

Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Departamento de Ciências Administrativas
Programa de Pós-Graduação em Administração - PROPAD

Roberta Almeida Silva de Miranda Medeiros

**O Impacto do Programa de Iniciação Científica
(CNPq) na Carreira do Graduando, à Luz dos
Fenômenos de Mentoria e de Competência:
O caso dos alunos do curso de administração da UFPE**

Recife, 2005

Medeiros, Roberta Almeida Silva de Miranda

O impacto do programa de iniciação científica (CNPq) na carreira do graduando, à luz dos fenômenos de mentoria e de competência : o caso dos alunos do curso de administração da UFPE / Roberta Almeida Silva de Miranda Medeiros. – Recife : O Autor, 2005.

207 folhas : il., fig., gráf., tab. e quadros.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CCSA. Mestrado em Administração, 2005.

Inclui bibliografia e apêndices.

1. Administração. 2. Mentoria. 3. Competência. 4. Iniciação científica. I. Título.

**65.01
658.001**

**CDU (2.ed.)
CDD (22.ed.)**

**UFPE
BC2006-053**

Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Departamento de Ciências Administrativas
Programa de Pós-Graduação em Administração

CLASSIFICAÇÃO DE ACESSO A TESES E DISSERTAÇÕES

Considerando a natureza das informações e compromissos assumidos com suas fontes, o acesso a monografias do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Pernambuco é definido em três graus:

- “Grau 1”: livre (sem prejuízo das referências ordinárias em citações diretas e indiretas);
- “Grau 2”: com vedação a cópias, no todo ou em parte, sendo, em consequência, restrita a consulta em ambientes de biblioteca com saída controlada;
- “Grau 3”: apenas com autorização expressa do autor, por escrito, devendo, por isso, o texto, se confiado a bibliotecas que assegurem a restrição, ser mantido em local sob chave ou custódia.

A classificação desta dissertação se encontra, abaixo, definida por seu autor.

Solicita-se aos depositários e usuários sua fiel observância, a fim de que se preservem as condições éticas e operacionais da pesquisa científica na área de administração.

Título da Monografia: O Impacto do Programa de Iniciação Científica (CNPq) na Carreira do Graduando, à Luz dos Fenômenos de Mentoria e de Competência: O caso dos alunos do curso de administração da UFPE.

Nome do autor: **Roberta Almeida Silva de Miranda Medeiros**

Data da aprovação: 31 de outubro de 2005

Classificação, conforme especificação acima:

Grau 1	☒
Grau 2	☐
Grau 3	☐

Recife, 31 de outubro de 2005

Assinatura do autor

Roberta Almeida Silva de Miranda Medeiros

**O Impacto do Programa de Iniciação Científica
(CNPq) na Carreira do Graduando, à Luz dos
Fenômenos de Mentoria e de Competência:
O caso dos alunos do curso de administração da UFPE**

Orientadora: Profa. Dra. Sônia Maria Rodrigues Calado Dias, PhD

Dissertação apresentada como requisito complementar para obtenção do grau de Mestre em Administração, área de concentração em Gestão Organizacional, do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Pernambuco.

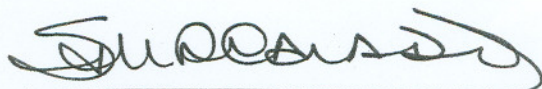
Recife, 2005

O impacto do programa de iniciação científica (CNPq) na carreira do graduando, à luz dos fenômenos de mentoria e de competência; o caso dos alunos do curso de administração da UFPE

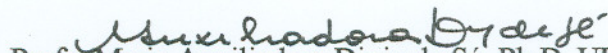
Roberta Almeida Silva de Miranda Medeiros

Dissertação submetida ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Pernambuco e aprovada em 31 de outubro de 2005.

Banca examinadora:



Profa. Sônia Maria Rodrigues Calado Dias, Ph.D, UFPE (orientadora)



Profa. Maria Auxiliadora Diniz de Sá, Ph.D, UFPB (examinadora externa)



Prof. Marcos Gilson Gomes Feitosa, Doutor, UFPE (examinador externo)

Dedico este trabalho ao amor de minha vida, Beбето, sempre carinhoso, paciente e dedicado. Aos meus filhos Daniel e Débora, fontes de inspiração e de constante aprendizado. E aos meus pais Elias e Valdívia, sempre presentes em vida.

Agradecimentos

Em primeiro lugar, a Deus, meu guia nos momentos de dúvidas e consolador nos momentos de angústias, inerentes a todo processo de construção e crescimento.

À minha família, em especial ao meu esposo, meus filhos e meus pais que acompanharam de perto toda a minha dedicação ao mestrado com muita paciência e apoio.

À minha querida orientadora Sônia Maria Rodrigues Calado Dias, pela competência com que conduziu meu processo de orientação, pelo apoio nas situações mais difíceis e pela dedicação ao seu papel de minha mentora, além de sua paixão, contagiante, pela vida e pelo que faz.

À professora Cristina Amélia Carvalho pelas importantes contribuições ao meu estudo, ao professor Marcelo Milano e aos demais professores do PROPAD, que contribuíram para o meu crescimento e serviram como modelos de profissionais competentes.

Aos professores-orientadores e aos bolsistas e ex-bolsistas do Departamento de Ciências Administrativas da UFPE, participantes da presente pesquisa, pelas suas importantes colaborações e disponibilidades.

Aos meus colegas de mestrado, em especial Martha Catão e Jorge Correa, amigos de coração. Aos colegas de profissão, professores(as) da FADEPE, em especial a professora Raquel Xavier e o professor Paulo Ângelo, que em todos os momentos compartilharam comigo o meu esforço e dedicação ao mestrado. E a FADEPE, local de aplicação prática dos conhecimentos apreendidos no mestrado, em especial o professor Aluizio de Albuquerque.

Aos meus irmãos, Robério e Karina, meus cunhados(as), meus sobrinhos(as), meus amigos(as), minha sogra, meu amigo Jéferson, e tantas outras pessoas que estavam sempre disponíveis a ajudar, incentivar e desejar energias positivas nesse longo processo de formação no mestrado.

Ninguém ignora tudo.

Ninguém sabe tudo.

Todos nós sabemos alguma coisa.

Todos nós ignoramos alguma coisa.

Por isso aprendemos sempre.

(Paulo Freire)

Resumo

A pesquisa teve como objetivo estudar o impacto do programa de iniciação científica (PIC) do CNPq na carreira do graduando, à luz dos fenômenos de mentoria e de competência. Utilizando a estratégia de estudo de caso único, o trabalho investigou o curso de administração da UFPE, a partir da percepção de ex-bolsistas, bolsistas e orientadores. Teve como propósito contribuir para a melhor compreensão dos fenômenos de mentoria e de competência no ambiente acadêmico, além de ajudar no entendimento do processo de formação de pesquisadores através de programas de iniciação científica na graduação. A pesquisa caracterizou-se como qualitativa do tipo exploratório-descritiva, tendo sido utilizado o método de análise de conteúdo. Para a coleta de dados, foram construídos dois questionários *on line* e dois roteiros de entrevistas. Os principais temas abordados foram qualidade da relação de orientação, funções do orientador - a partir das funções de mentoria de Noe (1988) -, e competências desenvolvidas. Os resultados revelaram que o PIC/CNPq contribui positivamente à carreira do graduando, afetando o seu desenvolvimento na graduação, no mestrado e no mercado de trabalho. Foi percebido que as relações de orientação são únicas, extremamente pessoais e normalmente interativas, além de apresentar características típicas de mentoria. Essas relações de orientação provocam forte impacto sobre as funções desenvolvidas pelos orientadores e sobre as competências desenvolvidas no programa. A qualidade da relação de orientação afeta a qualidade da formação na graduação, visto que, pode formar um indivíduo com perfil diferenciado, autônomo e responsável. Apesar das contribuições positivas do PIC reveladas na pesquisa, foi percebido que, dependendo da intensidade e da quantidade de elementos desenvolvidos na relação de orientação, os resultados podem ser menos positivos.

Palavras-chave: Mentoria. Competência. Iniciação científica.

Abstract

The aim of this research was to study the impact of CNPq's Scientific Initiation Program on the career of the undergraduate student, in the light of the phenomena of mentorship and competence. Using a single case study strategy, the investigation focused on the Degree in Business at the UFPE, collecting the observations of students who have in the past received such a grant, students currently receiving a grant, and supervisors. The aim was to contribute to better understanding of the phenomena of mentorship and competence in the academic world, as well as to help to understand the training of undergraduate business students. The research was qualitative and exploratory and descriptive in nature, using the method of content analysis. Data were collected using two on-line questionnaires and two rounds of interviews with grant-holders and former grant-holders, and supervisors, respectively. The main issues dealt with were the quality of the relationship with the supervisor, the functions of the supervisor - based on the Noe mentorship functions (1988) -, and the competences developed. The results revealed that PIC/CNPq has made a positive contribution to the undergraduate's career, in terms of performance at both undergraduate and Masters' level and in the employment market. It could be seen that the relationship with the supervisor is unique, extremely personal, and has typical characteristics of a mentorship relation. This kind of supervision has a powerful impact on the functions carried out by supervisors, as well as on the competences developed in the course of the program. The quality of the relationship with the supervisor has affects on the quality of the career of the undergraduate, as it produces distinctive, independent and responsible individuals. In spite of the positive effects of the PIC revealed by this research, it was also observed that, depending on the intensity of supervision and the number of issues dealt with, the results may turn out to be less positive.

Keywords: mentorship, competence, scientific initiation.

Lista de Figuras

Figura 1	(1)	Modelo de Ensino.....	20
Figura 2	(2)	Modelo Teórico da Pesquisa.....	25
Figura 3	(2)	Ciclos do Curso de Administração no Brasil.....	27
Figura 4	(2)	Programa de Mentoria Formal.....	39
Figura 5	(2)	Fases da Mentoria.....	41
Figura 6	(2)	Modelo de Benefícios Mútuos.....	48
Figura 7	(2)	Características da Competência.....	53
Figura 8	(2)	Problemas na Formação da Competência na Universidade.....	56
Figura 9	(2)	Desenvolvimento de Competências.....	57
Figura 10	(3)	Modelo Operacional da Pesquisa.....	78
Figura 11	(3)	Estruturação da Análise de Conteúdo.....	89
Figura 12	(3)	Desenho Metodológico da Pesquisa.....	93
Figura 13	(3)	Impacto do PIC na Carreira do Graduando.....	108
Figura 14	(4)	Satisfação com a Relação de Orientação.....	110
Figura 15	(5)	Relação de Orientação de Qualidade.....	113
Figura 16	(5)	Síntese da Pesquisa.....	143

Lista de Quadros e Tabelas

Quadro 1 (2)	Funções de Mentoria.....	45
Quadro 2 (2)	Mudança de perfil da sociedade industrial para a sociedade do conhecimento.....	62
Quadro 3 (2)	Competências gerenciais.....	64
Quadro 4 (3)	Descritores do planejamento de pesquisa.....	77
Quadro 5 (3)	Divisão dos questionários por partes.....	83
Tabela 1 (3)	Bolsistas e orientadores de 2001 a 2004.....	94
Tabela 2 (3)	Professores-orientadores do PROPAD.....	95
Tabela 3 (3)	Alunos do PROPAD – mestrados e doutorandos.....	95
Tabela 4 (3)	Perguntas dos e-mails de confirmação.....	96
Tabela 5 (3)	Situação dos bolsistas respondentes ao e-mail de confirmação.....	97
Tabela 6 (3)	Alunos do PROPAD respondentes ao e-mail de confirmação.....	97
Tabela 7 (3)	Professores respondentes ao e-mail de confirmação.....	98

Lista de Siglas

AC	Análise de Conteúdo
CNE	Conselho Nacional de Ensino
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCA	Departamento de Ciências Administrativas
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
IC	Iniciação Científica
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Base
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIC	Projeto de Iniciação Científica
PROPAD	Programa de Pós-graduação em Administração
RAE	Revista de Administração de Empresas
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

Sumário

1	INTRODUÇÃO.....	14
1.1	Justificativa.....	17
1.2	Problemas de Pesquisa.....	19
1.3	Objetivo Geral.....	22
1.4	Objetivos Específicos.....	23
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	24
2.1	Modelo da Pesquisa.....	24
2.2	Ensino e Pesquisa na Graduação.....	26
2.2.1	A Universidade e a Formação do Graduando.....	26
2.2.2	Pesquisa e Iniciação Científica na Graduação	34
2.3	Mentoria.....	37
2.3.1	Fundamentos de Mentoria.....	37
2.3.2	Funções da Mentoria.....	42
2.3.3	Resultados em Mentoria.....	46
2.4	Competência.....	50
2.4.1	Competência na Perspectiva da Ciência da Educação.....	50
2.4.2	Competência no Contexto Organizacional.....	60
2.4.3	Competência nas escolas de graduação em administração no Brasil.....	65
3	METODOLOGIA.....	69
3.1	Método e Estratégia da Pesquisa.....	69
3.2	Delineamento da Pesquisa.....	74
3.2.1	O Caso Selecionado.....	79
3.3	Método de Coleta de Dados.....	79
3.4	Análise dos Dados Coletados.....	84
3.5	Protocolo para o Estudo de Caso.....	90
3.5.1	Desenho Metodológico da Pesquisa.....	91
3.5.2	Detalhamento das fases da Pesquisa.....	93
3.5.3	Público-alvo.....	93
3.5.4	Pré-teste	98
3.5.5	Ferramenta de Análise.....	99
4	ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	100
4.1	Perfil dos respondentes.....	100
4.2	Análise e Discussão dos Resultados.....	102
4.2.1	Como o PIC/CNPq contribui para o desenvolvimento da carreira de graduando participante do programa?.....	102
4.2.2	Como se desenvolvem as relações de orientação ? Qual a importância de se desenvolver relações de qualidade entre orientadores e bolsistas?.....	109
4.2.3	Quais funções de mentoria desempenhadas pelos orientadores do PIC/CNPq contribuem para o desenvolvimento da carreira de graduandos? E porquê?.....	113
4.2.4	Quais competências podem ser desenvolvidas por esses graduandos participantes do PIC/CNPq? E porquê?.....	125
4.3	Elementos que emergiram durante a análise dos resultados.....	132

5	CONCLUSÕES.....	136
5.1	Conclusões da Pesquisa.....	136
5.2	Limitações.....	143
5.3	Sugestões para estudos futuros e Contribuições de interesse da sociedade.....	145
	REFERÊNCIAS	148
	APÊNDICE A – Mensagem de convite à pesquisa para orientadores.....	155
	APÊNDICE B – Mensagem de convite à pesquisa para bolsistas/ex-bolsistas.....	156
	APÊNDICE C – Mensagem de convite à pesquisa para mestrandos e mestres.....	157
	APÊNDICE D – Questionário do orientador.....	158
	APÊNDICE E – Questionário do bolsista	168
	APÊNDICE F – Roteiro de entrevista do orientador	178
	APÊNDICE G – Roteiro de entrevista do bolsista/ex-bolsista.....	179
	APÊNDICE H – Quadro de Competências requeridas do administrador.....	180
	APÊNDICE I – Mensagem do convite ao pré-teste do questionário do bolsista.....	184
	APÊNDICE J - Mensagem do convite ao pré-teste do questionário do orientador.....	185
	APÊNDICE K – Competências requeridas de um administrador.....	186
	APÊNDICE L – Citações dos bolsistas/ex-bolsistas.....	190
	APÊNDICE M – Citações dos orientadores.....	198
	APÊNDICE N – Página inicial do site	207

1 Introdução

A presente pesquisa consiste em um *estudo de caso único* e busca investigar o impacto de programa de iniciação científica na carreira do graduando de administração, a partir da compreensão dos fenômenos de *mentoria* e de *competência*. Pretende-se aprofundar esta investigação através do estudo da relação entre um profissional de notória experiência e um estudante, em processo de formação, verificando a qualidade desta relação e as competências desenvolvidas. Mais especificamente, pretende-se entender, em profundidade, o processo e os resultados da relação entre o orientador (professor-pesquisador de universidade) e seu respectivo orientando (graduando participante de programa de iniciação científica), no ambiente acadêmico.

O objeto de estudo será os Programas de Iniciação Científica (PIC) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), no âmbito da graduação em Administração da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, a partir da percepção de ex-bolsistas, bolsistas e professores-orientadores que tenham participado, ou estejam participando, de algum PIC/CNPq.

A pesquisa se propõe a melhor compreender os fenômenos *mentoria* e *competência* na realidade brasileira, especificamente no ambiente acadêmico. No Brasil, o fenômeno mentoria é muito pouco pesquisado (AZEVEDO e DIAS, 2002). Em consequência, a fundamentação teórica sobre mentoria está baseada em literatura estrangeira, principalmente norte-americana, devido à escassez de pesquisas científicas neste assunto no Brasil. Poucas instituições no nosso país, inclusive, já implementaram programas desta natureza para desenvolver a carreira de seus membros. Já o fenômeno competência tem sido estudado no

Brasil, principalmente, pela área da ciência da educação mas, também em menor profundidade, pela área da ciência da administração. Nenhum estudo, porém, foi encontrado sobre o desenvolvimento de competência na formação de pesquisadores em ciência da administração.

Mentoria é o termo utilizado quando existe uma relação entre dois indivíduos, no qual um mais experiente orienta outro menos experiente. O mentor é definido como alguém com experiência, conhecimento e comprometimento em promover e apoiar o desenvolvimento da carreira de um profissional iniciante (KRAM, 1985; RAGINS, COTTON e MILLER, 2000; ZEY, 1984).

Outro fenômeno estudado na presente pesquisa é *competência*, decorrente da relevância do tema para a prática da formação educacional (DOLZ e OLLAGNIER, 2004; PERRENOUD, 2002). Competência é “[...] Capacidade decorrente de profundo conhecimento sobre um assunto, aptidão” (LAROUSSE, 2001, p.216). Numa perspectiva da ciência da educação, Antunes (2001, p.18) define o aluno competente como “aquele que enfrenta os desafios de seu tempo usando os saberes que aprendeu e empregando, em todos os campos de sua ação, as habilidades antes apreendidas em sala de aula”. Numa visão da ciência da administração, Fleury e Fleury (2000, p.21) conceituam competência como “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”.

Nesta pesquisa, enfim, pretende-se compreender as contribuições da mentoria num programa formal de iniciação científica e as competências desenvolvidas pelos

graduandos, a partir das percepções de orientadores e orientandos, à luz dos construtos mentoria e competência.

O primeiro capítulo do estudo pretende expor argumentos e explicações aos leitores que visam introduzi-lo e direcioná-lo, de uma forma geral, à melhor compreensão do que se almeja na presente pesquisa. Complementando, as seções seguintes do capítulo apresentam as justificativas, o problema de pesquisa e os objetivos do estudo. O desafio inicial é apresentar motivos, consistentes e coerentes, que façam desta pesquisa um trabalho relevante para o meio acadêmico, para as instituições e para a sociedade. Dessa forma, o capítulo trará uma visão geral do tema a ser abordado, dispondo, logo abaixo, de uma apresentação pontual da pesquisa.

O segundo capítulo é dedicado ao referencial teórico-conceitual e é dividido em quatro seções: Modelo da Pesquisa; Ensino e Pesquisa na Graduação; Mentoria; e Competência.

O terceiro capítulo apresenta a Metodologia, descrevendo o método e a estratégia da investigação, o delineamento da pesquisa, a operacionalização da coleta e da análise dos dados e o protocolo de estudo de caso.

O quarto capítulo está destinado ao início da operacionalização da pesquisa, expondo o perfil dos respondentes e a análise dos dados coletados, distribuídas pelos objetivos específicos.

No quinto e último capítulo, o estudo apresenta conclusões, limitações, sugestões e contribuições.

Finalizando, apresenta-se as referências e os apêndices.

1.1 Justificativa

Em continuidade ao capítulo introdutório, segue na presente seção as justificativas que visam explicar as razões da escolha do problema de pesquisa e dos objetivos definidos.

Mentoria é um fenômeno bastante estudado e praticado na maioria dos países desenvolvidos, sendo considerado uma tendência para o novo século. No Brasil, infelizmente, ainda não é um fenômeno bem explorado, considerando-se a grande escassez de literatura e de pesquisa sobre o tema (AZEVEDO e DIAS, 2002).

A *competência*, diferentemente, é um fenômeno estudado há alguns anos no Brasil. No campo da educação, Dolz e Ollagnier (2004) afirmam que a palavra “competência” virou moda a partir do final da década de 60, e passou a ser bastante explorada em pesquisas e trabalhos pedagógicos. Apesar disso, alertam para as “incertezas léxicas e controvérsias, devido à dificuldade de identificar claramente os fenômenos que ela tenta objetivar” (p.9). No campo organizacional, “competência” é considerada um conjunto de habilidades, atitudes e valores que atribuem valor social ao indivíduo e valor econômico à organização (FLEURY e FLEURY, 2000).

A escolha da pesquisa, ao estudar um programa de iniciação científica de uma universidade, pode se configurar pertinente no sentido de se tentar compreender a eficácia do processo de ensino-aprendizagem no ambiente acadêmico, especificamente na formação de cientistas sociais. Muitas pesquisas em mentoria têm sido conduzidas no ambiente organizacional, entretanto, parece importante pesquisar relacionamentos de mentoria em

outros contextos e em outros tipos de indivíduos (ALLEN, RUSSELL E MAETZKE, 1997). Ao estudar um programa formal de qualificação e desenvolvimento de pesquisadores científicos, a pesquisa vai investigar a possível existência de relações de mentoria entre orientadores e orientandos, assim como, quais competências são desenvolvidas nesse programa de formação educacional.

O principal objetivo de programas institucionais de iniciação científica, na formação de jovens graduandos em pesquisadores-cientistas, apresenta-se bastante semelhante aos propósitos das práticas de mentoria informal e também dos programas de mentoria formal, que são o desenvolvimento de carreiras profissionais.

Além de ser uma prática comum, a implementação de programas formais de mentoria em muitos dos países desenvolvidos busca objetivos diversos, tais como: dar oportunidades a minorias; desenvolver carreiras de iniciantes em organizações; orientar pessoas desfavorecidas; e qualificar estudantes universitários (CLUTTERBUCK e RAGINS, 2002). O direcionamento de uma pesquisa sobre mentoria em Instituições de Ensino Superior - IES se justifica, também, quando se analisam as recentes mudanças ocorridas nos cursos de graduação no Brasil. Estas instituições de ensino precisam constantemente interagir com a sociedade, com o mercado de trabalho e com as organizações. As diretrizes curriculares em vigor, dos cursos de formação profissional de graduação em Administração, orientam para o desenvolvimento de diversas habilidades e competências em seus alunos, sempre voltadas para questões científicas, técnicas, sociais e econômicas (BRASIL, 2004c).

O sistema educacional sofreu drásticas mudanças a partir da década de 90, objetivando a articulação e a subordinação da produção educacional às necessidades do mercado de trabalho (NUNES e BARBOSA, 2003). Assim, parece pertinente aprofundar a discussão sobre as novas exigências da sociedade, no Brasil e no mundo, em relação à

formação dos profissionais de administração – tais como, conhecimentos e competências – e refletir sobre as atividades e funções acadêmicas dos cursos de Administração, em programas de iniciação científica, em programas de mestrado e doutorado, em projetos de empresas júnior, etc.

Para Siqueira (2005), a visão moderna de universidade está baseada fundamentalmente na parceria estabelecida com outras instituições sociais, principalmente empresas. A universidade precisa conciliar a sua independência cognitiva com os interesses políticos e econômicos da sociedade, ficando mais receptiva a outras linguagens. Como frisa o autor, no Brasil, a colaboração entre a universidade e o setor produtivo é muito acanhada. “Enquanto nos Estados Unidos 72% dos pesquisadores trabalham em empresas, em nosso país essa proporção é de apenas 11%” (p. 5).

Com esse estudo, enfim, espera-se aprofundar o conhecimento dos fenômenos de mentoria e de competência nas relações estabelecidas entre orientadores e orientandos no ambiente acadêmico no Brasil, bem como, contribuir para o aumento da compreensão sobre o papel dos programas de iniciação científica na carreira de graduandos. Portanto, pela complexidade dos construtos estudados e do contexto do objeto estudado, é preciso compreender melhor esses fenômenos e propor diretrizes que contribuam para uma melhor prática social, nas dimensões educacionais e profissionais.

1.2 Problema de Pesquisa

Nesta seção, o estudo irá apresentar a questão de pesquisa da dissertação, foco de principal interesse da investigação.

As novas necessidades do mercado de trabalho e de construção de novos conhecimentos têm provocado fortes impactos na formação formal dos profissionais. Diante disso, um novo modelo educacional tem sido requerido das universidades e das diversas instituições de ensino superior (CALDERÓN, 2004). É notório que o sistema educacional pode ser um forte aliado no desenvolvimento econômico e social de qualquer país, entretanto, atualmente, questiona-se no Brasil se o modelo vigente está capacitado para formar o perfil de recursos humanos demandado pela sociedade (COELHO, 2001).

Segundo a Constituição Brasileira, “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilização entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2002, p. 91). Entretanto, atualmente existem várias discussões e questionamentos sobre o papel das universidades. Siqueira (2005) reflete sobre a superação da dicotomia: formação profissional para o mercado e capacitação para a pesquisa e produção de conhecimentos. Segundo a autora, atualmente, é viável implementar um modelo de ensino voltado para o desenvolvimento de capacidades para a busca e construção do conhecimento, para a formação de habilidades e conhecimentos voltados para o mercado de trabalho, e para o desenvolvimento de valores éticos e sociais.

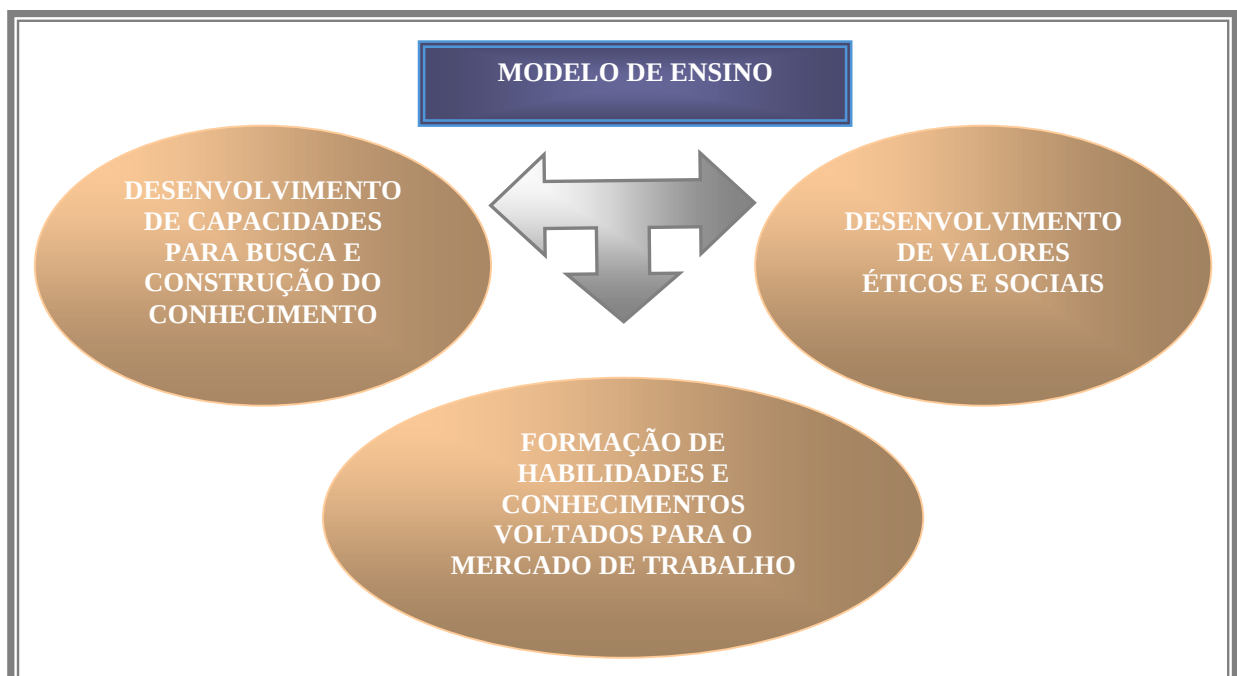


Figura 1: Modelo de Ensino
Fonte: Baseado em Siqueira (2005)

A interdisciplinaridade e as parcerias entre as universidades e o setor privado são consideradas alternativas para se superar as dificuldades em atender as demandas sociais e econômicas da sociedade moderna. Três características se destacam no contexto da formação profissional: dissociação entre ocupação e profissão; complemento do conhecimento específico pelo geral; e valorização crescente de atributos cognitivos (COELHO, 2001).

Atualmente, algumas competências são requeridas dos universitários, futuros profissionais: criatividade, flexibilidade, dinamismo, iniciativa, capacidade de trabalhar em equipe, espírito empreendedor e raciocínio lógico (COELHO, 2001). Os universitários, quando questionados sobre suas percepções em relação à carreira e ao mercado de trabalho, percebem, claramente, a necessidade de adquirir habilidades e competências requeridas pelo mercado para o melhor desempenho profissional (ROCHA-PINTO, 1999). Reconhecem, também, que a graduação é muito importante para o ingresso no mercado de trabalho, pois as universidades, através de diversos tipos de convênios, proporcionam o estabelecimento de uma rede de relacionamento com as organizações (LACOMBE, 2002).

Num estudo com 385 estudantes de administração de diversas escolas da grande São Paulo, Lacombe (2002) avaliou a percepção de universitários em relação ao mercado de trabalho e à carreira. A pesquisa sobre os universitários teve como principais resultados: (1) eles entendem a dificuldade do ingresso no mercado de trabalho; (2) eles reconhecem a necessidade de constante atualização do seu conhecimento; e (3) eles acham que a carreira e que o sucesso profissional estão associados à organização e às suas determinações.

Antunes (2001) constata, ainda, que o papel da educação não é o mesmo de alguns anos atrás, “[...] o de simplesmente informar os saberes que a humanidade acumulara [...]” (p.11). Atualmente, o professor precisa ajudar o aluno a adquirir habilidades e competências que o permita saber selecionar e usar a grande quantidade de informações disponíveis. Perrenoud (2002) propõe, por exemplo, um novo papel para a educação, especialmente para o professor, pois novas expectativas para a educação estão emergindo no século XXI. Apesar de aceitar as diversas limitações na implementação de uma formação ideal de professores. Considerando-se as relações de poder existentes, a educação, na maioria dos países, ainda é “[...] instrumento de reprodução das desigualdades e de sujeição das massas ao pensamento dominante” (p.13). O autor se dispõe a fomentar debates, reflexões e propor alternativas para uma educação autônoma e responsável.

Face ao exposto, emerge a seguinte pergunta de pesquisa:

Como o Programa de Iniciação Científica (CNPq), à luz dos fenômenos de mentoria e de competência, contribui para o desenvolvimento da carreira de graduandos do curso de Administração da UFPE?

1.3 Objetivos

A proposta da presente seção é apresentar o objetivo geral da pesquisa a ser realizada, bem como os objetivos específicos que proporcionam uma melhor compreensão de como será realizada a pesquisa, para se responder aos problemas propostos no capítulo anterior.

1.3.1 Objetivo Geral

A presente pesquisa tem por objetivo analisar a percepção de orientadores e alunos bolsistas sobre os Programas de Iniciação Científica (CNPq) do curso de graduação em Administração da UFPE, à luz das teorias e modelos de mentoria e de competência.

1.3.2 Objetivos Específicos

- a) Analisar a contribuição do Programa de Iniciação Científica do CNPq ao desenvolvimento da carreira do graduando participante do programa;
- b) Analisar o desenvolvimento das relações de orientação, e a importância da qualidade dessas relações, a partir das percepções de orientadores e bolsistas;
- c) Identificar as funções de mentoria, desempenhadas pelos orientadores em Programas de Iniciação Científica, que contribuem para o desenvolvimento da carreira de graduandos do curso de administração da UFPE;
- d) Identificar algumas das competências que podem ser desenvolvidas por esses graduandos participantes de Programas Institucionais de Iniciação Científica do CNPq.

2 Fundamentação Teórica

A proposta do presente capítulo é apresentar o referencial teórico-conceitual que servirá de embasamento para a pesquisa a ser realizada e apoiará o processo de análise a partir dos dados coletados.

2.1 Modelo da Pesquisa

O Modelo da pesquisa apresentado na figura 2 representa a sistematização teórica da presente investigação. Ele compreende etapas complementares, interligadas e dinâmicas, cujas definições foram baseadas na estrutura da própria pesquisa. A pergunta de pesquisa, juntamente com o objetivo geral e os objetivos específicos, corrobora a definição das questões norteadoras, no sentido de facilitar o entendimento do que se pretende com a pesquisa, bem como de viabilizar a definição do escopo da fundamentação teórica.

O Modelo da Pesquisa compreende blocos interdependentes cuja escolha foi baseada na contextualização das universidades, da graduação e dos programas de iniciação científica sob a ótica dos fenômenos de mentoria e de competência.

A definição sistemática do Modelo de Pesquisa facilita a visualização e a operacionalização da investigação, uma vez que a análise dos dados e as conclusões irão se desenvolver com base nas questões norteadoras, na pretensão de respondê-las e, conseqüentemente, em se responder à pergunta de pesquisa e atingir os objetivos definidos.

PERGUNTA DE PESQUISA
Como o Programa de Iniciação Científica (CNPq), à luz dos fenômenos de mentoria e de competência, contribui para o desenvolvimento da carreira de graduandos do curso de Administração da UFPE?
OBJETIVO GERAL: estudar os Programas de Iniciação Científica (CNPq) no âmbito do curso de graduação em Administração da UFPE, objetivando compreender, à luz das teorias e modelos de mentoria e de competência, a relação entre o bolsista e seu orientador, o impacto deste programa no desenvolvimento profissional e pessoal do bolsista, assim como o desenvolvimento de competências, a partir da percepção de bolsistas e de professores-orientadores.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS
a) Analisar a contribuição do Programa de Iniciação Científica do CNPq ao desenvolvimento da carreira do graduando participante do programa;
b) Analisar o desenvolvimento das relações de orientação, e a importância da qualidade dessas relações, a partir das percepções de orientadores e bolsistas;
c) Identificar as funções de mentoria, desempenhadas pelos orientadores em programas de iniciação científica, que contribuem para o desenvolvimento da carreira de graduandos do curso de administração da UFPE;
d) Identificar algumas das competências que podem ser desenvolvidas por esses graduandos participantes de Programas Institucionais de Iniciação Científica do CNPq.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	QUESTÕES NORTEADORAS
<u>Ensino e Pesquisa na Graduação</u> 1. A Universidade e a Formação do Graduando 2. Pesquisa e Iniciação Científica na Graduação	Como o PIC/CNPq contribui para o desenvolvimento da carreira de graduando participante do programa?
<u>Mentoria</u> 1. Fundamentos em Mentoria 2. Funções da Mentoria 3. Resultados da Mentoria	Como se desenvolvem as relações de orientação? Qual a importância de se desenvolver relações de qualidade entre orientadores e bolsistas? Quais funções de mentoria desempenhadas pelos orientadores do PIC/CNPq contribuem para o desenvolvimento da carreira de graduandos? E por quê?
<u>Competência</u> 1. Competência na Perspectiva da Ciência da Educação 2. Competência no Contexto Organizacional 3. Competência nas Escolas de Administração no Brasil	Quais competências podem ser desenvolvidas por esses graduandos participantes do PIC/CNPq? E por quê?

Figura 2 Modelo Teórico da Pesquisa

2.2 Ensino e Pesquisa na Graduação

A presente seção pretende contextualizar os programas de iniciação científica no âmbito da graduação das universidades brasileiras, assim como, compreender a atual situação em que se encontra a formação do graduando nas instituições de ensino superior. O estudo tem como objeto principal a investigação dos Programas Institucionais de Iniciação Científica do CNPq, na graduação de administração da Universidade Federal de Pernambuco.

2.2.1 A Universidade e a Formação do Graduando

Nos últimos anos, o papel da universidade e sua legitimidade diante das novas necessidades da sociedade estão sendo questionados. Alguns admitem que existe uma crise do sistema universitário e da universidade pública no País. O modelo de ‘universidade de pesquisa’, dominante durante muitos anos no Brasil, parece ter-se esgotado. Nesse modelo, sua meta principal está alicerçada na construção de conhecimento e na disseminação deste conhecimento para a sociedade, entretanto, as atividades de pesquisa, ensino e extensão não mais conseguem ser viáveis diante da dependência de verbas públicas escassas. O padrão de professor-pesquisador, com dedicação exclusiva e tempo integral, configurou-se, por diversas razões, inviável (CALDERÓN, 2004).

Esse cenário sombrio, descrito num artigo publicado em uma das maiores e mais reconhecidas revistas de administração do Brasil, a Revista de Administração de Empresas (RAE), não é uma realidade isolada no ambiente mundial. Recentemente, nesta mesma revista, publicou-se um outro artigo abordando questões semelhantes, só que se tratava de uma reedição de um periódico americano, o *Academy of Management Learning and*

Education. A preocupação principal era com o futuro das instituições de ensino superior. Citando Peter Drucker, os autores compartilham o temor da extinção das universidades, entretanto, alertam para a possibilidade de reverter este cenário a partir da implementação urgente de estratégias inovadoras (FRIGA, BETTIS E SULLIVAN, 2004).

Segundo Andrade e Amboni (2002; 2004), o ensino de administração no Brasil sofreu muitas transformações nos últimos anos, passando por quatro ciclos evolutivos até à atual situação (ver figura 3). No Brasil, o ensino de administração é muito recente, diferentemente dos EUA. A nossa primeira escola de administração foi criada em 1952. Nesta mesma época, os “EUA já formavam 50 mil bacharéis, 4 mil mestres e 100 doutores por ano em administração” (p.1).

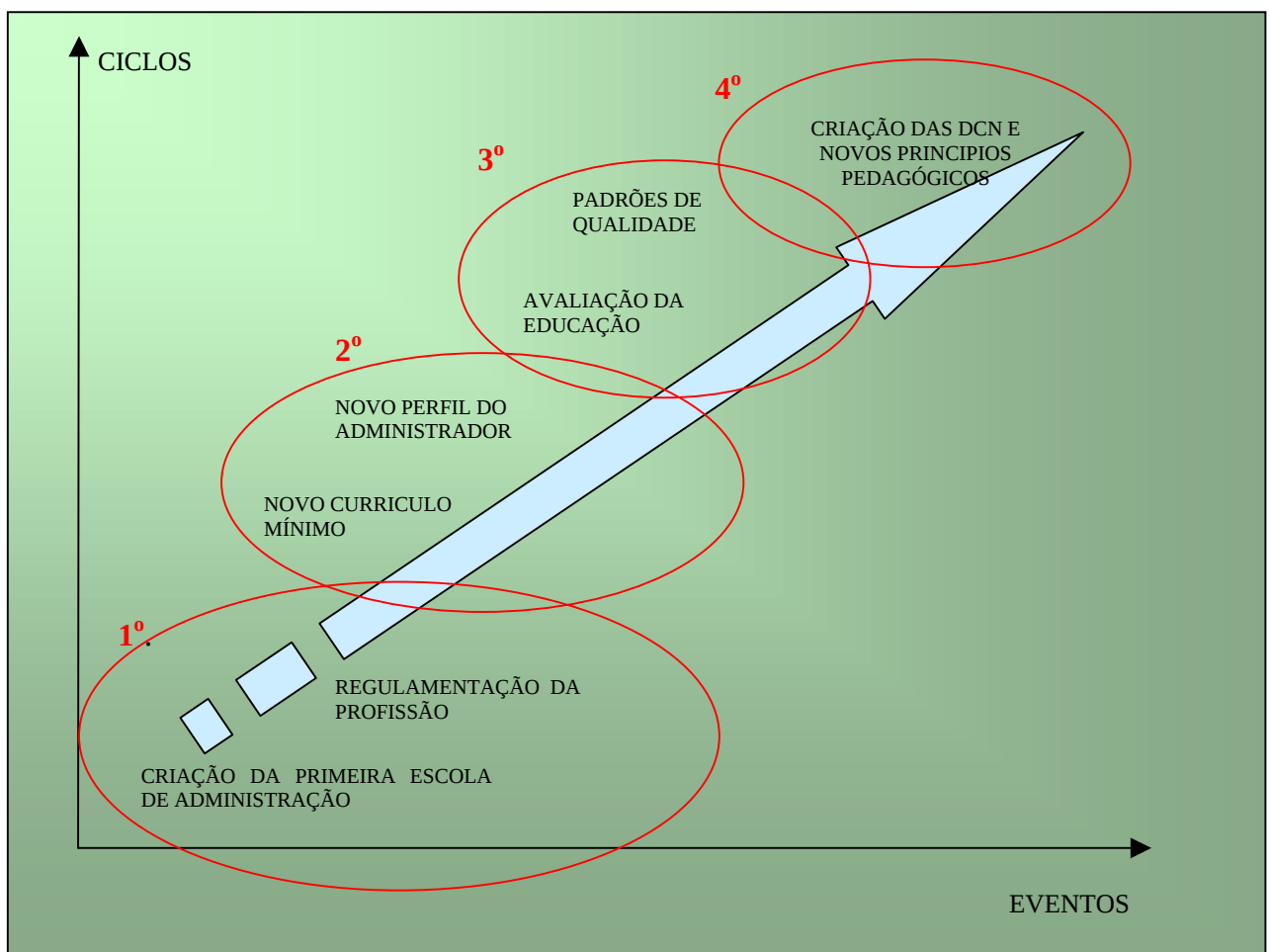


Figura 3: Ciclos do Curso de Graduação em Administração no Brasil
Fonte: baseado em Andrade e Amboni (2002;2004)

1º.Ciclo do Curso de Graduação em Administração: surgimento e reconhecimento da profissão do Administrador (1952: criação da primeira escola de administração no Brasil, EBAP/FGV; 1954: criação da EAESP, primeira escola de administração para empresas; 1965: regulamentação da profissão e convênios com escolas americanas).

2º.Ciclo do Curso de Graduação em Administração: novo currículo mínimo - formação básica, formação profissional e disciplinas eletivas; e preocupação em preparar um administrador preparado para o novo mundo, com organizações complexas e um ambiente em constante mutação.

3º.Ciclo do Curso de Graduação em Administração: Melhoria da Qualidade e Avaliação da Educação, 1995 (Provão); e criação da 1ª. Comissão do Exame Nacional de Cursos de Graduação em Administração da SEDIAE/MEC, 1996 (definição de objetivos, perfil e habilidades do egresso).

4º.Ciclo do Curso de Graduação em Administração: Diretrizes Curriculares - DCN (perfil do egresso, competências e habilidades); e princípios pedagógicos: identidade, diversidade, autonomia, interdisciplinaridade, contextualização e flexibilização.

