

OS DESAFIOS E LIMITES DA INSERÇÃO DOS BOLSISTAS DO PIBIC-EM NO CAMPO ACADÊMICO

Adriano de Oliveira

Lucídio Bianchetti

Resumo

Neste artigo, derivado de uma pesquisa de doutorado, analisamos o processo de concretização e recontextualização do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio (PIBIC-EM) de uma universidade do sul do Brasil, por meio de entrevistas com bolsistas, orientadores e coorientadores. Para a compreensão da *praxis* dos orientadores, grupos de pesquisa e bolsistas foram decisivos os conceitos bourdieanos de *habitus*, intelectual coletivo e campo acadêmico. Além disso, utilizamos o conceito de zona de desenvolvimento proximal de Lev Vygotsky, apontando a importância da interação de sujeitos em fases distintas de aprendizagem das lides do campo acadêmico. No decorrer da análise apontamos os limites e possibilidades desse processo de inserção dos bolsistas no PIBIC-EM.

Palavras-chave: PIBIC-EM; orientação; recontextualização; campo acadêmico.

Introdução

Esse texto resulta de uma pesquisa de doutorado que teve por objetivo investigar a política de concessão de bolsas de Iniciação Científica Júnior (ICJ)¹ na Educação Básica (EB), a partir de 2003 pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com foco no PIBIC-EM da Instituição de Ensino Superior (IES) investigada. Neste trabalho, descrevemos e analisamos o processo de materialização, de recontextualização, os limites do PIBIC-EM e as possibilidades de contribuir para a inserção do discente do EM no campo acadêmico-científico, por meio da pesquisa empírica. O campo de pesquisa escolhido foi uma universidade do sul do país por ser uma das IES que aderiu ao PIBIC-EM. Entrevistamos 27 bolsistas, 11 orientadores e cinco com coorientadores².

Abordaremos temas diretamente relacionados aos desafios e limites da inserção dos bolsistas – estudantes do ensino médio (EM) – do PIBIC-EM na área acadêmica e científica, como: a necessidade da constituição de uma didática da orientação; a orientação, os grupos de pesquisa e a escolha do tema de pesquisa; a leitura, a escrita, a pesquisa e o uso da Tecnologia

¹ Desde 2003 houve uma trajetória de crescimento das bolsas de ICJ no país, iniciando com 377 e alcançando o número de 4.053 em 2014, representando um aumento percentual de 975% no decorrer dos 11 anos.

² Para ser coorientador do PIBIC-EM é necessário ter vínculo formal com a escola na qual o bolsista está matriculado.

Digital (TD); a articulação teórico-metodológica e o estabelecimento da autonomia dos bolsistas.

A necessidade da constituição de uma didática da orientação

Algumas pesquisas, como as realizadas por Bianchetti e Machado (2012), Machado (2007), Leite Filho e Martins (2006), Mazzilli (2009), Schnetzler e Oliveira (2010), têm demonstrado como a orientação de graduandos, de mestrandos e doutorandos tem sido um desafio para orientadores, por não haver uma formação específica para essa *praxis* nesses níveis de formação e por ser um campo de pesquisas ainda incipiente. Não é suficiente, para ser um bom orientador, ser doutor e ter ampla experiência em pesquisa, porque as relações cognitivas, afetivas e atitudinais implicadas no processo de formação de um pesquisador exigem domínio didático-científico desse processo, levando-nos a afirmar a necessidade de as universidades estabelecerem espaços/tempos de formação do orientador. Em síntese, não é pelo fato de alguém ter sido orientado que, *ipso facto*, se transforma em um orientador. E se isto é válido para a ES, o que dizer do processo da orientação na EB, via PIBIC-EM? O depoimento abaixo, de uma coorientadora, aponta os desafios implicados na *praxis* da orientação.

Então é um professor que fez a sua licenciatura, mas perseguiu a carreira acadêmica e concluiu doutorado e continua fazendo pesquisa. Então esse professor ele tem o perfil do pesquisador. Ele entende o processo de pesquisa. Mas nem sempre significa que ele tenha a competência para transformar a sua história como pesquisador e dar o pulo para ser o orientador, porque não há escola de orientação, não há preparo para o orientador. (COa1³).

Contrariamente às frustrantes experiências e dificuldades dos orientadores, há obras, como a de Walker e Thomson (2010), que compreendem e explicitam a necessidade de que a orientação seja concebida como uma “Pedagogia” que pode ser ensinada e aprendida. Alguns estudos sobre esse processo indicam pistas de como o orientador pode desencadear as mediações com o orientando de maneira a qualificar a formação do pesquisador e contribuir para a produção do conhecimento, como os de Viana e Veiga (2010).

Tendo em vista esse contexto e a condição de jovens bolsistas estudantes do EM, qual é a especificidade de orientar esse público do qual a maioria dos professores universitários têm poucos conhecimentos e pouca experiência? Ou como indaga Ferreira (2010, p. 231):

³ Utilizamos para diferenciar os segmentos entrevistados a seguinte nomenclatura: Bolsista Feminina (BLF); Bolsista homem (BLM); Orientadora (PQF); Orientador (PQM); Coorientadora (COF); Coorientador (COM).

