho e a formação de professores.

9 - Desejo de pesquisar/ampliar e aplicar conhecimento.

10 - Pretendia me especializar na área de pesquisa, além do mais estava procurando a área em que mais me identificava para me dedicar. Quando surgiu a seleção de PIC no laboratório em que estava trabalhando voluntariamente, e assim ter a oportunidade de apoio financeiro para trabalhar com pesquisa.

11 - Devido à possibilidade de aprender mais quando comparado ao curso de graduação convencional, aplicar os conhecimentos em atividades experimentais de pesquisa, participação de congressos, melhoria no currículo, e pelo incentivo financeiro da bolsa.

12 - Porque queria dedicar-me exclusivamente aos estudos.

13 - Acreditava ser o primeiro passo para o ingresso no mestrado. Pensava ser o ponto de partida para uma futura carreira acadêmica.

14 - Incentivo de professores e vontade de conhecer novas áreas da nutrição.

15 - Sempre gostei de ciência, desde muito cedo sabia que queria ingressar na academia e prosseguir em pesquisa científica.

16 - Já trabalhava com a temática sobre relações raciais em minha comunidade antes de ingressar na universidade. A possibilidade/oportunidade em participar da Iniciação Científica me garantiram experiências importantes.

17 - Pela oportunidade de desenvolvimento profissional e pessoal.

18 - Porque desejava seguir uma carreira acadêmica.

19 - Porque gosto de trabalhar com pesquisa e adquiriria recurso financeiro para despesas do curso.

20 - Pela necessidade de me manter na universidade, vi no Programa de Iniciação Científica a possibilidade de trabalhar e estudar simultaneamente.

21 - Porque queria trabalhar como pesquisador e iniciar um processo que daria continuidade à minha carreira acadêmica após a graduação.

ACHA QUE ESSES PIC CONTEMPLAM A REALIDADE DA VIDA DO PESQUISADOR (COMO ALUNO/BOLSISTA E ENQUANTO PROFESSOR/ORIENTADOR)?

► SIM

4 - Enquanto estudante sim.

5 - Sim, no sentido que a bolsa ajuda e estimula você a se dedicar à pesquisa, muitas vezes impossibilitada por falta de recursos; essa iniciativa da universidade é fundamental para que o aluno não acabe se entregando ao sistema, por necessidade financeira (às vezes até para que ele possa terminar seu curso) entregando-se ao sistema, a um subemprego, a um trabalho puramente mecânico, que, na grande maioria das vezes, subaproveita-o enquanto sujeito pensante. É preciso, entretanto, reavaliar se o valor da bolsa é realmente suficiente no tocante ao necessário investimento da formação do aluno (candidato a professor) e, se os trâmites burocráticos estão dando conta, em tempo hábil, de o aluno ter acesso aos congressos tão necessários para o intercâmbio das informações.

9 - É o momento de expandir os conhecimentos e fazer com que o aluno exercite seu pensamento e descubra a aplicação daquilo que estuda!

11 - A possibilidade de contemplação da realidade da vida do pesquisador através dos PIC depende essencialmente da relação bolsista/orientador, bem como das atividades dos bolsistas

dos PIC nos descritas projetos de pesquisa. Uma possibilidade da relação bolsista/orientados, é que o bolsista haja como um mecanismo de execução dos projetos de pesquisa/desenvolvimento sem que o mesmo tenha uma compreensão das atividades que está executando, bem como, limitando a participação do bolsista nas decisões relacionadas aos novos rumos que a pesquisa deve tomar a partir dos dados experimentais que o mesmo coletou. Nessa visão, o aprendizado do bolsista limita-se a melhoria da sua capacidade de execução de atividades de pesquisa e, em certos casos, suas habilidades manuais, o que restringe sua atuação como um indivíduo pensante e capaz de entender o significado da pesquisa, a interpretação de resultados, e a tomada de decisões. a orientação em PIC segundo essa ótica deve categoricamente desestimulada, pois a inserção de alunos em PIC não deve se resumir a aquisição de mão-de-obra barata para “por a mão na massa” e simplesmente executar mecanicamente tarefas determinadas pelo orientador. Particularmente, não fui “vítima” desse tipo de orientação, mas presenciei inúmeros casos (inclusive em outras instituições de ensino). Por outro lado, uma das formas no qual o bolsista de IC apresenta maior aproveitamento quanto as atividades de um pesquisador é possível quando o orientador não só indica quais as atividades de pesquisas a serem executadas, mas também explica sua importância, quais as expectativas de resultados, como interpretá-los e que decisões poderiam ser tomadas com base nesses resultados. Uma interação orientador/estudante desse tipo faz com que o aluno de IC habitue-se ao raciocínio baseado na metodologia científica, aplique seus conhecimentos na interpretação de resultados, possibilitando aptidão para discutir com o orientador de como os dados podem ser interpretados e quais os rumos que a pesquisa deve tomar. Esse tipo de relação revela o orientador como um educador, e não apenas como um chefe de projeto de pesquisa. Numa relação desse tipo, tanto o orientador como o estudante tem a ganhar, o estudante aprende mais e o orientador recebe resultados de qualidade, continuidade razoável das atividades de pesquisa na sua ausência (o aluno bem orientado tem capacidade de tomar decisões simples caso conheça razoavelmente bem o que está sendo investigado), entre outras razões. devo confessar que fui orientado segundo esta última perspectiva, na qual o aluno compreende, atua, interpreta e decide, em conjunto com o orientador, a pesquisa e seus rumos. Ainda assim, os PIC não contemplam plenamente a vivência do pesquisador, uma vez que dificilmente elaboram projetos de pesquisa para serem submetidos a órgãos de fomento (FAPESB, CNPQ, CAPES, etc), não realizam pedidos de cotações para realização de comprar de materiais e não gerenciam recursos financeiros vindos desses projetos de pesquisa. Claro que a participação dos alunos de IC nessas atividades é limitada, visto sua pouca experiência frente às responsabilidades relacionadas com projetos de