As Instituições de Ensino Superior (IES) no país eram regidas, até o início da década de 90, pela Lei de Diretrizes e Bases (4.024/61) e pela Lei de Reforma Universitária (5.540/68), as quais fixavam a obrigatoriedade do “Currículo Mínimo” para todos os cursos de graduação (BRASIL, 2005). No Brasil, a reforma universitária de 68 e o regime militar ajudaram a impulsionar e consolidar o modelo de ‘universidade de pesquisa’ (CALDERÓN, 2004).

Os principais objetivos do Currículo Mínimo eram: facilitar as transferências entre instituições de ensino superior; fornecer diploma profissional; assegurar uniformidade na formação profissional; e fixar tempo útil na duração dos cursos, até assegurando o mesmo estudo com os mesmos conteúdos, duração e denominação. Dessa forma, era inevitável a rigidez na configuração formal dos cursos, impossibilitando as mudanças nas atividades escolares e seus conteúdos, demandadas pelas novas exigências da ciência, da tecnologia e da sociedade. Os profissionais preparados de maneira uniforme não estavam competentes para enfrentar um ambiente inovador e em constantes mudanças (BRASIL, 2005).

A partir da década de 90, com o advento da globalização dentre outras fortes mudanças sociais e organizacionais, além dos extraordinários avanços tecnológicos, foi inevitável o impacto no sistema educacional (ANTUNES, 2001). A projeção do Brasil numa economia globalizada provocou, ainda em 1993, uma reforma no sentido de orientar as escolas a formar profissionais qualificados para um mundo com novas demandas. Entretanto, a maioria apenas limitou-se a reformular seus currículos adequando-se ao novo texto da lei. Nicolini (2004) alerta para o fato de que qualquer proposta de reformulação no ensino universitário brasileiro, só será eficaz se estiver aliada a um investimento em educadores e pedagogos dedicados a implementar as melhores práticas nos projetos pedagógicos de cada curso oferecido.

Além disso, as profundas mudanças no cenário social e organizacional levaram as organizações a procurarem, constantemente, novas estratégias visando melhorias nos níveis de competitividade e qualidade da gestão. “Nesse contexto se aprofunda o debate sobre a gestão de competências e sua inserção na formação curricular e/ou profissional” (NUNES e BARBOSA, 2003, p.1).

O desafio de adaptar a educação formal de jovens e adultos às novas realidades da sociedade atinge todas as áreas do conhecimento, em especial a ciência da administração. As transformações econômicas e sociais, os novos arranjos organizacionais e a revolução da tecnologia da informação, têm provocado forte impacto na forma como as instituições de ensino formam seus alunos, futuros profissionais.

Uma vez que há o relacionamento entre educação gerencial e o mundo dos negócios, forças de mercado como globalização, mudanças tecnológicas, e novos requisitos para o trabalho podem afetar a educação gerencial mais do que qualquer outra matéria. (FRIGA, BETTIS e SULLIVAN, 2004, p.97).

Diante deste contexto, um novo modelo de universidade passou a ser vislumbrado: a ‘universidade mercantil’. Esta preconiza a flexibilidade, a diversidade e a variedade. Pode se apresentar com várias configurações, desde que defina sua missão institucional, atenda a uma demanda existente e tenha viabilidade financeira. O seu principal objetivo passa a ser formar e capacitar pessoas para o desenvolvimento do mercado e da sociedade, podendo até desenvolver atividades complementares como pesquisa, consultoria e assessoria. Cabe ao Estado o papel de fiscalizar as práticas educacionais, exigir transparência nas ações comerciais e criar ferramentas de avaliação dos serviços prestados que permitam ao consumidor do ‘mercado universitário’ escolher a partir de informações confiáveis e justas (CALDERÓN, 2004).

Na década de 90, as Instituições de Ensino Superior (IES) passaram por processos de mudanças provocados pelas novas necessidades do mercado globalizado, além de transformações sociais, políticas e econômicas significativas no Brasil. A nova lei das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), de 1995, estabeleceu a possibilidade de currículos flexíveis e deu autonomia para que as IES pudessem oferecer cursos de acordo com as

demandas sociais e do meio, além dos avanços científicos e tecnológicos (NUNES e BARBOSA, 2003).

As mudanças nas diretrizes curriculares são consideradas uma resposta às expectativas sociais, explicitando a demanda reprimida no mercado de trabalho, no avanço tecnológico e científico (BRASIL, 2005). Assim, inicia-se um extraordinário crescimento quantitativo de universidades particulares com fins lucrativos (Calderón, 2004).

A lei 9.131/95 e a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96, dentre várias determinações, orientam a elaboração de um novo projeto de DCN. A concepção da nova DCN contou com a participação de vários segmentos da sociedade, através de seminários, fóruns, encontros e debates. As universidades, faculdades, organizações profissionais, organizações de docentes e discentes, procuraram contribuir de forma rica e ponderável (BRASIL, 2005). Assim, a proposta da nova DCN estabelece um roteiro de natureza metodológica, garantindo maior flexibilidade, criatividade e diversidade nos programas escolares, e procura atender às necessidades da diversidade regional e cultural do País, com o objetivo de:

[...] servir de referência para as instituições na organização de seus programas de formação, permitindo flexibilidade e priorização de áreas de conhecimento na construção dos currículos plenos. Devem induzir à criação de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento, possibilitando ainda definirem múltiplos perfis profissionais, garantindo uma maior diversidade de carreiras, promovendo a integração do ensino de graduação com a pós-graduação, privilegiando, no perfil de seus formandos, as competências intelectuais que reflitam a heterogeneidade das demandas sociais. (BRASIL, 2005).

Calderón (2004) reflete, também, sobre as profundas mudanças no cenário da educação superior brasileira. A institucionalização do mercado universitário, que se caracterizou pela forte concorrência entre as instituições para atrair clientes-consumidores, pode ser vista pelo grande crescimento quantitativo de universidades particulares com fins

lucrativos. Segundo o autor, esse novo cenário pode pôr em risco a educação, tornando-o um lugar afastado do processo de desenvolvimento da sociedade e da própria ciência. Novos conceitos surgem nessa realidade, tais como: “mercado de ensino”, “cliente-consumidor”, “produtos e serviços na área de educação”. Assim, modelos consolidados na sociedade, até então ditos como certos, começam a ceder espaço para se rever os papéis dos atores da educação, a instituição, os professores, os alunos. O autor ressalta que existe um novo modelo em educação superior, a Universidade Mercantil, e para que os objetivos de ensino, pesquisa e extensão não sejam desvirtuados, mecanismos de avaliação e fiscalização, exercidos pelo Estado, devem ser implementados.

Nunes e Barbosa (2003), observam que a formação do aluno não deve ficar limitada apenas ao núcleo profissionalizante, mas também, deve atender a aspectos de uma formação mais ampla, tendo em vista o desenvolvimento da cidadania. Nicolini (2004) resenha o livro de Renato Janine Ribeiro, *A Universidade e a Vida Atual: Fellini não via filmes*, e reflete, a partir das idéias de Renato J. Ribeiro, sobre os novos desafios da universidade. Para o autor, os métodos tradicionais de ensino, nos quais o aluno deveria absorver um conjunto de saberes necessários ao exercício da profissão, estão ultrapassados. É fundamental aprender a aprender e aprender a desaprender. Num mercado de trabalho fluido e incerto, como o atual, focar apenas na formação da profissão pode ser um erro, os alunos devem estar preparados para o incerto. A universidade contemporânea deveria pensar as relações entre a graduação e a formação profissional, ensinar os fundamentos, analisar “o que dá sentido a viver, a pesquisar, a fazer ciência, a formar gente, a fazer cultura” (p.131).

Outro problema marcante no processo de formação profissional nas universidades é a falta de envolvimento de outros atores sociais, externos à universidade, que poderiam

contribuir nesse processo, tais como os empresários e profissionais da área que não atuam diretamente na academia (NUNES e BARBOSA, 2003).

Nicolini (2004) questiona a evolução da formação do administrador no Brasil e afirma que ainda existe um estado de dependência intelectual administrativa, pois “a demanda por administradores sempre acompanhou a estruturação econômica do país” (p.13). Os créditos a essa dependência, basicamente se dão, graças: à importação de conhecimento de países desenvolvidos, principalmente americano; à impossibilidade de geração de conhecimento em curto prazo, ocasionado pela desvinculação entre as atividades de ensino e pesquisa; e, nos últimos anos, a uma expansão sem precedentes.

Segundo Friga, Benettis e Sullivan (2004), essa chamada “expansão sem precedentes” é também motivo de inquietação mundial. Existem quatro forças que provocam impactos significativos na educação gerencial: globalização; tecnologias de ruptura; mudanças demográficas; e desregulamentação. Os autores concluem que os gestores das escolas de administração devem considerar as mudanças na oferta e procura, e observar fatores críticos para estratégias futuras: novos mercados, produtos e parcerias. E por fim, alertam mais uma vez: “grandes forças de mudança estão em curso e, sem ajustes, necessários, na estratégia e na estrutura, muitas escolas de administração podem ser vítimas da previsão soturna feita por Peter Drucker (a extinção das universidades)” (p.113).

A formação do graduando de administração, dentre outros cursos superiores, está inserida num contexto de rápidas e intensas transformações, e requer uma atenção especial por parte dos educadores e dos órgãos competentes. As leis e resoluções aprovadas nos últimos anos refletem a pressão da sociedade globalizada sobre a formação de recursos humanos para o mercado de trabalho. Diante disso, é importante também observar o investimento e as propostas de programas de formação de recursos humanos direcionados

para a preparação de pesquisadores, como por exemplo, o objeto de estudo da presente pesquisa, os Programas de Iniciação Científica do CNPq na UFPE, considerando se constituir numa política educacional de âmbito nacional.

2.2.2 Pesquisa e Iniciação Científica na Graduação

Nesta subseção, será apresentado, de forma específica, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, programa de maior vulto no País na área de iniciação científica em graduação. Será detalhada sua origem, os órgãos responsáveis por sua gestão e os objetivos a que se propõe.

A Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 05.10.1988, nos capítulos III (Da educação, da cultura e do desporto) e IV (Da ciência e tecnologia) do Título VIII (Da Ordem Social), determina, dentre outras coisas: que o ensino terá como um dos seus princípios, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; que as universidades devem obedecer ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; e que o Estado deve garantir níveis elevados de ensino e pesquisa, assim como promover e incentivar o desenvolvimento científico, a pesquisa e a capacitação tecnológica (BRASIL, 2002).

A Universidade tem como principal papel, junto à sociedade, absorver, produzir, aperfeiçoar, e reproduzir conhecimento. Desta forma, a pesquisa é fundamental para o desenvolvimento do Brasil e para a melhoria da qualidade de vida da população (BRASIL, 2004a).

No Brasil, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq é um dos principais órgãos responsáveis pelo apoio à pesquisa brasileira. O CNPq é uma fundação, criada pela lei n. 1.310 de 15 de janeiro de 1951, atualmente vinculada ao Ministério da Ciência e Tecnologia. Os investimentos feitos pela instituição são direcionados para a formação e absorção de recursos humanos para pesquisa, bem como para o financiamento de projetos de pesquisa que contribuem para o aumento da produção de conhecimento e geração de novas oportunidades de crescimento para o país (BRASIL, 2004b).

O CNPq atua através de vários programas e diversas áreas do conhecimento, estabelecendo, na maioria das vezes, convênios com instituições que desenvolvem ensino e pesquisa, como as universidades. Dentre seus vários programas de fomento à pesquisa, existe o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC (BRASIL, 2004b).

O PIBIC é um programa voltado para a iniciação à pesquisa de alunos de graduação universitária, cujos objetivos gerais são: contribuir para a formação de recursos humanos para a pesquisa; e contribuir, de forma decisiva, para reduzir o tempo médio de permanência dos alunos na pós-graduação (BRASIL, 2004b).

Segundo a Resolução Normativa 015/2004, o PIBIC tem objetivos específicos, destinados às Instituições conveniadas, aos orientadores e aos bolsistas. São eles (BRASIL, 2004b):

Em relação às instituições:

- incentivar as instituições à formulação de uma política de iniciação científica;
- possibilitar maior interação entre a graduação e a pós-graduação;

- qualificar alunos para os programas de pós-graduação.

Em relação aos orientadores:

- estimular pesquisadores produtivos a envolverem estudantes de graduação nas atividades científica, tecnológica e artística-cultural.

Em relação aos bolsistas:

- proporcionar ao bolsista orientado por pesquisador qualificado, a aprendizagem de técnicas e métodos de pesquisa, bem como estimular o desenvolvimento do pensar cientificamente e da criatividade, decorrentes das condições criadas pelo confronto direto com os problemas de pesquisa.

Enfim, é este contexto de educação universitária anteriormente apresentado, de formação de pesquisa científica na graduação, mais especificamente inserida num ambiente de intensas mudanças e adequações às necessidades da sociedade, com seus aspectos formais, legais e com seus objetivos definidos, que o presente estudo intenciona investigar.

A pesquisa procura compreender as relações estabelecidas entre um profissional de pesquisa experiente e um jovem estudante de graduação em processo de formação superior, bem como, o impacto destas relações na carreira do orientando-bolsista. O fenômeno de mentoria pode proporcionar um embasamento teórico pertinente para melhor se compreender estas relações, como será fundamentado teoricamente a seguir.

2.3 Mentoria

Nesta seção, serão apresentados, basicamente, os principais conceitos e modelos de mentoria, as funções desenvolvidas pelo mentor e os resultados alcançados nas relações de mentoria.

A presente pesquisa pretende compreender as relações estabelecidas entre o orientador e o orientando de Programas de Iniciação Científica - PIC do CNPq, no âmbito do curso de graduação de administração, e o impacto do PIC/CNPq no desenvolvimento da carreira do orientando. Para apoiar a compreensão destas questões, a presente pesquisa escolheu o fenômeno de mentoria, pois parece existirem fortes semelhanças entre o ambiente de programa formal de orientação científica e os programas formais de mentoria.

Na primeira subseção da fundamentação teórica sobre mentoria, o estudo apresenta os conceitos científicos sobre mentoria, a diferença entre mentoria formal e informal, a importância da satisfação com as relações de mentoria, a relevância da mentoria para os grupos de minorias sociais e as fases da relação de mentoria.

2.3.1 Fundamentos de mentoria

Mentoria refere-se à relação que se estabelece entre profissionais experientes (mentores) e outros mais jovens e/ou no início da carreira (mentorados), em que os primeiros se comprometem com o desenvolvimento profissional dos segundos (KRAM, 1985; RAGINS, COTTON e MILLER, 2000). Mentoria nas organizações é definido como o

desenvolvimento de um relacionamento que ocorre entre indivíduos senior e junior no ambiente de trabalho (KRAM, 1985; ZEY, 1984; McMANUS e RUSSEAL, 1997).

Os mentores são geralmente conceituados como indivíduos com experiência e conhecimentos avançados, comprometidos em prover desenvolvimento e apoio na carreira de seus mentorados (KRAM, 1985). A mentoria é composta de dois atores principais, o mentor – “guia intelectual” (FERREIRA, 1993, p. 360); “1. Guia, orientador ou conselheiro. 2. Autor intelectual; responsável pela idealização ou pelo planejamento de alguma coisa, para cuja execução influencia o comportamento de outrem” (LAROUSSE, 2001, p.650) e o protegido (mentorado) – “... aquele que recebe de alguém proteção especial” (FERREIRA, 1993, p. 447); “1. ... indivíduo que recebe proteção ou apoio de alguém. 2. Favorito ou afilhado” (LAROUSSE, 2001, p. 808).

Russell e Adams (1997) citam o termo “mentor” como originado da mitologia grega. A clássica obra ‘Odisséia’ de Homero, cita um *Mentor* - inicialmente um velho amigo e companheiro de Ulisses, que por ele foi designado para cuidar de sua casa e esposa, além de orientar seu filho; posteriormente, este papel foi desempenhado pela deusa Palas Atenéia, disfarçada, com a aparência e a voz de Mentor. Ela serve como protetora, encorajadora e orientadora de Telêmaco, filho de Ulisses, na sua árdua busca por notícias do paradeiro de seu pai (HOMERO, s.d.). Russel e Adams (1997) referenciam também que, no período renascentista, a mentoria era um método reconhecido e comum na educação de jovens. Entretanto, só recentemente, apesar de sua trajetória histórica, a mentoria tem sido pesquisada empiricamente.

Ragins, Cotton e Miller (2000), diferenciam a mentoria como formal ou informal, identificando a mentoria formal como uma tendência para o novo milênio. A diferença fundamental está baseada na estruturação e no gerenciamento, ou não, da relação entre os dois

envolvidos. Entretanto, pouco se sabe sobre o impacto de programas de mentoria formal nas atitudes das pessoas. Mentores informais são motivados a entrar espontaneamente na relação por identificação mútua e necessidade de desenvolvimento. Os mentores formais, diferente, entram nelas para atender às expectativas organizacionais ou para serem vistos como bons funcionários.

Para obter sucesso, um programa formal de mentoria precisa contemplar alguns aspectos (figura 4): (1) definição clara dos objetivos e propósitos do programa; (2) seleção dos mentores com base em suas habilidades interpessoais e seu interesse em desenvolver empregados; (3) treinamento de mentores; (4) acessibilidade dos mentores aos mentorados; (5) encontros semanais entre mentores e mentorados (NOE, 1988).



Figura 4 : Programa de Mentoria Formal
Fonte: baseado em Noe (1988)

A importância das relações entre o mentor e o mentorado tem sido foco de muitos estudos sobre mentoria, principalmente, da questão da qualidade dessas relações (KRAM, 1985; ALLEN, RUSSELL e MAETZKE, 1997; RAGINS, COTTON e MILLER, 2000; NOE, 1988). A satisfação com uma ‘relação de mentoria’ tem mais impacto nas atitudes de trabalho do que a satisfação com o mentor, com as relações formais ou informais e/ou com o desenho

de um programa de mentoria formal (RAGINS, COTTON e MILLER, 2000). Noe (1988) considera dois aspectos importantes numa relação de mentoria com qualidade: o tempo que o mentorado interage com o mentor; e a eficácia do mentorado em utilizar os conhecimentos do mentor para aprender.

Allen, Russell e Maetzke (1997) pesquisaram a participação de estudantes de um curso de graduação em negócios num programa formal de mentoria e constataram questões relacionadas à satisfação com a relação de mentoria: (1) O mentorado é mais satisfeito com sua relação de mentoria quando percebe que seu mentor atendeu às suas necessidades psicossociais e de carreira; (2) funções psicossociais demonstram maior significância do que funções de carreira, na satisfação do mentorado com sua relação de mentoria; (3) mentorado que percebe ter maior tempo com o seu mentor tem maior satisfação com sua relação de mentoria; e (4) mentorado satisfeito com a sua relação de mentoria demonstra ser mais provável participar voluntariamente em relações de mentoria no futuro.

Relações de mentoria tornar-se-ão cada vez mais diversas no que diz respeito à raça, à etnia e ao gênero (RAGINS e COTTON, 1991; RAGINS e SCANDURA, 1994). Baseado em dados sobre a demografia da força de trabalho americana, mulheres e pessoas de cor, consideradas minorias, irão constituir algo em torno de 62% da força de trabalho nos EUA até 2005. Outros estudos abordam esta perspectiva, tais como: mulheres e homens não-brancos não têm igualdade no acesso a mentores para promover e orientar suas carreiras, visto que estão inseridos em um ambiente dominado por homens brancos (DREHER e DOUGHERTY, 1997); mentores femininos são especialmente importantes para mulheres, pois elas podem servir como papel de modelo (RAGINS e COTTON, 1991; RAGINS e SCANDURA, 1994); e mulheres demonstram mais barreiras para obter um mentor do que homens (KRAM, 1985; RAGINS e COTTON, 1991; RAGINS e SCANDURA, 1994).

Para Kram (1983), o processo de construção de uma relação de mentoria pode ser compreendido em quatro fases (ver figura 5). A mentoria toma forma num período entre 6 e 12 meses – é a fase de *iniciação*. Através da interação inicial, que envolve os membros senior e junior da organização, um possível mentorado começa a respeitar a competência de um potencial mentor, que serve como valioso papel de modelo. Passado algum tempo, o mentor começa a reconhecer o protegido como alguém que merece atenção especial e treinamento (*coaching*) na organização. Se a relação amadurece dentro do formato de mentoria, então progride para a fase da *cultivação*. Nesta fase, as partes envolvidas na mentoria aprendem mais sobre o outro, capacitando e otimizando os benefícios da participação na mentoria. É a fase em que as funções de mentoria são maximizadas, ou melhor, se possível, podem ser desenvolvidas todas ao mesmo tempo. Esta fase pode durar de 2 a 5 anos, com o mentorado aprendendo com o mentor, e o mentor protegendo e promovendo o mentorado. Após esta fase, vem a *separação*, que é a fase que envolve a desunião estrutural e psicológica entre as partes da mentoria. As funções promovidas pelo mentor diminuem, e o mentorado age com mais independência. A fase da separação pode durar entre 6 e 24 meses, podendo ser emocionalmente estressante para as partes envolvidas. Em seguida vem a *redefinição*, fase em que a relação de mentoria é terminada, com duração indefinida. A redefinição pode mudar o relacionamento entre o mentor e o mentorado para uma relação de amizade.

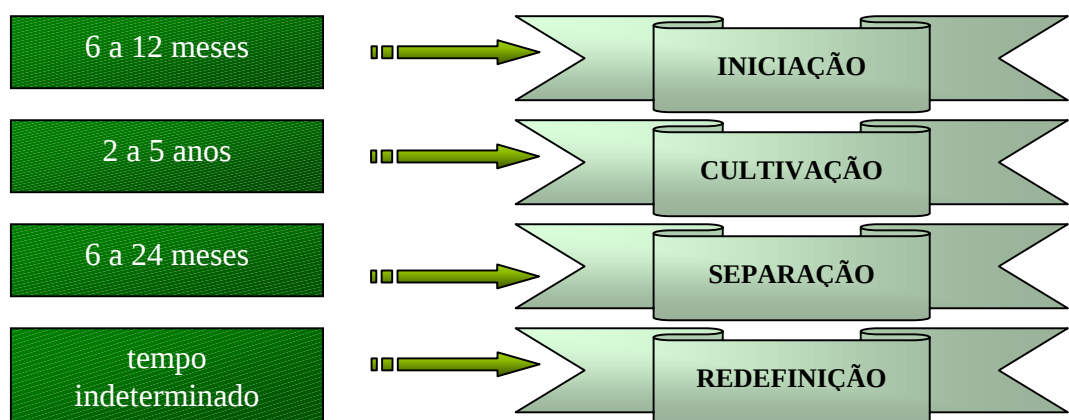


Figura 5: Fases da Mentoria, Kram (1983)

Portanto, o estudo entende ser relevante compreender o perfil de uma relação de mentoria, as fases do processo de mentoria e o impacto provocado em vários grupos sociais, seja ela formal ou informal, pois o relacionamento estabelecido entre o orientador e o seu orientando pode conter características semelhantes à relação do mentor com seu mentorado. Considerando-se, principalmente, que o objetivo fundamental pretendido e/ou determinado pela mentoria é, essencialmente, desenvolver a carreira do mentorado (KRAM, 1985; NOE, 1988; HIGGINS e THOMAS, 2001). Outras questões relevantes dizem respeito à satisfação com a relação de mentoria, como constatado por Allen, Russell e Maetzke (1997); a qualidade das funções desenvolvidas pelo mentor, de carreira e psicossocial, impacta a percepção do mentorado em relação a sua satisfação com a relação.

2.3.2 Funções de Mentoria

Dada a importância de se conhecer como mentores promovem benefícios na carreira e na vida pessoal de seus mentorados, parece relevante focar como um dos objetivos da pesquisa, à luz da teoria de mentoria, quais funções são desenvolvidas pelos seus orientadores.

Para Kram (1985), as funções de mentoria constituem aqueles aspectos do desenvolvimento da relação que aprimoram o progresso e o crescimento individual. Estes papéis são as características essenciais que diferenciam o desenvolvimento de uma relação de mentoria de outras relações de trabalho.

Pode-se dividi-las em duas categorias: as funções de carreira (patrocínio, exposição-visibilidade, *coaching*, proteção e tarefas desafiadoras), que constituem aqueles aspectos da relação que aprimoram os laços de aprendizagem e preparam para o progresso na organização; e as funções psicossociais (modelo, aceitação-e-confirmação, aconselhamento e

amizade), que constituem aqueles aspectos da relação que aprimoram o senso de competência, a identidade e a efetividade no papel profissional. Algumas delas são observadas mais freqüentemente do que outras, e uma determinada relação pode prover poucas ou muitas destas possíveis funções de mentoria (KRAM, 1985).

Funções de Carreira:

- a) O *patrocínio* é o apoio público do mentor ao mentorado, sendo crítico para o desenvolvimento do mentorado na organização;
- b) O papel de *exposição-visibilidade* envolve determinar responsabilidades que permitem ao mentorado desenvolver relações com pessoas-chave na organização que podem julgar seu potencial para promover avanços na carreira;
- c) O *coaching* aprimora os conhecimentos e entendimentos do mentorado para que ele possa navegar eficazmente no mundo corporativo;
- d) A função de *proteção* acontece em algumas situações em que a visibilidade não é interessante, sendo mais vantajoso o mentor assumir os contatos com as pessoas de níveis mais altos;
- e) O papel de promover *tarefas desafiadoras* é uma função efetiva do mentor-mentorado. Os trabalhos desafiadores, apoiados com treinamento técnico e *feedback* de performance, desenvolvem competências específicas e senso de realização profissional.

Funções Psicossociais:

- a) O papel de *modelo* envolve o mentor se colocando como um exemplo desejável e o mentorado se identificando com ele;
- b) A *aceitação-e-confirmação* habilita o mentorado a experimentar novos comportamentos. A relação que promove esta função tem como pressuposto básico encorajar

o mentorado a correr riscos não muito familiares, relativos ao mundo do trabalho, trazendo apoio e encorajamento nestas situações de risco;

c) *Aconselhamento* é uma função que capacita o mentorado a explorar interesses pessoais que podem interferir na sua concepção da organização. Através deste processo, o mentorado é capaz de agüentar/defender interesses pessoais mais eficazmente;

d) A *amizade* é caracterizada como uma função de interação social, que resulta em envolvimento mútuo e entendimento, numa troca informal sobre experiências no trabalho e fora dele.

Funções de carreira e psicossociais não são totalmente distintas, ou seja, em determinada situação, o mentor pode implementar, simultaneamente, uma função de carreira e uma psicossocial. O mentor provavelmente estará dando suporte para o progresso na carreira e, ao mesmo tempo, aprimorando o senso individual de competência e eficácia no papel gerencial (KRAM, 1985). Allen, Russell e Maetzke (1997), estudando diversos fatores relacionados à satisfação de mentorados com um programa de mentoria formal de pares, encontraram evidências nos resultados da relação entre o grau de funções de carreira e psicossocial, e a satisfação do mentorado com sua relação de mentoria.

Para Hale (2000) e Mumford (1995), a mentoria é o caminho para o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e *insights*. Bennets (1995) conceitua mentoria como o caminho para o conhecimento, habilidades e valores. Para esses autores, as habilidades e conhecimentos são fáceis de planejar e esses aspectos são menos poderosos em termos de aprendizagem individual do que os valores e *insights*. Se comparados às funções propostas por Kram (1985), os papéis de carreira têm relação com o que esses autores chamaram de desenvolvimento de habilidades e conhecimento. Entretanto, o *insight* e os valores são considerados menos planejáveis, mais pessoais e podem proporcionar poderoso

ambiente de aprendizagem, dependendo das circunstâncias experimentadas pelo mentorado. O desenvolvimento de *insights* e valores tem semelhança com os papéis psicossociais propostos por Kram (1985). As habilidades e o conhecimento ficam limitados ao alcance do mentor, enquanto os *insights* podem tornar-se uma poderosa forma de ajudar o mentorado, visto que a eficácia extrapola os limites do mentor e se desenvolvem à medida que o mentorado faz a ligação entre suas habilidades e conhecimentos, e suas experiências, circunstâncias e ambiente.

KRAM (1985)	HALE (2000) MUMFORD (1995)	BENNETS (1995)
<u>CARREIRA</u> patrocínio exposição-visibilidade coaching proteção tarefas desafiadoras	DESENVOLVIMENTO DE CONHECIMENTOS HABILIDADES	DESENVOLVIMENTO DE CONHECIMENTOS HABILIDADES
<u>PSICOSSOCIAL</u> modelo aceitação-e-confirmação aconselhamento amizade	DESENVOLVIMENTO DE <i>INSIGHTS</i>	DESENVOLVIMENTO DE VALORES

Quadro 1: Funções de Mentoria, Kram (1985)

Outro aspecto importante, investigado na presente pesquisa, é a compreensão dos resultados alcançados com o PIC/CNPq, salientando-se, principalmente, que o estudo considerou relevante compreender se os resultados conseguidos com o PIC/CNPq são coerentes com os objetivos propostos pelo próprio programa e pelo fenômeno mentoria, que seria o desenvolvimento da carreira do graduando.

2.3.2 Resultados em Mentoria

Muitos estudos têm mostrado que, diante de tantos benefícios alcançados nas relações de mentoria informal, diversas instituições têm procurado implementar programas formais de mentoria (ZEY, 1984; NOE, 1988). Diante desta constatação, parece relevante entender vários aspectos considerados conseqüentes de programas e relações de mentoria que visam desenvolver a carreira de seus mentorados, se for configurada, principalmente, a existência da mentoria nas relações de orientação acadêmica nos PIC/CNPq.

A relevância da mentoria nas organizações pode estar diretamente vinculada aos resultados positivos que podem ser alcançados pelos envolvidos - mentores, mentorados e organizações. Muito embora amizade, identificação e empatia, sirvam como motivação para se estabelecer uma aliança com um mentor ou mentorado, a origem da relação de mentoria existir e prosperar está vinculada à expectativa dos participantes em afetar positivamente suas carreiras através da mentoria (ZEY, 1984). Scandura (1997) evidencia, também, que mentorados percebem mais procedimentos de justiça nas instituições do que os não-mentorados.

Apesar dos muitos benefícios nas relações de mentoria, Eby *et al* (2000) pesquisaram 240 mentorados, dos quais 156 relataram experiências positivas com mentoria e 84 relataram experiências negativas. Destas experiências negativas, constatam-se algumas questões relevantes na percepção do mentorado, tais como: divergências de valores entre as partes, estilo divergente de trabalho, comportamento do mentor distanciado do mentorado, tentativa do mentor de manipular o comportamento do mentorado, incompetência interpessoal e técnica do mentor, dentre outros.

Num outro estudo sobre este tema, verificaram-se as possíveis determinantes percebidas pelos mentorados na escolha de seu mentor, considerando características e comportamentos do mentor e do mentorado. Concluiu-se que a competência interpessoal do mentor é extremamente significativa na escolha do mentor pelo mentorado (OLIAN, 1988). Questões estruturais na organização também podem influenciar a escolha do mentor (ZEY, 1984).

Segundo Kram (1985), as características das organizações – sistemas de recompensa, cultura organizacional, desenho de tarefas e sistemas de gerenciamento de desempenho – influenciam o comportamento dos indivíduos em seu ambiente de trabalho. Desta forma, podem encorajar ou desencorajar as relações entre pares e entre superiores e subordinados.

Bennetts (1995) afirma que o termo mentor é usado freqüentemente de forma incorreta, e muitos programas de mentoria organizacional estariam mais relacionados a *coaching* e resultados organizacionais do que a desenvolvimento de pessoas. As relações que contribuem para o maior crescimento pessoal e profissional dão qualidade de vida no trabalho e aumentam a eficácia organizacional, visto que estará dando apoio ao desenvolvimento das competências dos seus membros (KRAM, 1985).

Kram (1985) evidencia bons resultados na mentoria, identificando alta satisfação nas relações de mentoria na percepção dos protegidos, alcançando alta satisfação com o emprego, comprometimento organizacional, satisfação com oportunidades de promoção, comprometimento com a carreira, orgulho da organização, percepção de processos justos e baixa intenção de sair.

Embora boa parte da literatura sobre mentoria demonstre ter como principal objetivo o desenvolvimento na carreira do mentorado, todos os envolvidos podem obter ganhos no processo de mentoria. O Modelo de Benefícios Mútuos (ver figura 6) apresenta ganhos para o mentor, tais como: informação, lealdade e prestígio. Para o mentorado, foram identificados conhecimento, apoio pessoal, proteção e promoção. Já na organização, foram verificados ganhos na sucessão gerencial, na redução do *turnover*, no desenvolvimento gerencial, no aumento de produtividade, no crescimento do mentor e do protegido e no aumento de poder (ZEY, 1984). Citando vários autores, Seibert (1999) sugere que a mentoria traz vários benefícios, como: satisfação no trabalho, comprometimento organizacional, redução de *stress* e auto-estima no trabalho. Já Jonsohn, Geroy e Griego (1999), propõem um modelo teórico em mentoria, focando três resultados mais gerais: socialização, desenvolvimento de carreira e desenvolvimento da vida.



Figura 6: Modelo de Benefícios Mútuos, Zey (1984)

Kram (1985) sugere que as organizações desenvolvam novas estratégias para viabilizar uma mentoria eficaz, implementando mudanças estruturais e educacionais. As mudanças estruturais seriam um esforço sistemático para modificar a estrutura existente na organização – incluindo sistemas de recompensa, sistemas de gerenciamento de performance e desenho de tarefas, dentre outros. As mudanças educacionais incluiriam o treinamento e o desenvolvimento, esforço que cria a consciência e o entendimento da mentoria e seu papel no desenvolvimento de carreira, provendo um contexto de aprendizagem que relaciona habilidades e desenvolvimento. Trata-se não apenas de treinamentos, mas também, do desenvolvimento das pessoas antes, durante e após as relações mentor-mentorado.

Enfim, diante dos conceitos, modelos e características verificados nas pesquisas e estudos sobre mentoria, apresentados na fundamentação teórica acima, existe a possibilidade de se compreender, com profundidade e com cientificidade, as relações de orientação do PIC, os objetivos pretendidos e alcançados no programa e o impacto do PIC na vida pessoal e profissional do estudante-bolsista.

Além destes aspectos importantes descritos acima, baseados em estudos de mentoria, a pesquisa tem a pretensão de verificar, também, quais competências são desenvolvidas num programa de iniciação científica, visto que, ao se propor desenvolver carreiras, a mentoria pode, na maioria das vezes, estar desenvolvendo competências em seus mentores e mentorados. Por isso, a seção seguinte, apresentará conceitos, aspectos e modelos do construto competência, observando três perspectivas: da ciência da educação, das organizações e das escolas de administração no Brasil.

2.4 Competência

Assim como o construto de mentoria, a compreensão sobre o construto de competência em diversos ambientes também tem se apresentado pouco desenvolvido e necessitando de mais estudos e pesquisas direcionadas ao contexto educacional e profissional brasileiro. Há relativamente pouco tempo, as universidades começaram a se empenhar no processo de implementação de competências, nas suas grades curriculares e nas suas atividades acadêmicas (ODERICH, 2005; ARAÚJO e CORREIA, 2001; ROCHA-PINTO, 1999). Vários grupos sociais, principalmente o de formação educacional, em seus vários níveis, estão percebendo a relevância das pessoas dominarem diversas competências para conseguirem alcançar um bom desempenho na vida profissional e social (ANTUNES, 2001; PERRENOUD e THURLER, 2002), o que reforça a necessidade de compreender e identificar o desenvolvimento de competências nos programas de iniciação científica no âmbito da graduação de administração.

2.4.1 Competência na perspectiva da ciência da educação

Esta subseção visa fundamentar teoricamente e ajudar na tentativa da pesquisa em compreender melhor o desenvolvimento de competências no contexto educacional, bem como legitimar a relevância do estudo da competência para os diversos programas de formação universitária.

Neste início de século, transformações sociais e organizacionais fazem parte da vida de todos. A facilidade ao acesso de informações através da multimídia, vídeos, CD-ROM e, principalmente, pela internet, faz com que o conhecimento não fique restrito a pequenas elites (RODRIGUES, 2001). Este extraordinário avanço tecnológico na disseminação de informações no mundo tem provocado fortes mudanças na educação. Assim, a postura

esperada do docente deixou de ser de mero agente transmissor dos conhecimentos acumulados pela humanidade, mas passou a ser de patrocinador de conhecimentos e, ao mesmo tempo, fornecedor de meios para que o aprendiz possa descobrir e selecionar essas informações, buscando apenas o que lhe for essencial e útil (ANTUNES, 2001).

Para Demo (2002), a escola reprodutiva, ainda presente na educação em nosso país, acredita que o conhecimento deve ser simplesmente transmitido como um processo linear, e a aula como um momento de obediência ao professor. Esta perspectiva instrucionista, de mero jogo de poder de cima para baixo, é um momento de reproduzir informações copiadas. Como consequência dessa visão pedagógica limitada, têm-se alunos que não sabem pensar, muito menos inovar e reconstruir seu próprio conhecimento.

O ‘saber pensar’, proposto por Demo (2002), é composto de habilidade de auto-crítica, questionamento crítico, saber cuidar, inovar, acreditar, comunicar e habilidade lógica. O aluno que sabe pensar, tem autonomia, emancipação e projeto próprio de vida e sociedade. “Trata-se do manejo do conhecimento, mas sobretudo de politicidade do conhecimento” (p.137).

Nesta perspectiva, a concepção de que o objetivo primordial da escola não é o ensino dos conteúdos disciplinares, mas sim o desenvolvimento das competências pessoais, está hoje no centro das atenções de todos aqueles que trabalham com educação, desde do ensino básico até a pós-graduação (MACHADO, 2002). Demo (2003, p. 1) define educação como “[...] processo de formação de competência humana, com qualidade formal e política, encontrando no conhecimento inovador a alavanca principal da intervenção ética”.

Historicamente, o ensino era composto de disciplinas cujo objetivo era a formação do cidadão. Por exemplo, o *Trivium*, currículo básico na Grécia clássica, composto pelas

disciplinas lógica, gramática e retórica, ou o *Quadrivium*, composto pelas disciplinas de música, aritmética, geometria e astronomia, buscavam formar o indivíduo em sentido pleno, a partir da formação do caráter, da afinação da mente, do polimento do espírito e da construção da cidadania, onde as disciplinas não tinham como uso o fim em si mesmas, mas eram apenas instrumentos para uma aprendizagem mais ampla (MACHADO, 2002).

A partir da Revolução Industrial, por volta do século XVIII, diante dos muitos avanços tecnológicos, a empolgação pelos estudos das ciências físicas e naturais passou a ser um fim em si mesma. Estudar e fazer ciência passaram a ser o essencial na educação das pessoas. Nesta mesma época, inclusive, institucionalizou-se a concepção de que formação escolar seria a condição fundamental para se inserir no mercado de trabalho. Com o tempo, o processo de fragmentação do conhecimento caminhou no sentido da crescente subdivisão da própria ciência em múltiplas disciplinas e a supervalorização do conhecimento disciplinar. “Os currículos fixam matérias, a grade horária organiza o tempo disponível para explorá-las e as pessoas devem aprendê-las para, ao final da educação básica, serem aprovadas no vestibular e assim seguirem aprendendo mais disciplinas na universidade” (MACHADO, 2002, p. 138). Segundo o mesmo autor, essa visão parece estar sendo questionada nos últimos anos. Tanto a formação escolar básica quanto a formação profissional justificam-se quando focam no desenvolvimento das competências pessoais, desenvolvidas tacitamente por meio das disciplinas (MACHADO, 2002).

Na ciência da educação, o construto ‘competência’ é muito mais inventivo e abrangente que em outras ciências (MACHADO, 2002). Antunes (2001, p.18) afirma que um “aluno competente é aquele que enfrenta os desafios de seu tempo usando os saberes que aprendeu e empregando, em todos os campos de sua ação, as habilidades antes apreendidas em sala de aula”.

Segundo Machado (2002), pode-se perceber ‘competência’ observando três características fundamentais:

Pessoalidade, âmbito (contexto) e mobilização (ver figura 7).

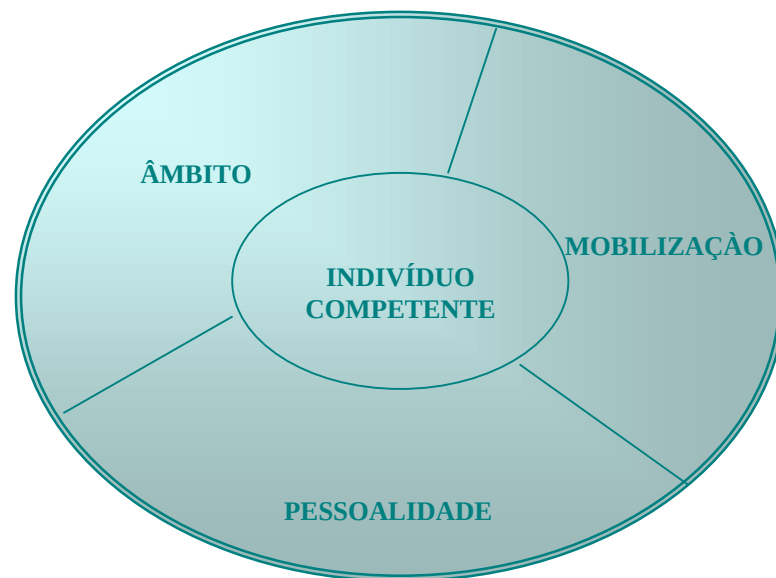


Figura 7: Características da competência, Machado (2002)

Pessoalidade: As pessoas é que são ou não competentes. A escola desenvolve seu trabalho em cima do conhecimento sob a forma de conteúdos disciplinares. Entretanto, conhecer é conhecer o significado, e o significado é sempre construído pelos indivíduos, ou seja, o conhecimento é sempre pessoal. São as pessoas e seus projetos que atribuem ou não valor a determinadas relações, e que tornam os conhecimentos um material com significado. As pessoas apresentam-se, vivem, convivem, agem, interagem e avaliam ou são avaliadas com um conjunto de competências. Elas devem ser capazes de se expressar, de argumentar, etc., e as disciplinas escolares devem servir de meios, de instrumentos para o desenvolvimento de tais capacidades (MACHADO, 2002).

Âmbito (contexto): “É mais simples prefigurar um espectro de competências pessoais a serem desenvolvidas em um curso superior, de natureza profissionalizante, do que

fazê-lo com relação a alunos da educação básica” (p.143). Para melhor compreender a relação das competências e de âmbito, entende-se que cada competência tem um conjunto de habilidades desenvolvidas nos conteúdos das disciplinas. É como se as habilidades fossem microcompetências, ou como se as competências fossem macrohabilidades (MACHADO, 2002).