“como temos lidado em nossos laboratórios e/ou grupos de pesquisa com esses alunos e alunas do ensino médio?” Essa preocupação é ressaltada por uma das orientadoras, conforme o excerto que segue:

Uma capacidade de trabalhar com adolescentes. Tem uma questão gerencial fundamental, entender isso. Não é uma tarefa fácil em minha opinião porque às vezes fico pensando nos professores. Acho que deve ser muito difícil mesmo dar aula para o ensino médio de uma forma geral. (PQF1).

Todos os 11 orientadores entrevistados têm doutorado, dois contam com estágio pós-doutoral e um fez mestrado, atendendo, dessa forma, o requisito de ter no mínimo mestrado, como previsto na Resolução Normativa (RN)/017/2006/CNPq, Anexo V, item 5.5.2. No entanto, a maioria dos professores orientadores não atende, como previsto nesse mesmo item, o requisito de experiência em pesquisa, pois oito deles não orientaram no mestrado e doutorado e sete não orientaram na Iniciação Científica (IC) na graduação, sendo o PIBIC-EM seu primeiro contato com processos de formação de jovens pesquisadores. Dessa forma, a inexperiência da maioria dos professores orientadores ocorre tanto no PIBIC-EM como na graduação e pós-graduação, apontando o desafio dessa situação no processo de formação do pesquisador e de produção do conhecimento, tanto para orientadores como para orientandos. Essa inexperiência pode dificultar ou impedir saltos de qualidade e, conseqüentemente, a materialização de uma necessária *praxis* a respeito da IC, como indica um dos orientadores do Programa:

Acho que a iniciação científica não é para quem está começando orientar. Que conheça a pesquisa, que conheça os vários ângulos da atividade de pesquisador. Conheça bem o sistema de ciência e tecnologia para entender como é que aqueles garotos entram dentro desse processo que é amplo. (...) Acho que é muito importante que tenha um grupo mais ou menos consolidado de pesquisa. (PQM1).

Por outro lado, os orientadores e orientandos do PIBIC-EM que participaram da pesquisa, mesmo nesse pouco tempo de atuação, constituíram aprendizagens e saberes da relação estabelecida entre eles. Nos próximos tópicos deste artigo abordaremos aspectos dessa relação orientador e orientando, identificando e analisando as dificuldades e as estratégias, bem como as aprendizagens nesse percurso de orientar e de formação inicial do pesquisador.

Os desafios da orientação e a escolha do tema de pesquisa

Araújo (2007) afirma, em relação aos doutorandos, que muitos deles “se auto-concebem como estudantes aprendizes quando invocam a necessidade e o desejo de serem

orientados, devido ao facto de desconhecerem os conteúdos e as metodologias mais adequadas.” (p. 194). Essa afirmação em relação aos doutorandos é ainda mais intensa e necessária com os jovens discentes do PIBIC-EM, como podemos verificar no depoimento da orientadora a seguir:

Eu acho que é paciência porque é um outro tipo de público. Quando tu vai corrigir um trabalho, eles não estão acostumados com metodologia científica. (...) Eu acho que tem que ter esse discernimento de distinguir o que é um aluno de ensino médio para um aluno de graduação. (PQF7).

Com certeza, o tempo disponível para orientação e as mediações dos orientadores nesse primeiro contato do bolsista com a pesquisa fazem a diferença na qualificação do processo de formação do bolsista PIBIC-EM. No depoimento aqui transcrito, há um reconhecimento da pouca experiência do discente, na sua trajetória escolar, com a pesquisa, e que de súbito é desafiado a constituir um novo *habitus*. Nesse contexto, o orientador “por possuir maior experiência em pesquisa, melhor conhecimento da temática estudada, terá um papel importante no processo de direção e organização do trabalho.” (DAMASCENO, 2002, p. 18). Porém, muitas vezes, o excesso de atividades realizadas⁴ pelo orientador, no campo acadêmico, dificulta esse amparo (JESUS; MACHADO, 2014), mais cuidadoso e sedimenta a percepção dos bolsistas de que o orientador está pouco interessado na pesquisa e que o apoio oferecido fica aquém do que o orientando deseja ou espera, como apontado por uma bolsista: *Seria mais legal se o orientador acompanhasse, porque mostraria que ele está interessado no projeto* (BLF15).

Além desses empecilhos no que diz respeito ao trabalho, há também as questões relacionadas ao poder do orientador sobre o bolsista, explicitando uma relação desigual (BOURDIEU, 2011; ALVES, ESPINDOLA e BIANCHETTI, 2012) entre os segmentos. Essas situações manifestam-se, por exemplo, na escolha do tema de pesquisa, quando o orientador determina o que vai ser pesquisado. No excerto da fala da bolsista identificamos essa situação: *cada aluno tem um prazo para se inscrever com dois orientadores de acordo com o tema da pesquisa do orientador* (BLF11).