pesquisa, e, adicionalmente, são praticamente inexistentes os financiamentos a projetos de pesquisas na qual um aluno de IC pode elaborar o projeto e coordená-lo, mesmo sob supervisão do orientador.

12 - Na época, o valor da bolsa recebida e o programa no qual estava inserida, eram muito bons. Havia o espaço do núcleo de pesquisa com toda a infra-estrutura para agregar os pesquisadores, o programa do PIBIC financiava as viagens de pesquisa, participação em seminários dentro e fora do estado da Bahia, e a bolsa atendia a todas as minhas necessidades.

16 - O programa AFROUNEB (IC-PIBIC) teve como proposta o trabalho com pesquisa e produção de material didático sobre história da África e cultura afro-brasileira. Desse modo, pesquisar, produzir e selecionar teórico-metodologicamente materiais relacionados à temática étnico-racial com vistas a produção de materiais com recursos multimídia (textos, sons e imagens), a serem trabalhados no ensino fundamental foi um dos principais objetivos deste projeto. Nesta perspectiva, com o propósito de indicar alternativas objetivas sobre a produção e mesmo o acesso a materiais sobre as populações negras na África, na diáspora e no Brasil foi produzido um conteúdo virtual interativo e auto-aplicável com suporte macromídia. Neste sentido, a relação com meu orientador - prof^o Wilson Roberto de Mattos foi bastante significativa na medida em que podemos produzir/construir um material extremamente relevante nesta linha de relações raciais.

17 - Sempre vivi durante a graduação com economia bastante modesta, não tinha emprego certo, dava aulas de reforço a alunos da educação infantil, isso não era certo, tomava muito tempo e não estava satisfeita... quando passei na seleção para bolsista, pude dedicar-me integralmente ao que eu realmente queria e, para os meus padrões modestos, o dinheiro me permitiu comprar alguns livros, elementar para o crescimento profissional, para despesas pessoais e, sobretudo, a bolsa propiciou-me contato com outros pesquisadores, pelos seminários de pesquisas Brasil a fora, isso permitiu-me trocar idéias com colegas de curso de outras universidades, conhecer "as estrelas" do mundo acadêmico da história e, tornou-me menos insegura com relação as comunicações para platéias maiores e mais específicas que as turmas da educação básica.

19 - É um recurso que ajuda a manter o aluno na universidade, tendo uma oportunidade de maior aprendizado, além de auxiliar em despesas do curso, evitando que o mesmo tenha que trabalhar em outra atividade para custear suas despesas.

20 - Pela necessidade de me manter na universidade, vi no Programa de Iniciação Científica a possibilidade de trabalhar e estudar simultaneamente.

► NÃO:

1 - Não plenamente. Na época em que estava pesquisando, para mim quanto aluno, face as minhas condições não havia problema nenhum quanto a contemplar minhas necessidades. Agora do meu professor/orientador eu sentia um certo desânimo, ou desmotivação em alguns momentos, no tocante a fazer investimentos em capacitação pessoal e estrutural para melhorar a pesquisa.