Mobilização: uma mobilização está sempre associada a uma articulação de conhecimentos vinculados à inteligência da pessoa. A ligação entre as idéias de competência e de mobilização de saberes pode ser relacionada com outra característica importante do conhecimento, que põe em evidência sua ligação estreita com as experiências pessoais: trata-se da dimensão tácita do conhecimento (MACHADO, 2002).

Dolz e Ollagnier (2004) registram que, por volta da década de 60, a palavra “competência” virou moda na área de educação. Entretanto, a sua compreensão é bastante controvertida e, só aos poucos, através da evolução das tendências educativas e da pesquisa, que será possível esclarecer seus diversos sentidos e aplicações.

Demo (2003) propõe uma forma alternativa e inovadora à didática acadêmica. Para o autor, a educação deve se preocupar com a construção da capacidade de reconstruir do aluno. A formação da competência humana a partir da inovação pelo conhecimento (educação formal) e da intervenção ética e cidadã (educação política), potencializa uma população competente, capaz de se opor à exclusão social, tornando-se uma ferramenta de bem-estar comum. O Ensino Superior apresenta sérios problemas quando estimula a imbecilização do indivíduo, muitas vezes fruto da “má consciência de uma instituição (Universidade) que não está sabendo comprovar-se relevante em seu papel formativo educativo” (p.60). A profissionalização deficiente, a alienação da prática, a educação reduzida a ensino e a

pesquisa afastada do compromisso educativo, são problemas típicos da atual educação acadêmica (ver figura 8).

A formação de competências na universidade pode apresentar três problemas fundamentais (DEMO, 2003) (ver figura 8):

(1) O professor que apenas ensina a copiar, ou seja, não desenvolve no aluno a competência questionadora reconstrutiva, que o mesmo deveria ter. “A predominância do mero ensino é avassaladora” (p.68). O professor universitário, no mínimo, deveria desenvolver o papel de orientador da pesquisa do aluno, deixando de lado a concepção de educação limitada ao aluno que comparece à universidade apenas para escutar o que o professor fala.

(2) O currículo extensivo à aula copiada, ou melhor, “um cardápio extenso de aulas, misturado por vezes de alguns estágios” (p. 70). Muitas vezes, o aluno só se depara com a necessidade de construção própria no momento do trabalho de conclusão de curso, vindo à tona o despreparo do aluno em pesquisar, formular, teorizar práticas, buscar e tratar dados e apresentar projetos próprios.

(3) A expectativa equivocada do aluno: aprender a copiar. O aluno é apenas uma vítima de um processo de ensino pela cópia. O ensino básico e médio prepara para o vestibular, que não passa de mais um processo mecânico, cujo fim é reproduzir. Quando ele chega na universidade, a maioria das instituições oferece uma continuação desta metodologia de ensino, de mero treinamento de recursos humanos. Os cursos noturnos e de curta duração, tendem a não estimular a leitura, o manejo de dados, a procura de material permanente e a elaboração própria, alegando que os alunos não têm tempo para isto, por trabalharem em todo o período diurno .

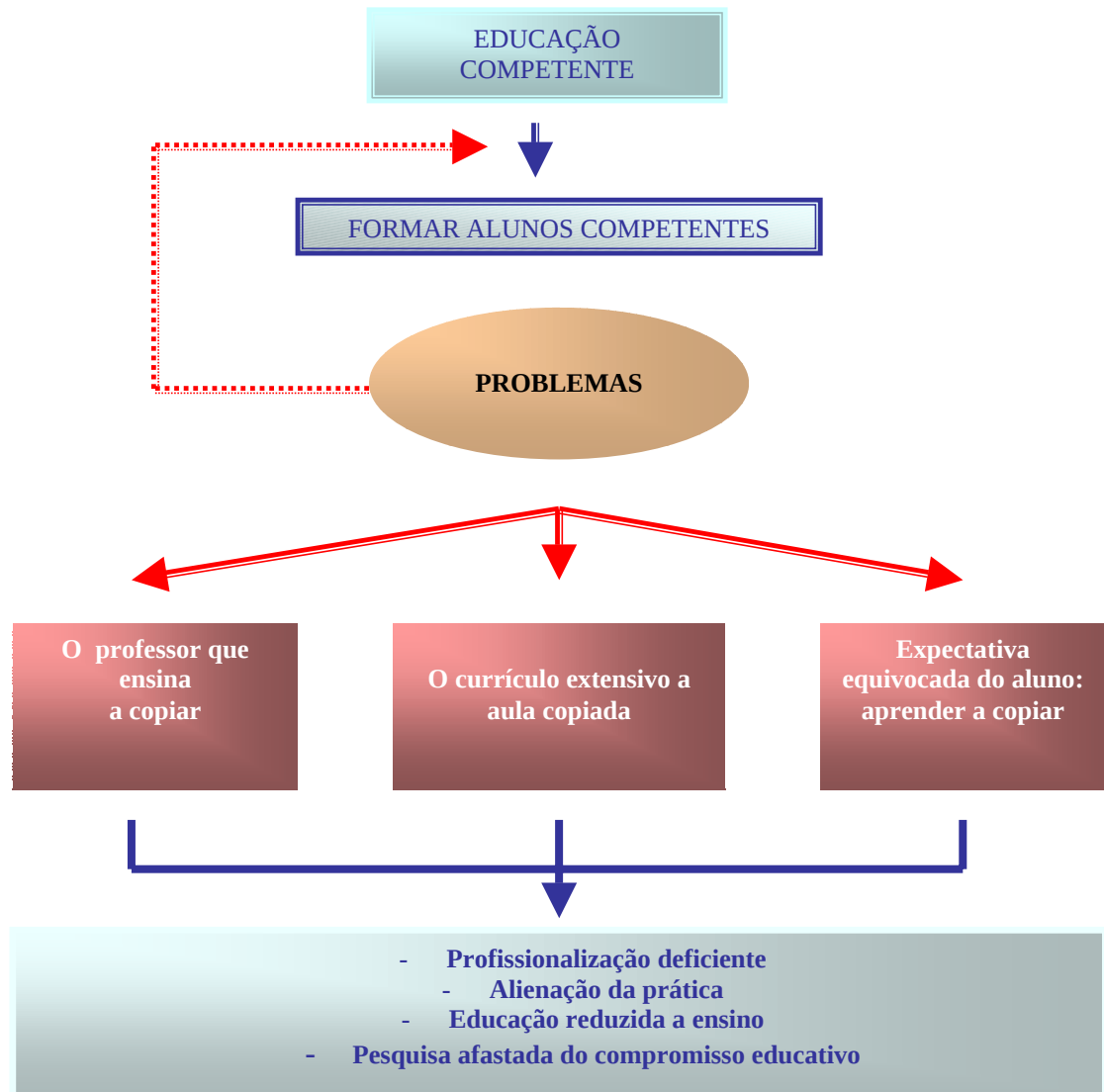


Figura 8: Problemas na Formação da Competência na Universidade
 Fonte: baseado em Demo (2003)

Demo (2003) concebe a pesquisa como um desafio educativo, na qual não se restringe à mera qualificação formal, mas inclui princípios educativos e científicos. Pressupõe a formação profissional e cidadã, preparando a pessoa para ser um pesquisador profissional, ou um profissional de qualquer outra área, que sabe fazer oportunidades com competência solidária e pluralista.

Segundo Antunes (2001), o desafio da nova educação, baseada no desenvolvimento de competências, deve, antes de mais nada, buscar quatro aprendizagens essenciais: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; e aprender a ser. Esses pilares da educação precedem a construção das competências, que significa a mobilização de inteligências, saberes, informações e habilidades, possibilitando enfrentar e solucionar situações e problemas (ver figura 9).

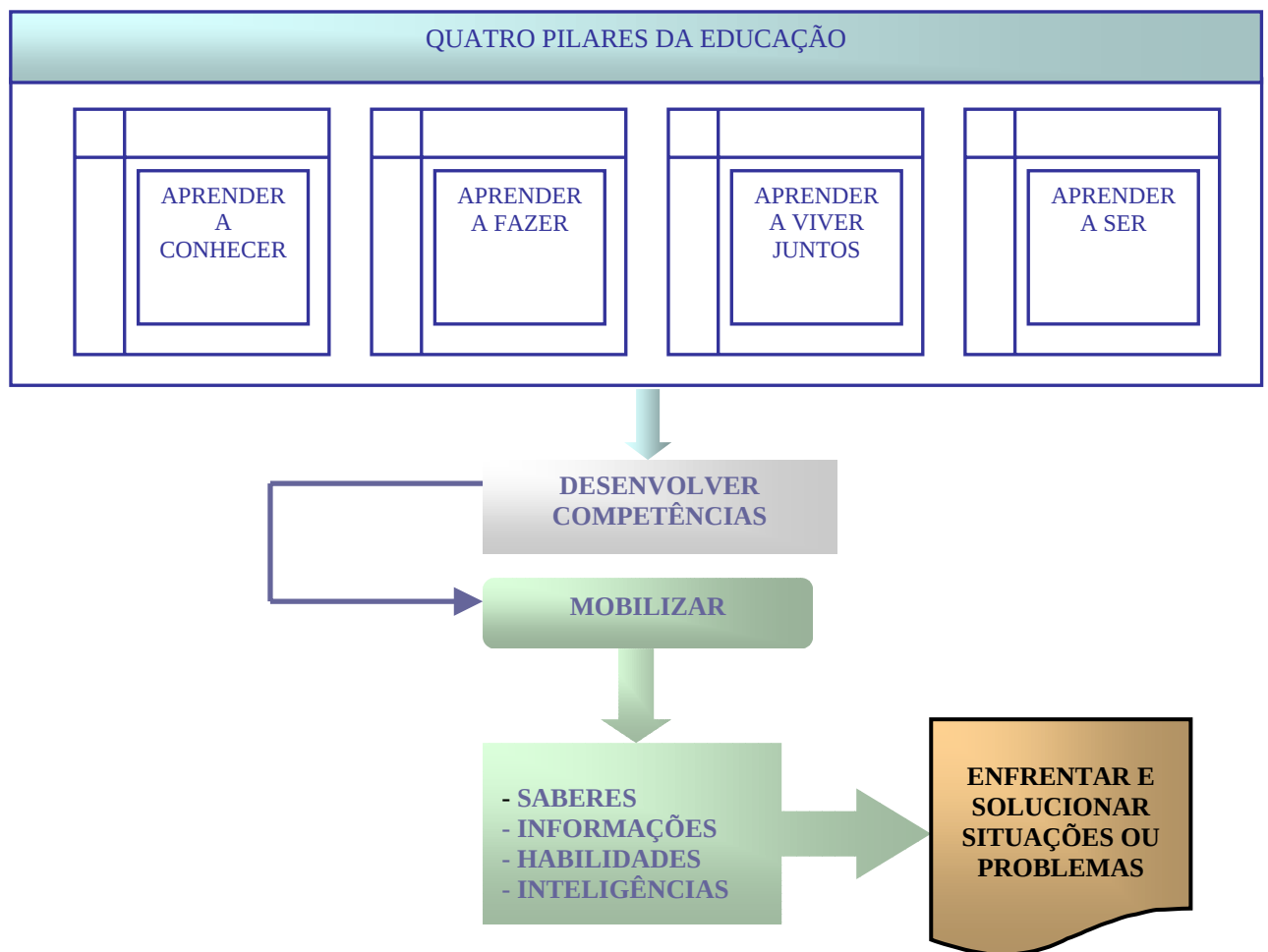


Figura 9: Desenvolvimento de Competências
Fonte: baseado em Antunes (2001)

Antunes (2001) propõe ainda dez competências a serem desenvolvidas nos alunos e como desenvolvê-las. São elas:

1. Dominar plenamente a leitura escrita, lidando com seus símbolos e signos, e assim beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda vida;
2. Perceber as múltiplas linguagens utilizadas pela humanidade;
3. Perceber a matemática em suas relações com o mundo, “matematizar” suas relações com os saberes e resolver problemas;
4. Conhecer, compreender, interpretar, analisar, relacionar, comparar e sintetizar dados, fatos e situações do cotidiano, e através dessa imersão, adquirir não somente uma qualificação profissional, mas competências que a tornem apta a enfrentar inúmeras situações;
5. Compreender as redes de relações sociais e atuar sobre as mesmas como cidadãos;
6. Valorizar o diálogo, a negociação e as relações interpessoais;
7. Descobrir o encanto e a beleza nas expressões culturais de sua gente e de seu entorno;
8. Saber localizar, acessar, contextualizar e usar melhor as informações disponíveis;
9. Saber selecionar e classificar as informações recebidas, perceber de maneira crítica os diferentes meios de comunicação para melhor desenvolver sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia e discernimento;

10. Aprender o sentido da verdadeira cooperação, desenvolvendo a compreensão do outro e descobrindo meios e processos para se trabalhar e respeitar os valores do pluralismo e da compreensão mútua.

Antunes (2001) alerta, também, ser impossível desenvolver competências nos alunos sem mudanças expressivas nas atitudes dos professores. O autor propõe oito competências a ser dominadas pelos docentes: 1. organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2. administrar a progressão das aprendizagens; 3. conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4. envolver os alunos na aprendizagem e, portanto, na sua reestruturação de compreensão de mundo; 5. aprender e ensinar a trabalhar juntos e a se trabalhar com equipes; 6. dominar e fazer uso de novas tecnologias; 7. vivenciar e superar os conflitos éticos da profissão, e administrar sua formação contínua e permanente; 8. administrar sua própria formação e enriquecimento contínuo.

O conhecimento e a aprendizagem são vistos por Demo (2002) como atividades humanas que expressam processos não lineares. Nessa perspectiva, o conhecimento adquirido por um aluno, num processo de aprendizagem de troca constante que respeita a diversidade e a individualidade na forma de aprender, permite a construção de um indivíduo que sabe aprender. A relação estabelecida entre professor e aluno é dinâmica e, naturalmente, criativa, desafiadora e provocativa.

O professor precisa aprender a manejar esta arte finíssima: influir de tal modo que o aluno possa resistir e superar a influência. Em vez de alinhar-se ao que o professor diz, saber pensar, argumentar, fundamentar com mão própria. Em vez de apenas escutar e tomar nota, elaborar de modo participativo. Em vez de apenas colher dados e discutir, pesquisar para aprender a questionar. (DEMO, 2002, p.137).

Foi visto nesta subseção que a perspectiva da ciência da educação, em relação ao construto competência, promove evidências à relevância do tema para o contexto da universidade (DEMO, 2003). Os educadores envolvidos com a preparação de novos profissionais devem ficar atentos às inovações que advêm de uma sociedade em constante transformação (DOLZ e OLLAGNIER, 2004; PERRENOUD, 2002). Complementando, vê-se que os conteúdos disciplinares desempenham um papel secundário e instrumental, diante da importância do desenvolvimento das competências e da aprendizagem não linear (ANTUNES, 2001; DEMO, 2002).

2.4.2 Competência no contexto organizacional

Esta subseção apresenta-se de forma complementar ao apresentado na subseção anterior, ou seja, o tema competência, tão bem estudado no campo da ciência da educação, parece estar num momento de adequação ao mundo do trabalho. O contexto organizacional é o ambiente em que o graduando irá atuar quando estiver formado. Neste sentido, é relevante entender como este ambiente está absorvendo os novos conceitos atribuídos ao tema da competência.

A sociedade em geral e as organizações têm sido afetadas pelos avanços tecnológicos. A Revolução Industrial no século XVIII, por exemplo, constituiu um processo de drásticas transformações. A sociedade passou de uma forma de subsistência agrícola, suportada pela terra, escravos e artesanato, para uma sociedade industrial baseada na produção de bens em massa, graças aos avanços tecnológicos (RODRIGUES y RODRIGUES, 2002).

Esta sociedade industrial tinha na burocracia sua principal forma organizativa, pois seus princípios permitiam a sistemática da padronização e da rotinização do trabalho. A

estrutura organizacional hierarquizada, baseada na autoridade e na centralização de poder, na especialização e uniformização das tarefas, nas relações impessoais e formação técnica, atendeu perfeitamente às necessidades da sociedade moderna, pelo menos até parte do século XX (RODRIGUES y RODRIGUES, 2002).

A partir de 1940, com o surgimento do primeiro computador, a sociedade entra em mais um processo de fortes mudanças sociais e organizacionais. A tecnologia trouxe facilidade ao acesso de informações e, ao mesmo tempo, à automatização dos controles e tarefas rotineiras. Com um mercado globalizado, ou melhor, um mundo sem fronteiras, surge a sociedade do conhecimento, alicerçada na informação e no conhecimento. Ela se apresenta com cinco características fundamentais: o conhecimento é tácito; o conhecimento é orientado para a ação; o conhecimento é sustentado por regras; o conhecimento está em constante mutação; e os valores são intangíveis (RODRIGUES y RODRIGUES, 2002).

Assim, com a inserção de tecnologia juntamente com a valorização da capacidade humana, as pessoas ficaram mais livres para criar, pesquisar e analisar, demandando um novo perfil do indivíduo nas organizações (RODRIGUES y RODRIGUES, 2002) (como pode ser visto no quadro 2). Para Drucker (2000), a empresa típica do novo milênio será baseada no conhecimento, e as pessoas de futuro serão aquelas que terão conhecimento e saberão usá-lo:

Hoje estamos ingressando no terceiro período de transformação: a conversão da organização de comando e controle, da organização de departamentos e divisões, em organização baseada em informações, em organização de especialistas do conhecimento. (DRUCKER, 2000, p.25).

SOCIEDADE INDUSTRIAL	SOCIEDADE DO CONHECIMENTO
Trabalho não-especializado	Trabalho especializado e baseado em conhecimento
Tarefas repetitivas	Trabalho inovativo e com sentimento
Treinamento como um evento pontual	Educação contínua
Trabalho individual	Times de trabalho
Organização funcional	Times de projeto autogerenciáveis
Visão segmentada e especializada	Especialista com visão sistêmica
Poder nos chefes	Poder nos clientes e nos trabalhadores do conhecimento
Coordenação superior	Coordenação entre pares

Quadro 2: Mudança de perfil da sociedade industrial para a sociedade do conhecimento
 Fonte: baseado em Rodrigues y Rodrigues (2002)

Como a sociedade atual tem o conhecimento como seu principal fator de produção, é natural que muitos conceitos transitem entre os universos da economia e da educação. Para os profissionais, não basta ter informações - pois estas são, atualmente, abundantes – as pessoas precisam analisar e saber distinguir as que são relevantes. Palavras como competência, conhecimento e habilidades fazem parte do discurso dos administradores na chamada “economia do conhecimento” (MACHADO, 2002).

Para Dolz e Ollagnier (2004), a competência, no contexto do trabalho, significa as dimensões potenciais e efetivas dos profissionais agindo eficazmente em função das demandas das empresas. Entretanto, existe um paradoxo quando se compara o grau de importância atribuído às questões práticas para a efetivação das competências, em detrimento aos saberes acadêmicos. E estas mesmas organizações, muitas vezes, preferem manter o *status* de empregados meramente executores, ao invés de pessoas pensantes agindo com

competência. Le Boterf (2003) mostra dois modelos da competência: o Modelo A (concepção taylorista e fordista) e o Modelo B (perspectiva da economia do saber). Ambos ainda interferem nas práticas de gestão, ou seja, eles coexistem nas organizações atualmente, apesar de reiterar que o Modelo B é o que deveria predominar no atual ambiente, e que é o que melhor se adequaria às demandas sociais e organizacionais da nossa sociedade.

O construto competência, dentro deste contexto, pode ser definido como a capacidade de transformar uma tecnologia conhecida em um produto suficientemente atraente para os consumidores, caracterizando-se como a colocação do conhecimento (tecnológico) a serviço de empresas ou de empreendedores, visando o lucro (MACHADO, 2002). O profissional competente no contexto atual é aquele que se preocupa: na recuperação permanente da competência; no fazer, para o saber fazer e sempre refazer; e com o ritmo moderno da inovação (DEMO, 2003).

Le Boterf (2003) apresenta diversos conceitos e aspectos que justificam a preocupação das pessoas, das empresas, e dos centros de formação com a competência profissional. O profissional competente é o resultado da mobilização de vários recursos através da ação no ambiente de trabalho, pois o profissional competente é “aquele que sabe administrar uma situação complexa” (p.37). Para o autor, o perfil do profissional contempla: saber agir e reagir com pertinência; saber combinar recursos e mobilizá-los em um contexto; saber transpor; saber aprender e aprender a aprender; e saber envolver-se. Entretanto, desenvolver o capital de competência nas organizações não significa apenas investir nas competências individuais e não se compara à soma das competências de seus membros. As organizações dependem “da qualidade da combinação ou da articulação entre seus elementos” (p.229).

A necessidade de inovação e constante capacidade de adaptação às rápidas mudanças têm provocado uma busca desenfreada por padrões de qualidade cada vez mais exigentes. Por consequência, estas instituições pressionam os seus profissionais para aprimorarem suas competências gerenciais. “As competências gerenciais, em nível individual, são geralmente concebidas como resultado de um conjunto de conhecimentos, habilidades e atributos que o gerente emprega em determinadas situações e que agrega valor à organização e ao indivíduo” (ODERICH, 2005, p.90).

Tentando compreender este novo cenário, Oderich (2005) desenvolveu uma investigação exploratória em três empresas no Estado do Rio Grande do Sul, com o pressuposto baseado em estudo teórico de que a Aprendizagem Organizacional tem contribuído bastante para o desenvolvimento da gestão de competências, e que esta gestão está dentro do subsistema de desenvolvimento humano da área de Recursos Humanos. O estudo escolheu empresas reconhecidas pela sua excelência na gestão de Recursos Humanos e, baseada em pesquisa bibliográfica, a autora destaca alguns conhecimentos, habilidades e atitudes que perfazem o perfil do gestor atual, ou seja, as chamadas ‘competências gerenciais’ (ver, quadro 3). O conceito de perfil gerencial se confunde com competências gerenciais requeridas mas, em verdade, um perfil gerencial pode compreender várias competências gerenciais. Nas próprias organizações, ainda não existe homogeneidade no uso e na construção desses conceitos (ODERICH, 2005).

VISÃO SISTÊMICA	DOMÍNIO PESSOAL
CAPACIDADE DE INOVAÇÃO	CAPACIDADE DE TRABALHAR EM EQUIPE
COMPORTAMENTO ÉTICO	HABILIDADES HUMANAS E INTERCULTURAIS
CAPACIDADE DE APRENDER	CRIATIVIDADE
LIDERAR	FLEXIBILIDADE
EDUCAR	

Quadro 3: Competências Gerenciais
Baseado em Oderich (2005)

As estratégias de uma organização definem as competências, e estas influenciam na escolha das estratégias por meio do processo de aprendizagem, formando um círculo virtuoso. Competência é “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo” (FLEURY e FLEURY, 2000, p.21). Para Oliveira Jr. (2001), o ponto de partida para resultados superiores nas empresas pode ser alcançado através do entendimento dos mecanismos de criação e transferência de conhecimento. As organizações devem criar o conhecimento convertendo o que está tácito em explícito, facilitando o aprendizado, apoiando e estimulando o conhecimento nos indivíduos, e transferindo-o para o nível grupal através de diálogos, debates e trocas de experiências e observações (NONAKA, 2000; NONAKA e TAKEUCHI, 1997).

Enfim, as demandas por um novo perfil profissional são evidentes. Entretanto, alinhar estas necessidades às atividades de formação formal destes profissionais parece ser um grande desafio.

2.4.3 Competência nas escolas de graduação em administração no Brasil

Nesta subseção, o estudo irá apresentar como as escolas de administração em nosso país estão percebendo as demandas sociais diante do tema competência.

Atualmente, estão em vigor as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, aprovadas em 02/02/2004 através da Resolução no.1 da Câmara de Educação Superior – CES do Conselho Nacional de Educação - CNE. A organização do curso tratado nesta Resolução, se expressa através de seu projeto pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os componentes

curriculares, o estágio supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, a monografia, o projeto de iniciação científica ou o projeto de atividade e o regime acadêmico de oferta. O egresso do Curso de Graduação em Administração deve ter:

[...] capacitação e aptidão para compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento, observados níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como para desenvolver gerenciamento qualitativo e adequado, revelando a assimilação de novas informações e apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários segmentos do campo de atuação do administrador. (BRASIL, 2004c).

As diretrizes curriculares do Curso de Administração requerem as seguintes competências e habilidades do administrador, (BRASIL, 2004c):

- Reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos, e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão;
- Desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;
- Refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;
- Desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais;

- Ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional;

- Desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável;

- Desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações;

- Desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais.

Nunes e Barbosa (2003) constataam, em investigação com universidades, que o uso do conceito de ‘competência’, voltado para a educação, ainda é confuso, pouco explorado e sem muito aprofundamento, dificultando um referencial sólido necessário ao projeto pedagógico. Muitas vezes, o conceito de competência é usado como sinônimo de conhecimento ou habilidade. Neste mesmo estudo, os autores pesquisaram duas universidades, uma pública e outra privada, e verificaram que o fator motivador na implementação de seus novos projetos pedagógicos centrou-se nas diretrizes do MEC. A universidade pública investigada estabeleceu quatro grupos de competências: básicas, genéricas, específicas e transversais. A universidade privada investigada definiu suas competências a partir de sete grandes blocos: líder, empreendedor, negociador/articulador, estrategista, gestor de resultados, comunicador e organizador/controlador.

Tendo como mote a preocupação com a capacitação profissional no contexto da área de administração, Rocha-Pinto (1999) investigou a percepção de universitários do curso

de administração, sobre as demandas do mercado em relação às habilidades requeridas ao seu desempenho profissional, e qual a contribuição da universidade no desenvolvimento destas habilidades. Utilizando uma lista de habilidades reveladas numa pesquisa feita pelo *Creative Education Fondation*, a autora constatou que a maioria dos respondentes concorda que os valores demandados pelo mercado são indispensáveis ao seu desempenho profissional. Entretanto, a universidade encontra-se sistematicamente defasada em relação à contribuição ao desenvolvimento destas habilidades, com exceção da variável ‘trabalho em equipe’.

Por fim, o construto competência tem-se apresentado como um tema emergente e relevante ao contexto educacional e organizacional, cabendo aos responsáveis pela preparação de profissionais, a incumbência de compreender e implementar a aprendizagem de competências em programas de formação nas universidades.

O presente capítulo apresentou a fundamentação teórica da pesquisa, que contemplou teorias e modelos dos fenômenos estudados, mentoria e competência, além de inicialmente contextualizar o objeto de estudo, apresentando a iniciação científica no âmbito universitário. O capítulo seguinte, apresentará a metodologia empreendida no estudo, contemplando desde estratégia e métodos à técnicas e regras de coleta e análise dos dados.

3 Metodologia

O capítulo anterior teve como objetivo central examinar o conjunto de textos científicos que tratam sobre o tema do estudo. A pesquisa, basicamente, pretende auxiliar na compreensão do programa formal de iniciação científica e seu impacto na carreira do graduando, à luz dos construtos mentoria e competência.

A proposta do presente capítulo é apresentar a metodologia que foi utilizada na pesquisa, abrangendo a escolha do método e da estratégia, o delineamento da pesquisa, a descrição das técnicas de coleta dos dados e da análise dos dados, e o protocolo do estudo de caso, contendo procedimentos e regras do desenvolvimento da pesquisa.

3.1 Método e Estratégia da Pesquisa

A pesquisa teve como objetivo principal aumentar o conhecimento e a compreensão sobre relações de mentoria e o desenvolvimento de competências no ambiente dos programas formais de iniciação científica desenvolvidos nas universidades. Neste sentido, o estudo adotou o método qualitativo do tipo exploratório-descritivo, considerando este mais adequado para explorar e interpretar os fenômenos propostos na pesquisa.

Richardson (1999) afirma que existem dois grandes métodos: quantitativo e qualitativo. O método quantitativo “caracteriza-se pelo emprego da quantificação tanto nas modalidades de coleta de informação, quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas” (p.70). Já a abordagem qualitativa é “uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social” (p.79).

A abordagem qualitativa propõe-se a explicar o fenômeno pela compreensão e interpretação dos elementos singulares que compõe o objeto e as ações sociais a serem pesquisadas (CHEROBIM, MARTINS E SILVEIRA, 2003).

Numa reflexão sobre a dicotomia, ou melhor, a falsa dicotomia, entre pesquisa qualitativa e quantitativa, Vieira (2004) afirma que a pesquisa qualitativa pode garantir a riqueza dos dados, proporcionando ver o fenômeno em sua totalidade.

Bufoni (2002, p.11) afirma que “os métodos qualitativos, acreditam alguns, são mais adequados à verificação de eventos nas ciências sociais”. Entretanto, alerta para os cuidados que devem ser tomados na elaboração, execução e apresentação de um projeto de pesquisa. A partir de uma amostra de 24 teses retiradas de um centro de estudos em administração de uma universidade brasileira, Bufoni (2002) verificou que, na maioria dos trabalhos, falta rigor na exposição dos elementos essenciais à credibilidade de um estudo de caso.

Segundo Bauer, Gaskell e Allum (2002), a pesquisa qualitativa opta por uma análise interpretativa da realidade social, que possibilita um envolvimento maior do pesquisador com o problema em estudo. Na pesquisa qualitativa, a sua ontologia pressupõe que a natureza da realidade é subjetiva e múltipla. A epistemologia pressupõe que o pesquisador interage com o que é pesquisado. E sua axiologia entende que a pesquisa qualitativa se baseia em valores e com vieses. O seu processo de pesquisa é indutivo e sofre influência do contexto, e os modelos e teorias são desenvolvidos para a compreensão do fenômeno (CRESWELL, 1995).

Segundo a taxonomia adotada por Vergara (2000), a pesquisa pode ser classificada quanto aos fins e quanto aos meios. Como afirmado inicialmente, a investigação

tem como fim ser um estudo exploratório-descritivo. Exploratório por sua natureza de sondagem, na qual estuda um tema pouco conhecido e sistematizado. E descritivo porque pretende expor características do fenômeno estudado.

Para Gil (1999), o estudo exploratório tem como objetivo proporcionar uma visão geral acerca do tema investigado, e os conhecimentos adquiridos deste tipo de estudo visam subsidiar estudos futuros. Já o estudo descritivo pretende expor características peculiares ao fenômeno estudado, como também levantar opiniões, atitudes e crenças sobre o fenômeno.

Selltiz et al. (1975, p.60) afirmam que, apesar da maioria dos estudos exploratórios terem por objetivo “a formulação de um problema para investigação mais exata ou para a criação de hipóteses”, existem outras funções:

[...] aumentar o conhecimento do pesquisador acerca do fenômeno que deseja investigar em estudo posterior, mais estruturado, ou da situação em que pretende realizar tal estudo; o esclarecimento de conceitos; o estabelecimento de prioridades para futuras pesquisas; a obtenção de informação sobre possibilidades práticas de realização de pesquisas em situações de vida real; apresentação de um recenseamento de problemas considerados urgentes por pessoas que trabalham em determinado campo de relações sociais.

Gil (1999, p.43) afirma que a principal finalidade do estudo exploratório é “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, tendo em vista a formulação de problemas mais preciosos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”.

Os estudos descritivos abrangem dois grandes objetivos: “[...] apresentar precisamente as características de uma situação, um grupo ou um indivíduo específico; [...] verificar a frequência com que algo ocorre ou que está ligado a alguma outra coisa”. As pesquisas descritivas não estão limitadas a uma única forma de coletar dados, podendo-se utilizar vários métodos (SELLTIZ *ET AL.*, 1975, p.59; p.77).

Voltando à taxonomia de Vergara (2000), a pesquisa pode ser classificada, também, quanto aos meios. Nesta perspectiva, o trabalho adotará a estratégia do estudo de caso que, na opinião de Yin (2001, p.19) numa visão geral, é a estratégia escolhida “quando se colocam questões do tipo “como” e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real”, questões que se revelam na presente pesquisa.

O pesquisador de estudo de caso deve ser hábil em saber fazer perguntas, em saber ouvir, ser flexível e adaptável, ter plena compreensão das questões que estão sendo pesquisadas, e tentar evitar que idéias preconcebidas impeçam a possibilidade de novas descobertas, evitando viés (YIN, 2001).

Para Yin (2001, p. 33), “a estratégia de estudo de caso não deve ser confundida com pesquisa qualitativa”, ou melhor, o pesquisador pode utilizar técnicas quantitativas e/ou qualitativas. Segundo o autor, existem projetos diferentes para estudos de caso, classificados quanto ao tipo – caso único ou casos múltiplos – e classificados quanto à abrangência – holísticos (unidade única de análise) e incorporados (unidades múltiplas de análise). Nesta pesquisa, escolheu-se o caso único de abrangência holística, no sentido de poder examinar a totalidade das características do caso escolhido. Uma vez que há um ambiente adequado e propício ao estudo, e existe acessibilidade do pesquisador ao ambiente, o critério de seleção de caso único é considerado conveniente, como acontece na presente investigação.

Yin (2001, p.32) procurou definir tecnicamente a estratégia de estudo de caso numa perspectiva de método abrangente. Assim, pode-se considerar o estudo de caso uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando:

- os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos;
- enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e como resultado;
- baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo, e como outro resultado;
- beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados.

A falta de rigor metodológico é o alvo de muitas críticas pela academia à estratégia de estudo de caso, principalmente pelo fato de ainda encontrar muitos pesquisadores negligentes e permissivos a evidências equivocadas e tendenciosas. Outra questão alvo de críticas é a limitação com a generalização, alegando que o estudo de caso oferece pouca base que possibilite replicação, inclusive quando comparado aos experimentos. Um argumento defensivo a essa acusação “é que os estudos de caso, da mesma forma que os experimentos, são generalizáveis a proposições teóricas, e não a populações e universos” (YIN, 2001, p.29).

Stake (1994, p.244) resume os passos que o pesquisador qualitativo deve seguir para utilizar o estudo de caso como metodologia de pesquisa:

- a) Construir os limites do caso a ser estudado, conceitualizando o objeto de estudo;
- b) Selecionar o fenômeno, o tema ou o assunto – isto é, a definição da pergunta de pesquisa – que será pesquisada no caso;
- c) Verificar se há modelos pré-existentes que o ajudem a desenvolver o assunto;

- d) Triangular as observações chaves e as bases de interpretação;
- e) Verificar qual a interpretação será a escolhida; e
- f) Desenvolver as afirmações ou “generalizações” sobre o caso.

Diante do exposto, justifica-se a escolha do método qualitativo com análise interpretativa de caráter exploratório-descritivo e da estratégia de estudo de caso único.

Será apresentado, também posteriormente, o protocolo do estudo de caso com o intuito de aumentar a confiabilidade da pesquisa, contendo o instrumento e os procedimentos e regras gerais que devem ser seguidos em todo o desenvolvimento da investigação (YIN, 2001).

3.2 Delineamento da pesquisa

A compreensão dos fundamentos do delineamento de uma pesquisa, e seus componentes, permitem que o pesquisador faça um planejamento adequado para o problema em pauta. Assim, o desenho de um estudo é uma estrutura ou planta para realização do estudo (Malhotra, 2001), detalhando os procedimentos necessários à obtenção das informações indispensáveis para estruturar ou resolver problemas de pesquisa.

Um bom planejamento assegura a realização do projeto de pesquisa de forma eficaz e eficiente, orientando o investigador no processo de coletar, analisar e interpretar os dados observados (NACHMIAS E NACHMIAS, 2000). “Torna-se, pois, necessário, para confrontar a visão teórica do problema, com os dados da realidade, definir o delineamento da pesquisa” (GIL, 1999, p.64). Enfim, é o delineamento da pesquisa que determina seus limites de atividade e orienta o pesquisador em uma direção específica, permitindo a antecipação de

problemas potenciais na implementação do estudo (DOWNES, 2002). A presente pesquisa apresenta o seu planejamento em três momentos demonstrados nas Figuras 7 (Descritores de Planejamento de Pesquisa), 10 (Modelo Operacional da Pesquisa) e 12 (Desenho Metodológico da Pesquisa).

Os descritores do planejamento da pesquisa foram escolhidos com base no modelo de Cooper e Shindler (2003). Esses autores propõem os seguintes ‘descritores de planejamento da pesquisa’ (ver quadro 4):

1. Grau de cristalização da questão de pesquisa:

Um estudo pode ser visto como exploratório ou formal. A diferença essencial entre essas duas opções é o grau de estrutura e o objetivo imediato do estudo. Os *estudos exploratórios* tendem a gerar estruturas soltas, e o objetivo imediato da exploração normalmente é desenvolver hipóteses ou questões para pesquisas adicionais. Os *estudos formais* começam onde a exploração termina – começa com uma hipótese ou questão de pesquisa e envolve procedimentos precisos e especificação de fontes de dados. O objetivo de um planejamento formal de pesquisa é testar a hipótese ou responder à questão de pesquisa. Este estudo, pelas suas características, enquadra-se tipicamente como um *estudo exploratório*.

2. Método de coleta de dados:

Essa classificação faz a distinção entre os processos de *monitoramento* e *interrogação/comunicação*. O primeiro inclui estudos nos quais o pesquisador inspeciona as atividades de uma pessoa ou a natureza de algum material, sem tentar extrair qualquer resposta. No estudo de interrogação/comunicação, o pesquisador questiona os sujeitos e coleta as respostas através de meios pessoais ou impessoais. A

pesquisa utilizará o método de coleta de dados baseado na *interrogação/comunicação*, através de uma combinação de estratégias que será detalhado posteriormente.

3. Controle de variáveis pelo pesquisador:

Diz respeito à capacidade do pesquisador em manipular as variáveis no estudo, que podem ser *experimento* ou *planejamento ex post facto*. Em um *experimento*, o pesquisador tenta controlar e/ou manipular as variáveis no estudo, para testar hipóteses de causa/efeito. Com um *planejamento ex post facto*, os investigadores não têm controle sobre as variáveis no sentido de poderem manipulá-las. Assim, o estudo será um *planejamento ex post facto*.

4. Objetivo do estudo:

Os estudos podem ser divididos em *descritivos* e *causais*. A diferença entre eles está nos objetivos de cada um. Se a pesquisa pretende descobrir quem, o que, onde, quando ou quanto, então o estudo é descritivo. Se a preocupação é saber por que – ou seja, como uma variável produz efeito em outra – é um estudo causal. Dado o método adotado no estudo, a pesquisa é *descritiva*.

5. A dimensão do tempo:

Os estudos *transversais* são feitos uma vez e representam um instantâneo de um determinado momento. Os estudos *longitudinais* são realizados em um período maior, podendo acompanhar mudanças com o decorrer do tempo. Este estudo pretende estudar a percepção dos atores envolvidos diretamente com um programa de iniciação científica na UFPE. Desta forma, pode-se classificá-lo como uma pesquisa *transversal*.

Grau de Cristalização da Questão de Pesquisa	Estudo Exploratório
Método de Coleta de Dados	Interrogação / comunicação
Controle de Variáveis pelo Pesquisador	Planejamento <i>ex post facto</i>
Objetivo do Estudo	Descritivo
Dimensão do Tempo	Transversal

Quadro 4: Descritores do Planejamento da Pesquisa
 Fonte: baseado em Cooper e Shindler (2003)

A figura 10 representa o modelo operacional da pesquisa e compreende cinco blocos interligados, que são baseados nos fenômenos a serem estudados e na importância que se quer dar ao contexto acadêmico de pesquisa para melhor entender estes fenômenos. A representação da Figura 10 refere-se ao apresentado no Modelo Teórico da Pesquisa (figura 2) em seu contexto operacional, que possibilita a transformação dos conceitos em perguntas associáveis às variáveis, orientando a construção dos questionários (Apêndices D e E) e dos roteiros de entrevistas (Apêndices F e G) .

Os aspectos abordados foram desenvolvidos com base no referencial teórico e conceitual apresentado no capítulo anterior. A seleção das variáveis que servirão de base para o modelo de análise foi feita a partir da fundamentação teórica.

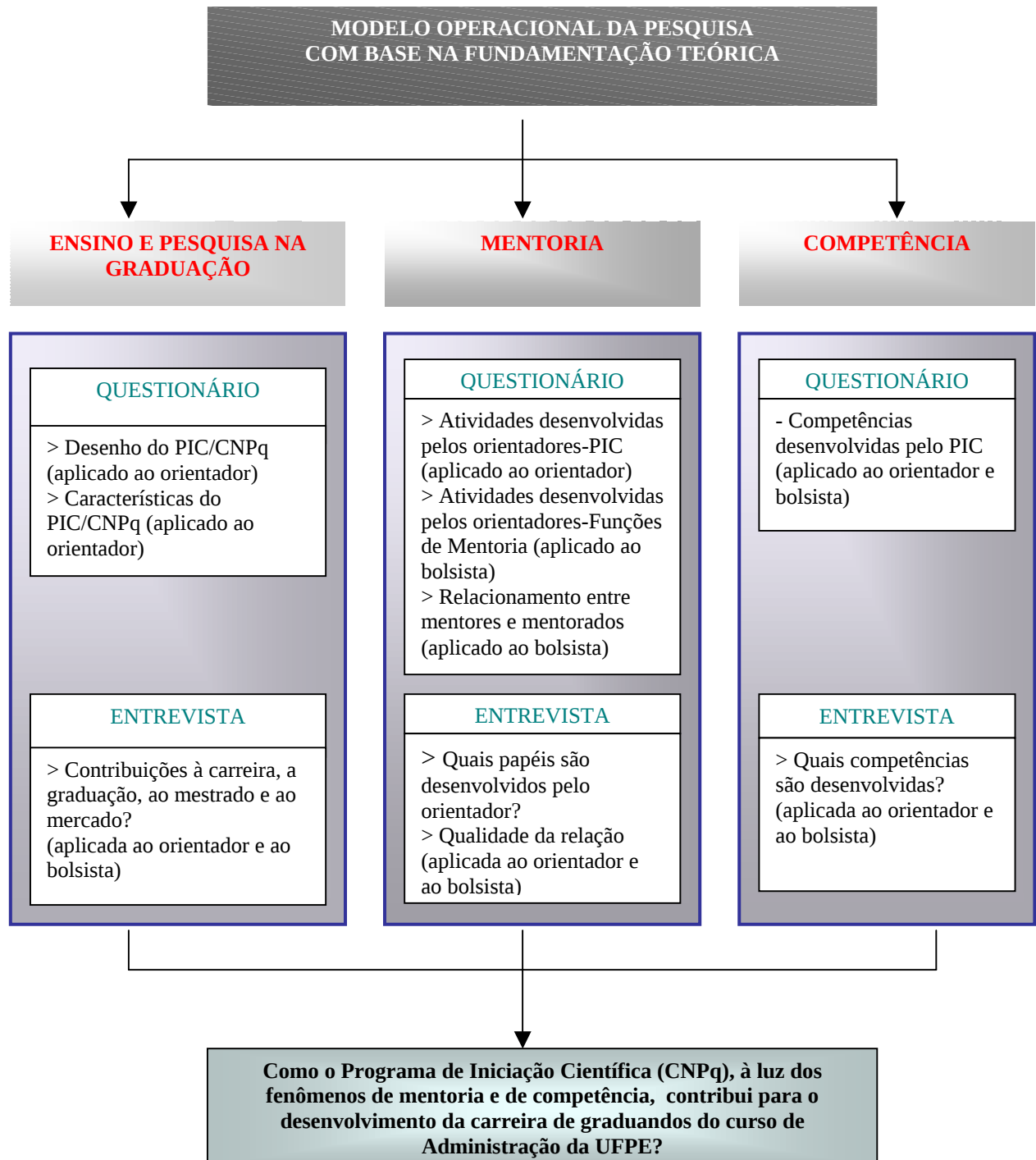


Figura 10 Modelo Operacional da Pesquisa

3.2.1 O caso selecionado

O caso estudado nesta investigação é o Programa de Iniciação Científica - PIC do Curso de Administração da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. A UFPE tem 56 anos de existência e está entre as melhores instituições de ensino superior da região Norte/Nordeste do Brasil. A Instituição possui a sétima melhor produção científica nacional entre as universidades federais e está, também, em sétimo lugar entre todas as instituições brasileiras. Em 2004, existiam 334 grupos de pesquisa, 1.349 pesquisadores e 2.066 alunos envolvidos com pesquisa científica, sendo 441 bolsistas do PIBIC/CNPq (BRASIL, 2004a).