A definição do tema e dos outros passos da pesquisa numa perspectiva emancipatória exige o diálogo entre orientador e orientando, evitando a elaboração de “problemas exageradamente amplos.” (CARRARA, 2014, p. 50). Porém, nesse escopo, é importante a

⁴ O principal critério para avaliar a produtividade de um pesquisador, atualmente, é a quantidade de artigos, capítulos ou livros publicados e de comunicações em congressos. Esse processo, quando exacerbado, passa para o estatuto do denominado “produtivismo acadêmico” (ZUIN; BIANCHETTI, 2015).

abertura para os desejos e as aspirações de objetos de pesquisa, por parte dos docentes, como uma das condições para que haja interesse dos bolsistas do PIBIC-EM pela carreira científica. E que os discentes tenham a *oportunidade de errar, de errar mais cedo* (PQM4), por meio do Programa, tendo a possibilidade de rever caminhos, inclusive na escolha do tema de pesquisa, evitando a desmotivação e desistência por estudar algo que não desperte seu interesse.

A orientação por meio de grupos de pesquisa/oficinas

Os orientadores e os grupos de pesquisa utilizaram, em muitos momentos, as oficinas como estratégia de formação e preparação para definição do tema e do projeto de pesquisa, focando questões, como: os processos de pesquisa, escrita e leitura; e o aprofundamento do tema de pesquisa. O excerto extraído da fala do bolsista é esclarecedor desse processo:

Foi um envolvimento de vários alunos da graduação com alguns mestrandos, doutorandos. Eles nos auxiliavam, vamos supor, para organizar o seu tempo, para nos ajudar. As oficinas, muitas delas, foram feitas por doutores mesmo, falando sobre a questão da pesquisa, como fazer a pesquisa, o que fazer e o que não fazer numa pesquisa. (...) Eles nos levaram nas fontes, nos ensinaram a pesquisar de fato, não apresentaram apenas a forma e nos deixaram. (BLM2).

Considerando este depoimento é possível afirmar que as oficinas/os grupos de pesquisa são uma importante estratégia de orientação coletiva para ensinar a fazer pesquisa e para o acompanhamento semanal das atividades dos bolsistas do PIBIC-EM. Dessa maneira, a presença de discentes com diferentes níveis acadêmicos sedimenta “uma estratégia de orientação denominada, entre os pesquisadores, de ‘filosofia do irmão mais velho’: o estudante de pós-graduação auxilia o da graduação (PIBIC), e o do PIBIC auxilia o do Ensino Médio.” (FILIPECKI, BARROS e ELIA; 2006, p. 213). Por meio desse tipo de estratégia, há a introdução do discente nos *habitus* ajustados ao campo acadêmico.

Diante da dificuldade do orientador para acumular competências múltiplas, o conceito de intelectual coletivo (BOURDIEU, 1988), materializado, por exemplo, mediante a organização de oficinas e a participação, o compartilhamento e a divisão de atividades nos grupos de pesquisa, é uma importante estratégia de produção do conhecimento, de formação do pesquisador e do orientador e do estabelecimento de relações entre os diferentes sujeitos que pertencem ao campo.

Podemos dizer, então, que a qualificação da *praxis* do orientador com pouca ou nenhuma experiência exige o estabelecimento de grupos de pesquisas, coordenados por um ou

mais orientadores experientes. Para Machado, a interação entre orientandos, em fases diferentes dos seus trabalhos, “vem sendo considerada rica, e poderíamos considerá-la um exemplo ativo e bem-sucedido das teorias de Vygotsky, sobretudo da exploração, na prática, do que ele denomina zona de desenvolvimento proximal.” (2007, p. 188). Dessa forma, interferindo nos processos mentais dos bolsistas do PIBIC-EM que “ainda não amadureceram⁵” (VYGOTSKY, 1991). No caso, aqui, relacionados a aspectos cognitivos e atitudinais envolvidos nos processo de produção do conhecimento por meio da intervenção de colegas e orientadores mais experientes.

Outro desafio dos grupos de pesquisa é o de definir responsabilidades, organizar o processo de orientação, decidindo os momentos e as formas de intervenção do orientador, dos pós-graduandos e dos graduandos com os bolsistas do PIBIC-EM. Esta posição é válida para o processo de orientação dos bolsistas do Programa, pois muitos discentes demonstram receio com relação à falta de encontros individuais com o seu orientador. Nesse sentido, podemos afirmar que, em algumas experiências de orientação, havia uma ‘terceirização’ da orientação para os graduandos que acompanhavam, na maior parte do tempo, as atividades, os projetos e as pesquisas do PIBIC-EM, conforme relato da bolsista: *O meu professor poderia ter me ajudado um pouquinho mais, porque na verdade quem fez o papel dele foi a Ana Paula (graduanda). Era meio raro ele vir. (BLF18).*

Com base no pressuposto de que a orientação efetuada por um pesquisador qualificado e experiente é essencial para a formação inicial do pesquisador, perguntamos: essa ‘terceirização’ da orientação não é um atentado a esse objetivo e um desvirtuamento da finalidade de constituição de grupos de pesquisa? É evidente a importância da manutenção de encontros individuais entre orientador e orientando, uma vez que a preferência por orientações coletivas pode sedimentar o grupalismo, ocultando o sujeito, e o que passa a existir é o grupo (SCORSOLINI-COMIN, 2014).