2 - As necessidades psicossociais, na maioria das vezes, são contempladas, porque a atividade de pesquisa concede um certo "status" as pessoas na academia, no entanto falta uma valorização da atividade na sociedade (as pessoas não compreende a relevância desta atividade e "enxergam" estes profissionais como sonhadores, deslumbrados e desocupados) e as necessidades econômicas não são totalmente cumpridas. Cobra-se produção textual em eventos, revistas e livros, contudo falta apoio para custear passagens, hospedagens para eventos, por exemplo. A bolsa que o IC recebe serve apenas para compra de livros, pagamentos de transporte urbano para ir a universidade e atividades de orientação. Penso que precisaria ser viabilizado, por exemplo, um curso de outra língua para o IC. E outro aspecto a ser ressaltado é que o professor/orientador, além de não receber bolsa auxílio, na grande maioria dos programas, como PIBIC e PICIN, tem gastos para incentivar seus alunos a participar de eventos e congressos científicos, financiando inscrição e confecção de posters, por exemplo.

3 - Na verdade a resposta certa seria "em parte", pois é claro que a bolsa é incipiente para compra de livros e participação em eventos científicos que compõe o movimento de formação do pesquisador iniciante...por outro lado há muita troca, muito contato com o orientador que por sua vez possibilita um crescimento muito grande afetivo, intelectual...

6 - Não sei exatamente em que termos perguntam se contempla. Na realização pessoal, portas abertas para trabalhos e projetos acadêmicos etc, sim. Mas na questão financeira, deixa a desejar. Lembro que larguei um estágio onde recebia o dobro. e como sou do interior, precisava do dinheiro para me manter aqui e pagar um curso de inglês para mim. Como não podia ter vínculo empregatício, me apertei, mas acabou dando certo. Só não tinha dinheiro

para comprar livros. e as apresentações em congresso, a UNEB que tinha que pagar, senão, a bolsa não daria conta.

7 - O aluno bolsista, na maioria das vezes, não dispõe do tempo necessário ao desenvolvimento da pesquisa porque não pode manter-se sendo estudante/pesquisador com o valor pago pela bolsa. Neste caso, a contribuição financeira não contempla a realidade da vida do aluno/bolsista que, muitas vezes, deixa de realizar atividades importantes para o desenvolvimento da pesquisa em razão de ter que executar outros trabalhos.

8 - RELATIVAMENTE - além do valor da bolsa ser muito baixo, o programa PICIN é muito mal administrado e a burocracia emperra o pagamento dos bolsistas. a regularidade do pagamento das bolsas é fundamental para ampliar a dedicação do bolsista aos estudos. o PIBIC é bem administrado, já que os recursos não entram na conta do estado (no caso da Bahia), mas vão direto para o bolsista, isso faz com que os bolsistas do PIBIC tenham uma relação de maior compromisso com a pesquisa, já que não é necessário se dedicar a outros trabalhos. existem diversos aspectos que podem ser mencionados além desses...

10 - O PIC dá um pequeno suporte financeiro para custear as despesas em eventos científicos, juntamente com os materiais de divulgação do trabalho desenvolvido. não existe uma continuidade da pesquisa por parte do PIC para dar apoio à pós-graduação ao ex-bolsista, principalmente pelo fato da pesquisa ter sido premiada e divulgada em vários eventos científicos com sucesso.

13 - Primeiramente por que o valor da bolsa é baixo e não é capaz de cobrir despesas básicas como transporte, alimentação, etc. segundo que o modelo adotado pelo cnpq fornecia pouco amparo ao pesquisador. Apenas repassavam o mísero valor das bolsas, sem custear a publicação da pesquisa, apresentação em congressos e/ou outros eventos de relevância científica. Terceiro, apenas funciona como porta de entrada para pesquisas mais apuradas no mestrado em universidades que oferecem esta modalidade de pós-graduação.

14 - Apesar de ser um incentivo, não correspondendo propriamente a um ordenado, o valor é muito defasado (no caso do PIBIC foram quase nove anos sem que a bolsa fosse reajustada) e por vezes insuficiente até mesmo para custear despesas da própria pesquisa (transporte, alimentação, material para entrevistas), que em sua maioria não é coberta pela universidade.

15 - Acredito que o incentivo seja válido, só que infelizmente é insuficiente. se quisermos formar adequadamente pesquisadores, devemos incentivá-los de maneira substancial contemplando a real necessidade do indivíduo (maiores valores de bolsa) com auxílio para compra de livros, amplo acesso a informática (treinamento e material) além de no mínimo um curso de língua inglesa integral. Esta demanda é real e o acesso a tais ferramentas é imprescindível para a formação mínima de um pesquisador. Não se pode esquecer que o Brasil é um país que possui um grande número de pessoas pobres, com talento científico nas universidades e para que este indivíduo possa florescer de maneira adequada, deve ser tratado de maneira equivalente aos países de primeiro mundo, ou talvez melhor, para que este não tenha que abandonar a atividade científica a fim de poder buscar o seu sustento e o de sua família, interrompendo a sua carreira científica.