A UFPE pode ser um ambiente adequado para se verificar como os futuros profissionais estão sendo formados ao longo de sua graduação, principalmente, quando esse contexto acadêmico está inserido numa universidade pública federal consolidada. Nos últimos três anos, o curso de administração foi avaliado pelo Provão do MEC no patamar máximo, conceito A. Os cursos de mestrado e doutorado estão também entre os melhores do Brasil (BRASIL, 2004a).

3.3 Método de coleta de dados

Para responder aos problemas de pesquisa, é necessário correlacionar os objetivos aos meios para alcançá-los, bem como, de justificar a adequação de um a outro (VERGARA, 2000). Ou seja, a seguir, o estudo vai detalhar o método de coleta de dados escolhido.

Neste estudo, pretende-se coletar os dados através de várias fontes de evidências: primeiramente, através de questionários mistos, com perguntas fechadas e abertas, via *internet*; e em seguida, entrevistas semi-estruturadas, a fim de confrontar e aprofundar as temáticas levantadas inicialmente nos questionários. O objetivo é triangular as diferentes

fontes de dados coletadas, revisando e analisando em conjunto, a fim de encontrar convergência de informações.

Yin (2001) considera que as evidências para um estudo de caso podem vir de seis fontes: documentos, registros em arquivos, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos. A coleta deve seguir três princípios básicos: a utilização de várias fontes de evidências, e não apenas uma; a criação de um banco de dados para o estudo de caso; e a manutenção de um encadeamento de evidências.

“Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas” (Gil, 1999). Richardson (1999) acredita que os questionários cumprem duas funções: descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social.

Gil (1999) apresenta cinco vantagens no uso do questionário: possibilita atingir grande número de pessoas; obtém menores gastos com pessoal; garante o anonimato nas respostas; permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; e diminui a exposição dos pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

Segundo Selltiz et al. (1975), uma das vantagens do uso do questionário é que ele evita vieses potenciais do entrevistador, uma vez que não haverá necessariamente um contato direto entre o entrevistado e o entrevistador. Outra vantagem é a de que os informantes poderão se sentir mais seguros com os mesmos, em função do seu caráter anônimo e, com isto, se sentirem mais à vontade para expressar pontos de vista que tenham colocá-los em situação problemática, ou que julguem não ter aprovação.

Richardson (1999) classifica os questionários por distinção de características do instrumento. Podem ser: pelo tipo de pergunta feita aos entrevistados; e pelo modo de aplicação do questionário. Pelo tipo de pergunta: questionário de perguntas fechadas (apresentam respostas fixas e preestabelecidas); questionário de perguntas abertas (caracterizam-se por perguntas ou afirmações que levam o entrevistado a responder com frases ou orações); ou questionários mistos (são aqueles que combinam perguntas fechadas e abertas). Segundo o autor, as perguntas fechadas são destinadas a obter informações sócio-demográficas e de identificação de opiniões. Já as perguntas abertas são destinadas a aprofundar as opiniões do entrevistado. Pelo modo de aplicação, existem dois métodos para aplicar os questionários: o contato direto (o pesquisador aplica o questionário diretamente, desta forma, o pesquisador pode explicar e discutir os objetivos da pesquisa e do questionário); e o questionário por correio (o questionário e as instruções são enviados pelo correio a pessoas previamente escolhidas). Na presente pesquisa pretende-se aplicar questionários mistos enviados via *internet*.

Yin (2001) considera as entrevistas como uma das mais importantes fontes de informação para o estudo de caso, assim como uma ferramenta essencial para tratar de questões humanas. Segundo Gaskell (2002, p. 64,65), “[...] a entrevista qualitativa é uma metodologia de coleta de dados amplamente empregada [...] que fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação”. Para o autor, as entrevistas qualitativas são conduzidas sob três formatos: semi-estruturada, que pode ser em profundidade com um único respondente; fortemente estruturada, que apresenta questões predeterminadas; e a entrevista de conversação continuada, que é a menos estruturada, onde a ênfase é maior na absorção do conhecimento local e da cultura. A partir das entrevistas qualitativas, o pesquisador poderá mapear e compreender o mundo socialmente construído dos entrevistados.

Richardson (1999) afirma que a entrevista em profundidade procura saber: “[...] que, como e por que algo ocorre, em lugar de determinar a frequência de certas ocorrências, nas quais o pesquisador acredita” (op. cit. p.208). A entrevista é uma técnica de coleta de dados em que se obtêm dados a partir da interação entre pessoas, numa comunicação bilateral, porém de forma assimétrica, interagindo face-a-face, onde o investigador formula perguntas (RICHARDSON, 1999; GIL, 1999). Diferentemente, Vergara (2000, p. 55) acredita que a “presença física de ambos é necessária no momento da entrevista, mas, se você dispõe de mídia interativa, ela se torna dispensável”.

Para verificar a validade de um instrumento de pesquisa qualitativa deve-se: observar a aceitação da forma de medição; se o fenômeno está adequadamente classificado; e identificar se o pesquisador está qualificando adequadamente as variáveis do estudo. A validade de face é justamente a clareza entre o procedimento de observação e o que se pretende observar, ou melhor, uma correspondência entre as definições de conceitos da pesquisa e suas definições de categorias para medição (KIRK E MILLER, 1986; WEBER, 1990).

Com esta preocupação, os questionários (Apêndices D e E) e as questões das entrevistas (Apêndices F e G) foram baseadas em pesquisa documental e em material teórico-científico, bem como vão ser realizados procedimentos de pré-teste dos questionários, detalhados posteriormente no protocolo de estudo de caso. Para sistematizar a captação da percepção e opinião dos bolsistas e dos orientadores sobre o fenômeno estudado, e a relação com os construtos escolhidos, mentoria e competência, dividiu-se os questionários por partes (quadro 5) e optou-se por entrevistas com questões semi-estruturadas.

	QUESTIONÁRIO: Bolsista		QUESTIONÁRIO: Orientador
Parte 1	Atividades desenvolvidas pelo orientador - Funções do mentor		Desenho do PIC
Parte 2	Relacionamento entre os mentores e os mentorados		Atividades desenvolvidas pelo orientador
Parte 3	Competências desenvolvidas no PIC		Competências desenvolvidas no PIC
Parte 4	Dados demográficos		Dados demográficos

Quadro 5: Divisão dos questionários por partes

A Parte 3 do questionário do Bolsista e do Orientador, ambas denominadas “Competências desenvolvidas no PIBIC”, foram construídas a partir de várias fontes de pesquisas, já apresentadas na fundamentação teórica e apresentadas no Apêndice K (competências requeridas de um administrador).

A pesquisa selecionou um conjunto de sete textos que contemplam aspectos relacionados à competências requeridas de um administrador. A partir destes textos montou-se um quadro com 193 competências (Apêndice G), das quais foram selecionadas 35 competências. A seleção se deu através da avaliação de sete profissionais da área acadêmica, seis mestres em administração e um mestre em engenharia de produção. Aos avaliadores foi feito o seguinte questionamento: Quais as competências requeridas de um egresso do curso de graduação em administração?

Yin (2001) define triangulação como o fundamento lógico para se utilizar várias fontes de evidência. Assim, a pesquisa tentará buscar a partir da triangulação dos dados conseguidos com a aplicação de questionários em forma de formulário, *via internet*, e de entrevistas semi-estruturadas, ambos aplicados a bolsistas e a orientadores, uma maior segurança e amplitude das informações. Uma vez que o questionário aplicado num momento anterior às entrevistas poderá proporcionar informações norteadoras para as entrevistas, fazendo com que os respondentes reflitam sobre os temas investigados mais de uma vez e em situações diferentes.

3.4 Análise dos dados coletados

A análise de conteúdo (AC) será a técnica de análise utilizada na pesquisa, a partir da estratégia de coleta de dados através de questionários mistos e entrevistas semi-estruturadas, descritas no capítulo anterior. A AC é considerada adequada à pesquisa proposta por possibilitar se fazer inferências sobre comunicação, identificando e descrevendo intenções, características, atitudes e comportamentos.

Analisar significa “fazer análise, decompor um todo em suas partes; estudar, examinar; criticar [...]” (LAROUSSE, 2001). Lakatos e Marconi (2001, p.167) entendem ‘análise’ como “a tentativa de evidenciar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores”.

Dentre vários conceitos da AC, a pesquisa adota a abordagem de Bardin (1977): é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam inferir conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

A pesquisa como um todo, se baseia no método *qualitativo do tipo exploratório-descriptivo*, neste sentido a AC será utilizada sob uma *abordagem qualitativa e interpretativa*. São pertinentes algumas considerações norteadoras, para um melhor entendimento operacional da pesquisa.

Embora a maior parte das análises clássicas de conteúdo termine em descrições numéricas de algumas características do *corpus* do texto, considerável atenção vem sendo dada aos “tipos”, “qualidades” e “distinções” no texto, antes que qualquer quantificação seja feita. Por isso, considera-se que a AC é uma técnica híbrida, que pode estabelecer uma relação positiva entre um formalismo estatístico e a análise qualitativa dos materiais (BAUER, 2002). A principal idéia do procedimento de análise é que sejam preservadas as vantagens da análise de conteúdo quantitativa, mas desenvolvendo-a de acordo com uma análise interpretativa-qualitativa dos passos da análise (MAYRING, 2000).

Apesar das diferenças existentes entre os enfoques qualitativo e quantitativo da análise de conteúdo, é importante esclarecer que a análise qualitativa não rejeita toda e qualquer forma de quantificação. Pelo contrário, ela pode se utilizar até de procedimentos estatísticos básicos (como média e frequência) para dar suporte ao objeto do estudo. Verifica-se, então, que na AC o qualitativo e o quantitativo não se excluem, mas sim se complementam. A análise qualitativa fornece inicialmente as categorias necessárias a uma análise de conteúdo quantitativa e rigorosa. Combinar técnicas quantitativas e qualitativas torna uma pesquisa mais forte e mais rica (BAUER, 2002).

A pesquisa deve ser conduzida de forma científica, analisando materiais ou fontes, sem contentar-se em ter uma simples impressão. A novidade do procedimento moderno da AC consiste em substituir o “impressionismo” (jogo de opinião e muito pessoal) por

procedimentos mais padronizados, tendendo a quantificar, em todo caso convertendo materiais “brutos” em dados passíveis de tratamento científico (FREITAS *ET AL.*, 1996).

A Estruturação da Análise de Conteúdo adotada na pesquisa utilizará as três fases (figura 9) propostas por Bardin (1997): a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos dados.

a) pré-análise: é a fase de organização propriamente dita, corresponde a um período de intuições, o qual tem por objetivo tornar operacionais e sistematizadas as idéias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. Trata-se de estabelecer um programa de análise, o qual pode ser flexível, mas deve ser preciso. Geralmente esta fase possui três finalidades: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração dos indicadores que fundamentem a interpretação final. Estes três fatores não seguem uma ordem cronológica obrigatoriamente, embora se mantenham estreitamente ligados uns aos outros.

b) exploração do material: se as diferentes operações da pré-análise forem convenientemente concluídas, a fase de análise propriamente dita não é mais do que a administração sistemática das decisões tomadas. Esta fase consiste especialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas.

c) Tratamento dos resultados: os resultados brutos são tratados de modo a serem significativos e válidos. Operações estatísticas simples (percentagens), ou mais complexas (análise fatorial), permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise. Para um maior rigor, estes materiais podem ser submetidos a provas estatísticas, assim como a testes de

validação. O analista, através dos resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas. Por outro lado, os resultados obtidos, a confrontação sistemática como material e o tipo de inferências alcançadas, podem servir de base a uma outra análise disposta em torno de novas dimensões teóricas, ou praticada graças a técnicas diferentes.

Ainda focando na estruturação da AC, a pesquisa deverá preocupar-se em atender as exigências e definições de: codificação da análise, unidade de registro, unidade de contexto, regras de enumeração e categorização da AC (figura 11).

Codificação da análise - corresponde a uma transformação dos dados brutos do texto, por meio de regras precisas, em códigos. Esta transformação permite ao analista atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, para esclarecer características do texto.

Unidade de registro - é a unidade de significação a ser codificada e corresponde ao segmento de conteúdo que é considerado como unidade de base, visando a categorização e contagem freqüencial. O critério de recorte na análise de conteúdo é sempre de ordem semântica, exemplos de unidades de registro: a palavra; o tema; o objeto; o personagem; o acontecimento; o documento.

Unidade de contexto - serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e tem dimensões superiores às da unidade de registro. Isto pode ser, por exemplo, a frase para a palavra, o parágrafo para o tema. No caso de vários codificadores trabalharem num mesmo *corpus*, é necessário que haja um acordo prévio em relação à unidade de contexto.

Regras de enumeração - primeiramente precisa-se diferenciar a unidade de registro (o que se conta) da regra de enumeração (o modo de contagem). Deve-se procurar a correspondência mais adequada. Sabe-se que a lista de referência é estabelecida a partir de um conjunto de textos, ou segundo uma norma; então, é possível utilizar-se de diversos tipos de enumerações: a presença (ou ausência); a frequência; a frequência ponderada; a intensidade; a direção; a ordem; e a co-ocorrência.

Categorização da AC - a maioria dos procedimentos de análise organiza-se por meio de um processo de categorização, o qual caracteriza-se como uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, de acordo com pontos em comum desses elementos.

A categorização é um processo de tipo estruturalista e comporta duas etapas: o inventário (isolar os elementos) e a classificação (repartir os elementos, procurando organizar as mensagens). A partir do momento em que se toma a decisão de codificar um determinado material, deve-se produzir um sistema de categorias e essa categorização tem como primeiro objetivo (assim como a análise documental), fornecer, através da condensação, uma representação simplificada dos dados brutos. Alguns aspectos são determinantes para uma boa qualidade das categorias: a exclusão mútua; a homogeneidade das categorias; a pertinência das categorias; a objetividade e a fidelidade; e a produtividade. Na maioria dos casos se torna necessário criar um conjunto de categorias para cada nova análise.

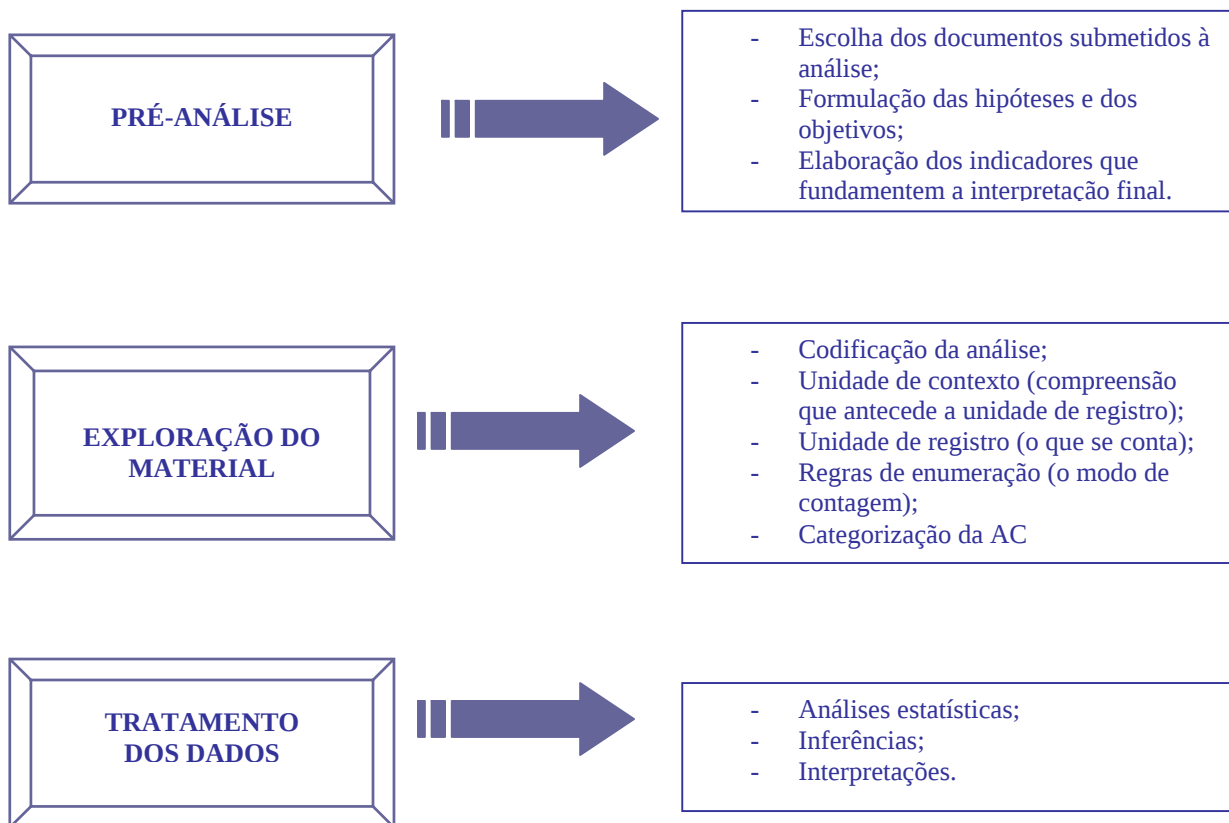


Figura 11- Estruturação da Análise de Conteúdo

A análise de conteúdo é, portanto, uma técnica para produzir inferências de um texto focal para seu contexto social de maneira objetivada, traçando um meio caminho entre a leitura singular verídica e o “vale tudo”, sendo, em última análise, uma categoria de procedimentos explícitos de análise textual para fins de pesquisa social (Bauer, 2002).

Segundo Bardin (1977), a AC é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, ou seja, um único instrumento, mas possuidor de uma grande quantidade de formas diversas e adaptáveis ao campo de aplicação das comunicações. Desde mensagens lingüísticas em forma de ícones, até comunicações em três dimensões podem ser realizadas, o

que significa que quanto mais complexo, ou instável, ou mal explorado for o código, maior terá de ser o esforço do analista, no sentido de uma inovação com vistas a uma elaboração de novas técnicas. E quanto mais o objeto de análise e a natureza das suas interpretações forem incomuns ou excepcionais, maior será a dificuldade do analista em colher elementos nas análises já realizadas, que possibilitem a inspiração nelas. Em última análise, qualquer comunicação, isto é, qualquer transporte de significações de um emissor para um receptor controlado ou não por este, deveria poder ser escrito, decifrado pelas técnicas de AC. A descrição analítica funciona segundo procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, ou seja, é o tratamento da informação contida nas mensagens.

3.5 Protocolo para o estudo de caso

O protocolo para o estudo de caso é um instrumento destinado a orientar o pesquisador na condução da pesquisa e proporcionar aos leitores orientação de como o estudo foi realizado, possibilitando replicação para outras pesquisas semelhantes. O protocolo é também uma excelente tática para aumentar a confiabilidade da pesquisa. O autor recomenda que sejam seguidos quatro passos importantes: 1. visão geral do projeto de estudo de caso (informações prévias sobre o projeto); 2. procedimentos de campo (preparação para as atividades de coleta de dados); 3. questões do estudo de caso (conjunto de questões substantivas que refletem a investigação real); 4. guia para o relatório do estudo de caso (planejamento do relatório final) (Yin, 2001). A pesquisa, nas seções anteriores, já apresentaram os passos 1 e 3, recomendados por Yin (2001), e apresentará a seguir os passos 2 e 4, através do desenho metodológico da pesquisa (Figura 12), dos procedimentos da implantação, do público-alvo, do esquema da coleta de dados, do cronograma, do pré-teste, da operacionalização, da triangulação, das etapas da análise, da categorização e da ferramenta de análise.

3.5.1 Desenho metodológico da pesquisa

O objetivo principal da pesquisa é avaliar o impacto do programa de iniciação científica na carreira de graduandos de administração em uma universidade pública federal, a partir da percepção de bolsistas e orientadores. Assim, escolheu-se os construtos de mentoria e de competência, no sentido de melhor compreender as relações entre orientadores e bolsistas e os resultados esperados e alcançados desta relação, inserida num programa formal de iniciação científica

A estratégia de pesquisa escolhida para a investigação é o estudo de caso único selecionado por conveniência. Para tanto, serão adotados critérios sistematizados para que a investigação seja conduzida a partir de procedimentos planejados e criteriosos, que garantam a confiabilidade da pesquisa. Para melhor entendimento e sustentação nos argumentos de seleção de caso, montou-se um desenho de pesquisa, apresentado na figura 12.

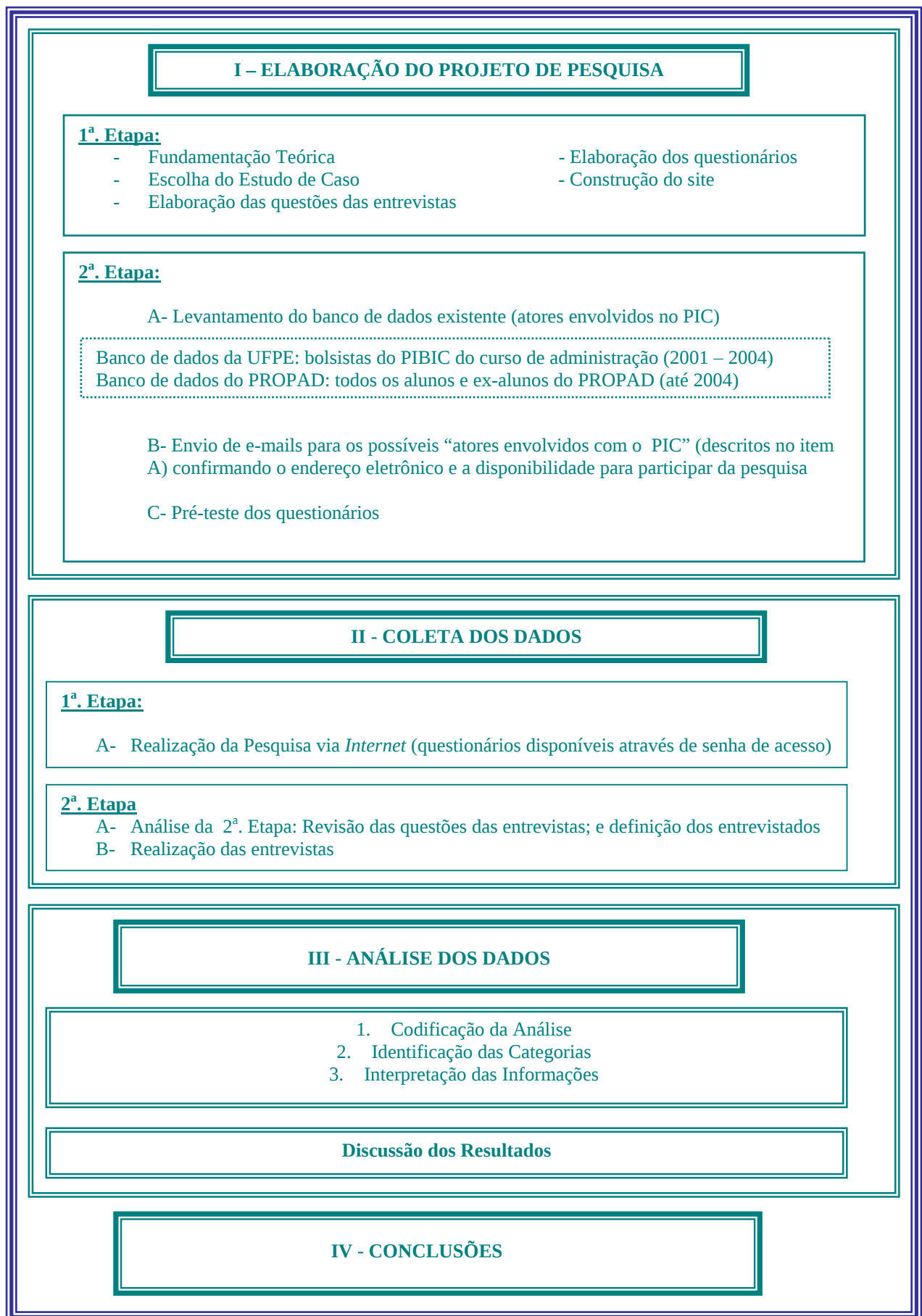


Figura 12 – Desenho Metodológico da Pesquisa (Fases da Pesquisa)

3.5.2 Detalhamento das fases da pesquisa

A elaboração do projeto de pesquisa teve como procedimentos iniciais: (1) a fundamentação teórica; (2) a escolha do estudo de caso; (3) a elaboração das questões dos questionários e das entrevistas; e (4) a construção do *site*. Num segundo momento, foi executado: (1) o levantamento da amostra do universo escolhido (trata-se do levantamento dos endereços dos bolsistas, ex-bolsistas, alunos dos PROPAD e professores-pesquisadores do curso de Pós-graduação *Stricto Sensu* de administração do PROPAD/UFPE; (2) a confirmação dos endereços eletrônicos via e-mail; e (3) o pré-teste dos questionários *on line* via *internet*.

A segunda fase da pesquisa, coleta dos dados, ocorreu após aprovação do projeto, e também contém duas etapas: etapa 1 – realização da pesquisa via internet; etapa 2 – análise das respostas dos questionários, revisão das questões do roteiro de entrevista, definição dos entrevistados e realização das entrevistas.

A terceira fase, análise dos dados, composta do tratamento dos dados coletados utilizando a Análise de Conteúdo com o auxílio de um programa eletrônico de categorização de dados, o Sphinx[®]. Por fim, a elaboração das conclusões da pesquisa.

3.5.3 Público-alvo

A pesquisa será realizada com bolsistas e orientadores do curso de administração da UFPE. Todas estas pessoas são a unidade de análise da pesquisa, e são detentores de experiência com o PIBIC do CNPq.

Na primeira fase da pesquisa, descrita acima, para montar a amostra da investigação, utilizou-se o banco de dados eletrônico da UFPE. Para obtenção da lista de

bolsistas e ex-bolsistas do PIBIC do curso de Administração obteve-se informações na reitoria da Universidade. A lista de bolsistas contemplou os anos de 2001 à 2004 (tabela 1), perfazendo um total de 45 bolsistas, com seus respectivos orientadores, num total de 16 orientadores.

A amostra de professores-orientadores obteve-se nos arquivos eletrônicos do PROPAD, contemplando todos os professores envolvidos nos cursos de Pós-graduação *Strictu Sensu* (tabela 2), perfazendo 73 professores. Estes professores são em grande parte orientadores de pesquisas científico-acadêmica do Centro de Administração da UFPE.

Tabela 1: Bolsistas e Orientadores de 2001 a 2004.

Ano	Qtd de bolsistas	Qtd de orientadores
2001	13	8
2002	11	7
2003	07	5
2004	14	8
Total	45	28
Bolsistas sem e-mail	2	
Bolsista com participação em dois anos	1	
Total de bolsistas contactados	42	

Tabela 2: Professores-orientadores do PROPAD.

<i>Professores</i>	<i>Qtd</i>
<i>Ativos – PROPAD</i>	39
<i>Aposentados – PROPAD</i>	30
<i>Convidados – PROPAD</i>	4
<i>TOTAL DE PROFESSORES DO PROPAD</i>	73
<i>Professores sem e-mail</i>	18
<i>TOTAL DE PROFESSORES CONTACTADOS</i>	55

Para complementar e possibilitar maior riqueza de informações, a pesquisa optou por incluir na amostra os alunos do PROPAD - mestres, mestrandos, doutores e doutorando (tabela 3), acreditando que uma parcela destes alunos já participaram de programas de iniciação científica. Estas informações, fornecidas pelo banco de dados eletrônico do PROPAD, incluíram todas as turmas do curso de mestrado e doutorado, desde a primeira.

Tabela 3: Alunos do PROPAD – mestrado e doutorado

<i>Qtd de endereços eletrônicos dos alunos do PROPAD</i>
<i>190</i>

Ainda na primeira fase da pesquisa, na Elaboração do Projeto de Pesquisa, em sua 2ª. Etapa, foram enviados *e-mails* para os bolsistas (tabela 1), os alunos do PROPAD (tabela 3) e os professores-orientadores (tabela 2). A pesquisadora entendeu como importante confirmar, com antecedência, todos os endereços eletrônicos dos possíveis respondentes da pesquisa, assim como, preocupou-se em incluir na mensagem à todos o objetivo principal da

investigação, como também, fez um questionamento inicial (tabela 4), específico para cada grupo (Apêndices A, B e C).

Tabela 4: Perguntas dos e-mails de confirmação

ENVIADO PARA	PERGUNTAS	QUANTIDADE
Bolsistas	Você está participando ou já participou de alguma Pós-graduação? (Sim/ Não). Se SIM, de que nível? (Especialização / Mestrado / Doutorado)	42
Alunos PROPAD	Você já participou de algum programa de iniciação científica? (Sim/ Não)	190
Professores	Você já participou de algum programa de iniciação científica no papel de orientador? (Sim/ Não)	55

Inicialmente, foram enviados para os bolsistas 42 e-mails (tabela 1). Destes, 6 bolsistas responderam a mensagem, 25 bolsistas não responderam e 26 bolsistas não foram localizados na internet (apresentaram “Erro”¹ na mensagem). Em seguida, foi reenviada a mesma mensagem para os que não responderam e para os *e-mails* com “Erro”. Desta vez, dos 25 bolsistas que não responderam, 5 bolsistas responderam e os mesmos *e-mails* com “Erro” se confirmaram. Finalmente, dos 42 bolsistas, possíveis respondentes à pesquisa, 11 bolsistas responderam estarem disponíveis para a investigação. Porém, apenas 9 bolsistas participaram do PIBIC (tabela 5).

¹ “Erro” significa que os e-mails voltaram para o remetente, apresentando mensagens de não recebimento por questões técnicas (inexistência do endereço; caixa postal cheia; problemas técnicos no provedor, etc)

Tabela 5: Situação dos bolsistas respondentes ao e-mail de confirmação

SITUAÇÃO	QUANTIDADE
Respondeu “não” a pergunta do e-mail	6
Respondeu “sim” a pergunta do e-mail	2
Não participou do PIBIC	(2)
Não respondeu a questão do e-mail	1
TOTAL	09

Foram também enviados aos alunos do PROPAD, mestrandos, mestres, doutorandos e doutores, 190 e-mails (tabela 3). Destes, 32 alunos responderam a mensagem enviada, 93 alunos não responderam e 65 alunos apresentaram em suas mensagens “Erro”. Em seguida, foi reenviada a mesma mensagem para os que não responderam e para os e-mails com “Erro”. Desta vez, dos 93 alunos que não responderam, 12 alunos responderam; e dos e-mails com “Erro”, 14 alunos responderam. Finalmente, dos 190 alunos, possíveis respondentes à pesquisa, 58 alunos responderam disponíveis para a investigação. Porém, apenas 16 alunos já participaram de programas de iniciação científica (tabela 6).

Tabela 6: Situação dos alunos do PROPAD respondentes ao e-mail de confirmação

SITUAÇÃO	QUANTIDADE
Respondeu “não” a pergunta do e-mail	41
Respondeu “sim” a pergunta do e-mail	16
Não respondeu a questão do e-mail	1
TOTAL	58

Por fim, foram enviados aos 55 professores do PROPAD (tabela 3), 74 e-mails. Destes, 11 professores responderam a mensagem, 36 professores não responderam e 27 professores apresentaram “Erro” na mensagem enviada. Em seguida, foi reenviada a mesma mensagem, para os que não responderam e para os e-mails com “Erro”. Desta vez, dos 36 professores que não responderam, 8 professores responderam; e dos e-mails com “Erro”, apenas 1 professor respondeu. Finalmente, dos 55 professores, possíveis respondentes à pesquisa, 20 responderam disponíveis para a investigação. Porém, apenas 11 professores já participaram como orientadores de programas de iniciação científica (tabela 7).

Tabela 7: Situação dos professores do PROPAD respondentes ao e-mail de confirmação

SITUAÇÃO	QUANTIDADE
Respondeu “não” a pergunta do e-mail	9
Respondeu “sim” a pergunta do e-mail	11
Não respondeu a questão do e-mail	0
TOTAL	20

3.5.4 Pré-teste

A coleta de dados através de questionário via *internet* foi precedida de pré-teste de suas questões. O procedimento consistiu na também aplicação dos questionários via *internet* para um conjunto de indivíduos com características e experiências semelhantes da população-alvo da pesquisa, segundo sugestão de Richardson (1999). Para o autor, o pré-teste deve servir como “[...] um teste do processo de coleta e tratamento dos dados” (p.202).

O pré-teste se propõe também como um instrumento para captar as dificuldades práticas do questionário, ferramenta para conseguir informações sobre o assunto estudado, um

momento oportuno de analisar o comportamento das variáveis e analisar as categorias *outros* e *não sabe* (RICHARDSON, 1999, p.203).

O pré-teste foi executado e todos os ajustes julgados necessários para uma coleta de dados adequada foram executados. Os grupos escolhidos foram: (1) mestrandos de um programa de mestrado profissionalizante, *Stricto Sensu*, de uma instituição de ensino superior particular; (2) professores universitários de uma instituição de ensino superior particular (ver cópia dos textos enviados nos Apêndices I e J).

3.5.5 Ferramenta de análise

A análise de conteúdo será utilizada na análise dos dados coletados a partir das questões abertas dos questionários e do material transcrito das entrevistas aplicadas.

Apesar de considerar a análise de conteúdo um ato de interpretação humana, e aceitar as limitações do auxílio do computador na análise de dados, Bauer (2002) afirma que o advento do computador provocou entusiasmo para a AC e, atualmente, existem diversos programas e tipos de auxílio de análise eletrônica de dados textuais.

A ferramenta de estruturação e de análise que se pretende utilizar na pesquisa é o Sphinx[®], que funciona em três etapas: concepção da enquête, entrada dos dados e análise dos dados. O objetivo em utilizar uma ferramenta eletrônica é poder categorizar os dados com mais facilidade e rapidez, a fim de guiar a pesquisa para uma interpretação dos dados de forma mais produtiva.

No capítulo seguinte, serão apresentadas a análise e a discussão dos dados coletados, com base na metodologia escolhida e exposta neste capítulo.

4 Análise dos Resultados

A proposta do presente capítulo é analisar os resultados obtidos. As análises foram feitas, fundamentalmente, com base nas entrevistas em profundidade, já que o método escolhido foi qualitativo do tipo exploratório-descritivo. Inicialmente, os respondentes preencheram um questionário via *internet* e, em seguida, participaram da entrevista.

Com o objetivo de melhor respaldar às análises apresentadas, alguns trechos das entrevistas considerados mais relevantes são incluídos no texto com a numeração do respondente, no formato Ox (orientador) e Bx (bolsista) cujo x é o número do respondente. Adicionalmente, foram colocadas citações no formato Cit(n), cujo n representa o número da citação apresentada nos apêndices L e M.

No sentido de resguardar a identidade dos respondentes, não foram identificados os nomes dos orientadores nem dos bolsistas/ex-bolsistas. No mesmo sentido, todos os respondentes foram referenciados no texto no gênero masculino e, nas citações necessárias, foi adotado o nome *João* para qualquer orientador.

Para facilitar a leitura e o entendimento das análises, as próximas seções serão compostas e divididas em: perfil dos respondentes e confronto das questões norteadoras com os resultados. E, por fim, acrescentou-se uma seção com elementos que emergiram ao longo da análise, e que, conseqüentemente, não estavam contemplados nos objetivos.

4.1 Perfil dos Respondentes

Os respondentes ao questionário e à entrevista perfizeram o total de 15 pessoas, sendo oito orientadores e sete ex-bolsistas e/ou bolsistas do PIC/CNPq. Atualmente, dos oito

orientadores referidos, apenas cinco encontram-se orientando algum programa de iniciação científica na graduação da UFPE. As áreas de atuação em administração dos professores-orientadores estão distribuídas entre Finanças, Recursos Humanos, Teoria Organizacional, Marketing, Metodologia e Ensino. Apenas um destes encontra-se aposentado e afastado da UFPE, mas atuando, porém, em orientação de mestrado em IES particular. Dos oito orientadores, quase 78% tem entre 36 e 55 anos de idade, e 67% são homens. A escolaridade dos respondentes é composta de 78% de doutores e 22% de mestres. Estes 22% foram orientadores principais de projetos de iniciação científica do CNPq, e co-orientadores do PIBIC/CNPq.

Todos os professores que participaram das entrevistas têm, pelo menos, 10 anos de experiência em orientação acadêmica. As orientações acadêmicas estão distribuídas entre graduação, mestrado, doutorado e iniciação científica. Atualmente, apenas dois não estão envolvidos em algum projeto de pesquisa do CNPq. Todos têm vários artigos científicos publicados em encontros científico-acadêmico, e em revistas nacionais e internacionais. E destes professores, cinco são líderes de núcleos de pesquisa.

Nove ex-bolsistas/bolsistas foram os respondentes do questionário, entretanto, apenas sete participaram das entrevistas. Todos têm entre 18 e 35 anos de idade, 78% são mulheres e 56% são mestres em ciência da administração pela UFPE. Todos os mestres, 5 pessoas ao todo, estão atuando como professores universitários e encontram-se envolvidos, em sua maioria, com algum projeto de pesquisa acadêmica. Dos quatro restantes, dois ainda são bolsistas, um é mestrando e um está estagiando em uma empresa privada.

4.2 Análise e Discussão dos Resultados

O presente capítulo está subdividido em cinco seções. As primeiras quatro seções utilizaram as questões norteadoras como guia da análise e discussão dos resultados. Na quinta e última seção, são apresentados novos elementos que emergiram a partir da análise de conteúdo dos dados coletados.

4.2.1 Como o PIC/CNPq contribui para o desenvolvimento da carreira de graduando participante do programa?

Pretendendo responder ao proposto na primeira questão norteadora da pesquisa, foram analisados, a partir da coleta de dados, alguns elementos considerados relevantes, com base em pesquisa bibliográfica e documental, no tocante da contribuição do PIC/CNPq à carreira do graduando participante do programa. Assim, a pesquisa focou a análise em cinco dimensões: o PIC e a universidade; o PIC e a graduação; o PIC e o mestrado; o PIC e o tempo de permanência no mestrado; e o PIC e o mercado¹, além de indagar sobre o impacto do PIC na carreira, numa perspectiva geral da formação do administrador profissional.

Diferentemente da perspectiva pessimista de Calderón (2004), de que a ‘universidade de pesquisa’ é um modelo esgotado, pôde-se perceber que, ao investigar o PIC/CNPq, o investimento em pesquisa é fundamental para se alcançar resultados positivos com a educação superior. Não só para a construção de novos conhecimentos, fundamental para criarmos independência intelectual (NICOLINI, 2004), como também, para proporcionar o treinamento e o desenvolvimento de profissionais mais qualificados. Assim, percebe-se que

¹ O termo *mercado* deve ser entendido, na presente pesquisa, como o ambiente de trabalho na qual os profissionais de administração atuam nas diversas organizações (empresas privadas, públicas, sem fins lucrativos, etc.). Exceto a atuação acadêmica nas Instituições de Ensino Superior, pública ou privada.

o PIC/CNPq tem proporcionado, à sociedade, graduados mais preparados para atuarem de forma autônoma e responsável (ANTUNES, 2001). Ao investir em pesquisa, especificamente em programas de iniciação científica, a universidade se propõe a desenvolver as atividades de pesquisa e de ensino concomitantemente (BRASIL, 2002).

Segundo Siqueira (2005), a dicotomia, formação profissional para o mercado e capacitação para a pesquisa e produção de conhecimentos, já foi superada. E, segundo a autora, deve-se implementar um modelo educacional baseado em: desenvolvimento de capacidades para busca e construção do conhecimento; formação de habilidades e conhecimentos voltados para o mercado de trabalho; e desenvolvimento de valores éticos e sociais.

Neste sentido, pode-se dizer que, ao se implementar uma formação voltada para o treinamento e o desenvolvimento, personalizado e específico, do aluno na graduação, através do PIC/CNPq, a universidade prepara profissionais que atendem aos três requisitos do modelo educacional proposto por Siqueira (2005). Além disso, os alunos que escolhem a carreira acadêmica estão mais qualificados para atuarem como docentes, e/ou como pesquisadores para o mercado das IES, que nos últimos anos cresceu bastante (FRIGA, BENETTIS e SULLIVAN, 2004).

Numa perspectiva geral sobre o impacto do PIC à carreira, constatou-se que a iniciação científica é considerada, por todos os respondentes, como uma ferramenta que prepara o aluno da graduação de maneira mais eficaz. Através da IC, forma-se um graduando com competências diferenciadas, principalmente, quando comparado àqueles alunos que não participaram da IC. Um dos orientadores entrevistados, fala com entusiasmo, quando indagado sobre as contribuições do PIC/CNPq à graduação [O5]:

[...] acho que esse é um dos mais bem sucedidos programas/projetos do sistema de educação do Brasil, e isso são dados do Ministério da Educação. É um daqueles que tem mais retorno, de maior sucesso, com um custo baixo, não é muito oneroso e atinge muita gente. Tem um retorno espetacular, porque estes meninos ficam mais preparados para seguir estudos mais avançados de pós-graduação. Eles criam mais autonomia, tanto pra isso (pós-graduação), como pra irem para o mercado de trabalho. Eles se formam de forma integral.