Assim, nas mediações realizadas com os bolsistas do PIBIC-EM mostraram-se fundamentais espaços e tempos de orientação por meio de grupos de pesquisa e orientação individual. Por mais importante que venha mostrando-se a orientação grupal é necessário tomar cuidado para não secundarizar e diluir a orientação individual nas formas de orientação coletiva.

⁵ A zona de desenvolvimento proximal caracteriza-se pela “distância entre a zona de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.” (VYGOTSKY, 1991, p. 58).

A leitura, a escrita, a pesquisa e o uso das TD

Outro desafio do processo de orientação é a materialização das reflexões da pesquisa por meio da escrita, condição “para que possa circular, ser lida, aprimorada, contrariada ou utilizada. Eis nesse ponto a proximidade da função do orientador com o desenvolvimento da autoria.” (MACHADO, 2012, p. 51). E se para graduandos e pós-graduandos o processo de escrita e pesquisa, com frequência, é caracterizado como complexo, para muitos estudantes do EM não é diferente essa dificuldade de expor suas ideias por escrito, ou melhor, é diferente na extensão das dificuldades, pela fase ou pelo tempo de escolarização. Isto fica claro no excerto da fala de uma bolsista:

Quando eu comecei a escrever o artigo sobre o meu tema tinha bastante dificuldade em colocar os outros autores e colocar outras ideias. Fazer pontes com as minhas ideias e ao mesmo tempo não deixar muitas coisas só do meu ponto de vista (BLF2).

Uma das razões para essa dificuldade com a escrita é a preparação deficiente nos níveis anteriores e no atual quanto às lides da escrita, fazendo com que muitos discentes recorram ao argumento do plágio, roubando “de si mesmo a possibilidade de um outro pensar, da inventividade.” (SILVA, 2008, p. 360). As experiências, muitas vezes frustrantes, com a escrita, pesquisa e autoria dos discentes, anteriormente à sua inserção no PIBIC-EM, demonstram que o “caminho não está necessariamente aberto para o estudante, precisa ser inaugurado e trilhado com o amparo do mais experiente, para que depois ele seja capaz de explorar sozinho e com outros essa passagem.” (JESUS; MACHADO, 2014, p. 32). O trabalho de orientar por meio dos escritos dos bolsistas precisa ser feito desde o primeiro esboço, rompendo com situações que obstruem a criação, superando o plágio no caminho da construção da pesquisa.

Os pesquisadores e os bolsistas do PIBIC-EM expressam como as mediações dos orientadores são fundamentais para a superação das dificuldades e para a qualificação do seu escrito e da pesquisa materializada nos projetos, relatórios e artigos de pesquisa. Na fala da orientadora, que transcrevemos em seguida, evidencia-se a necessidade de acompanhamento e amparo constante, durante o PIBIC-EM, no processo de escrita, pois, segundo ela, a tentação de plágio “é muito grande”: *Tem que fazer todo um trabalho inicial com relação a discussão de autoria, de ética. É toda uma conversa que tem que ser feita e tem que ser retomada o tempo todo.* (PQF5).

Além das mediações no processo de escrita e pesquisa, os bolsistas e investigadores mencionam a intervenção dos orientadores na leitura dos textos que são utilizados para compreensão e análise do tema de pesquisa, pois, como afirma Oliveira (2011, p. 310): “ler de forma crítica os autores que trabalham o tema em estudo, procurando identificar os principais conceitos construídos, é fundamental para indicar os procedimentos metodológicos de análise dos dados”. Segundo Marques (1998), essa leitura precisa desmontar o texto, destacar “nele formas, palavras, sentidos; já é, portanto um ato de citação que decompõe o texto, altera-lhe a organização da mesma forma que a mastigação tritura o alimento para digeri-lo.” (p. 111). O depoimento da bolsista destaca esse processo de leitura e a ação pedagógica do orientador: *A gente leu a dissertação junto com o orientador. Ele mandava (orientador) e a gente anotava o que a gente não entendia e levava para ele num encontro semanal para ele explicar.* (BLF11).

Não há dúvidas de que a atuação dos orientadores no processo de leitura, escrita e pesquisa dos bolsistas PIBIC-EM é determinante para a qualificação de suas capacidades de escrita e comunicação, redigindo num estilo apropriado, construindo e defendendo argumentos e articulando claramente ideias para diferentes públicos ao produzir projetos, relatórios e artigos, ou seja, a *praxis* da pesquisa pode contribuir para a ampliação das possibilidades de construção do leitor e do escritor vivo (KRAMER, 1993). Dessa forma, um dos espaços em que os discentes podem vivenciar o desafio da leitura, escrita, pesquisa e autoria é o PIBIC-EM.