18 - Acho insuficiente para atender às necessidades dos bolsistas, principalmente no que se refere às demandas exigidas no processo de formação de pesquisadores iniciado nesse programa que envolve investimentos em cursos de idiomas e em viagens para participação em eventos e congressos realizados em outras cidades.

21 - Para que possamos nos dedicar exclusivamente à pesquisa é necessário melhor suporte financeiro

EM QUE MEDIDA O PIC INCENTIVAVA OU NÃO O ALUNO BOLSISTA A CONTINUAR SUA CARREIRA DE PESQUISADOR?

1 - O PIC tem como objetivo encurtar esta passagem graduação-mestrado. Quanto a mim, adquirir experiência na área de metodologia científica, principalmente em função das jornadas científicas e contatos com outros pesquisadores. Não me ajudou neste sentido porque a área que seguir no mestrado foi diferente da área que pesquisava no tempo de graduação.

2 - Penso que o PIC desperta no aluno bolsista interesse pelos processos de investigação e gera uma aproximação do estudante com a ciência, demonstrando que a produção intelectual é extremamente necessária para o desenvolvimento do país e pode ser realizada por pessoas comuns. No entanto, no caso da UNEB, senti falta de um programa de acompanhamento que me incentivasse a continuar. Trilhei meu caminho por conta própria, fiz especialização e mestrado sem nenhuma indicação ou sugestão da UNEB ou CNPq. Eles também não enviaram nenhuma correspondência avaliando meu desempenho como bolsista ou sugestão.

3 - Na medida que promovia encontros para apresentação de resultados de pesquisa...montava bancas julgadoras/debatedoras...considero esses momentos importantes e marcantes para o meu crescimento e permanência nesse universo, afinal me tornei uma professora que pesquisa que exerce a docência na universidade, que gosta d que faz e isso de carta forma passou pela minha experiência como bolsista e egressa da UNEB.

4 - Foi muito importante, pois eu era do interior e esse incentivo me ajudou bastante.

5 - Inserindo-o no mundo acadêmico da leitura e produção de conhecimento, oportunizando o seu contato e troca de conhecimentos com outras universidades através dos congressos nacionais.

6 - A mim incentivou e muito. Junto comigo havia duas outras bolsistas que hoje estão trabalhando e não deram continuidade a carreira acadêmica. Mas foi o PIC que me abriu todas as portas para a continuação da minha carreira de pesquisadora. Por causa do PIC, meu currículo tinha apresentações em congressos, artigos publicados e até premiações. Junto a isto, tinha facilidade de elaborar relatórios e projetos; provavelmente por isto, fui aprovada no mestrado assim que saí da graduação. Ler, escrever e correr atrás de fontes diversas, então, tornou-se um grande prazer!

7 - Sempre me senti incentivada por acreditar na grandiosidade da proposta do Projeto no qual trabalhei e pela atitude da minha orientadora. Considero também que a realização dos Seminários de Iniciação Científica, oportunidade em que apresentávamos os resultados dos trabalhos, também agiam no sentido de incentivar pois que funcionavam como uma proposta de valorização das nossas atividades, ao meu ver. Entretanto, o valor pago pela bolsa quase nunca era suficiente para a aquisição de material de pesquisa, como livros e outras fontes, sempre impedindo que dedicássemos o tempo ideal para a pesquisa. Além disso, não houve, no meu caso, uma resposta por parte do programa que garantisse um desdobramento do trabalho, como incentivo à publicação, por exemplo. Neste caso, como aluna bolsista, me senti desamparada.

8 - Pela inserção do “universo da pesquisa”, da preparação para a candidatura nos cursos de mestrado. Pela experiência com o desenvolvimento de projetos, apresentação de comunicações, etc.

9 - Preparação para criar/prever situações de pesquisa.

10 - O PIC na UNEB tem uma Jornada de Iniciação Científica anual em que a uma premiação dos melhores trabalhos e apresentações. Porém o único prêmio é um troféu, até 2005.

11 - Os PIC em si não me incentivaram muito na continuidade de minha carreira como pesquisador e, sem o incentivo do meu orientador eu poderia não ter levado adiante meu interesse pela pesquisa. Devo esclarecer que, a participação das coordenações dos PIC no incentivo à continuidade da carreira de pesquisador poderia ser maior, por meio de palestras, mesas redondas, e outros recursos que não envolvam a avaliação do IC (como no caso das jornadas de iniciação científica). Dessa forma, o incentivo institucional na continuidade da carreira do IC como pesquisador não se resumiria a “boa vontade” do orientador associada à determinação do aluno.