Os respondentes, tanto orientadores como ex-bolsistas/bolsistas, de forma unânime, confirmaram a contribuição positiva do PIC/CNPq no desenvolvimento da graduação [Cit12-O6, Cit09-B2], na participação no mestrado [Cit 19-O7] e na vida profissional no mercado [Cit26-B5]. Entretanto, foi considerado pouco importante o aspecto “tempo de permanência no mestrado” em relação àquele aluno que participou do PIC/CNPq [Cit20-O5, Cit22-B2, Cit23-B8]. Todavia, um dos orientadores questionou [O8]: “Você espera que eles terminem antes de todos, mas eles não estão terminando, são meninos muito novos, viram docentes, e se encantam, e relaxam no mestrado, [...]”

A contribuição do PIC/CNPq é considerada de grande valor na construção da carreira do graduando, “ele amadurece mais”, afirmou um orientador. O aluno, ao participar de um programa de IC, tem a “chance de conviver num ambiente acadêmico” mais de perto. Isso, faz com ele fique “mais desenrolado” e saia com “esse diferencial” [Cit02-O3].

Os alunos, quando passam pelo PIC/CNPq, criam uma “disciplina” [Cit08-O2], que os faz ter um bom desempenho acadêmico [Cit14-O8] que, “quando a gente compara, [...] são duas pessoas diferentes” [Cit11-O5]. Eles “[...] se tornaram os melhores alunos da graduação, [...]” [Cit12-O6].

Na percepção de um orientador, os alunos “se formam de forma integral” [Cit04-O5]. Um outro orientador afirma que se cria um *habitus* de pesquisador [Cit01-O1]. Essa percepção da evolução do aluno, ao longo do processo de formação em IC, é verificada nas

pretensões dos orientadores quando declaram que sua proposta é prepará-los para a vida [Cit42-O8]. O orientador pode “despertar qualidades” [Cit01-O1], fundamentalmente voltadas para aspectos intrínsecos que interferem na ação do indivíduo.

Quando optam pelo mestrado, normalmente, são alunos que desenvolveram “a habilidade deles em leitura, compreensão e na expressão oral” [Cit15-O1], “há três anos, eles são os melhores alunos das turmas, há nível participação, há nível de intervenção” [Cit17-O5]. “É como se a IC criasse um alicerce” [Cit19-O7].

Na percepção de ex-bolsistas, a IC foi “determinante” na escolha pelo mestrado, e também pela área profissional acadêmica [Cit01-B1, Cit02-B2, Cit03-B3, Cit04-B4, Cit07-B8, Cit19-B5]. Eles também percebem interferência no desenvolvimento profissional e pessoal [Cit02-B2, Cit28, B1, Cit37-B4]. O orientador [O3], observa:

Eu treino os alunos pra saberem falar em público, saber escrever, se comportar, perder timidez, tudo dentro do projeto. E isso é válido, tanto pra vida acadêmica, como pra vida profissional.

Percebeu-se que o orientador não ensina apenas aspectos técnicos, assim como o aluno não aprende, apenas, habilidades técnicas. Para o orientador [O5]: “você ensina muito mais” [Cit26-O5]. E para o ex-bolsista [B3]: com o PIC, “a gente tem um raciocínio mais completo” [Cit17-B3]. Portanto, os resultados são percebidos quando se verifica que os participantes do PIC “se desenvolveram e se destacaram em relação aos outros” [Cit12-O6]. “(...) Eu tô falando do *habitus* como uma coisa mais completa, coisas essenciais para um gerente, para a vida.” [Cit22-O1], afirma o orientador [O1]. Portanto, pode-se perceber que a orientação da IC consegue ir muito mais além do que os objetivos formais que o CNPq propõe. O orientador [O8] fala do seu papel:

[...] é orientação de formação, é mais amplo que... é orientação, a responsabilidade é maior, é uma responsabilidade social, no momento que você está preparando alguém, para ser alguém, é uma responsabilidade muito grande, você tem que preparar para enfrentar a vida.

Pôde-se perceber que os objetivos formais definidos pelo CNPq para os programas de iniciação científica parecem ser bastante acanhados, quando comparados aos resultados pretendidos e alcançados pelo atores envolvidos na IC. O PIBIC, por exemplo, tem como objetivos gerais: formar recursos humanos em pesquisa; e contribuir de forma decisiva para reduzir o tempo médio de permanência dos alunos na pós-graduação. Vimos que estes dois objetivos são questionados por orientadores e ex-bolsistas/bolsistas.

Primeiramente, a questão da formação de pesquisadores é colocada em “xeque”, considerando-se, principalmente, a limitação de oportunidades oferecidas para o profissional de pesquisa atuar em nosso país. O que acontece, na prática, é que estes procuram a docência e, quando têm oportunidade, participam de projetos de pesquisas, dentro ou fora das IES que lecionam. Já os que optam pelo mercado profissional nas organizações, ficam mais distantes da possibilidade de se engajarem em projetos de pesquisa.

Em segundo lugar, a questão do tempo médio de permanência do aluno na pós-graduação parece ser pouco relevante, ao menos na percepção de orientadores e ex-bolsistas/bolsistas. Aqueles que dão continuidade à formação de pesquisador, através do mestrado *stricto sensu*, entram no curso mais preparados que os demais. Assim, poderiam fazê-lo em menos tempo. Entretanto, outros aspectos parecem interferir no processo de formação do mestrando, apesar de não terem sido aprofundados na pesquisa, pois encontravam-se fora do tema estudado. A maioria dos entrevistados demonstrou que a formação qualitativa é mais importante. O PIC deixa o aluno-bolsista mais qualificado para o mestrado, conseqüentemente, o nível de aproveitamento é melhor e maior. Por outro lado, um

orientador atribuiu os atrasos verificados, em geral, à pouca maturidade profissional do aluno, pois, aqueles que ainda não tinham tido a oportunidade de obter ganhos financeiros, terminam se encantando com as oportunidades de trabalho oferecidas e findam em se desviar do foco do mestrado, antes de seu término.

Parece ser um consenso, entre os respondentes, que o PIC/CNPq prepara qualitativamente o graduando participante do programa para uma carreira diferenciada. Entretanto, os orientadores se mostram reticentes quando questionados sobre a eficácia do principal objetivo do programa. Pois, se a meta é formar pessoal qualificado para trabalhar com pesquisa acadêmica, atualmente, no Brasil, o mercado para o pesquisador acadêmico é extremamente restrito. Um orientador [O5] afirma:

[...] a sociedade acha bom, eu não acho, eles têm profissionais mais qualificados. Eu não acho, porque esses meninos vão assumir cargos muito jovens, e há um grande risco de não continuarem suas carreiras acadêmicas pela frente, [...].

Apesar da pesquisa se basear em um pequeno grupo de bolsistas/ex-bolsistas, ficou claro que todos tiveram uma oportunidade singular de aprimorar conhecimentos e habilidades, mesmo aqueles que não optaram pela carreira acadêmica. E isso é pouco comum num processo normal de graduação.

A orientação científica, percebida na presente pesquisa, é um processo que não se limita apenas a um treinamento de técnicas de pesquisa, mas a um processo de mentoria e de educação que viabiliza a oportunidade do professor-orientador ajudar a desenvolver um aluno autônomo na forma de pensar e agir. Demo (2002) considera que a orientação é papel central do educador/professor, entretanto, deve ser conduzido no sentido de influenciar o aluno positivamente, levando-o à emancipação.

Na maioria dos casos investigados pôde-se observar contribuições positivas à carreira do aluno-bolsista. Porém, verificou-se que não necessariamente a relação de orientação pode trazer apenas benefícios. Como o impacto do PIC na carreira do bolsista tem uma dependência muito significativa da qualidade da relação de orientação, como será discutido logo em seguida, se um relacionamento de orientação não desenvolver os elementos necessários a uma relação de qualidade, fatalmente estes benefícios podem ser afetados.

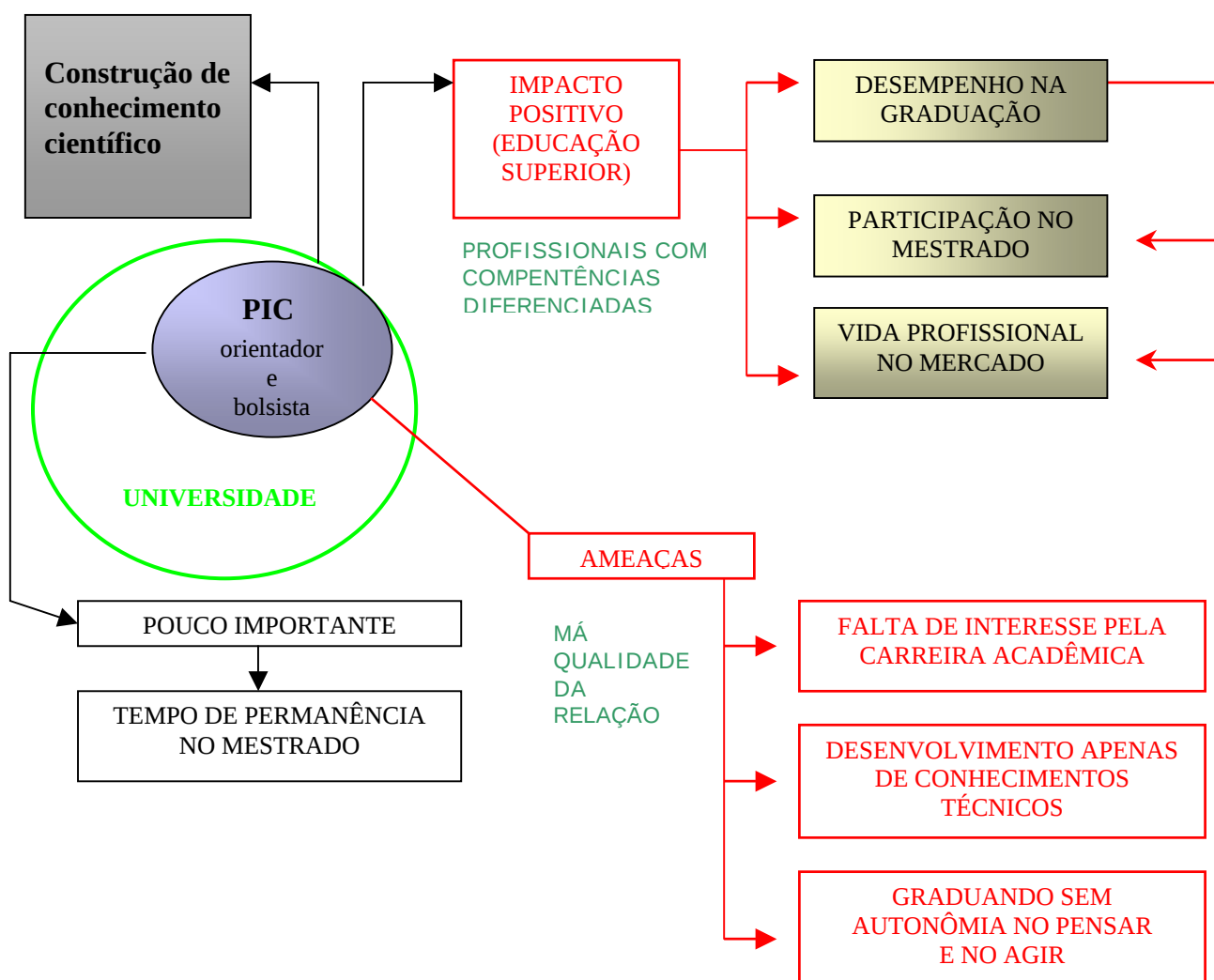


Figura 13: Impacto do PIC na Carreira do Graduando

Enfim, o PIC/CNPq contribui de forma significativa no desenvolvimento da carreira do bolsista de IC. Os fatores que contribuem são vários, na verdade, o mérito não é só do programa em si, mas também dos professores-orientadores, que conseguem desenvolver

uma forma de orientação que, claramente, extrapola os objetivos explícitos que o CNPq determina.

4.2.2 Como se desenvolvem as relações de orientação? Qual a importância de se desenvolver relações de qualidade entre orientadores e bolsistas?

A segunda questão norteadora proposta na pesquisa, diz respeito à qualidade da relação entre o orientador e o bolsista. Neste sentido, analisamos as percepções dos dois grupos de respondentes, orientador e ex-bolsista/bolsista, no tocante às suas experiências vivenciadas durante suas participações no programa.

A satisfação com a relação entre orientador e bolsista parece estar vinculada à qualidade da relação, assim como esta qualidade parece afetar o próprio processo de orientação. Quando o orientador ou o bolsista não está satisfeito com sua relação de orientação, isso pode significar que as funções de carreira e psicossociais não estão sendo plenamente desenvolvidas, bem como, pode ser que poucas competências podem estar sendo estimuladas pelo orientador. [O relacionamento entre o bolsista e o orientador é um “[...] relacionamento único [...] depende das pessoas [...] embora haja possíveis deformações [...]” [Cit29-O1]. “[...] o programa é formal, mas o laço se torna informal [...]. Se você é professor, é natural, [...] é normal você querer se relacionar com o aluno.” [Cit30-O2]].

Quando existe insatisfação com a relação, esta parece impactar negativamente na satisfação com o programa de IC. O ex-bolsista [B5] afirmou: “[...] eu acho que o foco dele era a pesquisa, ele era muito fechado, ele não aparecia muito [...]”. O mesmo ex-bolsista, afirmou, inicialmente: “Eu nunca vi muita interferência do PIC no desenvolvimento do aluno [...]”. E lamentou: “[...] a relação ideal é aquela que tem maior interação [...]”.

Em contra-partida, a recíproca parece verdadeira. Por exemplo, o ex-bolsista [B2] afirmou: “[...] eu sou amigo de *João* [...], sempre houve conversa [...]. Eu sempre senti que existia uma preocupação comigo”. Inicialmente, [B2] afirmou: “[...] foi um período não só de desenvolvimento profissional, mas também pessoal”. Ou seja, a qualidade da relação parece interferir no próprio desenvolvimento do graduando no processo de IC. O orientador [O8] afirma: “[...] por conta da afinidade, o aluno se desenvolve mais”.

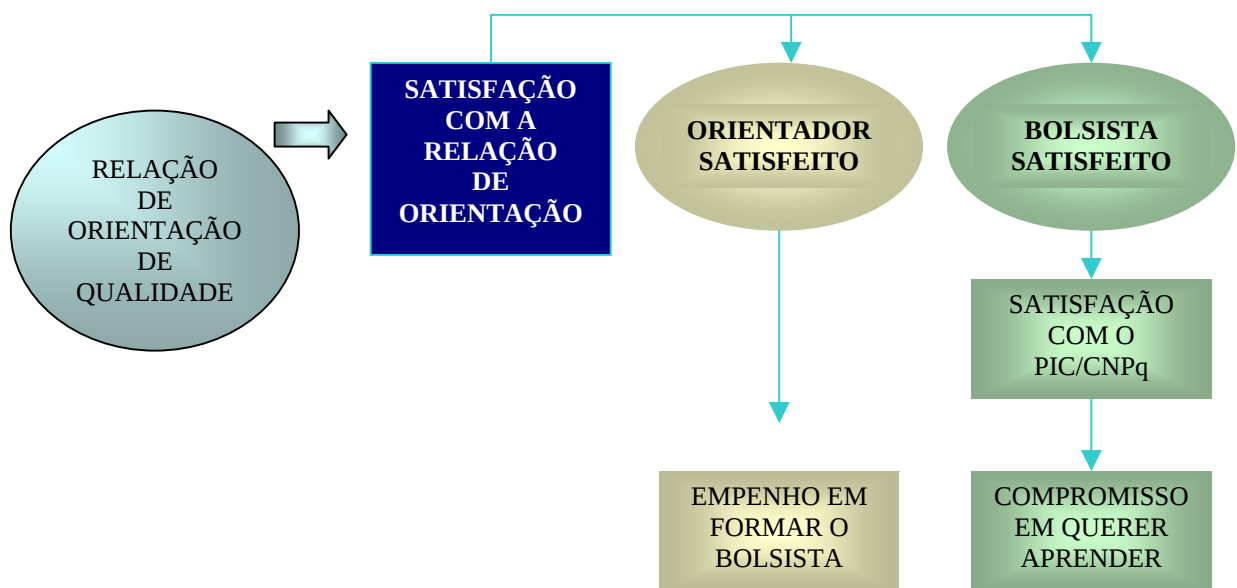


Figura 14 – Satisfação com a relação de orientação

Aqueles indivíduos satisfeitos com a relação com seu orientador, descrevem seus relacionamentos se referindo ao orientador como uma pessoa acessível, cuja afinidade, a empatia, a interação e a confiança são elementos fundamentais [Cit29-B3, Cit28-B1, Cit32-B6]. É um relacionamento, que segundo os orientadores, é uma “relação mais próxima [...], existe uma relação fraterna [...]” [Cit32-O4]. “[...] essa relação se torna ativa dos dois lados, se torna interativa, porque há uma troca constante e permanente, que não é só formalística.” [O5].

Os benefícios aos bolsistas são visíveis, e reconhecidos por ambas as partes. Porém, emergiu um novo elemento nesta análise dos benefícios do PIC/CNPq. Apesar do PIC ser voltado para o graduando, percebem-se ganhos também para os orientadores. “Quando há um laço de amizade, é uma troca, todos saem ganhando, [...]” [Cit37-O2]. “Foi uma relação de troca, ele forneceu bastante experiência pra gente, e a gente forneceu experiência pra ele. Ele já externalizou que já aprendeu comigo.” [B2]. “A relação não é de dominação, é de parceria total.”[O6].

Outro elemento importante percebido na análise das relações, foi o ‘tempo disponível do orientador’. Dois respondentes, satisfeitos com suas relações de orientação, dizem: “Se ele tivesse mais tempo, poderia ter sido melhor” [Cit30-B4]. “[...] A dificuldade é mais a questão do tempo. Quem tem um orientador muito ocupado, fica um pouco complicado” [Cit33-B7]. Já um ex-bolsista, visivelmente insatisfeito com a relação com seu orientador, afirma: “Quando acontecia alguma coisa, ele não tinha muito tempo. Isso, inclusive, é uma característica da maioria dos professores daqui”. O bolsista [B6] ratifica sua experiência nesse aspecto, porém, positivamente: “Tem uma vantagem, ele sempre tá aqui, tá por perto”.

Segundo Allen, Russell e Maetzke (1997), num programa formal de mentoria, quatro questões estão relacionadas à satisfação do mentorado com a sua relação de mentoria: (1) o mentorado percebe que seu mentor atendeu as suas expectativas psicossociais e de carreira; (2) são atendidas mais funções psicossociais do que de carreira; (3) quando percebe ter maior tempo com o seu mentor; e (4) o mentorado demonstra interesse em ser mentor no futuro. Na pesquisa, verificou-se que esses quatro aspectos são desenvolvidos no PIC. Os orientadores procuram atender às questões de carreira e psicossociais, além de atender mais os aspectos psicossociais, que parecem ser mais determinantes em relação à satisfação com a

relação de orientação. O tempo passa a ser um determinante na satisfação, no sentido de que a proximidade entre o orientador e o bolsista é um fator considerado fundamental para uma boa orientação. Quanto mais tempo eles passam juntos no ambiente universitário, mais interação eles terão. E, por fim, a questão do interesse do bolsista em ser mentor futuramente. Foi percebido, na fala dos bolsistas, o quanto eles sentiram ter aprendido a ser orientador com a sua própria orientação, e demonstraram prazer com a atividade de ensinar, orientar, educar. Além disso, confirmou-se na pesquisa que amizade, identificação e empatia, são motivadores para se estabelecer uma aliança entre o mentor e o mentorado (ZEY, 1984).

Enfim, a pesquisa ao se propor analisar a qualidade das relações de orientação do PIC/CNPq, percebeu que não se trata de um relacionamento apenas formal e padronizado. A percepção do bolsista e do orientador no tocante ao seu relacionamento, indica que a satisfação com o relacionamento provoca fortes impactos, positivos ou negativos, nos resultados esperados com a IC.

Alguns elementos como: afinidade, empatia, interação, confiança, proximidade e tempo disponível do orientador, tendem a ser mais determinantes do que o próprio conteúdo técnico aprendido e as atividades formais do programa (figura 15). Apesar de muitos afirmarem que a relação de orientação de pesquisa é profissional e formal, parece que a formalística é o menos relevante. Pois fica submergido, sob as crenças, valores e atitudes do orientador e do ambiente acadêmico e educacional da universidade. Os professores-pesquisadores, em sua maioria, com dedicação exclusiva à sua atividade, demonstram muito envolvimento com o crescimento do aluno, afetando diretamente no processo de orientação e em seus resultados.



Figura 15: Relação de Orientação de Qualidade

4.2.3 Quais funções de mentoria desempenhadas pelos orientadores do PIC/CNPq contribuem para o desenvolvimento da carreira de graduandos? E por quê?

Para identificar as atividades desenvolvidas pelos orientadores, questionamos a todos os respondentes, a partir das entrevistas em profundidade, quais os papéis que os orientadores desenvolvem nos PIC/CNPq. Foi utilizado, também, para responder a este objetivo de pesquisa, como ferramenta de coleta de dados, para captar a percepção de ex-bolsistas/bolsistas, um questionário com 28 questões, com base no estudo de Noe (1988).

A análise de conteúdo das entrevistas foi desenvolvida a partir das dimensões definidas no estudo de Kram (1985). Procurou-se identificar, nas falas dos orientadores e ex-bolsistas/bolsistas, as atividades desenvolvidas pelo orientador, divididas em duas grandes

dimensões, a de carreira e a psicossocial. E em seguida, tentou-se identificar as funções, dentro destas duas grandes dimensões.

Tomando-se o conjunto das entrevistas, verificou-se que as dimensões, de carreira e psicossocial, são percebidas pelos orientadores e ex-bolsistas/bolsistas, como praticadas pelos orientadores. Entretanto, as funções *coaching*, tarefas desafiadoras, papel de modelo e aconselhamento são percebidas como as mais desenvolvidas em suas experiências no PIC/CNPq.

Levando em consideração o modelo de Kram (1985), as funções desenvolvidas pelos orientadores, foram analisadas e observadas da seguinte forma:

Funções de Carreira

➤ Patrocínio:

“[...] Mas foi *João* quem me apresentou a todos, deu a chancela de que eu era confiável. Quando aluno, eu ia para sala de aula como bolsista de *João*.” [B1]

A função de patrocínio pressupõe apoio público do mentor (orientador) ao mentorado (bolsista). Assim, verificou-se que os orientadores procuram apresentar, indiretamente, aos colegas quem é o seu bolsista e, principalmente, deixar público a competência e o potencial deste seu bolsista. Apesar de que, pelo próprio rigor da seleção, mesmo não sendo um processo padronizado pelo departamento, procura-se escolher os alunos de melhor desempenho acadêmico. Essa função pode ser vista, também, quando o ex-bolsista diz que, na graduação, “você sente a pressão” [B7]. Parece ser uma grande responsabilidade, ao longo da graduação, ser bolsista de IC. Segundo os alunos, a maioria dos professores sabe quem são os bolsistas e, assim, destes se cobra desempenho diferenciado.

➤ **Exposição-e-visibilidade:**

[...] eles têm contatos com professores que estão na pós-graduação [...] um indivíduo que passa a ter um trato com outros professores no cotidiano. Quantas vezes meus alunos prestaram auxílio a colegas que não sabiam fazer uma coisa ou outra, e os meninos vão lá e ajudam. Isso dá uma cancha, uma cancha, uma experiência, um crescimento, um amadurecimento. [O5].

[...] compartilha a vida do professor, e vai ampliando ali os relacionamentos dele com os demais professores do programa, e ali, ele vai aprendendo a lidar com pessoas diferentes, dentro de um nível de conhecimento, supostamente superior, dentro dessa hierarquia, e vai aprendendo mais. Esses relacionamentos que se criam, essa desenvoltura que ele vai criando [...]” [O7]

A função de exposição-e-visibilidade pressupõe que o mentor determine responsabilidades que possibilitem ao mentorado desenvolver relações com pessoas-chave. Através da IC, o aluno tem acesso aos ‘corredores’ e aos ambientes freqüentados pelos professores na universidade, possibilitando criar uma boa *networking* além de proporcionar a chance de um aprendizado constante e diferenciado. O “contato direto com os professores, então eles criam uma *networking* muito boa [...]” [O8].

➤ **Coaching:**

[...] passavam artigos, a gente discutia em conjunto, às vezes até juntava bolsistas de outros orientadores.[B1].

[...] No início da IC, ele disse: eu estou confiando em você, eu vou lhe preparar para o mestrado. O doutorado é projeto de vida de poucos, se ao longo do processo você revelar que não quer, tudo bem.[B2].

[...] ele sempre traçou diretrizes muito fortes, como ele tinha todo o entendimento da pesquisa, ele sabia qual era a base teórica que a gente devia utilizar, como a gente ia fazer a pesquisa, ele deixava a gente criar, o questionário, por exemplo.[B3].

Ele me ajudava. Quando eu precisava de um livro, ele me emprestava, quando tinha alguma dúvida, ele tirava [B4]

[...] Meu orientador, no caso, ele sempre pergunta como eu tô no meu desempenho, se eu preciso de alguns dias pra estudar, sobre as provas, quem é o professor, ele incentiva estudar. Isso é legal, são poucos os professores que realmente se preocupam com seu desempenho.[B6].

Tiveram momentos de orientações formais e outras mais informais. A vivência mesmo, sempre tinha um exemplo, uma apresentação, a coisa se mistura muito. Mas tem muito dele tá lá, a gente passa pra ele, pelo crivo dele. Não é paternalista, ele cobra, quando a gente erra, ele senta, conversa. Muitas vezes, ele não fala, mas ele percebe. Fica calado, mas percebe. [...] a preocupação sempre é de formar o pesquisador, de uma formação geral. [B7].

[...] se o orientador estiver alerta pra isso, que aquele menino, ou aquela menina, provavelmente não vai saber, mas tá passando um ano ou dois com ele, ele pode despertar qualidades. [...] ele tem algo a mais, porém, é preciso que o orientador esteja alerta, para não tentar promover esta coisa, sobre formas da academia, como não se limitar a questões técnicas e processualística, [...]. [O1].

[...] Agora, se você gosta, então você quer essa troca. A preocupação é desenvolver, de forma inata [...]. [O2].

[...] na entrevista, é que você tenta identificar o interesse, depois, ele vai aprender sobre tudo, cada passo do projeto é discutido com o aluno (...) Eu treino os alunos pra saberem falar em público, saber escrever, se comportar, perder timidez, dentro do projeto. E isso é válido, tanto pra vida acadêmica, como pra vida profissional.[O3].

[...] se eu quiser que um aluno de IC dê resultados, pelo menos eu tenho que investir seis meses nele, no mínimo, ensinando como se estuda, como se pesquisa [...] o papel do orientador começa quando ele faz um programa para o bolsista. Nesse tempo, ele vai aprender isso, aquilo. Que seja realmente uma formação para aquele indivíduo, é um compromisso, mas tem que existir um planejamento do que ele vai aprender.[O4].

[...] você investe, dá, oferece, e eles agarram essa oportunidade (...) a gente tem discussões individuais, discussão de leitura pra um e não pro outro, diferente pra um e pro outro (...) o foco do programa é este, portanto, o foco do professor também deve ser. É formar o aluno para ser [...] aliás é pedido que o aluno tenha um treinamento/ensinamento integral na pesquisa, ou seja, que ele não fique fazendo apenas uma tarefa, que ele faça várias tarefas, de modo que ele possa ver um conjunto de etapas da pesquisa.[O5].

A função de *coaching* significa que o mentor procura aprimorar os conhecimentos e entendimentos do mentorado, para que ele seja eficaz no ambiente profissional. Foi possível verificar que a atividade de *coaching* é percebida pelos respondentes como uma das mais desenvolvidas no processo de IC. Os orientadores engajam os bolsistas nas atividades dos projetos de pesquisa, fazendo-os estudar, coletar dados, escrever, apresentar trabalhos, dentre outras tarefas. Enfim, é proporcionado, ao longo do treinamento e desenvolvimento do graduando, um intenso processo de construção dos conhecimentos e competências necessárias

a um pesquisador acadêmico, despertando qualidades e focando numa perspectiva sistêmica do papel da pesquisa na sociedade.

➤ Proteção:

[...] teve um incidente com o PIBIC que eu fiquei orgulhoso de meu orientador, e chateado com o programa. [B4].

A função de proteção pode ser vista quando, em alguma situação se faça necessário, o orientador assumir contatos com as pessoas de níveis mais altos para proteger o orientando. Esta fala, descrita acima, demonstra o quanto o orientador foi atuante [Cit36-B3] [Cit37-B4], e protegeu seu bolsista diante de um incidente com o PIC/CNPq.

O ambiente acadêmico não parece ser tão hostil quanto a ambiente organizacional, ao menos quando observados os atores e o contexto da IC. A competição fica mais no campo do conhecimento, e menos em questões de maior conflito, tais como: demissões, disputas por promoções, ganhos financeiros, etc. Neste sentido, a função de proteção não é tão percebida quanto outras. Todavia, os orientadores parecem estar disponíveis para proteger seus “meninos” quando necessário (proteção).

A utilização da palavra “menino” é uma constante entre os orientadores. Parece existir um sentimento de proteção, materna, paterna ou mesmo “fraterna” (termo usado por um orientador). Essa questão pode ser vista sob dois pontos de vista: primeiro, o processo seletivo seria tendencioso para aceitar apenas estudantes jovens, ou seria apenas jovens entre 18 e 24 anos que se interessariam pela IC; segundo, de acordo com os próprios orientadores, seria muito difícil selecionar um estudante para a IC a partir do quinto período, quando ele já estaria mais maduro e já teria estudado na graduação por, pelo menos, dois anos, pois, neste

momento, ele já estaria mais interessado em conseguir um estágio ou um emprego. Então, a IC termina selecionando “meninos” que acabaram de entrar na graduação, e demonstram uma certa curiosidade e interesse em aprender o que é a IC.

➤ Tarefas desafiadoras:

[...] Mas, como eu me interessava, ele dava abertura para eu aprender outras coisas. [B1].

Porque toda essa responsabilidade, o impacto da pesquisa na vida das pessoas, isso a gente não traz do segundo grau, a gente teve que aprender ali. Se errássemos, isso poderia impactar a vida das pessoas, e isso ele compartilhava com a gente.[B3].

[...] uma crítica dele era tão construtiva, que a gente não se sentia criticado, se sentia melhorado, não criticado.[B3].

[...] Eu acho que o professor se preocupa mais com o aluno. Tanto que ele não fica só no meu subprojeto, ele sempre envolve você em outras coisas. Então, se aprende muito mais.[B6].

[...] Ele cobra, é exigente, ele aposta muito [...] o orientador tem uma postura de educador, com seu estilo, mas, sem dúvida, a preocupação é sempre discutir com o aluno questões que vão além, pensando no pesquisador como uma pessoa que está inserida numa sociedade.[B7].

[...] você não ensina só as técnicas de marketing, ou as ferramentas de finanças, ou os conceitos de organizações. Você ensina muito mais, você ensina a pensar, a tomar decisões, a ter autonomia, a ter responsabilidade, você delega pra ele coisas de responsabilidade e de confiança, que ele vai fazendo, então você forma um indivíduo capaz de tomar decisões muito cedo, de muitas vezes te substituir em muitas coisas, de responder por ti quando você está fora.[O5].

[...] você testa ele, o orientador tá o tempo todo desafiando, colocar ele em xeque [...]. [O7].

O papel de promover tarefas desafiadoras significa que o orientador consegue desenvolver, na orientação de IC, competências específicas e senso de realização profissional [Cit25-B2] [Cit26-B5]. Na análise, verificou-se que o ex-bolsista/bolsista percebe que seu orientador consegue propor atividades e tarefas que lhe faz aprender coisas que vão além da proposta formal do PIC/CNPq.

Quanto à percepção dos orientadores, no quesito de tarefas desafiadoras, verifica-se que a formação de pesquisador no PIC volta-se para uma formação menos preocupada com as técnicas [Cit22-O1], apesar de existir plena preparação neste sentido [Cit16-B2]. É muito evidente a intensa preocupação com dimensões intrínsecas, ou seja, um direcionamento claro de tentar formar aquele ‘menino’ (a maioria dos bolsistas são jovens, com idade entre 18 e 24 anos) para a vida [Cit42-O8].

Foi percebido, também, que as crenças e valores do professor-orientador parecem se sobrepor aos objetivos traçados pelo PIC/CNPq. É um momento em que desafiar e provocar o graduando para sua superação, faz parte da formação dos bolsistas, emergindo a intenção de torná-los melhores. Assim, é inevitável que o orientador proponha tarefas que desafiem os limites de seus orientados, e os façam crescer, principalmente quando o orientador é exigente - característica da maioria dos orientadores. A percepção do orientador, de que o bolsista competente, é reflexo da competência do próprio orientador, faz com que a orientação seja conduzida de forma intensa, proporcionando um processo de crescimento e auto-conhecimento para o aluno-bolsista.

Enfim, pôde-se verificar que as funções de carreira desenvolvidas pelos orientadores mais percebidas pelos respondentes, foram, justamente, as funções de *coaching* e de tarefas desafiadoras. Analisando a fala dos respondentes, percebe-se ainda que os orientadores utilizam a formalística do programa, ou seja, os conteúdos e atividades da pesquisa no sentido de desenvolverem competências mais gerais e duradouras. Os orientadores estão menos preocupados com os conteúdos, em si, do que com as competências intrínsecas ao processo de treinamento. Esse aspecto, ressaltado na análise, parece coerente com as próprias crenças e valores percebidos nos orientadores que, durante o PIC, exercem o papel de educadores.

Funções Psicossociais

➤ Papel de modelo:

[...] ele era completamente diferente do estereótipo da funcionário público, muito ético, comprometido, [...] esses atributos todos que influenciam na admiração ... a gente tem normalmente como referencia essas pessoas.[B1].

A experiência de ver *João* aprender com a gente. Então isso me permite ter uma idéia do que, de como eu posso replicar a coisa, se eu quiser ter essa experiência (como orientador). [...] Ele realmente foi um modelo pra mim. Primeiro, porque ele é uma pessoa muito inteligente, muito habilidosa, muito competente. Segundo, porque ele tem uma habilidade que poucos têm. Ele tem uma facilidade de passear pelos temas, ou seja, pela transdisciplinaridade e interdisciplinaridade. [...] Então eu queria ter esse dom, porque eu sabia, inclusive, vendo o trabalho dele, que isso abriria as minhas potencialidades [...].[B2].

Então, provavelmente eu não teria optado nem por um mestrado, nem pela carreira docência, como eu tô hoje, se eu não tivesse passado por isso. Se eu não tivesse me relacionado com um docente do calibre de *João*, e tivesse me inspirado na profissão, no que ele representava enquanto docente, trabalhando na questão científica [...] *João* foi um modelo, na medida em que é um modelo de profissional decente, apaixonado, responsável, e completo naquilo que poderia ser. Ele mexe com a auto-estima da gente, ele lembra do nome.[B3].

[...] de alguma forma, a gente aprendeu a ser orientador (...)” [B7]

É ele quem vai passar essa imagem, pra o bolsista, de responsabilidade, de compromisso, de comprometimento com o projeto, [...]. [O3].

[...] ele tem uma imagem de referência, [...] é natural, [...] ele tende a repetir, quase que inconscientemente. Repetir o quê? A maneira de trabalhar, os valores éticos, e por aí [...]. Portanto, uma utilização muito mais ampla, muito mais reprodutiva, ele reproduz um ambiente que ele sentiu, que ele participou [...]. Mas, sempre tem esse reflexo em alguém, o bolsista se reflete em alguém [...].” [O1]

Modelo! Não sei. Respeito sim, admiração não. Talvez a questão não é só o conhecimento em si, mas, a honestidade, a dedicação, a postura, [...].[O4].

[...] isso significa que há algo nas pessoas pelas quais você deve ter respeito, admiração, que você pretende seguir o seu exemplo. Eu acho que dar exemplo e orientação não é ser autoritário, pelo contrário é não deixar só, assim como têm outros que a gente não deve gostar, nem admirar, nem seguir [...]. [O5].

O papel de *modelo*, apesar de não acontecer de forma consciente e intencional, nem pelo orientador nem pelo bolsista, é um dos papéis mais percebidos pelos respondentes. A proximidade física e emocional, assim como a relação informal que é vista nas interações,

faz com que aquele jovem – de pouca idade, e pouca experiência de vida – admire e se “espelhe” naquele professor-orientador.

De acordo com [O1], o bolsista, na condição de discípulo, e o orientador, na condição de mestre, estabelecem uma relação de discípulo x mestre, em que o discípulo se espelha no mestre [Cit43-O1]. Os ex-bolsistas/bolsistas confirmam, claramente, essa perspectiva de modelo. O orientador é considerado uma referência, uma inspiração, um modelo. Alguns afirmam ter aprendido a ser orientador a partir do exemplo de seu próprio orientador. Algumas qualidades são ressaltadas, principalmente as atitudinais, tais como, paixão, ética, comprometimento, decência, responsabilidade, além da sua inteligência e suas habilidades. O ex-bolsista [B3] ratifica sua admiração, quando afirma: “ele é completo naquilo que poderia ser”.

Os orientadores demonstram um pouco de receio em comentar sobre a possibilidade de serem modelos para seus bolsistas, talvez para não demonstrar arrogância. Entretanto, alguns afirmaram que existe essa possibilidade, principalmente em relação à postura, a atitudes. Nesse sentido, um dos orientadores justificou que, o fato do aluno se espelhar no professor, seria um comportamento normal e aceitável. Saliente-se, que ele próprio, mesmo já estando numa posição profissional amadurecida, teria ainda muito respeito e admiração por muitos professores.

O papel de modelo exercido pelo orientador, a princípio, é um papel positivo na formação do jovem estudante, que tem a oportunidade de conviver com um profissional experiente e com qualificação diferenciada. A maioria dos orientadores tem formação em nível de doutorado, nas melhores escolas de administração americanas ou européias. Por outro lado, o orientador pode ser visto, inclusive, com um grande poder para influenciar outra pessoa a repetir suas crenças e comportamentos. Foi observado, também, a possibilidade de

alguns orientadores simplesmente usarem os bolsistas como mão-de-obra barata, objetivando a produção de artigos, como foi alertado por alguns respondentes.

➤ Aceitação-e-confirmação:

Ele me dava muitos toques, muitas indicações, como ir, o que fazer, como me apresentar, ele acompanhava muito de perto. Ele ia para as apresentações do CONIC.[B1].

[...] Você pega um aluno do segundo período e aposta na idéia, acredita, já foi muito bom, mexeu com a auto-estima, pra continuar, pra gostar do curso. [...] Primeiro, acreditou de cara em mim, me deu todo o apoio [...] O orientador é fundamental. Eu não sei nem o que tem no programa, eu sabia dos prazos, dos relatórios, das obrigações, mas só isso. O resto era com meu orientador.[B4].

[...] ele é um ser em crescimento, então minha função é favorecer, fortalecer, mostrar caminhos, de ver aquele ser que está se formando. Não de se frustrar com a pesquisa ou com uma disciplina. Quando está com dificuldades, eu ajudo, [...]. [O7].

A aceitação-e-confirmação tem, como pressuposto básico, encorajar o mentorado a correr riscos não muito familiares. Entretanto, o mentor deve prover apoio e encorajamento, nestas situações de risco. A experiência da IC expõe o aluno da graduação a situações novas, e o orientador demonstra apoiar e encorajar seu bolsista em momentos de medo e ansiedade. Dessa forma, o processo de formação científica do graduando, em muitos momentos, é contemplado por situações novas e desafiadoras para o jovem bolsista, tais como apresentações em congressos, aplicações de questionários e entrevistas em organizações (aceitação-e-confirmação).

➤ Aconselhamento:

[...] meu orientador ajudou bastante no planejamento de minha carreira acadêmica [...] qualquer coisa, eu o consultava. Então, eu sempre recorria a ele [...] ele ia me dando os toque e tal. Ele ficava um pouco preocupado ‘esse menino tão novinho’ [B1]

[...] e toda hora ele conversava, inclusive hoje, [...] e a gente sempre tem conversas, do tipo o que você vai fazer.[B2].

[...] Aconselhamentos pessoais e profissionais, sim, desde que relativos ao estudo, até questões de trabalho.[B6].

[...] do ponto de vista pessoal, de carreira, eu sempre conversava com ele, uma orientação, se fazia mestrado ou não. Eu acho que extrapola um pouco, mas problema de ordem mais pessoal eu nunca levei [...] Ele sempre vai comentando sobre o futuro, parte dele extrapolar. [B7].

[...] eu separo muito as questões pessoais do meu trabalho, [...] tem toda uma parte de apoio, de conversa, de dar conselhos [...] e precisa de uma orientação [...] isso é meu trabalho, o menos importante, é despejar conceitos (...)” [O5].

[...] o que eu não deixo de ver, é o contexto do aluno, às vezes, uma conversa já melhora a relação. O foco é o crescimento do aluno, eu acredito “piamente” nisto [...].[O7].

A função de aconselhamento é visto como uma atividade que procura capacitar o mentorado (bolsista) a explorar interesses pessoais, que podem interferir na sua concepção da organização (do PIC/CNPq/UFPE e/ou da atividade de pesquisa). Neste sentido, percebeu-se que os orientadores procuram, em sua maioria, prestar aconselhamentos referentes ao futuro profissional do bolsista. Os momentos descritos pelos respondentes, de conversas e conselhos na relação de orientação, acontecem no dia-a-dia da relação de orientação. E questões mais pessoais só são vistas quando o bolsista leva para o ambiente da universidade, na expectativa, muitas vezes, de encontrar ajuda e conselhos. Normalmente, não é o orientador quem leva essas questões mais pessoais. Eles apenas estão mais abertos, muitas vezes, para escutar e aconselhar o jovem bolsista. Pelo fato de serem pessoas mais velhas e experientes, isso facilita e permite que os conselhos sejam vistos pelas duas partes como uma coisa natural. Entretanto, os que desenvolvem mais esses momentos de aconselhamento, proporcionam uma maior abertura para o papel de *amizade*.

➤ Amizade:

[...] Era coisa relativa à afinidade, eu tinha afinidade com ele, desde o início. E aí, essa relação de amizade que surgiu entre a gente, eu acho que ajudou muito. Eu sentia confiança da parte dele também, e ele confiava em mim, então foi uma coisa muito positiva. [B1].

[...] a forma de se relacionar, de ouvir o que a gente tinha pra dizer, de trocar experiências, como se a gente tivesse o mesmo nível que o dele. Foi um estímulo, foi maravilhoso conviver com ele.[B3].