No processo de comunicação entre orientador e orientando, as TD são utilizadas como aportes, encurtando distâncias, ampliando forças mentais, tornando as orientações mais frequentes, provocando “maior comunicação orientador e orientando” e “economia de tempo e meios que permitem alcançar as metas que antes pareciam impossíveis” (BIANCHETTI; TURNES, 2013, p. 429), como o acesso a amplos bancos de dados e artigos científicos nacionais e internacionais. Essa utilização das TD no processo de orientação é manifestada na fala de uma bolsista:

A gente trocava e-mail sempre toda semana. Ela dava as coisas para fazer. Eu ia lá (computador) e escrevia o que me interessava e de acordo com as minhas pesquisas também pesquisava. Escrevia o que eu tinha achado da pesquisa e depois ela corrigia, se tivesse alguma coisa errada ela mandava e-mail (BLF13).

O depoimento ressalta as trocas que realizam por e-mail para qualificação do seu escrito e de sua pesquisa. Um dos orientadores, além das trocas feitas, destaca a utilização das

TD para *chamar a atenção* (PQF5) dos bolsistas do PIBIC-EM para as atividades da pesquisa. Porém, umas das bolsistas aponta que colegas questionaram a predominância de encontros virtuais e destaca a dificuldade de encontros presenciais devido à indisponibilidade de tempo da orientadora, por estar sobrecarregada com as atividades pedagógicas e administrativas da escola. De acordo com a bolsista: *Algumas amigas reclamam que só encontram por e-mail ou pelo Skype, pois a professora nunca pode ir ao colégio à tarde porque ela dá aula à tarde também* (BLF11). A escassez de encontros presenciais pode dificultar as mediações entre orientador e orientandos, tendo em vista serem jovens estudantes do ensino médio que, em alguns momentos, necessitam da presença física do orientador para o apoio afetivo, cognitivo, teórico e metodológico no seu processo de formação inicial como pesquisadores.

O desafio da articulação teórico-metodológica e da constituição da autonomia dos bolsistas do PIBIC-EM

Outro foco de atuação do orientador do PIBIC-EM relacionado às questões teórico-metodológicas é a elaboração do projeto, a coleta de dados, a definição e mobilização das categorias para análise da empiria, sistematizadas no relatório final, em artigos e/ou trabalhos de conclusão. Para isso é preciso que o orientador ensine a organizar e gerir projetos de pesquisa, pois, como afirma Carrara (2014, p. 12), “a pesquisa científica se faz mediante planejamento que estipule claramente todas as etapas a serem seguidas e como executá-las apropriadamente”.

Porém, no relato da bolsista do PIBIC-EM, transcritos na sequência, evidencia-se que muitos deles tiveram atividades restritas à leitura e à elaboração de resumos, não se consubstanciando a elaboração e execução de um projeto de pesquisa:

A gente se preparou só com os trabalhos que foram propostos para a gente durante o ano. No final do ano eles pediram para a gente fazer um resumo de todos aqueles trabalhos. Do resumo a gente teve que fazer outro resumo para enviar para a Roberta que é a coordenadora (BLF15).

Nesse depoimento, percebemos a mediação dos orientadores e grupos de pesquisa para que os bolsistas tenham conhecimento e levem em consideração os padrões da universidade pesquisada. No entanto, há um descontentamento por parte de alguns bolsistas do Programa com a postura de “pesquisar” textos, previamente definidos pelos orientadores, principalmente na internet, e em seguida elaborar resumos. O que identificamos é que alguns

discentes não tiveram a oportunidade de vivenciar, por meio do PIBIC-EM, a construção e execução de um projeto de pesquisa, tornando restrita a constituição de habilidades que são determinantes para posterior entrada e prosseguimento no campo acadêmico.

Nesse sentido, é preciso não perder de vista o alerta de Bourdieu (2011, p. 56), de que “as operações cientificamente mais decisivas podem ser realizadas sem reflexão nem controle crítico, uma vez que a impecabilidade aparente dos procedimentos visíveis (...) desvia-se de toda interrogação própria.” Também é importante a observação de Von Zuben quando assinala que uma posição que privilegia “a prática em detrimento da reflexão crítica estaria seriamente enfraquecida, pois a ausência de um espírito crítico leva a posições dogmáticas.” (1995, p. 5). Desse modo, é pressuposto da orientação a vigilância constante do processo de produção do conhecimento e de formação inicial do pesquisador, pois “a ‘boa’ orientação incentiva o estudante a pensar e evita o trabalho repetitivo e pouco criativo.” (FILIPECKI; BARROS; ELIA, 2006, p. 207)

A participação em atividades de pesquisa pressupõe coletar e organizar dados e “questionar permanentemente o sentido de ser pesquisador, a relevância social do que é pesquisado e o diálogo com outras pesquisas, com o conhecimento já produzido, com as pessoas e as comunidades.” (SCORSOLINI-COMIN, 2014, p.7). Nesse sentido, a contribuição do orientador na coleta, organização e análise dos dados foi ressaltada por uma orientadora:

A própria questão da geração dos dados, isso tudo tem que ser muito discutido também com eles, para dimensionar, para tentar ponderar para ver o que é viável. Por exemplo, eu tenho duas meninas que trabalharam com questionário, o questionário tinha muitas questões. Então enquanto elas estavam elaborando eu ia sinalizando. (...) Agora quando nós nos deparamos com respostas que precisavam de uma análise qualitativa foi mais complicado! E para trazer também aqueles textos que nós tínhamos lido, aquela teoria que nós tínhamos visto, mesmo que a gente não tivesse visto muita coisa de teoria, mas nós trabalhamos alguns artigos. Foi mais complicado para trazer para a análise, foi bem difícil. (PQF5).