12 - O programa incentivava a produção científica publicações em eventos científicos, contato com outros pesquisadores. Esse conjunto de fatores levaram-me a desejar a carreira de pesquisadora. (Vanicléia)

13 - O sucesso do pesquisador na BIC não implica em novas bolsas de investigação científica no mestrado. A descontinuidade dos processos de amparo à pesquisa é uma das mais graves mazelas deste país. Isto, a meu ver, explica em parte a "fuga de cérebros".

14 - É uma experiência bastante enriquecedora e que se bem vivida se torna um diferencial tanto para vida acadêmica quanto para o mercado de trabalho, especialmente para aqueles que pretendem ingressar em programas de pós-graduação.

15 - Apresentando a ele o mundo científico e iniciando o aprendizado do método científico.

16 - Na medida em que contribui para o exercício profissional enquanto pesquisador/as.

17 - Incentivava na medida em que a matriz curricular do curso de História da Uneb, recebe a nomenclatura de Licenciatura, mas acabamos por cursar disciplinas de bacharelado, ou seja, para sermos pesquisadores mesmos, tínhamos todos, bolsistas ou não, que escrevermos nossas monografias de final de curso, o fato de ser pesquisador, tornava este "parto", menos doloroso. E, além do mais, não há regulamentação da profissão de Historiador, ou seja, todos seremos professores de História, sem contar também que Ensino não deve ser dissociado de Pesquisa, embora esta na Educação Básica ganhe outra especificidade, mas é exatamente aí que não podemos deixar nossa sede de conhecer, nossa curiosidade adormecer... É preciso

sermos pesquisadores juntos com nosso alunos adolescentes dos Ensinos Médio e Fundamental, faz parte da dinâmica da própria vida...

18 - Acho que o PIC incentivava na medida em que oportunizava ao bolsista o contato direto com pesquisadores experientes e principalmente em virtude da possibilidade de experimentar e degustar a pesquisa de uma forma mais sistemática e orientada.

19 - O PIC incentiva muito, pois a oportunidade de aprender e descobrir novas tecnologias de pesquisas é de extrema importância para a formação do aluno, como ser humano e como profissional.

20 - Ao propiciar o desenvolvimento de um espírito crítico e questionador no discente, os PIC têm o poder de incentivar o aluno pesquisador a buscar novas metas, porque este já se encontra familiarizado com a atividade, popularizando a pesquisa discente e desmistificando a idéia de que a pesquisa é algo intangível.

21 - O recurso financeiro não contempla, precisávamos de equipamento, livros etc.

DESEJARIA ACRESCENTAR ALGUMA COISA MAIS AO QUE JÁ DISSE?

NÃO = 10 Respostas

1 - As Universidades e Faculdades brasileiras necessitam primeiramente investir em uma estrutura favorável ao surgimento de pesquisadores, principalmente no que diz respeito aos professores que pouco pesquisam e preocupam-se quase que exclusivamente com aulas e serviços burocráticos. Acredito que deva ter um acompanhamento de entidades federais em observar que benefícios, que inovações, a Faculdade ou Universidade em questão vem trazendo a sua comunidade além de formação de mão de obra "qualificada".

2 - Que estes projetos de incentivo a pesquisa sejam repensados e que o número de bolsas para as universidades nordestinas sejam ampliados.

3 - Esse tipo de iniciativa é muito legal... perceber como os egressos pensam sobre suas experiências... como isso influenciou nas escolhas e aprendizados... muito bom!!!

5 - A Universidade principalmente pública tem a obrigação de cada vez mais contemplar um número maior de alunos interessados em desenvolver a produção de conhecimento, ampliando o diálogo da universidade com a comunidade; na perspectiva de tornar esse conhecimento vivo e útil às transformações positivas dessa sociedade, e não apenas usar o

conhecimento como "ilustração ilustre", só para preencher números e estatísticas precárias e insuficientes. A pesquisa deve priorizar um diálogo mais efetivo com a comunidade e promover mudanças concretas, deve extrapolar os muros da academia e sair da inércia de projetos autocentrados e, muitas vezes, inúteis. A comunidade precisa ser contemplada pela academia, inclusive no que tange a um *feedback* do que se está produzindo.

6 - Apenas que acredito e apóio a iniciação científica. Inclusive, até estou elaborando um projeto para já começar a orientar.

9 - Fazer o possível para estimular os órgãos financiadores a continuar mantendo este programa nas universidades!

10 - O PIC poderia premiar os melhores trabalhos da Jornada de Iniciação Científica anual contemplando os alunos destaque com uma bolsa de estudo para sua pós-graduação para que ele possa dar continuidade ao seu trabalho de pesquisa.