[...] Mas eu tive uma orientação informal, foi *João*. A gente ficava com os bolsistas dele. Ele era uma pessoa que sempre conversava sobre roupa, sobre as apresentações, sobre a graduação. [...] ele sempre perguntava sobre o desenvolvimento da gente, se tava bem, se tava mal. Até hoje, ele sempre pergunta sobre o mestrado, a versão final, se tava tendo muita bronca. Eu sempre tive acesso a sala de *João*, ao ‘sofazinho’. [B5].

[...] porque professor é vocação, não simplesmente uma profissão, não é o dinheiro. Então, é normal você querer se relacionar com o aluno, se você está ali só por dinheiro, você não vai aceitar participar do PIC. Agora se você gosta, então você quer essa troca, a preocupação é desenvolver, de forma inata. [...] No PIC, você cria uma proximidade. [...] relação humana, com respeito mútuo, vê-lo como pessoa. Também reconhecer que o professor está aprendendo com isso, reciprocidade, de amizade, entender que os alunos têm problemas, exige compreensão.[O2].

[...] e de amizade também, saber trabalhar em grupo, [...]. Mas eu não chego a um grau de amizade e de intimidade, entre aluno e professor. É aluno, é professor, é amigo, o relacionamento fica dentro da universidade nesta relação formal. Se uma pessoa tiver que trabalhar com você, cinco dias por semana, quatro horas, então tem que ter um grau de respeito, de amizade. Alguns têm medo no início, e outros criam vínculo de amizade, de lealdade, de admiração, porque querem um dia chegar na posição de professor, ou então pra aprender melhor.[O3].

[...] a maioria está sempre aqui, e isso provoca uma relação mais próxima. Inclusive, ele ver de perto o lado do professor, a vivência do professor, ou eu comento, às vezes, com ele, ou aparece um aluno, [...] o professor pode ser um brilhante professor, mas se ele não tiver um tempo pra conversar com você, ele não é tão brilhante [...], porque esse trabalho exige muito amor [...]. Eu converso bastante com eles, eles vêm todos os dias aqui, [...].[O4].

A maioria dos meus alunos saiu d’aqui amigos meus [...]. Eu tenho até dificuldade de separar, em alguns casos [...], por conta de interação. A relação não é de dominação, é de parceria total, [...].[O6].

A função de amizade é caracterizada como uma atividade de interação social, que resulta em envolvimento mútuo e entendimento. Consiste, também, numa troca informal sobre experiências no trabalho e fora dele.

Percebeu-se que, tanto orientadores como ex-bolsistas/bolsistas, citam a palavra amizade, quando se referem aos seus relacionamentos de IC. Entretanto, a maioria limita esta relação de amizade a questões profissionais. Será mesmo que não seria uma relação de professor e aluno? Apenas dois respondentes, um bolsista e um orientador, descreveram sua

relação de amizade, incluindo aspectos de foro mais íntimo, mais pessoal, citando casa, família, etc. Alguns orientadores deixam claro que a relação de amizade não pode extrapolar a relação de respeito e autoridade que o professor e o aluno devem estabelecer. Assim como o interesse e a motivação do orientador em se engajar num PIC/CNPq não é meramente altruísta, existem benefícios ‘funcionalistas’, tais como aumento no número de publicações, tempo mais livre para pesquisa, em relação à permanência em sala de aula, etc. Isso demonstra um certo autoritarismo por parte do professor-orientador. Este parece se encontrar num estado de constante dialética. Ao mesmo tempo em que se empenha em fazer aquele aluno crescer e se desenvolver com autonomia, também demonstra a necessidade de uma certa distância, de manter uma relação de hierarquia, onde a aprendizagem seria de cima para baixo.

4.2.4 Quais competências podem ser desenvolvidas por esses graduandos participantes do PIC/CNPq? E por quê?

O trabalho de pesquisa desenvolvido neste estudo, no tocante ao fenômeno de competência, deu-se a partir de uma revisão da literatura de artigos científicos e livros na área da ciência da administração sobre competências desenvolvidas e requeridas de um administrador profissional. Como explicado em detalhes nos capítulos anteriores, a construção do questionário sobre este tema, especificamente, contemplou trinta e cinco competências. A escolha destas competências resultou de uma avaliação de especialistas da área de administração, com base nos vários estudos pesquisados sobre ‘competências requeridas de um administrador’.

Posteriormente, viu-se a necessidade de complementar a fundamentação teórica sobre o tema de competência, com estudos da área de educação. Entretanto, nenhum estudo

foi encontrado sobre competências requeridas de um pesquisador em ciência da administração. Todas as competências encontradas, reduzidas posteriormente a trinta e cinco, são relacionadas às competências requeridas dos administradores atuantes nas organizações.

A partir da análise de conteúdo das entrevistas coletadas, tanto dos orientadores, como dos ex-bolsistas/bolsistas, foi possível perceber que as competências desenvolvidas pelos graduandos ao longo do processo de IC diferem, em boa parte, das competências requeridas dos profissionais pelas organizações. Independente disso, percebeu-se que, pelos resultados encontrados na pesquisa, grande parte destas competências contribui significativamente para a própria formação do administrador destinado às organizações.

Os orientadores afirmam que os alunos, quando passam por um PIC, ficam mais capazes de atuar em qualquer ambiente profissional. Da mesma forma, os próprios ex-bolsistas/bolsistas também se percebem capazes de atuar de forma diferenciada, tanto na academia como nas organizações.

Isto posto, é pertinente discorrer e discutir sobre quais competências foram consideradas importantes na formação do pesquisador, assim como das que emergiram e não estavam previstas no questionário fechado.

Os resultados encontrados conduziram para a identificação de seis dimensões: comunicação; hábito do estudo; habilidades em pesquisa; relacionamento interpessoal; habilidades técnicas; e valores, crenças e atitudes.

1. Dimensão de comunicação:

Esta dimensão é composta por quatro competências: apresentar-se em público; comunicar-se por escrito; comunicar-se oralmente; e saber argumentar.

Estas quatro competências são desenvolvidas no PIC, a partir das atividades solicitadas pelo orientador. Dentre os objetivos da formação do bolsista de IC, o aluno deve apresentar, no mínimo, um artigo no CONIC, fruto do PIC. Nesse sentido, o aluno desenvolve a competência de comunicação escrita na elaboração do artigo. Adicionalmente, no momento da apresentação no CONIC, é estimulada a competência de apresentação em público e a comunicação oral. Dentro do ritual de apresentação de artigos em congressos científicos, no momento das argüições, os presentes têm a liberdade de questionar e lançar dúvidas sobre o assunto apresentado pelo bolsista. Esse processo permite que o aluno desenvolva a competência de argumentação. Outros momentos de preparação para a construção do artigo e das apresentações, inclusive, fazem parte do treinamento do bolsista. Foi percebido que os núcleos de pesquisa, além da troca de informações e experiências contínua entre estudantes de diversos níveis [Cit10-O4], quase sempre, também promovem a construção de outros artigos e prévias de apresentações, procurando aprimorar ainda mais o bolsista.

2. Dimensão de hábito do estudo:

Esta dimensão é composta por nove competências: buscar informações; ter capacidade de reflexão; capacidade de raciocinar; usar linguagem acadêmica; estudar em grupos de pesquisa; olhar crítico sobre os textos; compreender textos técnico-científico; criar o hábito de leitura; criar o hábito de estudar sistematicamente.

É importante observar que esta dimensão emergiu de competências diferentes daquelas requeridas do administrador demandado pelas organizações. Entretanto, parece normal a necessidade de se desenvolver estas competências durante o PIC, visto que o bolsista é um indivíduo em formação, e cada aluno está sendo preparado para a atividade profissional acadêmica.

Algumas destas competências são esperadas de qualquer aluno da graduação. Entretanto, na percepção dos orientadores e ex-bolsistas/bolsistas, a IC proporciona maior qualidade nestas competências referentes ao hábito de estudar. O diferencial é possível, por conta da atenção específica e única, que é dada ao aluno [Cit29-O1]. A relação de orientação educacional, de um pra um, que é vista na relação do orientador com o bolsista, não acontece com todos os alunos da graduação. Um orientador se lameta, dizendo: “Eu sempre defendi que os alunos de graduação deveriam ter umas instrutorias, ter um professor acompanhando, porque eles são postos ali, são números (...)” [O5]. Assim, parece natural que este aluno, que recebe treinamento personalizado, esteja mais preparado que os demais que não tiveram esta oportunidade [Cit12-O6].

O bolsista de IC é cobrado pelo seu orientador, então, além dos estudos normais das disciplinas da graduação, ele dedica parte do seu tempo para estudar. Ele se depara com textos mais complexos, artigos científicos, dissertações, teses, nas quais é fundamental compreendê-los. A competência da curiosidade científica, ao buscar por informações, é desenvolvida ao longo do processo de treinamento sistemático do bolsista [Cit39-O4]. Com o tempo, isso faz com que este aluno adquira uma linguagem acadêmica e um olhar crítico das questões científicas, na área da ciência da administração, que poucos graduandos possuem.

3. Dimensão de habilidades em pesquisa:

Esta dimensão é composta por dezessete competências: ser orientador; desenvolver projeto de pesquisa; aprender a fazer pesquisa; conhecer estruturas de pesquisa; saber metodologia de pesquisa; fazer fundamentação teórica; tratar questões e problemas de pesquisa; saber construir e utilizar instrumentos de coleta de dados; analisar e gerar dados a partir de uma realidade; fazer comparações mais apuradas; fazer análise estatística mais sofisticada; ter visão sistêmica da pesquisa; entender o impacto social da pesquisa; aproximar

a pesquisa da sociedade; formatar e fazer *paper*, relatório, artigo técnico-científico e monografia; ficar mais responsável com o conhecimento; e tirar conclusões apuradas.

O aluno em formação, participante do PIC, deve, por essência, aprender diversas habilidades que o faça capaz de ter a competência para pesquisar. A princípio, isso implica nas seis dimensões encontradas na presente pesquisa. Entretanto, esta dimensão é a mais específica do processo de formação do pesquisador. A proposta do PIC é fazer o aluno, após dois anos, experimentar todas as fases da atividade da pesquisa. Foi percebida, adicionalmente, uma grande preocupação em formar não só o pesquisador no sentido estrito da palavra, mas também de formar o aluno, numa perspectiva o mais ampla possível. Normalmente, os alunos são jovens com idade entre 18 e 24 anos, com muito pouca experiência de vida. A responsabilidade é percebida e reconhecida por todos os orientadores entrevistados [Cit42-O8], e isso os faz conduzir o processo de formação da maneira mais completa possível.

4. Dimensão de relacionamento interpessoal:

Esta dimensão demonstra a importância de aprender a se relacionar com as pessoas e, principalmente, saber trabalhar em equipe. O Departamento de Ciência da Administração (DCA) da UFPE parece estar amadurecendo neste sentido. A atividade de pesquisa, liderada por parte do corpo docente do DCA, está desenvolvendo um novo formato para se produzir pesquisa acadêmica. Nos últimos anos, nasceram no DCA/UFPE sete núcleos de pesquisa. Isso demonstra que o formato de relacionamento isolado entre o orientador e o bolsista está perdendo espaço para o formato de grupos de pesquisa. Adicionalmente, significa que o bolsista de IC está passando a conviver de perto com outros bolsistas, mestrandos, doutorandos e professores-pesquisadores. Portanto, é fundamental ser capaz de se

relacionar com as pessoas e trabalhar em equipe. O ex-bolista [B7] vivenciou a sua experiência de IC em um núcleo de pesquisa, e relata:

[...] não foi uma coisa só do orientador, o grupo tem um impacto muito grande, o convívio dos mestrados e doutorandos, isso estimula. De repente, tem vários modelos pra onde ir, mas não é só uma responsabilidade do orientador. Porque a coisa é muito compartilhada, é uma coisa direta e indireta. Existe uma autonomia, dada pela orientadora, isso construiu para ela poder até se afastar um pouco, e a coisa funcionar.[B7].

5. Dimensão de habilidades técnicas:

Esta dimensão está relacionada ao aprimoramento de habilidades e comportamentos necessários à atuação como pesquisador (aprendiz de pesquisador). O despertar e o desenvolvimento dessas habilidades técnicas podem proporcionar um melhor desempenho nas atividades de pesquisa.

Aprender a liderar grupos de pesquisa é uma nova exigência do ambiente. Nesse convívio em grupo no mundo acadêmico, também é importante ser prestativo, saber planejar, saber tomar decisão, ter responsabilidade e cumprir prazos. O pesquisador eficaz deve ter raciocínio lógico, ser criativo, ser autônomo, saber inovar, ter espírito e visão crítica, e ter iniciativa. Algumas habilidades mais específicas também são fundamentais, tais como, saber utilizar ferramentas de informática, aprender a língua inglesa, saber fazer as atividades burocráticas da pesquisa e, principalmente, ter um diferencial em termos de conhecimento.

Na medida em que o envolvimento do bolsista nos projetos de pesquisa amadurece, é inerente o desenvolvimento de competências gerenciais e analíticas, e o aumento do conhecimento sobre a realidade e o funcionamento de várias organizações, objeto de estudo das investigações na área de administração. A necessidade de apresentar artigos em congressos ajuda a desenvolver a habilidade de falar em público, necessária à atividade da

docência, bem como, o convívio com outros professores, também fortalece diversas habilidades requeridas pela docência.

6. Dimensão de valores, crenças e atitudes:

Esta dimensão tem doze competências: auto-conhecimento; compreender a atividade acadêmica; compreender a contribuição da pesquisa; ter postura / saber se comportar; saber tratar os professores; aprender a ter um ‘estilo’; desenvolvimento ideológico; ver as coisas por outro ângulo; ter visão de cidadania; ter comprometimento com o bem público; respeitar a diversidade; equilíbrio entre trabalho e a vida pessoal; ser disciplinado.

Enfim, de acordo com os resultados analisados, têm-se as competências desenvolvidas no PIC/CNPq classificadas em seis dimensões, a saber: habilidades técnicas, comunicação e relacionamento interpessoal – que são compostas por competências requeridas pelas próprias organizações e, normalmente, desenvolvidas com maior ênfase na graduação; e habilidades em pesquisa, hábito do estudo e valores, crenças e atitudes – que são menos desenvolvidas e requeridas no processo normal da graduação, e mais específicas à atividade de pesquisa acadêmica. A maioria destas competências, à exceção das competências técnicas específicas, estão relacionadas ao que Demo (2002) chama de conhecimento não-linear, ou o que Antunes (2001) propõe quando afirma que um aluno competente é aquele que sabe usar seus saberes em todos os campos de sua ação.

4.3 Elementos que emergiram durante a análise dos resultados

A partir da análise de conteúdo dos dados, foi possível perceber que outros aspectos interferem no desenvolvimento da carreira dos graduandos, através do PIC, além dos elementos analisados a partir dos objetivos propostos na investigação.

Primeiro, quando se analisou a qualidade das relações entre o orientando e o bolsista, percebeu-se que a proximidade é um aspecto importante na construção de uma interação menos formalística. Neste sentido, emergiu a relevância do ambiente físico influenciando a qualidade da proximidade. Na percepção dos respondentes, o compartilhamento da sala do orientador com seu bolsista proporcionou um aprendizado diferenciado ao próprio bolsista. Algumas falas, tanto de orientadores como de ex-bolsistas/bolsistas, exemplificam essa questão: “Eu vinha todo dia aqui no computador dele, ele deu essa abertura, [...] E isso aí, me proporcionou um aprendizado muito grande.” [B2]; e “por conta da afinidade, o aluno se desenvolve mais, [...] a questão do ambiente físico, na mesma sala, isso ajuda no desenvolvimento” [O8].

A oportunidade de aprendizado do bolsista não se limita aos momentos formais de orientação, como por exemplo, “essa vivência tácita aqui dentro, de ouvir conversas dele com outras pessoas [...] Então eu acho, que aprendi muito mais em conversas informais [...] nessa maneira informal, do que formalmente.” [B2], como salienta um ex-bolsista. Percebe-se que é uma forma de aprimorar competências pessoais, enquanto que os encontros formais são mais direcionados para desenvolver as competências técnicas. Entretanto, tem um outro lado: “O ambiente físico é significativo, porque condiciona a proximidade, [...] por outro lado, há desvantagens, por questões de privacidade.” [O1], observa um orientador. Isso também é percebido por um bolsista: “Com relação ao espaço, é um problema, a gente tira um pouco do espaço físico dele” [B6].

Segundo, ao conversar com os orientadores sobre os papéis do orientador, foi percebido que as motivações para um professor se envolver num projeto de iniciação científica tinham duas dimensões percebidas:

- A primeira foi o elemento emocional da atividade – a maioria dos respondentes afirmou que o envolvimento do orientador com sua função de orientador é vocacional. Alguns depoimentos, nesse sentido: “se você é professor, é natural, porque professor é vocação, não é simplesmente uma profissão, não é só dinheiro. Então é normal você querer se relacionar com o aluno” [O2]; “você ver o crescimento do aluno, é fantástico, essa é a motivação.” [O8]; “eles tão tendo a oportunidade de serem muito melhores do que eu, isso me emociona [...] isso me dá um imenso prazer [...] cumpri meu papel.” [O5];

- No outro aspecto observado, a dimensão da razão, o aspecto instrumental. Alguns orientadores salientam: “O que motiva orientar um bolsista de IC, é porque é uma forma de nós viabilizarmos nossas atividades como pesquisadores” [O6]; “eu acho que o principal motivador é que você reduz carga-horária, e ainda faz pesquisa [...] não é só altruísmo, é benefício. Você vê a pessoa se desenvolvendo é bom, você ver ele crescer.” [O3].

Analisando esse aspecto do motivo do engajamento do orientador em projetos de iniciação científica, percebeu-se uma outra questão que emergiu na fala, tanto de orientadores, como de bolsistas. Ao se refletir, junto aos respondentes, sobre a contribuição do PIC e o papel do orientador nesse programa, emergiu a questão do poder do orientador sobre o processo e os resultados alcançados.

O estudo demonstrou que parece existir um forte poder do orientador sobre o processo de formação e sobre os resultados alcançados com o PIC. “Tem fulanos, que fazem dos bolsistas [...], utilizando o indivíduo para se promover. O objetivo é formar pesquisador, o certo seria treinar, mas se der um artigo, ótimo” [O4]; “Evidentemente que o orientador-

professor tem muito poder. E se ele quiser fazer desse menino um secretário particular, ele faz, é um desastre pro aluno [...]” [O5]. Essa questão também tem o lado positivo: “[...] mas ele pode fazer o contrário, ele pode trabalhar com um menino deste, educando” [O5]. O “programa não garante sucesso” [B2], mas pode dar oportunidade de crescimento ao aluno. “Não há nenhuma virtude pré-anunciada num programa como esse” [O1], como o bolsista se espelha no exemplo do orientador, dependendo do orientador, o aluno pode rejeitar, e apenas ver defeitos na vida acadêmica, como também, pode adquirir qualidades e se desenvolver na área acadêmica.

Por outro lado, “[...] Não tem que dar o mérito só ao orientador”. O programa contribui bastante, principalmente, quando viabiliza o pagamento da bolsa ao aluno. “O programa te permite pagar um aluno pra estar estudando” [O5], além da peculiaridade do curso, “em administração tem uma coisa diferente, porque se consegue estágio facilmente [...] nós temos que ter remuneração, senão a gente perde o bolsista” [O4]; “[...] pergunta quantos tem aqui, estudantes de IC voluntários, muito poucos, pouquíssimos, ou seja, a bolsa é importante.” [O5]

Por fim, um outro elemento importante, que emergiu ao longo da coleta de dados, foi a formação de grupos de pesquisa impactando positivamente no desenvolvimento do bolsista de IC. Esse tema surgiu durante as entrevistas, possivelmente por conta do perfil da amostra pesquisada. Dos sete núcleos de pesquisa do DCA, comandados por sete professores do departamento, cinco participaram desta investigação. Então, parece que o surgimento deste assunto nas entrevistas foi um fato inevitável e coerente.

Os núcleos de pesquisa, normalmente, são formados por bolsistas de IC, mestrandos, doutorandos, professores-orientadores e alguns pesquisadores convidados, além de parcerias com outros núcleos ou instituições da área de pesquisa científica e educação. A

proposta de um núcleo é ter uma “temática guarda-chuva”, para se viabilizar a construção de conhecimento. Segundo o orientador [O1], o próprio programa de IC foi pensado concebendo-se o bolsista inserido num grupo de pesquisa, “ele se via daqui há dois anos, há cinco anos, há dez anos [...]”. Na visão de outro orientador, que trabalha com grupo de pesquisa: “Assim, a gente faz um trabalho integrado, onde todo mundo sabe do trabalho de todo mundo, participa do trabalho de todo mundo, colabora, eles trocam informações”. Esse aprendizado existente em núcleos de pesquisa é percebido por um ex-bolsista que já teve essa vivência: “[...] mas não foi uma coisa só do orientador, mas o grupo tem um impacto muito grande, o convívio dos mestrandos e doutorandos, isso estimula [...]”. O orientador vê o grupo de pesquisa como um aliado na orientação de alunos: “aqui já é um grupo, então eles se ajudam, um que está mais avançado ajuda o outro. A tendência é ele ficar um aluno mais maduro, [...] ele sempre tem um apoio” [O4]. Uma outra questão percebida, é a importância do tamanho do grupo: “Quando o grupo é maior, então deve-se aprender ainda mais, a troca com os outros, as dificuldades” [B6].

5 Conclusões

O presente capítulo pretende apresentar as conclusões emergidas das análises de conteúdo, considerando, de forma relevante, as teorias e modelos conceituais pesquisados, contemplando o contexto do caso escolhido, assim como compreendendo os objetivos pretendidos com a presente pesquisa.

Nas seções que seguem no capítulo, procurou-se sintetizar as principais idéias encontradas, expor as limitações do estudo, compartilhar sugestões para estudos futuros e apresentar as contribuições para ações de interesse das instituições envolvidas no processo de formação de pesquisadores.

5.1 Conclusões da pesquisa

Na pesquisa realizada, primeiramente procurou-se compreender a contribuição do PIC à carreira do graduando. Nos casos estudados em profundidade, verificou-se que, na percepção dos ex-bolsistas/bolsistas e orientadores, a contribuição do PIC/CNPq é extremamente positiva. Adicionalmente, percebeu-se que a comparação com os graduandos que não participam do PIC é uma constante. Na percepção dos respondentes, os alunos que participam da IC tornam-se mais competentes, no presente e no futuro. No presente, quando observados em seu desempenho na graduação. E no futuro, quando observados em seu desempenho no mestrado.

O que contribui de forma significativa no fortalecimento da formação qualitativa do graduando, através do PIC, é a qualidade do relacionamento entre o aluno-bolsista e o seu

professor-orientador. Em suas percepções, o relacionamento interativo e informal da orientação proporciona uma oportunidade de aprendizagem única para ambos.

Os ganhos relacionados ao aprendizado do aluno no PIC/CNPq não se limitam apenas à graduação e à pós-graduação. Aquele que opta pelo mercado de trabalho, longe da vida acadêmica, também pode se diferenciar dos demais que estão nas organizações. Isso se deve muito mais pelas competências apreendidas do que pelo conhecimento técnico em si. Ao longo das entrevistas, foram proferidos depoimentos relativos não só a ganhos profissionais, mas também, a ganhos pessoais. Esses alunos são, em geral, muito jovens, então, parece natural o orientador se sentir responsável, também, em orientar e aconselhar aspectos da vida pessoal.

Também foram destacados, pelos orientadores e pelos ex-bolsistas/bolsistas, que o programa, a partir do momento que financia um aluno para estudar e aprender a pesquisar, viabiliza a continuidade do programa. Sem o pagamento de uma bolsa de estudo, ficaria difícil manter o aluno no programa, bem como comprometido com o aprendizado. Muitos dos alunos usam o valor da bolsa para se sustentar, e até para ajudar a própria família.

Outra questão relevante, relacionada à importância do pagamento da bolsa de estudo, é a própria natureza da área de administração. O curso de administração é normalmente voltado para as organizações, constitui escola de uma ciência social aplicada, então, o apelo do mercado em oferecer estágios e empregos remunerados, em relativa quantidade, é muito significativo. Portanto, isso afeta o interesse do aluno em querer participar do PIC/CNPq. Segundo os próprios professores-orientadores, são raras as vezes em que se apresentam alunos voluntários no curso de administração na UFPE.

Enfim, pode-se concluir a partir dos dados inicialmente analisados, que o PIC/CNPq contribui bastante para o desenvolvimento da carreira de graduandos participantes do programa. E essa contribuição acontece no sentido de influenciar significativamente na qualidade da formação daquele aluno graduando. O empenho dos professores em preparar o aluno de maneira diferenciada, termina proporcionando o desenvolvimento de competências que dificilmente um aluno da graduação teria oportunidade de apreender. Entretanto, observa-se que outros elementos podem interferir na eficácia do processo de formação.

Num segundo momento da análise dos dados, procurou-se compreender como as relações de orientação se desenvolvem e qual o impacto de uma relação de orientação de qualidade no ambiente de iniciação científica da graduação de administração. Neste sentido, foi percebida a necessidade de se verificar a compreensão dos respondentes sobre o que seria uma relação de orientação de qualidade para, a partir daí, entender o porquê da importância da satisfação com o relacionamento de orientação, e qual o impacto disto no programa de iniciação científica.

Segundo os respondentes, a formalística na orientação é o que menos provoca impacto na formação do aluno-bolsista. O conhecimento adquirido através do aprendizado em metodologias, técnicas e processos de investigação, é muito importante para a formação do futuro profissional. Entretanto, percebeu-se que é relevante compreender quais elementos constroem uma relação de orientação de qualidade, pois isto impacta fortemente na satisfação com a relação de orientação.

Os elementos que compõem o entendimento de uma relação de orientação de qualidade estão relacionados a um laço informal construído entre o orientador e o bolsista. Este relacionamento é guiado por afinidades, oportunidades de conversas, interação, empatia, acessibilidade e confiança. O relacionamento, com o tempo, torna-se uma relação de troca

constante e permanente, na qual as partes envolvidas percebem crescimento para ambos, e muitos chegam a falar em amizade. Assim, a proximidade, física e pessoal, contribui para um compromisso maior com o crescimento de ambos. A própria vocação do docente foi percebida pelos orientadores como uma qualidade nata, que influencia em seu comportamento de se dispor a ajudar o aluno a aprender e a crescer profissionalmente, e como cidadão.

Assim, configurando-se uma relação de orientação de qualidade, a satisfação do bolsista com seu orientador, com o programa de IC e com a carreira de pesquisador-professor, pode proporcionar um maior interesse em querer aprender, além de aumentar sua expectativa em progredir profissionalmente. Conseqüentemente, com estas expectativas sendo atendidas constantemente, pode-se proporcionar um comprometimento maior com o projeto de IC, com o PIC/CNPq e com a própria universidade.

Demo (2002) conceitua a orientação como o ato de:

Perscrutar as motivações do aluno, entender seus anseios, tocar as cordas corretas da emoção, provocar sem oprimir, admoestar sem imbecilizar, é fina arte, sensibilidade sutil, perspicácia a toda prova. (p.141).

Concluindo sobre os relacionamentos de orientação no PIC/CNPq, foi verificado no estudo que as relações de orientação se desenvolvem baseadas num relacionamento muito pessoal. Assim, a forma de interação entre o orientador e o bolsista interfere diretamente em sua satisfação com a relação, e impacta no interesse de ambas as partes em desempenhar seus papéis da melhor forma possível. Ou seja, o empenho em implementar esforços para que o crescimento do bolsista aconteça, depende, fundamentalmente, da qualidade da relação de orientação.

Os orientadores e os ex-bolsistas/bolsistas percebem que as funções desenvolvidas pelos orientadores (de carreira e psicossociais), na maioria das vezes, acontecem

concomitantemente. Ao desenvolver atividades voltadas para a carreira, o orientador também promove, naturalmente, questões psicossociais. Portanto, confirmou-se que as relações de orientação no PIC/CNPq podem ser consideradas relações de mentoria.

Por outro lado, quando se analisou as relações de orientação no PIC/CNPq em relação à teoria de mentoria, percebeu-se que, na maioria dos estudos desenvolvidos sobre programas formais e informais de mentoria, as relações estabelecidas dentro das organizações são fortemente influenciadas pelo contexto. Esse contexto pode ter forte influência sobre as funções desenvolvidas pelos mentores (orientadores), pois, no contexto organizacional, sempre predominam os interesses organizacionais sobre os interesses dos indivíduos. Já no contexto acadêmico, a Instituição Universitária não parece estabelecer muita influência sobre os interesses individuais. O que parece influenciar mais são os interesses dos professores-orientadores que, em algumas situações, podem se sobrepor aos interesses dos alunos e aos objetivos do PIC/CNPq.

A orientação é uma atividade pedagógica que deveria potencializar a emancipação do aluno (Demo, 2002; Antunes, 2001). Contudo, depende-se muito das intenções e interações dos envolvidos na relação de orientação. Os mecanismos de controle mantidos por parte do programa se resumem a alguns relatórios e a apresentação de artigo em congresso específico. Assim, não existe nenhum acompanhamento mais específico, ou treinamento direcionado, para melhorar a forma de interação entre as partes.

Foram encontrados relacionamentos de orientação nos resultados baseados em amizade e em interação social, limitados, porém, ao ambiente universitário. A informalidade e os momentos de aconselhamento parecem “camuflar” uma suposta relação de amizade. Os orientadores demonstram preocupação com a possibilidade de que o relacionamento de

orientação seja afetado, e a imaturidade do bolsista interfira no respeito que deve existir entre mestre e aprendiz.

Por tudo isso, os resultados demonstraram que a orientação de IC é propícia para se desenvolver relações de mentoria. Mais que isso, é relevante que as relações de orientação, no ambiente acadêmico, saiam da formalística do programa, e se permitam desenvolver indivíduos emancipados. O orientador propõe atividades, junto ao bolsista, que permitem o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, *insights* e valores. Assim, a confluência das funções de carreira e psicossociais, é essencial para um relacionamento de qualidade, a fim de motivar o bolsista no interesse pelo aprendizado, e motivar o orientador na intenção de educar. A diferença entre um relacionamento voltado para o desenvolvimento do bolsista, e um outro tipo de relacionamento com outros objetivos, parece estar justamente na interação e no compromisso comum do orientador e do bolsista.

No tocante às competências desenvolvidas no PIC/CNPq, os resultados apontam para competências comuns, além de outras diferentes daquelas requeridas de um profissional de administração.

A concepção de que o objetivo primordial da escola não é apenas o ensino dos conteúdos disciplinares, mas também o desenvolvimento das competências pessoais (MACHADO, 2002), se confirma quando se estuda o PIC/CNPq. A iniciação científica é uma ferramenta que permite formar estudantes, e não apenas informar conceitos e teorias [Cit46-O5]. Percebe-se que a proposta e a intenção de todos, principalmente dos orientadores, se voltam para formar graduandos autônomos e preparados para diversas situações profissionais.

O aluno participante de um PIC consegue articular conhecimentos vinculados à sua própria inteligência, pois ele aprende a mobilizar saberes, informações e habilidades, e, a

partir daí, mostra-se preparado para enfrentar e solucionar situações ou problemas que irão aparecer ao longo de sua carreira. Percebeu-se que não se trata de uma formação estanque, ou seja, ela não é um fim em si mesma. O bolsista, muito pelo contrário, é um indivíduo que teve a oportunidade, através da IC, de desenvolver competências consolidadas nos quatro pilares da educação (ANTUNES, 2001): aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; e aprender a ser.

A compreensão em profundidade sobre as relações de orientação, pode esclarecer em detalhes como a formação do administrador pode ser impactada positivamente, a partir de uma relação de orientação de qualidade em programas de iniciação científica. Os fenômenos de mentoria e de competência podem também ser melhor compreendidos quando inseridos num ambiente específico, no qual a sua contribuição pode ser verificada neste estudo.

Ao final deste estudo, pode-se concluir que a qualidade da relação, as funções que o orientador desenvolve e as competências desenvolvidas interferem significativamente na qualidade da formação do graduando, configurando-se, na orientação do PIC, características de relações de mentoria informal. Todavia, a intensidade e a quantidade de elementos que são desenvolvidas nesses aspectos são relevantes para aumentar a qualidade da formação do graduando. Por fim, pode-se afirmar que, quando um graduando se forma com mais qualidade, a eficácia de sua carreira tende a ser mais positiva.

Essas inferências podem se confirmar, principalmente, quando o foco de atenção é formativo, e não simplesmente informativo. “A iniciação científica tem-se mostrado um instrumento eficaz no processo formativo, despertando no aluno o interesse pela busca continuada do saber” (Guimarães, 2004, p.19). Ou seja, através do PIC/CNPq, pode-se conseguir atingir um excelente nível de competências no graduando, e se construir um ser

autônomo e responsável pelo seu próprio desenvolvimento, capaz de atuar com competência, como pesquisador ou como executivo, e demonstrando emancipação.

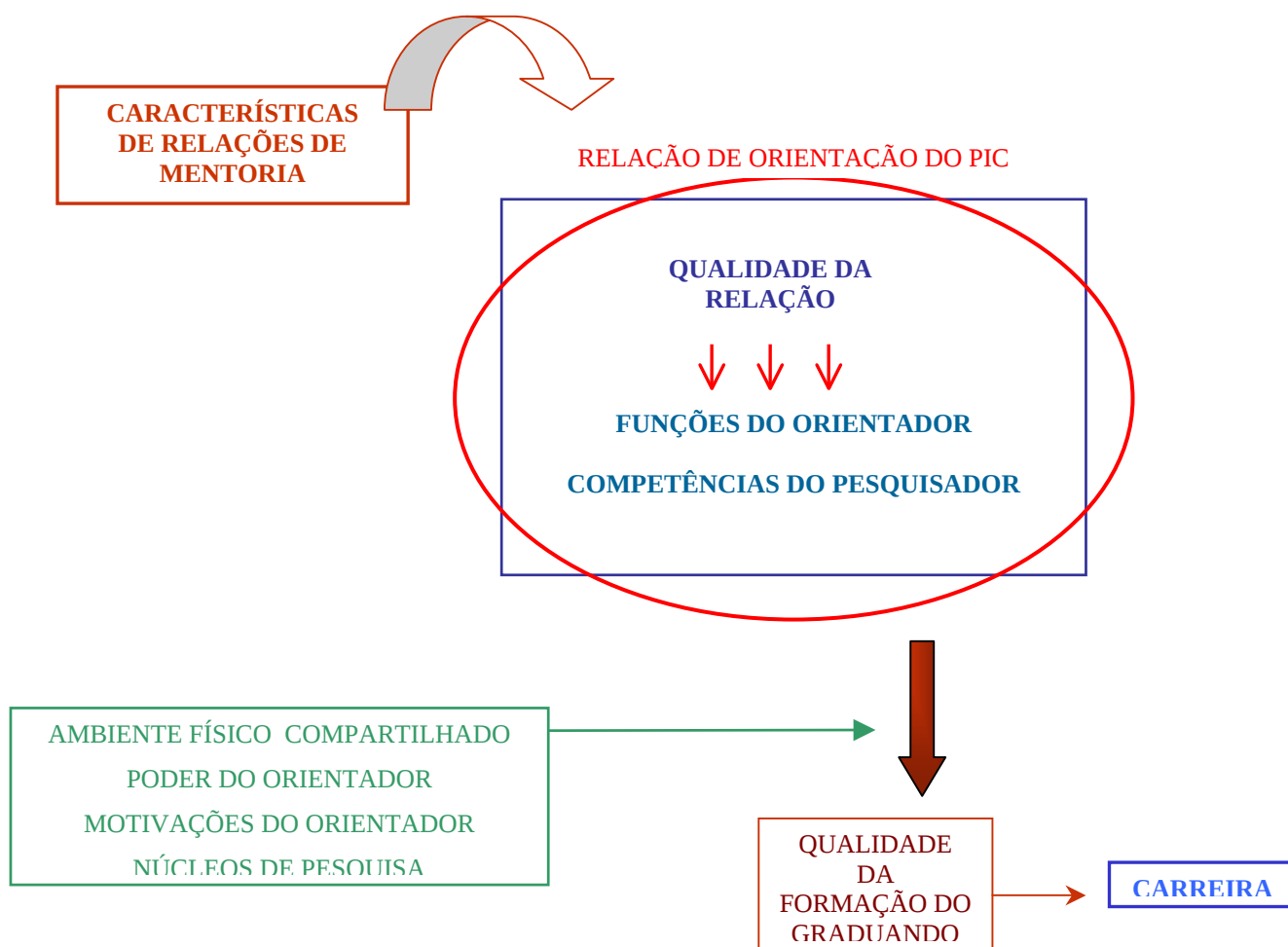


Figura16: Síntese da pesquisa
Baseado nas análises dos dados

5.2 Limitações da Pesquisa

Apesar da presente pesquisa ter apresentado importantes contribuições, ela também possui limitações. Algumas delas são descritas e discutidas nesta seção.

O estudo apresenta algumas limitações inerentes à própria escolha metodológica. Por ser classificada como qualitativa do tipo exploratório-descritivo, a presente pesquisa se

limita à própria subjetividade da pesquisadora e dos respondentes, quando analisa seus dados pela estratégia de análise de conteúdo, procurando interpretar e compreender os fenômenos estudados.

Outro limitante é o fato da pesquisa ser um estudo de caso único, no qual se restringe, também, a generalização dos dados obtidos. A amostra, composta apenas de ex-bolsistas/bolsistas e de professores-pesquisadores, reduz o poder de generalização do estudo, visto que este ambiente acadêmico e seus atores têm características muito peculiares, com uma cultura própria.

Não obstante, o delineamento da pesquisa (transversal) implementado, forneceu informações que possibilitou compreender e interpretar a realidade. Um modelo de pesquisa longitudinal poderia fornecer dados ainda mais ricos. Além do mais, a decisão de interpretar e compreender com profundidade o tema escolhido faz com que se justifique a escolha de caso único, com poucos respondentes, assim como, o fato de ser um estudo vinculado a uma dissertação de mestrado.

Os respondentes do grupo de ex-bolsistas/bolsistas foram escolhidos aleatoriamente. Não houve qualquer interferência, por parte da pesquisa, em relação à escolha do perfil dos respondentes. O único critério estabelecido foi exatamente que o respondente já tivesse participado ou estar participando de algum programa do CNPq, de iniciação científica. Entretanto, no momento da coleta de dados, dos nove respondentes ao questionário de bolsistas, apenas um é bolsista, e apenas um dos ex-bolsistas não seguiu a carreira de docência e não fez mestrado. Esse fato pode constituir um viés a pesquisa, todavia, o objetivo do estudo parece ter sido atingido, pois, pelos dados coletados, foi possível compreender e interpretar os fenômenos escolhidos, assim como os objetivos definidos foram respondidos a contento.

Por fim, como foi colocado inicialmente, os fenômenos abordados nesta pesquisa – mentoria, principalmente, e competência – são pouco estudados, o que dificulta comparações com outros estudos. Saliente-se o fato de não ter sido encontrada nenhuma outra investigação sobre estes fenômenos no contexto da iniciação científica na graduação.

Pois bem, como não se tem a intenção de afirmar que as conclusões do estudo são verdades únicas para todos os casos de orientação em iniciação científica, o estudo deve apresentar, a seguir, as suas contribuições para a academia e para a sociedade.

5.3 Sugestões para estudos futuros e contribuições para ações de interesse da sociedade

Em futuros estudos, pode-se tentar analisar em profundidade as fases da mentoria (KRAM, 1983) nas relações de orientação do PIC/CNPq, visto poder compreender melhor o processo de mentoria numa perspectiva longitudinal. Na presente pesquisa, não foi realizado por três motivos: primeiro, porque não foi objetivo da pesquisa; segundo, porque apenas um dos ex-bolsistas respondentes apresentou um perfil passível de investigação, e terceiro, o estudo ficaria mais rico se fosse desenvolvido numa dimensão de tempo longitudinal.

Outro estudo que poderia vislumbrar importantes contribuições para compreensão das relações de mentoria/orientação, seria sobre as implicações negativas das relações de orientação na iniciação científica, na monitoria, no estágio supervisionado, no mestrado e doutorado, e o poder dos professores-orientadores diante destas situações. A partir daí, poderia-se fazer importantes comparações entre esses vários projetos pedagógicos do ensino superior no Brasil.

Por fim, o presente estudo desenvolveu uma ferramenta muito eficaz na coleta de dados, o questionário via *internet*, que pode viabilizar estudos futuros mais abrangentes. A investigação em vários departamentos de universidades federais, assim como em diversas IES, poderia possibilitar compreender melhor as possíveis diferenças existentes na orientação, entre diversas áreas do conhecimento.

Quanto às contribuições práticas, diante dos aspectos positivos relativos à participação do graduando num programa de iniciação científica, acredita-se que mais investimentos devem ser implementados pelo CNPq neste sentido, bem como mudanças nos objetivos e formas de gerenciar os programas, devem ser revistos.

Novos investimentos poderiam atender a algumas necessidades da sociedade e do mercado. Como os alunos que participam do PIC/CNPq são muito jovens, não necessariamente todos escolhem seguir a carreira acadêmica. Assim, ao capacitar, de forma diferenciada, futuros graduados em administração, também estão capacitando futuros gestores de organizações. Como foi visto na presente pesquisa, as competências desenvolvidas no PIC são bastante relevantes, também, para o profissional que vai para o mercado.

Um maior investimento em PIC poderia atender, também, às demandas das IES que, devido ao recente crescimento de instituições privadas, necessitam empregar docentes e pesquisadores cada vez mais qualificados. Conforme Antunes (2001), é impossível desenvolver competências nos alunos sem mudanças expressivas nas atitudes dos professores.

Neste sentido, algumas medidas mais específicas poderiam ser implementadas:

1. Criar mecanismos para acompanhar os egressos da iniciação científica, e averiguar se os objetivos propostos pelos programas estão sendo alcançados;

2. Aumentar o investimento em PIC, já que a quantidade de alunos bolsistas do PIC/CNPq, quando comparados à quantidade de alunos da graduação, é mínima;
3. Investir mais em pesquisadores profissionais. O programa forma-os e, de alguma forma, cria expectativas a respeito da profissão. Entretanto, o pesquisador é pouco valorizado pelo mercado de trabalho, e poucas oportunidades existem;
4. Rever os objetivos dos programas de iniciação científica, pois, como foi visto a exemplo do PIBIC/CNPq, estes objetivos não são alcançados. Além de não atender às expectativas e necessidades de orientadores e de bolsistas;
5. Os programas de iniciação científica deveriam contemplar mecanismos de incentivo à prática da mentoria, visto seus benefícios verificados na presente pesquisa. Assim, seria relevante avaliar constantemente os benefícios com o PIC, e criar mecanismos de compartilhamento de experiências bem sucedidas que incentivassem a cultura da orientação, ou melhor, da mentoria, como ferramenta de melhorar a qualidade do ensino superior.