Investigadores e bolsistas ressaltam a dificuldade de graduandos e pós-graduandos “em entender como se faz a pesquisa e, sobretudo, em efetuar a relação entre a teoria e a prática, ou seja, entre a abordagem teórica e os procedimentos metodológicos.” (OLIVEIRA, 2011, p. 302). Isto pode ser observado também no próximo excerto:

Acho que talvez seja uma geração que vê tudo como evidente. Primeira coisa é talvez tentar fazer ver que as coisas que eles acham evidente não são tão evidentes assim. “Ah, professor, mas já escrevi tudo que tinha. Não! Você escreveu tudo que tinha? Você não descreveu esse passo, você não descreveu aquele passo, aqui a gente pode ver que isso implica tal coisa ou que pode acarretar tal outra coisa.

Porque você não lê mais isso”. A questão da metodologia a gente tem que guiar. (PQM3).

Nesse depoimento da orientadora do PIBIC-EM identificamos o desafio e as dificuldades de articular as primeiras aproximações dos discentes do EM na direção da unidade teoria-prática, constituindo a possibilidade da *praxis*. Uma das dificuldades destacadas é o predomínio do senso comum, com uma linguagem restrita, uma “Novilíngua” (ORWELL, 1975) que expressa o mundo de forma simplista. Nesse contexto, há uma dificuldade de transposição dos conceitos que muitas vezes exigem um elevado nível de abstração, dificuldade esta que é ampliada pelo fato de serem jovens estudantes do EM que, geralmente, têm pouco conhecimento dos pré-requisitos e do *habitus* do campo acadêmico, exigindo do orientador conhecimento do perfil do bolsista do PIBIC-EM e mediações que levem em consideração essa realidade, pois “não adianta querer pular etapas”. Como podemos perceber, há diferenças de autonomia entre os bolsistas do PIBIC-EM e os acadêmicos da graduação e da pós-graduação, que demandam do professor orientador acompanhamento e amparo frequentes e a gradação das atividades de pesquisa e sua complexificação conforme o progresso do discente, pois nessa fase, “muitos alunos são mais dependentes e precisam sempre ter suas atitudes e decisões validadas por um superior, outros que já são mais autônomos, entre outras tantas possibilidades de funcionamento.” (SCORSOLINI-COMIN, 2014, p. 23). O depoimento da orientadora é esclarecedor sobre os desafios de orientar em níveis acadêmicos diferentes: *Acho que trabalhar o retorno que a gente dá para o aluno. (...) Um pouco esse retorno que é diferente, por exemplo, do mestrado e doutorado. O acompanhar com uma frequência grande o trabalho* (PQF8).

Como é possível perceber, a orientação científica ocupa um lugar muito estruturante no decorrer dos projetos e na constituição da autonomia do bolsista de IC-EM. A *praxis* pedagógica do orientador é determinante, nessa fase, indicando direções, ajudando a distinguir o que é secundário do que é essencial, quais são os conhecimentos (SAVIANI, 2007) necessários para o cotejo teórico-empírico.

Nesse contexto, o tempo de duração do Programa é fundamental para a qualificação das relações entre orientador e orientando, pois “para desenvolver potencialidades precisa-se de tempo e provocações adequadas.” (MACHADO, 2012, p. 55). Essa condição é percebida pelos orientadores, que apontam a necessidade de dois anos de duração das bolsas do PIBIC-EM: o primeiro seria introdutório e de inserção no campo acadêmico e no segundo se faria o

desenvolvimento da pesquisa⁶. De acordo com um dos orientadores entrevistados, seria necessário:

Pelo menos uns dois anos. O primeiro ano é muito de aprendizado. É muito lento. Até porque diferentemente da graduação, eles não têm pré-requisitos. Eles não sabem o que é a universidade. Eles não sabem o que é pesquisa. (...) Então o primeiro ano é de muito aprendizado básico. O segundo ano sempre é muito melhor. Acho que pelo menos dois anos é o ideal (PQM1).

Podemos afirmar que é necessário tempo para o bolsista do PIBIC-EM aprender e sedimentar a cultura científica e construir “posturas voltadas para o estímulo à imaginação criadora” (CALAZANS, 2002, p. 8), questionadora dos sentidos e criadora de novos sentidos (CASTORIADIS, 1999), subvertendo a lógica aparente do mundo, consubstanciando a *praxis* como “realização da liberdade humana.” (KOSIK, 2002, p. 225). Nesse sentido, a prática da pesquisa possibilita uma “ação pedagógica transformadora. O sujeito do conhecimento atua sobre o objeto do conhecimento, e este atua sobre o sujeito, modificando a sua prática e produzindo um novo conhecimento.” (MACCARIELLO; NOVICKI; CASTRO, 2002, p. 83).