11 - Em diversas áreas do conhecimento, a formação básica do aluno em um curso universitário não o torna apto a elaborar, planejar e executar projetos e atividades de pesquisa, principalmente quando a questão “inovação” é relevante. A formação do aluno universitário resume-se a tópicos básicos da ciência, que já estão bem determinados e restringe a capacidade do aluno em vislumbrar quais as demandas por inovações na ciência e frente às mesmas buscar elaborar projetos de pesquisa que atendam a essas demandas. A iniciação científica é um meio dos alunos terem os primeiros contatos com o desenvolvimento e execução de projetos de pesquisa, os tornando mais aptos para seguirem carreira na pesquisa dentro do contexto de cursos de mestrado, doutorado e pós-doutoramento.

13 - Acredito que o aprendizado durante o PIC foi crucial no meu amadurecimento intelectual. Hoje encontro-me em uma posição mais confortável do que muitos de meus colegas de graduação, exercendo a docência superior em uma instituição privada e publicando parte de meus artigos voltados para estudantes do ensino médio no sítio: www.infogeocidade.com

14 - Apesar do notável aumento no número de bolsas oferecidas, acredito que este universo ainda é muito restrito e pouco conhecido por grande parte dos universitários. Portanto, ações institucionais voltadas para o aumento da oferta de bolsas e incentivos ao desenvolvimento de linhas de pesquisa se faz muito necessário, valendo ressaltar que no caso da UNEB, este

incentivo deve ser dado também aos docentes, já que a pesquisa científica ainda não é uma prática tão comum a estes como ocorre em outras instituições.

19 - Gostaria que cada vez mais fossem implantados programas de incentivo a pesquisa.

APÊNDICE H – Exemplo de mensagem encaminhada ao egresso PIBIC/CNPq-UNEB

Olá, Karine,

Conforme nos falamos, por telefone, estou lhe encaminhado o questionário eletrônico da pesquisa para a realização da minha tese de doutorado (UFRGS) que pretende investigar a prática profissional dos egressos do PIBIC/CNPq-UNEB. No próprio questionário, você obterá maiores informações sobre esse trabalho.

Gostaria da sua preciosa colaboração, para o seguinte **procedimento**:

- 1 - Clique o *link* seguinte: <http://www.w3box.pro.br/questionarios/regina/questionario.asp>
- 2 - Abrirá o questionário. Vá respondendo, assinalando as respostas e ao final ...
- 3 - clique em "enviar".

Com esses três atos você estará contribuindo para um estudo que pretende, a partir dos seus resultados, propor medidas e sugestões para uma política de formação do jovem pesquisador, estadual e nacional, entre outras coisas.

O questionário já está programado em um sistema para tabular as respostas, portanto não é possível enviá-lo, no corpo do próprio e-mail ou em anexo, pois se trata de um programa que funciona acessando o atalho eletrônico (*link*).

Quando terminar a tese, pretendo enviar uma mensagem a todos vocês que responderam o questionário, dando as informações para localização da mesma (a minha dissertação que fiz na UFBA foi sobre a IC na UNEB (PIRES, 2002). Vocês podem encontrá-la no catálogo de tese da CAPES e do CNPQ, caso lhes interesse ler o resumo).