Referências

- ALLEN, T. D.; RUSSELL, J. E .A. e MAETZKE, Formal Peer Mentoring. **Group & Organization Management**, vol.22, n.4, 1997.
- ANDRADE, Rui Otávio B.; AMBONI, Nério. **Projeto pedagógico para cursos de administração**. São Paulo: Makron Books, 2002.
- ANDRADE, Rui Otávio B.; AMBONI, Nério. **Gestão de cursos de administração: metodologias e diretrizes curriculares**. São Paulo: Prentice Hall, 2004.
- ANTUNES, Celso. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- ARAÚJO, Maria Arlete D.; CORREIA, Ângela de Castro. Uma avaliação do processo formativo do administrador: um estudo de caso em uma instituição de ensino superior. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 25, São Paulo, 2001. **Anais...** São Paulo: ENANPAD, 2001.
- AZEVEDO, Simone D.; DIAS, Sônia M. R. Calado. Mentoria e Comprometimento organizacional: O caso das Secretárias Executivas da Universidade Federal de Pernambuco. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 26, Salvador/ BA, 2002. **Anais...** Salvador/ BA: ENAMPAD, 2002.
- BARBOSA DA SILVA, Anielson. Proposta de um perfil de administrador para a era da informação e do conhecimento. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 24, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ENAMPAD, 2000.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lda. Lisboa, Portugal, 1977.
- BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão .In: **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático**. Martin W. Bauer, George Gaskell (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.cap.8.
- BAUER M. W.; GASKELL, G.; ALLUM, Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento – evitando confusões. In: **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático**. Martin W. Bauer, George Gaskell (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BENNETTS, C. **The Secrets of a Good Relationship**. People Management, 1995.
- BRASIL. **Constituição Federal**. Coordenação Giselle de Melo Braga Tapai. 7 ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2002.

_____. **Universidade Federal de Pernambuco.** Disponível em: <<http://www.propesq.ufpe.br>>. Acesso em: 22 set. 2004a.

_____. **Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.** Disponível em: <<http://www.cnpq.br>>. Acesso em: 22 set. 2004b.

_____. Resolução no. 1, 02 de fevereiro de 2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração.** Rio de Janeiro: Revista Ensino Particular. Ano 17, n.199, p.18-20, mar, 2004c.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Padrões de qualidade para cursos de graduação em administração.** Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ad_padrao.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2004d.

_____. Parecer No.CES/CNE 0146/2002. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/legislacao/2002/parecer/Par_CES_146_030402.htm> Acesso em: 08 jan 2005.

BUFONI, André Luiz. O rigor na exposição dos estudos de caso simples: um teste empírico em uma universidade brasileira. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 26, Salvador/BA. **Anais...** Salvador/BA: ENAMPAD, 2002.

CALDERÓN, A. I. Repensando o papel da universidade. **Revista de Administração de Empresas.** v.44, n.2, 2004.

CHEROBIN, Ana Paula; MARTINS, Gilberto A.; SILVEIRA, J. Augusto. Abordagem metodológica qualitativo-quantitativa em pesquisas na área de administração. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 27, Atibaia/ SP. **Anais...** Atibaia/ SP : ENAMPAD, 2003.

CLUTTERBUCK, D.; RAGINS, B. R. **Mentoring and Diversity: an international perspective.** Butterworth-Heinemann, 2002.

COELHO, Fernando de Souza. A educação superior brasileira: convergências e divergências com o mundo de trabalho. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 25, Campinas/ SP. **Anais...** Campinas/ SP: ENAMPAD, 2001.

COOPER Donald. R.; SCHINDLER, Pamela S. **Métodos de Pesquisa em Administração.** 7 ed. Porto Alegre: Bookman, 2003.

CRESWELL, John. **Research design: qualitative & quantitative approaches.** Thousand Oaks: Sage Publications, 1995.

DEMO, Pedro. **Complexidade e aprendizagem:** a dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Educar pela pesquisa.** Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée (org.). **O enigma da competência em educação.** Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DOWNES, A. S. **Research Design and Management.** Cave Hill Campus. Lecture Notes, 2002

DREHER, G. F.; DOUGHERTY, T. W. Substitutes for Career Mentoring: Promoting Equal Opportunity through Career Management and Assessment Systems. **Journal of Vocational Behavior** n. 51, p. 110-124, 1997.

DRUCKER, Peter F. O advento da nova organização. In: **Gestão do conhecimento.** Harvard Business Review. Tradução Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

EBY, L.T.; MCMANUS, S.E.; SIMON, S.A.; RUSSELL, J.E.A. The Protege's Perspective Regarding Negative Mentoring Experiences: The Development of a Taxonomy. **Journal of Vocational Behavior**, 2000.

FAGENSON-ELAND, E. A.; AMENDOLA, K. L.; MARKS, M. A. **Perceptions of Mentoring Relationships.** Journal of Vocation Behavior. v.51, p.29-42, 1997.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.

FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria Tereza L. **Estratégias empresariais e formação de competências:** um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira. São Paulo: Atlas, 2000.

FREITAS, H. M. R.; CUNHA Jr., M.V.M.; MOSCAROLA, J. Pelo Resgate de Alguns Princípios da Análise de Conteúdo: Aplicação Prática Qualitativa em Marketing. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 20, . **Anais... ENAMPAD**, 1996.

FRIGA, P. N.; BETTIS, R. A.; SULLIVAN, R. S. Mudanças no Ensino em Administração: Novas Estratégias para o Século XXI. **Revista de Administração de Empresas.** v. 44, n.1, 2004.

GASKEL, George. Entrevistas individuais e grupais (cap.3). In: **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático.** Martin W. Bauer, George Gaskell (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1999.

GUIMARÃES, Jorge A. Programas e conteúdos. In: **Cadernos do MEC.** Distrito Federal, Brasília: Publicação do Ministério da Educação, 2004.

HALE, R. **To match or mis-match? The dynamics of mentoring as a route to personal and organizational learning.** *Career Development International*, v.5, p.223-234, 2000.

HIGGINS, M. C. e THOMAS D. A. Constellations and careers: toward understanding the effects of multiple developmental relationship. **Journal of Organizational Behavior**, v.22, p.223-247, 2001.

HOMERO. **A Odisseia (em forma de narrativa)**. 17a. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, [s.d].

JONSOHN, S. K.; GERoy, G. D. e GRIEGO, O. V. The mentoring Model Theory: Dimensions in Mentoring Protocols. **Career Development International**, v.4, p.384-391, 1999.

KIRK, Jerome; MILLER, Marc L. **Reability and validity in qualitative research**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1986.

KRAM, Kathy E. Phases of the Mentor Relationship. **Academy of Management Journal**, v.26, n. 4, p.608-625, 1983.

KRAM, Kathy E., **Mentoring at Work: Developmental Relationships in Organizational Life**. Glenview, IL: Scott Foresman, 1985.

LACOMBE, Beatriz M. B. **O aluno de administração de empresas, o trabalho e a construção da carreira profissional: contribuições de um estudo na grande São Paulo**. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 26, Salvador/ BA. **Anais...** Salvador/ BA : ENAMPAD, 2002.

LAKATOS, E. M. e MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2001.

LAROUSSE. **Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Ática, 2001.

LE BOTERF, Guy. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LEVENBURG, Nancy M. General management skill: Do practitioners and academic faculty agree on their importance? **Journal of Education for Business**, v.72. 1996.

MACHADO, Nilson J. Sobre a idéia de competência. In: **As competências para ensinar no século XXI - a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Philippe Perrenoud, Mônica Gather Thurler, Lino de Macedo, Nilson José Machado e Cristina Dias Allestrandini; trad. Cláudia Shilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de Marketing: Uma Orientação Aplicada**, 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

- MAYRING, P. **Qualitative Content Analysis**. Forum: Qualitative Social Research, vol.1, n.2, Jun. 2000.
- McMANUS, S. E.; RUSSELL, E. A. New Direction for Mentoring Research: An Examination of Related Constructs. **Journal of Vocational Behavior**, 1997.
- MUMFORD, A. Learning styles and mentoring. **Industrial and Comercial Trainig**, vol.27, 1995.
- NACHMIAS D.; NACHMIAS, C. **Research Methods in the Social Sciences**, 2000.
- NICOLINI, A. Educação: Os novos desafios da universidade. **Revista de Administração de Empresas**, v.44, n.1, 2004.
- NOE, R. A. An investigation of the determinants of successful assigned mentoring relationship. **Personnel Psychology**, v.41, 457-479, 1988.
- NONAKA, I. A Empresa Criadora de Conhecimento. In: **Harvard Business Review**; tradução Afonso Celso Cunha Serra. Gestão do Conhecimento. Rio de Janeiro: Campus, 2000.
- NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação do conhecimento na empresa**. Tradução de Ana Breatriz Rodrigues, Priscila Martins Celeste. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- NUNES, Simone C.; BARBOSA, Allan, C. Q. A Inserção das Competências no Curso de Graduação em Administração: Um Estudo em Universidades Brasileiras. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 27, Atibaia/ SP. **Anais...** Atibaia/ SP : ENAMPAD, 2003.
- ODERICH, Cecília. Gestão de competências gerenciais: noções e processos de desenvolvimento. In: **Aprendizagem organizacional e competências**. Roberto Ruas, Claudia Simone Antonello, Luiz Henrique Boff. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- OLIAN, Judy. D.; CARROLL, Stephen J.; GIANNANTONIO, Christina M. e FEREN, Dena B. What Do Proteges Look for in mentor? Results of three experimental studies. **Journal of Vocational Behavior**, v. 33, p. 15-37, 1988.
- OLIVEIRA Jr., Moacir de M. Competências essenciais e conhecimento na empresa. In: **Gestão Estratégica do Conhecimento: integrando aprendizagem, conhecimento e competências**. Maria Tereza Leme Fleury, Moacir de Miranda Oliveira Jr. (org.). p.121.-156. São Paulo: Atlas, 2001.
- PERRENOUD, Philippe. A formação dos professores no século XXI. In: **As competências para ensinar no século XXI - a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Philippe Perrenoud, Mônica Gather Thurler, Lino de Macedo, Nilson José Machado e Cristina Dias Allessandrini; trad. Cláudia Shilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PERRENOUD, Philippe; THURLER, Mônica G. **As competências para ensinar no século XXI - a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

RAGINS, B. R.; COTTON, J. L. Easier said than done: gender differences in perceived barriers to gaining a mentor. **Academy of Management Journal**, v.34, n.4, 939-951, 1991.

RAGINS, B. R.; SCANDURA, T.A. Gender differencer in expected outcomes of mentoring relationships. **Academy of Management Journal**, v.37. n. 4, p.957-971, 1994.

RAGINS, B. R.; COTTON, J. L.; MILLER, J. S. Marginal mentoring: the effects of type of mentor, quality of relationship, and program design on work and career attitudes. **Academy of management Journal**, v.43, n.6, p.1177-1194, 2000.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA-PINTO, Sandra Regina. **Capacitação profissional do administrador: uma investigação sobre as habilidades requeridas e a formação universitária adquirida**. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 23. **Anais...** ENAMPAD, 1999.

RODRIGUES, S. B. De Fábricas a Lojas de Conhecimento. In: **Gestão Estratégica do Conhecimento: Integrando Aprendizagem, Conhecimento e Competências**. Coordenadores: Fleury, M. T. L. e Oliveira Jr., M. M. O. São Paulo: Atlas, 2001.

RODRIGUES Y RODRIGUES, Martius V. **Gestão empresarial: organizações que aprendem**. Rio de Janeiro: Qualitymark: Petrobrás, 2002.

RUSSELL, Joyse E. A.; ADAMS, D. M. The Chaging Nature of Mentoring in Organizations: An Introdtion to the Special Issue on Mentoring in Organizations. **Journal of Vocation Behavior**, v.51, p.1-14, 1997.

SCANDURA, T.A. Mentoring and Organizational Justice: Na Empirical Investigation. **Journal of Vocational Behavior**, v.51, p.58-69, 1997.

SEIBERT, S. The effectiveness of Facilitated Mentoring: A Longitudinal Quasi-Experiment. **Journal of Vocational Behavior**, v.54, p. 483-502, 1999.

SELLTIZ; WRIGHTSMAN; COOK. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. 2. ed. São Paulo : EDPV-EDUSP, 1975.

SIQUEIRA, Moema M. **O Ensino superior e a universidade**. RAE-eletrônica, v.4, n.1, Art. 15, jan/ jul. 2005. Disponível em: <<http://www.rae.com.br/electronica>>. Acesso em: 26 abril. 2005.

STAKE, Robert. Case Studies. In: **Handbook of Qualitative Research**. Norman Denzin e Yvonna Lincoln. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1994.

TANYEL, Faruk; MITCHEL, Mark A.; McALUM, Harry G. The skill set for success of new business school graduates: do prospective employers and university faculty agree? **Journal of Education for Business**, v.75. p.33-37. 1999.

VIEIRA, Marcelo M. Falcão. Por uma boa pesquisa (qualitativa) em administração. In: **Pesquisa qualitativa em administração**. Organizadores: Marcelo Milano Falcão Vieira e Deborah Moraes Zouain. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

VERGARA, S.C., **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 2000.

WEBER, Robert Philip. Qualitative applications in the social science. In: **Basic Content Analysis**. 2. ed. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1990.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi. 2^a. edição. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZEY, M. G. **The Mentor Connection: Strategic Alliances in Corporate Life**. Homewood, IL:Dow Jones-Irwin, 1984.

APÊNDICE A

Mensagem de convite à pesquisa para orientadores

Senhor (a) professor (a),

Sou mestranda do CMA/ PROPAD/ UFPE e venho, por meio desta, convidá-lo (a) a participar de minha pesquisa, cujo objeto de estudo será o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/ CNPq) da UFPE.

O fenômeno estudado na minha dissertação será Mentoria. Especificamente, mentoria na relação entre o (a) bolsista e seu (sua) respectivo (a) orientador (a).

Inicialmente, necessito da seguinte resposta:

VOCÊ JÁ PARTICIPOU DE ALGUM PROGRAMA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA NO PAPEL DE ORIENTADOR?

() sim () não

Solicito, por gentileza, que o senhor(a) retorne esta mensagem.

OBS: após sua resposta a este e-mail, será enviada uma “senha” que lhe dará acesso ao questionário *on line* localizado no site www.robertamedeiros.net .

Por favor, não deixe de participar.

Sua participação é fundamental para o sucesso na coleta de dados da minha dissertação.

Fico antecipadamente grata pela atenção que possa ser dispensada a esta solicitação/convite.

Cordialmente,

Roberta Medeiros

roberta@robertamedeiros.net

www.robertamedeiros.net

cel. 8802.6265

APÊNDICE B

Mensagem de convite à pesquisa para bolsistas/ex-bolsistas

Senhor (a) ex-bolsista ou bolsista,

Sou mestranda do CMA/ PROPAD/ UFPE e venho, por meio desta, convidá-lo (a) a participar de minha pesquisa, cujo objeto de estudo será o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/ CNPq) da UFPE.

O fenômeno estudado na minha dissertação será Mentoria. Especificamente, mentoria na relação entre o (a) bolsista e seu (sua) respectivo (a) orientador (a).

Inicialmente, necessito da seguinte resposta:

VOCÊ ESTÁ PARTICIPANDO OU JÁ PARTICIPOU DE ALGUMA PÓS-GRADUAÇÃO?

() sim () não

Se SIM, de que nível?

() Especialização () Mestrado () Doutorado

Solicito, por gentileza, que o (a) senhor(a) retorne esta mensagem.

OBS: após sua resposta a este e-mail, será enviada uma “senha” que lhe dará acesso ao questionário *on line* localizado no site www.robertamedeiros.net .

Por favor, não deixe de participar.

Sua participação é fundamental para o sucesso na coleta de dados da minha dissertação.

Fico antecipadamente grata pela atenção que possa ser dispensada a esta solicitação/convite.

Cordialmente,

Roberta Medeiros

roberta@robertamedeiros.net

www.robertamedeiros.net

cel. 8802.6265

APÊNDICE C

Mensagem de convite à pesquisa para mestrandos/mestres

Senhor (as) mestre (a) ou mestrando (a),

Sou mestranda do CMA/ PROPAD/ UFPE e venho, por meio desta, convidá-lo (a) a participar de minha pesquisa, cujo objeto de estudo será o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/ CNPq) da UFPE.

O fenômeno estudado na minha dissertação será Mentoria. Especificamente, mentoria na relação entre o (a) bolsista e seu (sua) respectivo (a) orientador (a).

Inicialmente, necessito da seguinte resposta:

VOCÊ JÁ PARTICIPOU DE ALGUM PROGRAMA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA?

() sim () não

Solicito, por gentileza, que o senhor(a) retorne esta mensagem.

OBS: os (as) mestres (as) ou os (as) mestrandos (as) que já tenham participado de algum programa de iniciação científica, receberão um e-mail (com uma senha) para acesso ao questionário *on line* localizado no site www.robertamedeiros.net .

Por favor, não deixe de participar.

Sua participação é fundamental para o sucesso na coleta de dados da minha dissertação.

Fico antecipadamente grata pela atenção que possa ser dispensada a esta solicitação/convite.

Cordialmente,

Roberta Medeiros

roberta@robertamedeiros.net

www.robertamedeiros.net

cel. 8802.6265

APÊNDICE D

Questionário do Orientador

158

UFPE - UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROPAD - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
CMA - CURSO DE MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO

ECO - Rede Interdisciplinar e Interinstitucional de Estudos em Comportamento Organizacional e Gestão de Pessoas.

Caro(a) Senhor(a),

Sou mestrandia em Administração na UFPE e meu projeto de dissertação tem como objeto de estudo o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq) da UFPE .

Em sua fase atual, o estudo tem como título **“O Impacto do Programa de Iniciação Científica (CNPq) na Carreira do Graduando, à Luz dos Fenômenos de Mentoria e de Competência: O Caso dos Alunos do Curso de Administração da UFPE”**.

A presente pesquisa consiste em um **estudo de caso único** e busca investigar o impacto do programa de iniciação científica na carreira do graduando de administração, a partir da compreensão dos fenômenos de **mentoria** e de **competência**.

Mentoria refere-se à relação que se institui entre profissionais experientes (mentores) e outros mais jovens e no início da carreira (mentorados), em que os primeiros se comprometem com o desenvolvimento profissional dos segundos. Segundo Kram¹ (1985) os **mentores** são geralmente conceituados como indivíduos com experiência e conhecimentos avançados, comprometidos em prover desenvolvimento e apoio na carreira de seus mentorados. Ragins, Cotton e Miller² (2000) diferenciam a mentoria como formal ou informal. A **mentoria formal** é uma relação estruturada e gerenciada por uma instituição, com objetivos e regras próprias. E a **mentoria informal** é aquela relação motivada por identificação mútua e necessidade de desenvolvimento, sem a interferência de terceiros.

Competência é “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo” (Fleury e Fleury, 2000, p.21)³.

Na presente pesquisa, o Mentor é denominado de “Orientador” e o Mentorado de “Bolsista”.

Este questionário configura-se como uma parte do levantamento de dados, com o objetivo de coletar informações orientadoras para auxiliar no processo de aprofundamento do fenômeno estudado, assim como, do objeto de estudo da presente pesquisa.

Venho, então, pedir sua participação na minha pesquisa. Sua vivência contribuirá para o estudo sobre mentoria e competência no Brasil, mais especificamente, na área de ensino e pesquisa em Administração.

¹ KRAM, K. E. Mentoring at work: development relationships in organizational life. Glenview, IL: Scott, Foresman, 1985.

² RAGINS, B. R.; COTTON, J. L. e MILLER, J. S. Marginal mentoring: the effects of type of mentor, quality of relationship, and program design on work and career attitudes. Academy of Management Journal, 2000.

³ FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria Tereza L. Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira. São Paulo: Atlas, 2000.

APÊNDICE D

Questionário do Orientador

159

O resultado deste estudo poderá contribuir para o aperfeiçoamento dos programas de iniciação científica nas Universidades. Assim, são muito importantes, tanto sua reflexão antes de responder, quanto sua sinceridade nas respostas.

O questionário é voluntário e as respostas nele contidas serão utilizadas exclusivamente para a pesquisa, mantendo **total sigilo das informações coletadas**, não sendo identificado qualquer respondente. Comprometo-me também, a **encaminhar, o mais breve possível, um resumo com os resultados da pesquisa**.

Desde já agradeço por sua colaboração e participação!

Atenciosamente,

Roberta Medeiros (Mestranda/ Turma 9)

e-mail: roberta@robertamedeiros.net

celular: 81. 8802.6265

Orientadora:

Profa. Sônia M. R. Calado Dias



Pesquisa Orientador



E-mail:

INICIAR QUESTIONÁRIO

PARTE 1 - DESENHO DO PIBIC

Nas questões 1 e 2, marque, por gentileza, na coluna IMPORTÂNCIA descrita abaixo, conforme a seguinte escala de valores:

IMPORTÂNCIA

1 - não importante

2 - pouco importante

3 - razoavelmente importante

4 - muito importante

5 - extremamente importante

	IMPORTÂNCIA					>SITUAÇÃO	
	1	2	3	4	5	sim	não
01. A participação no PIBIC é voluntária para os orientadores ?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
02. A participação no PIBIC é voluntária para os bolsistas ?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Nas questões de 03 a 06 escolha apenas uma alternativa.

03. Como orientadores e bolsistas são emparelhados ou conectados ?

- ☐ Orientadores e Bolsistas são indicados/designados;
- ☐ O Orientador escolhe o Bolsista;
- ☐ O Bolsista escolhe o Orientador;
- ☐ Isto é uma decisão mútua
- ☐ Outra forma de emparelhamento

04. Qual é o objetivo principal do PIBIC ?

- ☐ Promover a carreira do bolsista
- ☐ Promover a carreira do professor-orientador
- ☐ Promover a carreira de ambos
- ☐ Formar pesquisadores
- ☐ Outras

05. Com que frequência orientadores e bolsistas se encontram ?

- ☐ Todos os dias úteis;
- ☐ Uma vez por semana
- ☐ Duas vezes por semana
- ☐ Uma vez por mês
- ☐ Poucas vezes ao mês
- ☐ Não existem normas para frequência das reuniões
- ☐ Outras

06. A participação do orientador no PIBIC é reconhecida pela Universidade na Avaliação de Desempenho ?

☐ Sim

☐ Não

☐ Outro reconhecimento

COMENTÁRIOS, SUGESTÕES E CRÍTICAS

<< RETORNAR <<

>> Continuar questionário >> ir para PARTE 2

2

A seguir, marque, por gentileza, nas colunas **IMPORTÂNCIA** e **SITUAÇÃO** descritas abaixo, conforme as seguintes escala de valores:

IMPORTÂNCIA

- 1 - não importante
2 - pouco importante
3 - razoavelmente importante
4 - muito importante
5 - extremamente importante

SITUAÇÃO

Ao avaliar a escala de SITUAÇÃO, considere a sua experiência pessoal como orientador do PIBIC
Escala de 1 a 5, onde 1 é NUNCA e 5, SEMPRE

[illegible]

15. Os seus bolsistas mantiveram um bom desempenho acadêmico durante todo o período do programa? ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

COMENTÁRIOS, SUGESTÕES E CRÍTICAS

<< RETORNAR <<

>> Continuar questionário >> ir para PARTE 3

3

A seguir, marque, por gentileza, na coluna **IMPORTÂNCIA** descrita abaixo, conforme a seguinte escala de valores:

IMPORTÂNCIA

- 1 - não importante
2 - pouco importante
3 - razoavelmente importante
4 - muito importante
5 - extremamente importante

COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDAS NO PIBIC

IMPORTÂNCIA

- 1 2 3 4 5**

- | | | | | | |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 01. Raciocínio lógico, crítico e analítico | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 02. Criatividade e iniciativa | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 03. Comunicação oral | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 04. Comunicação escrita | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 05. Tomada de decisão | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 06. Trabalho em equipe | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 07. Visão sistêmica e estratégica | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 08. Negociação | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 09. Liderança | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 10. Desenvolvimento de pessoas | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 11. Delegação | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 12. Saber ouvir | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 13. Cordialidade e respeito | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 14. Ética | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 15. Gerenciamento do tempo e pontualidade | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 16. Gerenciamento de projetos | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 17. Habilidade com computador | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 18. Habilidade de apresentação | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 19. Relacionamento interpessoal | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 20. Postura empreendedora | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 21. Persistência | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 22. Flexibilidade | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 23. Estabilidade emocional | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 24. Flexibilidade para a mudança | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 25. Integração em diversas áreas funcionais | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 26. Orientação para o cliente | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 27. Atitude pró-ativa | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 28. Integração entre o saber e o fazer | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 29. Administração de conflitos | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 30. Saber o negócio da empresa | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 31. Relacionamento entre custo/benefício | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 32. Polivalência | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 33. Planejamento | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 34. Desenvolvimento de pesquisa | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

35. Conhecimento sobre a língua inglesa

☐☐☐☐☐

36. Outra

☐☐☐☐☐

37. Outra

☐☐☐☐☐

38. Outra

☐☐☐☐☐

COMENTÁRIOS, SUGESTÕES E CRÍTICAS

<< RETORNAR <<

>> Continuar questionário >> ir para PARTE 4

PARTE 4 - DADOS DEMOGRÁFICOS

1 Qual a sua idade ?

- ☐ 18 a 25 anos ☐ 26 a 35 anos ☐ 36 a 45 anos ☐ 46 a 55 anos ☐ 56 a 65 anos
☐ 66 anos ou mais

2 Qual o seu gênero ?

- ☐ masculino ☐ feminino

3 Qual o seu estado civil ?

- ☐ solteiro ☐ casado ☐ divorciado ☐ outro

4 Escolaridade ?

- ☐ graduação ☐ especialista ☐ mestre ☐ doutor

5 Você está envolvido com algum projeto acadêmico ?

- ☐ sim ☐ não

6 Você está atualmente orientando bolsistas do PIBIC/CNPQ ?

- ☐ sim ☐ não

7 Você está lecionando em ?

- ☐ graduação ☐ cursos *lato-sensu* ☐ mestrado ☐ doutorado

COMENTÁRIOS, SUGESTÕES E CRÍTICAS

Enviar

Limpar

<< INÍCIO <<

<< RETORNAR <<

APÊNDICE E

Questionário do Bolsista/Ex-Bolsista

168

UFPE - UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROPAD - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
CMA - CURSO DE MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO

ECO - Rede Interdisciplinar e Interinstitucional de Estudos em Comportamento Organizacional e Gestão de Pessoas.

Caro(a) Senhor(a),

Sou mestranda em Administração na UFPE e meu projeto de dissertação tem como objeto de estudo o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq) da UFPE .

Em sua fase atual, o estudo tem como título **“O Impacto do Programa de Iniciação Científica (CNPq) na Carreira do Graduando, à Luz dos Fenômenos de Mentoria e de Competência: O Caso dos Alunos do Curso de Administração da UFPE”**.

A presente pesquisa consiste em um **estudo de caso único** e busca investigar o impacto do programa de iniciação científica na carreira do graduando de administração, a partir da compreensão dos fenômenos de **mentoria** e **competência**.

Mentoria refere-se à relação que se institui entre profissionais experientes (mentores) e outros mais jovens e no início da carreira (mentorados), em que os primeiros se comprometem com o desenvolvimento profissional dos segundos. Segundo Kram¹ (1985) os **mentores** são geralmente conceituados como indivíduos com experiência e conhecimentos avançados, comprometidos em prover desenvolvimento e apoio na carreira de seus mentorados. Ragins, Cotton e Miller² (2000) diferenciam a mentoria como formal ou informal. A **mentoria formal** é uma relação estruturada e gerenciada por uma instituição, com objetivos e regras próprias. E a **mentoria informal** é aquela relação motivada por identificação mútua e necessidade de desenvolvimento, sem a interferência de terceiros.

Competência é “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo” (Fleury e Fleury, 2000, p.21)³.

Na presente pesquisa, o Mentor é denominado de “Orientador” e o Mentorado de “Bolsista”.

Este questionário configura-se como uma parte do levantamento de dados, com o objetivo de coletar informações orientadoras para auxiliar no processo de aprofundamento do fenômeno estudado, assim como, do objeto de estudo da presente pesquisa.

Venho, então, pedir sua participação na minha pesquisa. Sua vivência contribuirá para o estudo sobre mentoria e competência no Brasil, mais especificamente, na área de ensino e pesquisa em Administração.

¹ KRAM, K. E. Mentoring at work: development relationships in organizational life. Glenview, IL: Scott, Foresman, 1985.

² RAGINS, B. R.; COTTON, J. L. e MILLER, J. S. Marginal mentoring: the effects of type of mentor, quality of relationship, and program design on work and career attitudes. Academy of Management Journal, 2000.

³ FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria Tereza L. Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira. São Paulo: Atlas, 2000.

APÊNDICE E

Questionário do Bolsista/Ex-Bolsista

169

O resultado deste estudo poderá contribuir para o aperfeiçoamento dos programas de iniciação científica nas Universidades. Assim, são muito importantes, tanto sua reflexão antes de responder, quanto sua sinceridade nas respostas.

O questionário é voluntário e as respostas nele contidas serão utilizadas exclusivamente para a pesquisa, mantendo **total sigilo das informações coletadas**, não sendo identificado qualquer respondente. Comprometo-me também, a **encaminhar, o mais breve possível, um resumo com os resultados da pesquisa**.

Desde já agradeço por sua colaboração e participação!

Atenciosamente,

Roberta Medeiros (Mestranda/ Turma 9)

e-mail: roberta@robertamedeiros.net

celular: 81. 8802.6265

Orientadora:

Profa. Sônia M. R. Calado Dias

Pesquisa Bolsistas



E-mail:

INICIAR QUESTIONÁRIO

A seguir, marque, por gentileza, nas colunas **IMPORTÂNCIA** e **SITUAÇÃO** descritas abaixo, conforme as seguintes escala de valores:

SITUAÇÃO

- Ao avaliar a escala de SITUAÇÃO,
considere a sua experiência pessoal como
bolsista do PIBIC
Escala de 1 a 5, onde 1 é NUNCA e 5,
SEMPRE**

	IMPORTÂNCIA										SITUAÇÃO						
MEU ORIENTADOR(A) ...	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
01. Reduziu riscos desnecessários que poderiam ameaçar as minhas possibilidades de ser promovido;	☐	☐	☐	☐	☐		☐	☐	☐	☐	☐		☐	☐	☐	☐	☐
02. Ajudou a terminar tarefas ou cumprir prazos que de outra forma seriam difíceis de conseguir.	☐	☐	☐	☐	☐		☐	☐	☐	☐	☐		☐	☐	☐	☐	☐
03. Deu-me tarefas que aumentaram meus contatos pessoais com outros profissionais;	☐	☐	☐	☐	☐		☐	☐	☐	☐	☐		☐	☐	☐	☐	☐
04. Ajudou-me a conhecer novos colegas de profissão;	☐	☐	☐	☐	☐		☐	☐	☐	☐	☐		☐	☐	☐	☐	☐
05. Designou responsabilidades que tem aumentado meu contato com pessoas que podem julgar meu potencial para oportunidades no futuro;	☐	☐	☐	☐	☐		☐	☐	☐	☐	☐		☐	☐	☐	☐	☐
06. Designou-me tarefas que me preparam para ser um profissional competente;	☐	☐	☐	☐	☐		☐	☐	☐	☐	☐		☐	☐	☐	☐	☐
07. Deu-me tarefas que oferecem oportunidades de aprender novas habilidades;	☐	☐	☐	☐	☐		☐	☐	☐	☐	☐		☐	☐	☐	☐	☐
08. Deu-me apoio e feedback sobre meu desempenho como pesquisador;	☐	☐	☐	☐	☐		☐	☐	☐	☐	☐		☐	☐	☐	☐	☐
09. Sugeriu estratégias específicas para alcançar meus objetivos de carreira;	☐	☐	☐	☐	☐		☐	☐	☐	☐	☐		☐	☐	☐	☐	☐
10. Compartilhou idéias comigo;	☐	☐	☐	☐	☐		☐	☐	☐	☐	☐		☐	☐	☐	☐	☐
11. Deu-me feedback sobre meu desempenho atual;	☐	☐	☐	☐	☐		☐	☐	☐	☐	☐		☐	☐	☐	☐	☐
12. Sugeriu estratégias específicas para que eu conseguisse meus objetivos de trabalho;	☐	☐	☐	☐	☐		☐	☐	☐	☐	☐		☐	☐	☐	☐	☐
13. Compartilhou comigo sugestões sobre problemas da pesquisa;	☐	☐	☐	☐	☐		☐	☐	☐	☐	☐		☐	☐	☐	☐	☐
14. Responsabilizou-se pelas culpas ou créditos em situações controversas;	☐	☐	☐	☐	☐		☐	☐	☐	☐	☐		☐	☐	☐	☐	☐

- 15.** Discutiu sobre minhas habilidades e capacidades; ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 16.** Relatou o desenvolvimento de sua carreira profissional; ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 17.** Encorajou-me para o futuro profissional; ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 18.** Ensinou-me novas formas de comportamento no trabalho; ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 19.** O seu comportamento de trabalho mereceu ser imitado; ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 20.** Suas atitudes e valores em relação à educação mereceram minha admiração; ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 21.** Quando chegar numa posição similar a dele, tentarei ser como ele; ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 22.** Tem demonstrado muita habilidade para ouvir as nossas conversas; ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 23.** Tem conversado sobre meus questionamentos e preocupações sobre competência e comprometimento para crescer, relacionamentos com colegas e supervisores e conflitos trabalho/família; ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 24.** Tem compartilhado suas experiências pessoais como um exemplo para ajudar na solução dos meus problemas. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 25.** Tem me encorajado a conversar abertamente sobre meus medos e ansiedades que tiram minha atenção do trabalho; ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 26.** Tem expressado empatia por preocupações e sentimentos sobre os quais tenho conversado com ele; ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 27.** Tem mantido em segredo os sentimentos e dúvidas que compartilhei com ele; ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 28.** Tem expressado sentimentos de respeito por mim como indivíduo. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

COMENTÁRIOS, SUGESTÕES E CRÍTICAS

<< RETORNAR <<

>> Continuar questionário >> ir para PARTE 2

PARTE II - RELACIONAMENTO ENTRE OS MENTORES E OS MENTORADOS

A seguir, marque, por gentileza, na coluna SITUAÇÃO descrita abaixo, conforme a seguinte escala de valores:

- 1 - discordo totalmente**
- 2 - discordo parcialmente**
- 3 - indiferente**
- 4 - concordo parcialmente**
- 5 - concordo totalmente**

SITUAÇÃO
1 2 3 4 5

- | | | | | | |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 01. Nosso relacionamento sempre me deixou satisfeito(a); | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 02. Meu orientador (a) é/foi eficaz no desempenho de seu papel como orientador(a); | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 03. Sua experiência profissional foi fundamental para o meu desenvolvimento pessoal e profissional; | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 04. Seu conhecimento contribuiu para desenvolver algumas de minhas competências; | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 05. Seu comprometimento com o Projeto e a pesquisa foi perceptível; | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 06. Sua competência emocional contribuiu para mantermos um bom relacionamento interpessoal; | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 07. Convidou-me para almoçar com ele; | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 08. Tem interagido comigo socialmente fora do ambiente de trabalho; | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 09. O PIBIC promoveu acesso a orientadores, que de outra forma seriam inacessíveis; | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 10. O PIBIC proporcionou ajuda/orientação sobre conseguir um orientador. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

COMENTÁRIOS, SUGESTÕES E CRÍTICAS

<< RETORNAR <<

>> Continuar questionário >> ir para PARTE 3

A seguir, marque, por gentileza, nas colunas **IMPORTÂNCIA** e **SITUAÇÃO** descritas abaixo, conforme a seguinte escala de valores:

SITUAÇÃO

- Ao avaliar a escala de SITUAÇÃO, considere a sua experiência pessoal como bolsista do PIBIC**
Escala de 1 a 5, onde 1 é NUNCA e 5, SEMPRE

[illegible]

16. Gerenciamento de projetos	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
17. Habilidade com computador	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
18. Habilidade de apresentação	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
19. Relacionamento interpessoal	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
20. Postura empreendedora	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
21. Persistência	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
22. Flexibilidade	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
23. Estabilidade emocional	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
24. Flexibilidade para a mudança	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
25. Integração em diversas áreas funcionais	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
26. Orientação para o cliente	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
27. Atitude pró-ativa	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
28. Integração entre o saber e o fazer	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
29. Administração de conflitos	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
30. Saber o negócio da empresa	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
31. Relacionamento entre custo/benefício	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
32. Polivalência	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
33. Planejamento	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
34. Desenvolvimento de pesquisa	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
35. Conhecimento sobre a língua inglesa	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐ ☐

36. Outra



37. Outra



38. Outra



COMENTÁRIOS, SUGESTÕES E CRÍTICAS

<< RETORNAR <<

>> Continuar questionário >> ir para PARTE 4

PARTE IV - DADOS DEMOGRÁFICOS

1 Qual a sua idade ?

- ☐ 18 a 25 anos ☐ 26 a 35 anos ☐ 36 a 45 anos ☐ 46 a 55 anos ☐ 66 anos ou mais

2 Qual o seu gênero ?

- ☐ masculino ☐ feminino

3 Qual o seu estado civil ?

- ☐ solteiro ☐ casado ☐ divorciado ☐ outro

4 Escolaridade

- ☐ graduação ☐ especialista ☐ mestre ☐ doutor

5 Após a sua participação no PIBIC você ingressou num programa de pós-graduação *strito sensu* (mestrado ou doutorado)

☐ **SIM**

Na mesma Instituição?

- ☐ sim
☐ não

Na mesma área de atuação?

- ☐ sim
☐ não

☐ **NÃO**

6 Você está trabalhando em ?

- ☐ empresa privada ☐ empresa pública ☐ ONG ☐ desempregado(a)

7 Você está atuando como ?

- ☐ pesquisador(a)
☐ professor(a) universitário(a)
☐ executivo(a)
☐ empresário(a)
☐ outro

8 Qual sua renda individual atual ?

- ☐ de 1 a 3 salários mínimos/mês
☐ de 4 a 7 salários mínimos/mês
☐ de 8 a 11 salários mínimos/mês
☐ 12 ou mais salários mínimos/mês

COMENTÁRIOS, SUGESTÕES E CRÍTICAS

Enviar

Limpar

<< INÍCIO <<

<< RETORNAR <<

APÊNDICE F

Roteiro de Entrevista do Orientador

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PERGUNTA
a) Analisar a contribuição dos Programas Institucionais de Iniciação Científica do CNPq ao desenvolvimento da carreira do graduando participante do programa.	1) Você considera que a participação no PIC/CNPq é relevante para o desenvolvimento da carreira do graduando? Explique. 2) Qual a contribuição do PIC/CNPq na graduação do bolsista? 3) Qual a contribuição do PIC/CNPq para o mestrado? 4) A participação no PIC/CNPq é relevante para diminuir o tempo no mestrado? 5) Qual a contribuição do PIC/CNPq para o graduando que vai para o mercado?
b) Analisar a qualidade da relação entre o orientador e o bolsista, a partir de suas percepções.	1) Descreva como se desenvolveu suas relações com seus bolsistas?
c) Identificar as atividades desenvolvidas pelos mentores em Programas de Iniciação Científica que contribuem para o desenvolvimento da carreira de graduandos do curso de administração da UFPE.	1) Quais papéis você desenvolve na sua relação com o bolsista que contribui na construção da carreira dele? 2) Suas relações de orientador e bolsista desenvolvem questões relacionadas à funções psicossociais (modelo, aconselhamento, amizade, etc.)?
d) Identificar algumas das competências que podem ser desenvolvidas por esses graduandos participantes de Programas Institucionais de Iniciação Científica do CNPq.	1) Quais competências são desenvolvidas pelo bolsista ao longo do processo de formação da IC?

APÊNDICE G

Roteiro de Entrevista do Bolsista/Ex-Bolsista

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PERGUNTA
a) Analisar a contribuição dos Programas Institucionais de Iniciação Científica do CNPq ao desenvolvimento da carreira do graduando participante do programa.	1) Você considera que a participação no PIC/CNPq é relevante para o desenvolvimento da carreira do graduando? Explique. 2) Qual a contribuição do PIC/CNPq no seu desempenho na graduação? 3) Qual a contribuição do PIC/CNPq para o mestrado? 4) A participação no PIC/CNPq é relevante para diminuir o tempo no mestrado? 5) Qual a contribuição do PIC/CNPq para o graduando que vai para o mercado?
b) Analisar a qualidade da relação entre o orientador e o bolsista, a partir de suas percepções.	1) Descreva como se desenvolveu a relação com seu orientador?
c) Identificar as atividades desenvolvidas pelos mentores em Programas de Iniciação Científica que contribuem para o desenvolvimento da carreira de graduandos do curso de administração da UFPE.	1) Quais papéis o seu orientador desempenhou ao longo do PIC/CNPq que contribui na construção de sua carreira? 2) O seu orientador desempenhou papéis relacionados às questões psicossociais (modelo, amizade, aconselhamento, etc.)?
d) Identificar algumas das competências que podem ser desenvolvidas por esses graduandos participantes de Programas Institucionais de Iniciação Científica do CNPq.	1) Quais competências são desenvolvidas ao longo do processo de formação da iniciação científica?