Considerações finais

Ao investigarmos o contexto da prática, de recontextualização da política de ICJ com o foco no PIBIC-EM, percebemos como os orientadores, coorientadores e bolsistas ressignificam esse Programa gestado pelos Organismos Internacionais (OI) e nas esferas de governo. Nesse processo, esses segmentos, no *modus operandi* e nos discursos, apontam como inserem os estudantes do EM no campo acadêmico, por meio do PIBIC-EM.

Um dos limitadores desse processo de formação é o excesso de atividades a que estão submetidos os orientadores, nas universidades, e os coorientadores, nas escolas. Dessa forma, esse predomínio do produtivismo no campo universitário e escolar ajuda a compreender as dificuldades de tempo para orientação dos bolsistas do PIBIC-EM.

No entanto, os depoimentos evidenciaram que as mediações dos orientadores e dos grupos de pesquisa para qualificar a formação inicial do pesquisador no EM são determinantes em questões, como: escrita de projetos, relatórios, resumos e artigos; leitura dos textos; escolha do tema de pesquisa; processo de coleta de dados e análise da temática de pesquisa; constituição gradativa da autonomia dos bolsistas; despertar dos bolsistas para a

⁶ A RN/017/2006 prevê 12 meses de duração das bolsas de ICJ (que regulamenta também o PIBIC-EM). Porém, permite sucessivas renovações, como previsto no item 5.3 do Anexo V. (CNPq, 2006). Não há nenhuma regulamentação do CNPq e da universidade pesquisa em relação ao tempo considerado necessário para a formação inicial de pesquisadores por meio do PIBIC-EM.

carreira acadêmica e para o espírito científico. Entretanto, identificamos situações em que o processo de orientação individual e presencial foi 'terceirizado'/delegado mediante o predomínio da orientação em grupo e/ou por sua realização pelos pós-graduandos e graduandos, o que frustrou as expectativas dos jovens e contribuiu para a desistência de alguns bolsistas do PIBIC-EM.

Outra questão importante foi a questão do uso das TD para trocas entre o orientador e orientando e a coleta de dados, reduzindo distâncias, possibilitando encontros virtuais contínuos e evitando a necessidade de locomoção para reuniões presenciais. Porém, o predomínio de orientações virtuais foi questionado pelos bolsistas por dificultar as mediações entre orientador e orientando, principalmente de estudantes do EM que necessitam de um amparo mais cuidadoso no desenvolvimento dos projetos e na sua formação.

Assim, nesse contexto recontextualizador da política da ICJ, podemos afirmar que as mediações realizados por orientadores, coorientadores e pelos grupos de pesquisa contribuíram para a inserção do discente do EM no campo acadêmico-científico. Porém, a inexperiência e a especificidade pedagógica da formação inicial de pesquisadores na EB indica a necessidade de que os formuladores dessas políticas e os que aderem ao PIBIC-EM, estabeleçam programas de formação para orientadores, desde a especificidade do EM, bem como na direção dos estudos iniciais sobre uma didática, uma pedagogia da orientação, na perspectiva de que esta pode ser ensinada e aprendida.

Referências

ALVES, V. M.; ESPINDOLA, I. C. P.; BIANCHETTI, L. A relação orientador-orientado na pós-graduação *stricto sensu* no Brasil: a autonomia dos discentes em discussão. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 43, n. 29, p. 135-156, maio/ago., 2012.

ARAÚJO, E. R. O doutoramento, a estrutura de investigação e a gestão do tempo. In: ____; BENTO, S. C. (Orgs). *Como fazer um doutoramento?* Desafios às universidades, práticas pessoais e organização dos tempos. Porto: Prometeu Edições Ecopy, 2007. p. 177-199.

BIANCHETTI, L. Do solitário ao solidário. Relato e reflexões sobre a práxis em um Programa de Pós-Graduação em Educação. OLIVEIRA, A.; ARAUJO, E. R.; _____. (Org.). E-book. *Formação do investigador: Reflexões em torno da escrita/pesquisa/autoria e orientação*. 1. ed. Braga, Portugal: CECS/UMINHO/CED/UFSC, PT, 2014. v. 1. 110p. Disponível em: <http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs_ebooks/issue/view/151>. Acesso em: 08 de março de 2016.

_____; MACHADO, A. M. N. (Orgs.). *A bússola do escrever*. Desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____; TURNES, L. As tecnologias de base microeletrônica e a intensificação do trabalho na pós-graduação: novos aportes na relação orientador-orientando. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 4, n. 2, p. 419-441, jul./dez. 2013.

BOURDIEU, P. *Contrafogos. Táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

_____. *Homos academicus*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011.

CALAZANS, J. (Org.). *Iniciação científica: construindo o pensamento crítico*. São Paulo: Cortez, 2002.

CARRARA, K. *Iniciação científica: um roteiro comentado para estudantes*. São Paulo: Avercamp, 2014.