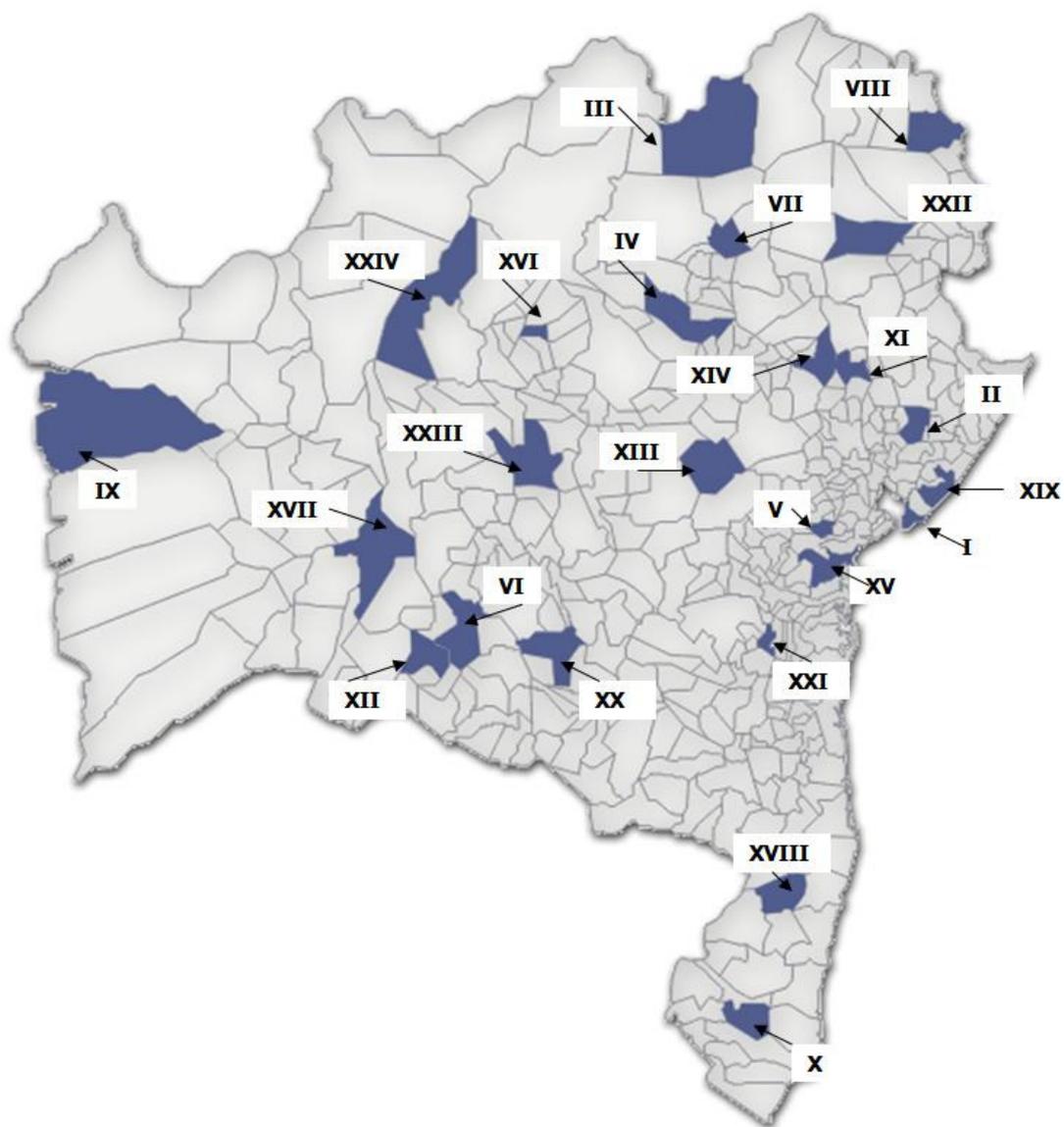
Espero contar com a sua colaboração, respondendo-me **o mais breve possível**. Sem o seu apoio não poderei terminar a tese, no tempo que disponho.

Antecipadamente, agradecida.

Um abraço,

Regina. (confirme o recebimento, por favor)

ANEXOS

ANEXO A - Mapa dos *campi* da Universidade do Estado da Bahia – UNEB

OS CAMPI DA UNEB	
I – Salvador	XIII - Itaberaba
II – Alagoinhas	XIV - Conceição do Coité
III – Juazeiro	XV – Valença
IV – Jacobina	XVI – Irecê
V - Stº Antônio de Jesus	XVII - Bom Jesus da Lapa
VI – Caetité	XVIII - Eunápolis
VII - Senhor do Bonfim	XIX - Camaçari
VIII - Paulo Afonso	XX – Brumado
IX – Barreiras	XXI – Ipiaú
X - Teixeira de Freitas	XXII - Euclides da Cunha
XI – Serrinha	XXIII - Seabra
XII – Guanambi	XXIV - Xique-Xique

ANEXO C - Programas *stricto sensu* oferecidos pela UNEB

PROGRAMA/CURSO	LINHAS DE PESQUISA	CAMPUS	CONCEITO CAPES	ANO DE INÍCIO	Nº DE VAGAS			Nº DE ALUNOS EM MATRICULADOS		
					2005	2006	2007	2005	2006	2007
MESTRADO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE	Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural	Salvador	4	2002	42	42	42	102	144	
	Educação, Tecnologias Intelectuais, Currículo e Formação do Educador									
	Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável.									
MESTRADO EM CULTURA, MEMÓRIA E DESENVOLVIMENTO REGIONAL	Cultura, Memória, Linguagens e Identidades	Santº. Antonio de Jesus	3	2005	20	20	20	20	40	
	Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional									
MESTRADO EM QUÍMICA APLICADA	Química Analítica	Salvador	3	2007			10			10
	Química do Estado Sólido									
MESTRADO EM ESTUDO DE LINGUAGENS	Leitura, Literatura e Identidade	Salvador	3	2007			20			20
	Linguagens, Discurso e Sociedade									