CASTORIADIS, C. Para si e subjetividade. In: PENA-VEJA, A & NASCIMENTO, E. P. do. *O pensar complexo*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999, p. 35-46.

CNPq. Resolução normativa 017 de 2006. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 jul. 2006. Disponível em: <http://www.cnpq.br/web/guest/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/100352#rn17065>. Acesso em: 08 de março de 2016.

DAMASCENO, M. N. A formação de novos pesquisadores: a investigação como um construção coletiva a partir da relação teoria-prática. In: CALAZANS, M. J. C. (Org.). *Iniciação científica: construindo o pensamento crítico*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 13-55.

FERREIRA, M. S. Iniciação científica no ensino médio: reflexões a partir do campo do currículo. In: FERREIRA, C. A.; et al (Orgs.). *Juventude e iniciação científica: políticas públicas para o ensino médio*. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010, p. 229-237.

FILIPECKI, A.; BARROS, S. de S.; ELIA, M. da F. A visão dos pesquisadores-orientadores de um programa de vocação científica sobre a iniciação científica de estudantes de ensino médio. *Ciência e Educação*, Bauru, v. 12, n. 2, p. 199-217, 2006.

JESUS, P. C. S. G. de; MACHADO, A. M. N. Para que os universitários escrevem: princípios de amparo, liberdade e reconhecimento mútuo. OLIVEIRA, A.; ARAUJO, E R.; BIANCHETTI, L. (Org.). *Formação do investigador: Reflexões em torno da escrita/pesquisa/autoria e orientação*. 1. ed. Braga, Portugal: CECS/UMINHO/CED/UFSC, PT, 2014. v. 1. 110p. Disponível em: <http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs_ebooks/issue/view/151>. Acesso em: 08 de março de 2016.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. 7 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KRAMER, S. Sobre pedras e tortas de amoras – pensando a educação do professor alfabetizador. *Cadernos ANPED*, Porto Alegre, n. 5, p. 217-258, 1993.

LEITE FILHO, G. A.; MARTINS, G. de A. Relação orientador-orientando e suas influências na elaboração de teses e dissertações. *RAE – Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, vol. 46, n. 0, edição especial, nov./dez, 2006, p. 99-109. Disponível em: <<http://rae.fgv.br/rae/vol46-num0-2006/relacao-orientador-orientando-suas-influencias-na-elaboracao-teses-dissertacoes>>. Acesso em: 30 de março de 2015.

MACCARIELLO, M. do C. M. M.; NOVICKI, V.; CASTRO, E. M. N. V. de C. Articulação teoria/prática: uma ação formadora. In: CALAZANS, M. J. (Org.). *Iniciação científica: construindo o pensamento crítico*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 79-115.

MACHADO, A. M. N. Do modelo ao estilo: possibilidades de autoria em contextos acadêmico-científicos. In: CALIL, E. (Org.). *Trilhas da escrita – autoria leitura e ensino*. São Paulo: Cortez, 2007, p. 171-207.

_____. A relação entre a autoria e a orientação no processo de elaboração de teses e dissertações. In: BIANCHETTI, L.; _____. (Orgs.). *A bússola do escrever*. Desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MARQUES, M. O. *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa*. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

MAZZILLI, S. *Orientação de dissertações e teses: em que consiste?* Araraquara: Junqueira & Marin, 2009.

OLIVEIRA, I. A. de. Projetos de iniciação científica no campo educacional. In: BIANCHETTI, L. e MEKSENAS, P. (Orgs.). *A trama do conhecimento – teoria método e escrita em ciência e pesquisa*. 2 ed. Campinas/SP: Papirus, 2011.

ORWELL, G. 1984. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, ANPEd, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007, p. 152-180.

SCHNETZLER, R.P.; OLIVEIRA, C. de (Orgs.). *Orientadores em foco*. O processo de orientação de teses e dissertações em educação. Brasília: Líber Livro, 2010.

SCORSOLINI-COMIN, F. *Guia de orientação para iniciação científica*. São Paulo: Atlas, 2014.

SILVA, O. S. F. Entre o plágio e autoria: qual o papel da universidade? *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 38, maio./ago 2008. p. 357-368. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n38/12.pdf>>. Acesso em: 08 de março de 2016.

VIANA, C. M. Q. Q.; VEIGA, I. P. A. O dialogo acadêmico entre orientadores e orientandos. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 222-226, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8079>>. Acesso em: 08 de março de 2016.

VON ZUBEN, N. A relevância da iniciação à pesquisa científica na universidade. *Proposições*, Campinas, Unicamp, v. 6. n. 2, p. 5-18, jul. 1995.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALKER, M.; THOMSON, P. (Ed.). *The Routledge Doctoral Supervisor's Companion*. Supporting effective Research in Education and the Social Sciences. London and New York: Toutledge, 2010.

ZUIN, A. A. S; BIANCHETTI, L. O produtivismo na era do “publique, apareça ou pereça”: um equilíbrio difícil e necessário. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, FCC, v. 45, n. 158, out./dez. 2015. p. 726-750.