MESTRADO ACADÊMICO EM HORTICULTURA IRRIGADA	Fisiologia da Produção	Juazeiro	3	2007						20
	Fisiologia Pós-Colheita									
	Proteção de Plantas									
	Fitotecnia de Plantas Hortícolas Irrigadas									
	Melhoramento de Plantas Hortícolas									
POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO DE INFORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL	Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional	Salvador	3	2007						20
	Gestão Social do Conhecimento e Desenvolvimento Regional									
HISTÓRIA REGIONAL E LOCAL	Estudos Regionais: Campo e Cidade	Santº. Antonio de Jesus	3	2007						20
	Estudos sobre Trajetórias de Populações Afro-brasileiras									

Fonte: Relatório de Atividades PPG/UNEB (2006-2007). Jan. 2008

ANEXO D – Recursos financeiros aplicados nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*,
 UNEB, 2007

Prog.	Origem dos Recursos			Valores Investidos					
	PROAP/CAPES			UNEB			FAPESB		FINEP
	2005	2006	2007	2006	2007	TOTAL	2006	2007	2007
Ed. e Contemporaneidade	12.000	15.750	21.000					50.000	
Estudos de Linguagens		17.000	18.000						
Políticas Públicas		40.000							
Química Aplicada		16.000	20.000				300.000		460.000
Horticultura Irrigada				8.000		8.000	70.000		639.998
História Regional e Local					18.000	18.000			
Cultura Memória e Des. Regional	25.166	17.416	19.000	7.000		7.000			
TOTAL	37.166	106.166	78.000	15.000	18.000	33.000	370.000	50.000	1.099.998

Fonte: Relatório de Atividades PPG/UNEB (2006-2007). Jan. 2008

ANEXO E – Carta do presidente do CNPq aos Coordenadores do PIBIC¹²⁹

OF. Circ. PR. Nº 0137/06

Brasília, 22 de março de 2006

Prezados (as) Coordenadores (as) do PIBIC,

Estamos próximos de iniciar mais uma etapa referente às atividades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), período 2006/2007.

É fundamental reiterar a decisão do Conselho Deliberativo (CD) do CNPq no sentido de esclarecer alguns aspectos dos Programas de Iniciação Científica do Conselho.

O CD considera a Iniciação Científica (IC) um poderoso instrumento de divulgação dos métodos e princípios da ciência e um dos mais importantes programas do CNPq. Seu público alvo são os estudantes de graduação dos cursos superiores de instituições públicas ou privadas. Seu modo de atuação implica o convite a estudantes para se associarem a pesquisadores ou grupos de pesquisa de instituições credenciadas.

O CD considera a IC um programa voltado para o aluno, não para o pesquisador. A IC se destina a complementar o ensino de graduação oferecendo a milhares de alunos a oportunidade de descobrir como a ciência é produzida, como o conhecimento é adquirido. Esse objetivo é conseguido pela participação do aluno nas atividades práticas e teóricas no ambiente de pesquisa. O CD acredita que essa vivência ajudará o aluno a ver e entender o mundo sob o prisma da ciência. A IC é, em essência, um programa de desmistificação cultural, avesso a dogmas, destinado a esclarecer e completar a formação intelectual dos alunos.

Embora os alunos devam participar de pesquisa do grupo a que estão ligados e nele assumir tarefas específicas, em nenhuma hipótese a IC pode ser tratada como um programa destinado a prover mão-de-obra para pesquisadores ou grupos de pesquisa. O sentido é contrário: é o pesquisador e o seu grupo que devem dedicar parte de seu tempo ao ensino prático e conceitual da pesquisa ao aluno de graduação. Portanto, quanto mais dedicados, mais bem capacitados e mais experientes forem os pesquisadores, melhor para o aluno. Não será o aluno de IC quem irá fortalecer ou ajudar a desenvolver grupos de pesquisa. Esse é um conceito absolutamente equivocado. Pelo contrário, grupos bem formados de pesquisa é que poderão desenvolver o aluno.

Nesse sentido, o CD pede aos dirigentes institucionais e pesquisadores que zelem pelo cumprimento dos objetivos e diretrizes da Iniciação Científica, em qualquer de suas modalidades programáticas: institucional (PIBIC) ou individual (IC).

Atenciosamente,

ERNEY PLESSMANN CAMARGO
Presidente

Ministério da Ciência e Tecnologia

Conselho Nacional de Desenvolvimento
Científico e Tecnológico
Gabinete da Presidência
SEPN 507, Bloco B, 3º andar, Ed. Sede CNPq
70740-901 Brasília DF Brasil

Telefone +55 61 348 9421
Fax +55 61 348 9487
e-mail: presidencia@cnpq.br

¹²⁹ OF. Circ. PR. Nº 0137/06. Disponível em www.cnpq.br. Acesso em 30 mar. 2007.