APÊNDICE H

Quadro de Competências Requeridas do Administrador

1	2	3	4	5	6	7	8	9
- Comunicação e expressão.	- Comunicação oral; - Comunicação escrita.	- Habilidades de comunicação oral; - Habilidades de comunicação escrita; - Escrever relatórios técnicos.	- Comunicação			- Comunicação Oral; - Saber ouvir; - Redação própria; - Muita leitura.		- Comunicação escrita; - Comunicação oral; - Saber ouvir;
- Raciocínio lógico, crítico e analítico	- Habilidade para assimilar novas tecnologias.	- Habilidades na análise estatística						- Raciocínio lógico
- Visão sistêmica e estratégica	- Consciência global.		- Visão sistêmica	- Visão de futuro	- Visão sistêmica e estratégica		- Visão sistêmica da empresa; - Visão estratégica	- Ter visão estratégica; - Visão sistêmica;
- Criatividade e iniciativa	- Criatividade e Pensamento criativo.	- Iniciativa	- Criatividade; - Iniciativa.		- Criatividade	- Pensamento criativo	- Criatividade	- Ser criativo
- Negociação			- Negociação	- Capacidade de negociação			- Capacidade de negociação; - Predisposição a negociação	- Capacidade de negociação; - Negociação;
- Tomada de decisão	- Tomada de decisão e habilidade analítica	- Habilidades na análise de problemas; - Habilidade em tomada de decisão	- Capacidade de decisão;	- Capacidade de decisão		- Solução de Problemas	- Capacidade de decisão; - Resolução de problemas; - Intuição como recurso para tomada de decisão;	- Tomar decisão;
- Liderança	- Habilidade de persuasão	- Habilidade em liderança		- Liderança; - Capacidade de energizar pessoas.	- Capacidade de aprender, liderar e educar	- Liderança	- Capacidade de liderança; - Desenvolvimento de pessoas; - Ser um elemento sinérgico; - Capacidade de delegação; - Integração dos conhecimentos dos	- Ser capaz de delegação; - Desenvolver pessoas; - Liderança

							indivíduos para gerar novos conhecimentos.	
- Trabalho em equipe	- Habilidade para trabalhar em times	- Trabalho em equipe		- Capacidade de trabalhar em equipe.	- Capacidade de trabalhar em equipe	- Trabalho em Equipe	- Coordenação de trabalhos em equipe	- Cooperação; - Compartilhamento; - Parceria
	- Responsabilidade e Accountability							- Assumir responsabilidade;
	- Valores Éticos	- Honestidade e integridade; - Confiabilidade.	- Postura Ética	- Ética e integridade	- Comportamento ético		- Dignidade; - Integridade; - Ética no trato das questões profissionais e aspectos sociais; - Lealdade; - Humildade;	- Ser cordial e respeitoso; - Honestidade - Ética; - Integridade/ justiça - Confiança - Humildade
	- Habilidades Interpessoais		- Relacionamento Interpessoal	- Relacionamento interpessoal	- Habilidades humanas e interculturais	- Habilidade Interpessoal	- Relacionamento interpessoal	Habilidade Interpessoal;
	- Gerenciamento do tempo e pontualidade						- Dimensionamento adequado do tempo	Dimensionar o tempo;
	- Gerenciamento de projetos	- Gestão de projeto						
	- Habilidade de apresentação	- Habilidade de apresentação						- Passar boa imagem
	- Habilidade com computador; - Habilidade de processar palavras no computador.	- Habilidades de apresentação Multimídia; - Habilidade com computador				- Computação		- Lidar com computador
		- Reconhecimento da diversidade multicultural.						
			- Postura Empreendedora				- Capacidade de viabilizar/implementar idéias -	- Implementar idéias; - Empreendedorismo; - Atitude pró-ativa;
			- Persistência					
			- Tolerância ao	- Trabalhar com a	- Flexibilidade		- Antecipação de	- Ser capaz de

			stress e a ambigüidade	ambigüidade e a incerteza			ameaças e oportunidades; - Capacidade de superação; - Autoconfiança; - Flexibilidade; - Agilidade; - Predisposição para correr riscos	assumir riscos; - Superar frustração /estresse/pressão/ etc. - Predispor-se a correr riscos; - Abertura; - Mobilidade
					- Domínio pessoal	- Desenvolvimento profissional e pessoal	- Capacidade de aprender, desaprender e reaprender; - Autogerenciamento; - Facilidade da aprendizagem individual e organizacional; - Educação continuada; - Vontade de autodesenvolvimento.	- Estabilidade emocional; - Autogerenciamento; - Atualização constante; - Auto organizar-se; - Aprender a aprender; - Autoconfiança;
				- Capacidade de trabalhar com a mudança			- Agente de mudança; - Mobilidade pessoal;	Aberto a novas idéias
				- Visão de negócio		- Desenvolvimento Organizacional	- Foco no resultado; - Integração das diversas áreas funcionais; - Fornecimento de soluções para os clientes; - Correlação dos fatos com repercussões para a empresa; - Orientado para o cliente.	- Bom relacionamento com clientes; - Integrar áreas da empresa; - Saber o negócio da empresa; - Relacionar custo/benefício; - Eficácia;
					- Capacidade de inovação		- Gerenciamento da inovação; - Abertura para novas idéias;	- Ter iniciativa

[illegible]

Mensagem do Convite ao Pré-teste do Questionário do Bolsista

Prezado(a) Sr.(a) Mestrando(a) do MPGE/FBV,

Sou mestranda do PROPAD/UFPE e venho, por meio desta, convidá-lo(a) a participar do **pré-teste** do questionário de minha dissertação. Especificamente, peço que responda e **critique** o questionário de BOLSISTA. O objetivo desta fase é fazer as correções necessárias, de forma a reduzir os problemas durante a coleta de dados propriamente dita. Assim, peço que seja crítico(a) e registre todas as dúvidas e/ou questões que considerar pertinentes. Se o(a) sr.(a) não foi, durante sua graduação, bolsista de iniciação científica, por gentileza, ao responder o questionário, reflita sobre suas experiências enquanto orientando(a) de mestrado. Enfatizo que sua colaboração é de fundamental importância para o sucesso de minha pesquisa e agradeço enormemente sua disponibilidade e boa-vontade.

O título da minha dissertação, em princípio, será: **“O Impacto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) do CNPq na Carreira do Graduando: O Caso dos Alunos do Curso de Administração da UFPE”**.

Neste sentido, peço que o(a) senhor(a) entre no site www.robortamedeiros.net e acesse, na página principal, o ícone “pesquisa mentoria”. Seu acesso ao instrumento de coleta dar-se-á por meio do “usuário”: **roberta** e da “senha”: **teste**. Ao longo do questionário há vários espaços destinados aos seus comentários. Por fineza, fique à vontade para utilizá-los para registrar seu feedback relativo ao pré-teste do questionário.

Mais uma vez, muito obrigada pela atenção que possa dispensar a este pedido.

Cordialmente,

Roberta Medeiros
e-mail: roberta@robortamedeiros.net
cel.8802.6265

Orientadora:
Profa. Sônia Calado Dias

Mensagem do Convite ao Pré-teste do Questionário do Orientador

Caro(a) Professor (a),

Sou mestranda do PROPAD/UFPE e venho, por meio desta, convidá-lo(a) a participar do **pré-teste** do questionário de minha dissertação. Especificamente, peço que responda e **critique** o questionário de ORIENTADOR. O objetivo desta fase é fazer as correções necessárias, de forma a reduzir os problemas durante a coleta de dados propriamente dita. Assim, peço que seja crítico(a) e registre todas as dúvidas e/ou questões que considerar pertinentes. Se o(a) sr.(a) não teve, ainda, experiência como orientador de iniciação científica, por gentileza, ao responder o questionário, reflita sobre suas experiências enquanto orientador (a) de alunos de graduação e/ou pós-graduação em trabalhos acadêmicos. Enfatizo que sua colaboração é de fundamental importância para o sucesso de minha pesquisa e agradeço enormemente sua disponibilidade e boa-vontade.

O título da minha dissertação, em princípio, será: **“O Impacto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) do CNPq na Carreira do Graduando: O Caso dos Alunos do Curso de Administração da UFPE”**.

Neste sentido, peço que o(a) senhor(a) entre no site www.robortamedeiros.net e acesse, na página principal, o ícone “pesquisa mentoria”. Seu acesso ao instrumento de coleta dar-se-á por meio do “usuário”: **roberta** e da “senha”: **teste**. Ao longo do questionário há vários espaços destinados aos seus comentários. Por fineza, fique à vontade para utilizá-los para registrar seu feedback relativo ao pré-teste do questionário.

Mais uma vez, muito obrigada pela atenção que possa dispensar a este pedido.

Cordialmente,

Roberta Medeiros
e-mail: roberta@robortamedeiros.net
cel.8802.6265

Orientadora:
Profa. Sônia Calado Dias

APÊNDICE K

Competências Requeridas de um Administrador

QTD	FONTE	COMPETÊNCIAS
1	BRASIL, 2004d	Comunicação e expressão; Raciocínio lógico, crítico e analítico; Visão sistêmica e estratégica; Criatividade e iniciativa; Negociação; Tomada de decisão; Liderança; Trabalho em equipe.
2	TANYEL, MITCHEL e McALUM, , 1999.	Responsabilidade (accountability); Valores Éticos; Habilidades Interpessoais; Comunicação Oral; Gerenciamento do tempo e da pontualidade; Habilidade para trabalhar em times; Tomada de decisão e Habilidade analítica; Comunicação escrita; Criatividade e pensamento criativo; Habilidade para assimilar novas tecnologias; Gerenciamento de projetos; Habilidade de apresentação; Habilidade com computador; Habilidade de processar palavras.
3	LEVENBURG, 1996.	Habilidades de comunicação oral; Habilidades de comunicação escrita; Habilidades de apresentação; Habilidades de apresentação multimídia; Trabalho em equipe; Reconhecimento da diversidade multicultural; Habilidades na análise de problemas; Habilidades na análise estatística; Habilidades com computador; Habilidades em tomada de decisão; Habilidades em liderança; Iniciativa; Honestidade e integridade; Confiabilidade; Gestão de projetos; Escrever relatórios técnicos.
4	ODERICH, 2005.	Visão Sistêmica; Criatividade; Iniciativa; Postura

		Empreendedora; Persistência; Tolerância ao stress e à ambigüidade; Capacidade de decisão; Comunicação; Relacionamento Interpessoal; Negociação; Postura Ética.
5	ODERICH, 2005.	Trabalhar com a ambigüidade e a incerteza; Capacidade de decisão; Relacionamento interpessoal; Capacidade de negociação; Ética e integridade; Liderança; Capacidade de trabalhar em equipe; Visão de futuro; Capacidade de trabalhar com a mudança; Capacidade de energizar pessoas; Visão de negócio.
6	ODERICH, 2005.	Visão sistêmica e estratégica; Domínio pessoal; Capacidade de trabalhar em equipe; Habilidades humanas e interculturais; Criatividade; Flexibilidade; Capacidade de inovação; Comportamento ético; Capacidade de aprender, liderar e educar.
7	ROCHA-PINTO, 1999.	Trabalho em equipe; Solução de problemas; Habilidades Interpessoais; Comunicação oral; Saber ouvir; Desenvolvimento profissional e pessoal; Pensamento criativo; Liderança; Motivação para objetivos e metas; Redação própria; Desenvolvimento organizacional; Computação; Muita leitura.
8	BARBOSA DA SILVA, 2000	Capacidade de decisão; Capacidade de liderança; Capacidade de negociação; Visão sistêmica da empresa; Visão estratégica; Agente de mudança; Capacidade de viabilizar/implementar idéias; Coordenação de trabalhos em equipe; Gerenciamento da inovação; Relacionamento Interpessoal; Desenvolvimento de pessoas; Foco no resultado; Ser um elemento sinérgico; Dimensionamento adequado do tempo; Integração das diversas

		áreas funcionais; Capacidade de delegação; Fornecimento de soluções para os clientes; Capacidade de aprender, desaprender e reaprender; Antecipação de ameaças e oportunidades; Autogerenciamento; Integração dos conhecimentos dos indivíduos para gerar novos conhecimentos; Integração do saber e do fazer; Correlação dos fatos com repercussões para a empresa; Administração de conflitos; Facilidade da aprendizagem individual e organizacional; Resolução de problemas; Dignidade; Integridade; Ética no trato das questões profissionais e aspectos sociais; Gosto pelo que faz; Capacidade de superação; Mobilidade pessoal; Motivação; Lealdade; Abertura para novas idéias; Criatividade; Orientação para o cliente; Educação continuada; Vontade de autodesenvolvimento; Autoconfiança; Atitude pró-ativa; Humildade; Flexibilidade; Agilidade; Predisposição à negociação; Predisposição para correr riscos; Intuição como recurso para tomada de decisão.
9	ARAÚJO e CORREIA, 2001.	Ter visão estratégica; Tomar decisão; Implementar idéias; Estabilidade emocional; Capacidade de negociação; Habilidade interpessoal; Comunicação escrita; Raciocínio lógico; Comunicação oral; Ser criativo; Bom relacionamento com cliente; Integrar áreas da empresa; Lidar com computador; Saber ouvir; Polivalência; Saber o negócio da empresa; Ser capaz de delegação; Desenvolver pessoas; Ser capaz de assumir riscos; Dimensionar o tempo; Autogerenciamento; Relacionar custo/benefício; Atualização

	constante; Auto organizar-se; Assumir responsabilidade; Buscar experiência prática; Ter iniciativa; Saber o que quer; Aprender a aprender; Autoconfiança; Aberto a novas idéias; Empreendedorismo; Querer pós-graduação; Ser profissional zeloso; Ser crítico no trabalho; Buscar objetivos/metast; Entusiasmo no trabalho; Maturidade; Superar frustração/ estresse/ pressão/etc.; Rapidez nas ações; Ser cordial e respeitoso; Explorar experiência; Passar uma boa imagem; Predispor-se a correr riscos; Atitude pró-ativa; Honestidade; Eficácia; Abertura; Cooperação; Planejamento; Visão Sistêmica; Mobilidade; Competitividade; Ética; Integridade/justiça; Compartilhamento; Confiança; Liderança; Reflexão; Humildade; Negociação; Parceria;
--	---

APÊNDICE L

Citações dos Bolsistas

Cit 01 - B1 – “Foi a convivência com o meio acadêmico que eu consegui me identificar com as atividades / entendi melhor o que se faz numa atividade acadêmica [...] Foi determinante. Sem isso acho que não teria partido para essa área.”

Cit 02 - B2 – “No meu caso, essa fase de IC foi muito importante para a profissão que eu segui hoje, porque quando eu entrei na IC eu não sabia se queria ir para a iniciativa privada ou se eu queria virar professor [...] contribuiu muito nas habilidades que eu tenho hoje [...] esse período de IC foi um período não só de desenvolvimento profissional, mas também pessoal. Porque você toma mais conhecimento de suas habilidades, suas capacidades, do que ta aí no mundo, que na graduação em si não é possível.”

Cit 03 - B3 – “Então, provavelmente eu não teria optado nem por um mestrado, nem pela carreira docência, como eu tô hoje, se eu não tivesse passado por isso, se eu não tivesse me relacionado com um docente do calibre de X, e tivesse me inspirado na profissão, no que ele/ela representava enquanto docente, trabalhando na questão científica.”

Cit 04 - B4 – “Primeiro, você pega um aluno do segundo período e aposta na idéia, acredita, já foi muito bom, mexeu com a auto-estima, pra continuar, pra gostar do curso. Segundo, meu desenvolvimento com pesquisa, [...] depois continuei com o mestrado, e pretendo continuar com o doutorado futuramente [...]. Então, tem esse fato de ter influenciado, o primeiro contato com pesquisa, primeiro congresso [...].”

Cit 05 - B5 – “Eu nunca vi muita interferência do PIC em relação ao desenvolvimento do aluno, a única coisa que eu vejo, é o PIC relacionado aos protocolos de pesquisa. [...] Um grande aprendizado sobre organizações.”

Cit 06 - B6 – “A coisa mais interessante do PIC que acontece às vezes, talvez, é ele perceber que vai ficar no meio acadêmico, que gosta de dar aula. A melhor parte é você descobrir certas coisas que você desconhecia, ou não tivesse percebido.”

Cit 07 - B8 – “[...] mas o PIC tem um impacto muito grande, pra pessoa que quer seguir a carreira acadêmica, seguir um mestrado, a facilidade é muito grande [...] mas o fato de eu

entrar no mestrado, isso é reforçado no PIC [...] o PIC sedimentou uma coisa que eu já tinha algum interesse”

Cit 08 - B1 – “Teve sim. Porque querendo ou não, agente tem uma bagagem de leitura [...] Ele influencia significativamente [...] vc começa a entender como é que a coisa funciona, qual é a contribuição, além do estímulo ao estudo [...] eu comecei a ter uma prática de estudo mais sistemática [...] / Por outro lado, as habilidades práticas (mercado) ficaram sacrificadas. [...] Isso foi um ponto fraco na minha formação.”

Cit 09 - B2 – “[...] realmente, o período de IC contribui inclusive para um melhor desempenho na própria graduação.”

Cit 10 - B3 – “Uma graduação não te dá a oportunidade de crescer intelectualmente, tanto quanto um PIC, porque se a relação do orientador x bolsista já é limitada pelo tempo, imagina a relação professor x aluno, ele tem todo um grupo.”

Cit 11 - B4 – “Ela me ajudava quando eu precisava de um livro, ela me emprestava. Quando tinha alguma dúvida, ela tirava, [...] mas assim, ela não influenciou dentro do curso, nada significativo.”

Cit 12 - B5- “O fato de fazer pesquisa acaba despertando para coisas que a gente não vê na graduação. Mas é claro que a gente fica mais ligado [...] uma pequena vantagem [...] algum diferencial [...] mesmo quem não fez, se esforçando um pouco mais, fica competitivo em relação aos demais.”

Cit 13 - B6 – “Primeiro, porque contribui pela aquela consciência de que você tem que estudar. Se atrapalha, depende muito do orientador. Meu orientador no caso, ele sempre pergunta como eu tô, no meu desempenho, se eu preciso de alguns dias pra estudar, sobre as provas, quem é o professor da disciplina, ele incentiva estudar. Isso é legal, são poucos os professores que realmente se preocupam com seu desempenho [...]”.

Cit 14 - B8 – “[...] de uma maneira geral, a influência é que existe uma pressão maior, se você pensa em fazer um mestrado [...] você sente a pressão, até sua, de ter notas melhores para influenciar no currículo”

Cit 15 - B1 – “Sim, sem dúvida. Na postura, na forma de tratar as questões, na forma de tratar os professores, tudo é mais fácil para quem faz PIC na graduação.”

Cit 16 - B2 – “[...] [habilidades] elas me facilitaram o aprendizado no período de mestrado, por conta de eu já estar familiarizado com os procedimentos, certas técnicas e certas formas de olhar as coisas [...] do ponto de vista qualitativo [...] o PIC ajudou a ter uma forma diferenciada. Eu via que muitas das dúvidas que meus colegas tinham no mestrado, eu já tinha tirado no PIC.”

Cit 17 - B3 – “Muito mais por eu já ter entrado em contato, o que era uma pesquisa científica, do que o curso em si. [...] Mas o raciocínio do que é uma pesquisa científica, de como é o início, meio e fim, a gente tem um raciocínio mais completo, do rigor que a gente tem que ter com uma pesquisa científica, tudo isso eu trouxe desse momento que eu tive com X.”

Cit 18 - B4 – “Agora, assim depois que você termina e faz mestrado, ninguém nem vê, na hora de entrar no mestrado, sim... ter sido bolsista, ter desenvolvido pesquisa. Talvez se eu não tivesse passado pelo PIC, eu não tivesse tido a vontade de fazer mestrado. [...] Digamos que pelo fato de ser de lá, eu conhecia boa parte dos professores, tinha trânsito na secretaria, na coordenação. Conhecia a sistemática, o laboratório, etc. E também com a linguagem, na hora de fazer o projeto eu já tinha a linguagem acadêmica, e quem não fez não consegue. No dia-a-dia em sala de aula, não vi muita diferença.”

Cit 19 - B5 – “A opção pelo mestrado foi uma influência do PIC [...] eu consultei alguns professores”.

Cit 20 - B6 – “Pra entrar num mestrado, eu levaria vantagem em relação aos outros que não passaram por um PIC. Em que sentido, na questão do conhecimento, por questões políticas não, os professores são muito éticos, só é aceito quem é bom. O cara ia ter que estudar um pouco mais. Quando o grupo é maior, então deve-se aprender ainda mais, a troca com os outros, as dificuldades.”

Cit 21 - B8 – “Eu acho que existe diferença entre o aluno que veio da IC e o que não veio. [...] A pessoa já convive com esse ambiente / a experiência / o impacto é menor [...] você já sabe como as coisas andam [...] o olhar mais crítico sobre os textos [...] tanto em disciplinas, quanto na parte do projeto, [...] é muito mais fácil.”

Cit 22 - B2 – “o mestrado deve ser para formar uma pessoa, e não para fazer uma dissertação.”

Cit 23 - B8 – “teoricamente ajuda [...] mas tem muitos outros determinantes”

Cit 24 - B1 – “Acho que ajuda, você vai aprender / proporciona a busca por informações, como buscar, a quem recorrer. As pessoas que detêm uma certa referência, isso ajuda muito.”

Cit 25 - B2 – “[...] no processo de pesquisa são cobrados habilidades que o próprio curso exige. Capacidade analítica, liderança. Valeu como um estágio. Eu pude ver a realidade de várias empresas.”

Cit 26 - B5 – “iniciativa, visão crítica, quando eu fiz estágio, eu aproveitei muita coisa que tinha aprendido no PIC.”

Cit 27 - B6 – “Talvez seja sim, uma coisa que ‘bata’, e você perceba que deve seguir a vida acadêmica. Não necessariamente, abrir mão de ter que trabalhar (no mercado), até porque você precisa conseguir experiência como tal. Mas, sem dúvida, é como uma vela no barco, você vai seguindo pra onde o vento sopra. Ele sempre diz que eu tenho perfil pra vida acadêmica. [...] Às vezes a pessoa quer fazer mestrado porque é um diferencial no mercado, não quer fazer um MBA. Pesa também em concurso publico.”

Cit 28 - B1 – “A relação foi muito legal, muito assim [...] influenciou muito minha vida, minha formação [...] Era coisa relativa à afinidade, eu tinha afinidade com ela, desde o início [...] eu sentia confiança da parte dela também, e ela confiava em mim, então foi uma coisa muito positiva.”

Cit 29 - B3 – “Mas o contato com *João* foi de completo encantamento, [...] e a forma de se relacionar, de ouvir o que a gente tinha pra dizer, de trocar experiências, como se a gente tivesse o mesmo nível que o dela. Foi um estímulo, foi maravilhoso conviver com ela.”

Cit 30 - B4 – “(Ela) acreditou de cara em mim, me deu todo o apoio. Ela tinha uma relação muito boa, não só comigo, mas com toda a turma [...].Ela era muito ocupada. É a condição dela. Se ela tivesse mais tempo, poderia ter sido melhor.”

Cit 31 - B5 – “A relação ideal é aquela que tem maior interação [...] a relação, a empatia influencia mais um pouco, quando você pode ter uma relação mais próxima com teu

orientador, fica mais fácil [...] / eu acho que o foco dela era a pesquisa [...] ele era muito fechado [...] ele não aparecia muito [...] mas ele é uma boa pessoa, ele separa a vida profissional da pessoal. (mas eu tive uma orientação informal [...] ele era uma pessoa que sempre conversava sobre roupa, apresentações, sobre a graduação, [...] ele sempre perguntava sobre o desenvolvimento da gente.”

Cit 32 - B6 – “[...] ele é extremamente profissional, essa é a parte mais legal. Acho que também pela minha personalidade, levar muito pelo profissionalismo, de levar as coisas à sério, comprometido. Meu dia-a-dia com ele, é normal. [...] Eu acho que a insegurança em relação a mim, já se desfez. Eu já consegui adquirir uma certa confiança da parte dele.”

Cit 33 - B8 – “Eu nunca tive problemas [...] a dificuldade é mais uma questão do tempo, quem tem um orientador muito ocupado, fica um pouco complicado.”

Cit 34 - B1 – “Ela era uma pessoa muito séria no trabalho, muito profissional, ela deu muitas dicas, qual o comportamento, ela era completamente diferente do estereótipo da funcionária pública, muito ética, comprometida, / esses atributos todos que influenciam na admiração [...]”

Cit 35 - B2 – “Ele sempre queria, [...] que as pessoas saiam com o nível de habilidades similar ao dele.”

Cit 36 - B3 – “Orientação, é tão completo, tão complexo. É a capacidade de conduzir alguém, sem precisar colocar no colo; aquela pessoa começa a andar sob a orientação de alguém; é aquele que está disposto a ajudar alguém a crescer. É alguém que tem a capacidade de usar o que sabe pra orientar o outro; a forma como você conduz a caminhada de alguém, é o que guia a relação de orientando x orientador. [...] Ela sempre se preocupou com isso, ela dava aula do porque das coisas, isso eu levei pra graduação inteira.[...] O que sempre, sempre atrapalhou, foi a falta de tempo.”

Cit 37 - B4 – “[...] e ela aposta na ideia, acredita, já foi muito bom, mexeu com a auto-estima, pra continuar, pra gostar do curso. [...] O orientador é fundamental. Eu não sei nem o que tem no programa. Eu sabia dos prazos, dos relatórios, das obrigações, mas só isso. O resto era com minha orientadora. Não sabia qual era o objetivo do PIBIC [...] nada. [...] Ela sempre ia pra minhas apresentações. [...] [Ela] fez muito bem o papel de orientadora. Ela foi uma pessoa que me influenciou muito, não só na minha vida profissional, mas também pessoal.”

Cit 38 - B5 – “[...] tudo que a gente ia falar com ela era sobre a pesquisa.”

Cit 39 - B6 – “Eu acho que o professor se preocupa mais com o aluno. Tanto que ele não fica só no meu subprojeto, ele sempre envolve você em outras coisas. Então, se aprende muito mais.”

Cit 40 - B8 – “[...] parte dele extrapolar [...] ele cobra, quando erra [o bolsista] ele senta, conversa [...] mas a preocupação maior é desenvolver a pessoa, o pesquisador [...] o orientador tem postura de educador, com seu estilo [...] a preocupação é sempre discutir com o aluno questões que vão além [...]”

Cit 41 - B1 – “eu sabia a história de vida dela, então eu tentava desenvolver uma sensibilidade para acertar a forma de fazer [...]’ na medida em que a relação foi se aproximando, ela ia me dando os toques e tal [...] Apesar de ser uma relação mais profissional, mas ela sabia que podia confiar em mim, e eu nela. E eu fazia por onde não decepciona-la.”

Cit 42 - B2 – “Ele realmente foi um modelo para mim, primeiro porque ele é uma pessoa muito inteligente, muito habilidosa, muito competente [...] segundo, porque ele tem uma habilidade que poucos tem [...] então eu queria ter esse dom. A gente sempre tem conversas do tipo: o que você vai fazer / Eu sempre senti que existia uma preocupação comigo. [...] eu sou amigo dele [...]”

Cit 43 - B3 – “A gente nunca se encontrou fora do ambiente de trabalho, mas no momento que a gente se encontrava, a gente conversava sobre tudo.[...] *João* foi um modelo na medida em que é um modelo de profissional decente, apaixonado, responsável, e completo naquilo que poderia ser. [...] Ele mexe com a auto-estima da gente, ele/ela sempre lembra do nome.”

Cit 44 - B4 – “Ele dava abertura pra ir na casa dele, de vez em quando, tinha o telefone da casa dele, o celular. Podia ligar a qualquer hora, tinha a chave da sala dele, entrava e saía quando quisesse [...] mas nunca fui próxima, até porque sou tímida.[...] Se ele tivesse mais tempo, poderia ter sido melhor.”

Cit 45 - B5 – “eu tive alguns modelos, um só não.”

Cit 46 - B6 – “Aconselhamentos pessoais e profissionais, sim, desde que relativos ao estudo, até questões de trabalho. Ele diz: “Já aconteceu comigo assim, quando você se deparar com uma situação tal, você deve fazer assim ou assado. [...] Ele sabe escutar, é muito observador. Tem uma vantagem, ele sempre tá aqui, tá por perto”

Cit 47 - B8 – “eu acho que depende da pessoa, do ponto de vista pessoal, eu sempre conversava com ele, uma orientação [...] a (con)vivência mesmo sempre tinha um exemplo [...] “Sempre existe a coisa do exemplo, [...] mas não foi uma coisa só do orientador, mas o grupo tem um impacto muito grande, o convívio com mestrandos e doutorandos, isso estimula [...]”

Cit 48 - B1 – “Conhecer uma estrutura de pesquisa [...] / a vivência com o professor [...] como eu me interessava, ela dava abertura para eu aprender outras coisas [...] / entender um pouco mais sobre metodologia de pesquisa [...] / entender o impacto social de uma pesquisa / competência de apresentação, de aprender a falar em público, a se comunicar [...] / a capacidade crítica [...] você tem que estudar, você tem que extrair o conteúdo [...] a questão das relações que emergem daí [...] você começa a ter uma idéia geral do que é um profissional, são exemplos diferentes de vida. Isso me influenciou bastante, referenciais de vida [...]”

Cit 49 - B2 – “Tem pessoas que pensam que vão aprender muito conteúdo. Mas, ao longo do processo eu vi que não é bem isso. A principal coisa que se aprende aqui dentro é um estilo. [...] são coisas subjetivas e tácitas, coisas mais permanentes, sólidas./ [...] a partir desse estilo [...] raciocínio lógico, saber olhar para os problemas, gerar soluções alternativas, analisar as estruturas dos problemas e as soluções. Saber planejar as coisas, e no futuro poder liderar outros grupos, então ter a competência do auto-conhecimento, [...] e outras habilidades analíticas / [...] Então isso me permite ter uma idéia do que, de como eu posso replicar a coisa, se eu quiser replicar a coisa, se eu quiser ter essa experiência como orientador / quem foi bolsista tem uma visão mais crítica das coisas.”

Cit 50 - B3 – “[...] essa responsabilidade, o impacto da pesquisa na vida das pessoas [...] Responsabilidade, tempo de entrega, análise do conteúdo, capacidade de reflexão, tudo isso se aplica em qualquer lugar. Não é só no mestrado. Ferramentas de informática. [...] Foi um processo criativo muito bom, fazer um instrumento de pesquisa. [...] Aumento da capacidade

de raciocinar, argumentar, contato com material de estudo técnico, a capacidade de me relacionar com as pessoas, trabalhar em equipe, leitura. [...] Aprendi a ser orientadora.”

Cit 51 - B4 – “Aprendi a estudar, aprendi metodologia. Criou o hábito de estudar, [...] e ficar desenrolada, ler inglês, aprender computador.”

Cit 52 - B5 – “[...] um olhar mais crítico, tomar decisões (iniciativa), habilidades orais e escritas, apresentação em grupo.”

Cit 53 - B6 – “Com relação aos meus colegas de turma, na área em que for necessário conhecimento, eu domino mais, pelo menos em certas cadeiras. Quanto à questão da vida acadêmica, você termina convivendo com outros professores, mestrandos, doutorandos, pesquisas. Então, as conversas já são outras. Eu acho que a parte mais legal é em relação aos trabalhos, nem tudo você vê em metodologia da pesquisa. São outras formatações, que você vai acabando aprendendo. Você tem uma formatação pra mandar pra um periódico, outra pra um congresso, então varia. Os artigos técnicos, as monografias, e assim você vai aprendendo. Outra questão, eu acho que mais contato que você tem, a troca de experiências, agora, conhecendo várias outras ‘coisinhas’, conhecendo mestrandos, doutorandos.”

Cit 54 - B8 – “Esse aprendizado da teoria existe, mas tem esse lado da vivência para a vida acadêmica (conviver com o grupo, mestrandos e doutorandos) [...] vê as coisas por outro ângulo [...] crescimento na visão da cidadania, comprometimento com o bem público [...] ter iniciativa, agente não tem delimitação de tarefas [...] presteza [...] ter uma consciência maior [...] é um processo de formação do pesquisador, de docência também, porque a gente estuda, apresenta trabalhos [...] visão ampliada de pesquisa, do impacto social, aproximar a pesquisa da sociedade.”

APÊNDICE M

Citações dos Orientadores

Cit 01 - O1 – “[...] é preciso pensar no sentido do *habitus* que reveste, que penetra, [...] ele penetra a pessoa e gera ações [...] o que é que o *habitus* do pesquisador pode trazer para a vida profissional [...] ele pode despertar qualidades [...] aquele instinto de não fazer as coisas de qualquer maneira, de levantar as informações, de saber por que foi, o que aconteceu, por que essa proposta, por que, por que, achar soluções criativas.”

Cit 02 - O3 – “Existe. Ele amadurece mais, quando tem chance de conviver num ambiente acadêmico, e se dedica mais que os outros alunos. Em termos de conhecimento, na área que ele escolhe, aí ele sai com esse diferencial. [...] mas eles evoluem com a bolsa, quem faz tem mais chances que os outros, [...] muitos deles são muito tímidos, não sabem escrever, e no final da bolsa, já estão bem mais desenrolados.”

Cit 03 - O4 – “[...] temos que dar valor aos bolsistas, por que o aluno que foi bolsista, todos estão bem empregados. Na verdade, todos que passaram por aqui, eles estão muito bem no mercado.”

Cit 04 - O5 – “eles ficam mais preparados para seguir estudos mais avançados de pós-graduação, eles criam mais autonomia, tanto pra isso, como para irem para o mercado de trabalho, eles se formam de forma intergral”

Cit 05 - O6 – Os que dão o próximo passo para o mestrado “quase todos eles antes de terminar o mestrado já estão devidamente empregados e seguindo uma carreira sólida acadêmica. Então é um caminho fácil, a empregabilidade deles é quase que instantânea, [...] destes tem uns dois ou três que ganham menos do que eu. Isso deixa a gente, de certo modo, muito satisfeito/feliz, você saber que seus alunos conseguem rapidamente uma posição no mercado, se destacam, tão bem.”

Cit 06 - O7 – “A IC é o primeiro degrau para uma formação acadêmica mais aprofundada. Não raro eles tem publicações, muito boas, em congressos, é a primeira semente para o desenvolvimento do pesquisador, do gosto pelo pesquisar.”

Cit 07 - O1 – “Diretamente não, mas se o aluno ler mais, dependendo do programa, [...] ler, escrever, necessariamente sim [...] // em termos temáticos, não, o que se trabalha na graduação é muito diferente do que se faz nas pesquisas”

Cit 08 - O2 – “Necessariamente não, por que você trabalha pesquisa, a contribuição é na disciplina, a gente fica perguntando como eles estão, então pressiona[...].”

Cit 09 - O3 – “[...] os que fazem IC são mais desenrolados, têm um desempenho melhor que o dos outros [...] em apresentação, sabem escrever, tiram notas melhores, [...]”

Cit 10 - O4 – “[...] eu sempre deixo eles estudarem em época de prova [...] ajuda, por que aqui já é um grupo, então eles se ajudam, um que está mais avançado ajuda o outro, a tendência é ele ficar um aluno mais maduro, se forma uma amizade, ele já se identifica com o grupo, ele sempre tem um apoio, às vezes, eu nem preciso falar muito.”

Cit 11 - O5 – “[...] quando agente compara, vê ele em sala de aula (antes da IC) e vê ele quando bolsista, são duas pessoas diferentes [...] passam a ganhar autonomia [...] vão atrás, descobrem coisas [...] o espírito crítico, o espírito de inquietação [...]a curiosidade / (os alunos da graduação) são estáticos, passivos, [...] não reagem, não dizem nada, tem medo, não tão nem aí [...] os alunos da IC são uma quebra nesta frustração.”

Cit 12 - O6 – “Eu observo que os alunos que fizeram IC, e perseveraram na IC, se tornaram os melhores alunos da graduação, se desenvolveram e se destacaram em relação aos outros.”

Cit 13 - O7 – “Impacta, primeiro, porque ele começa a ter uma carga de trabalho que ele não tinha antes, e ele tem que dar conta, [...] e também porque ele começa a receber uma pressão pra ter notas melhores/não ser reprovado. E além disso, é a responsabilidade que ele assumi diante dos professores que ele não pode deixar ‘cair a peteca’ [...].”

Cit 14 - O8 – “Eles tem um bom desempenho acadêmico, inclusive se não tiverem eles podem até perder a bolsa, eles amadurecem, [...]. [...] depois de 2 anos, parece outra pessoa [...].”

Cit 15 - O1 – “[...] a habilidade deles em leitura, compreensão e na expressão oral é outra, [comparado à] daqueles que chegam direto das empresas [...] isso é natural, estranho seria o contrário [...] é um aluno melhor”

Cit 16 - O3 – “Sim, por que ele já tem um aprendizado em relação à pesquisa, ... quem nunca fez, fica em desvantagem [...] por que alguns quando fazem a IC querem fazer mestrado, por que gostam de pesquisa [...]. Tem uns que tem objetivos bem claro, [...] e outros que querem ter diferencial pra concorrer na seleção do mestrado.”

Cit 17 - O5 – “Há três anos, eles são os melhores alunos das turmas [...] há nível de participação, há nível de intervenção [...] [hoje] todos eles são professores e coordenadores em cargos de responsabilidade onde trabalham [...] a sociedade acha bom [...], eles tem profissionais mais qualificados [...]”

Cit 18 - O6 – “Existe. O que não participou de uma IC, ele vai ter que ter uma inteligência privilegiada. E ele vai ter que ter uma diligência na sua vida, fantástica, se dedicar de forma extraordinária ao programa, porque eles sentem uma dificuldade de acompanhar. Mesmo assim, eu não generalizaria [...]”

Cit 19 - O7 – “[...] eu já pude fazer comparação, numa mesma época, entre aqueles que fizeram PIC e os que não fizeram. É como a IC formasse um alicerce, que aqueles que não fizeram IC ainda precisasse formar esse alicerce, [...] a diferença existe, é como você estivesse no quinto degrau, sem ter passado pelos outros, como se tivesse um vácuo.”

Cit 20 - O5 – “Eu acho isso bobagem [...] se você diminui o tempo, você vai aumentar o nível ralo das coisas [...] [mestrados] terminassem com maior qualidade [...] [mestrado] se faz com calma, com reflexão, com amadurecimento”

Cit 21 - O8 – “porque não está acontecendo. Eles se sentem tão seguros, então eles relaxam no mestrado, [...] Você espera que eles terminem antes de todos, mas eles não estão terminando, são meninos muito novos, viram docentes, e se encantam, e relaxam no mestrado, [...]”

Cit 22 - O1 – “[...] o que é que o *habitus* de pesquisador vai trazer para a vida do profissional... pode trazer muita coisa!!! Se o orientador estiver alerta pra isso, que aquele menino, ou aquela menina, provavelmente não vai saber, mas tá passando um ano ou dois com ele, ... ele pode despertar qualidades, eu tô falando do *habitus* como uma coisa mais completa, coisas essenciais para o gerente, para a vida [...]”

Cit 23 - O2 – “Eu acho que ajuda a criar um caráter, a própria disciplina de você ter que escrever, se apresentar em publico, tudo são coisas importantes para a vida profissional, para o administrador, [...]”

Cit 24 - O3 – “[...] e têm outros, que fizeram, tiveram a experiência, e [isso] ajudou na seleção de emprego, de trabalho mesmo, na área que eles fizeram o projeto [...] Tem uns que tem objetivos bem claro, uns querem fazer pra ter um diferencial pra concorrer no mercado [...]”

Cit 25 - O4 – “É significativo, mas o mercado tem outras exigências, mas tem uma grande contribuição [...] Alguns dizem assim: “professor, eu passei aqui um ano, e fiz um curso de pós-graduação em [...] é como se fosse um MBA, por que realmente se vê muita coisa.”

Cit 26 - O5 – “você não ensina só as técnicas nem de marketing, nem as ferramentas de finanças, nem os conceitos de organizações, você ensina muito mais, você ensina a pensar, a tomar decisões, a ter autonomia, a ter responsabilidade [...] isso faz com que o mercado que gosta de pessoas que saibam pensar, mas também decidir, mas também perguntar pro outros [...]”

Cit 27 - O7 – “[...] ela nem está preparada para a vida acadêmica, nem está preparada para o mercado, mas ela está mais bem estruturada para competir no mercado do que aquele aluno que não teve aquela vivência, ela tem um grau a mais, [...]”

Cit 28 - O8 – “O objetivo é a formação do pesquisador. Eu acho que esse objetivo não é atingido, são poucos os que ficam na carreira universitária, eles aproveitam todo aquele conhecimento que eles tem e vão para o mercado de trabalho, [...] gostaram de pesquisa, e se empregaram facilmente no mercado, porque eles têm um diferencial, [...]”

Cit 29 - O1 – “[...] mas os relacionamentos são coisas menos definidas, são coisas experienciais [...] o programa é bom, os dois tão querendo acertar, ... embora haja possíveis deformações, pq depende das pessoas, às vezes eu gosto deste menino e daquele não, ... o relacionamento é único [...]”

Cit 30 - O2 – “[...] o programa é formal, mas o laço se torna informal, se cria amizade, troca de informações, tem troca de outras questões, até coisas familiares são trazidas, pq as pessoas tem os seus problemas, e você percebe, se você percebe, então você pergunta [...] se você é

professor, é natural, por que professor é vocação, não simplesmente uma profissão, não é o dinheiro, então é normal você querer se relacionar com o aluno [...] no PIC você cria uma proximidade, ele está ganhando para aprender, todos ganham algo mais do que a bolsa [...]"

Cit 31 - O3 – “[...] eles criam um certo vínculo de confiança, às vezes vem falar mal de outra disciplina, de um professor, aí você tem que mandar segurar, você não pode estimular esse tipo de coisa. Por isso, que a gente tem que manter uma certa distância, tem que separar, “aluno é sempre aluno”, [...] por que ele não tem uma maturidade, você tem limitar, [...] isso pode atrapalhar as relações, [...] é a questão da autoridade [...]"

Cit 32 - O4 – “[...] a relação com o bolsista é muito mais interessante até do que a do próprio mestrado, apesar de serem dois anos no mestrado, mas o contato com o bolsista é maior, pq ele vem todos os dias, mas [na IC] existe uma relação fraterna, não paternalista, pq são pessoas adultas, ... dificilmente teremos problemas de relacionamento [...] mas a maioria está sempre aqui, e isso provoca uma relação mais próxima, inclusive, ele ver de perto o lado do professor, a vivência do professor, ou eu comento às vezes com ele, ou aparece um aluno pra orientar, [...]"

Cit 33 - O5 – “eu separo bem as coisas pessoais do meu trabalho, [...] / não existe relação satisfatória [...] nós teríamos que enquadrar professores e alunos dentro de um mesmo figurino [...] isso seria injusto, agente iria querer um ideal de aluno / na relação com o bolsista, essa relação se torna ativa do dois lados, se torna interativa, porque há uma troca constante e permanente, que não é só formalística [...]"

Cit 34 - O6 – “A maioria dos meus alunos saiu daqui amigos meus, eu tenho até dificuldade de separar, em alguns casos”. Eu faço amizade com uns e com outros não, “porque não deu tempo, amizade não se padroniza, por uma razão muito simples, por conta de interação, a relação não é de dominação, é de parceria total, [...]. A proximidade ajuda nas oportunidades [...] eu tentei orientar à distância, mas na minha opinião não funciona, [...] a relação não sobrevive sem contatos face-a-face, ou seja, mediados, ou ela se dissolve por falta de contato, ou ela evolui para amizade.”

Cit 35 - O8 – “[...] eu contribuí de alguma forma para o crescimento [...] tem uma questão de afinidade, tem alguns que a gente tem aproximação maior [...] é o processo educacional [...] por conta da afinidade, o aluno se desenvolve mais, ...”.

Cit 36 - O1 – “[...] essa consciência nós não limitamos, pode até haver orientadores e orientandos que sejam só formalística / padronizada, mas eu acredito que não é a tendência da coisa, por que isso envolve professores com dedicação exclusiva, pessoas que estão aqui dentro muito mais por crenças, opções, e portanto são pessoas que numa medida maior ou menor, tem um envolvimento, gostam, de ver uma pessoa jovem com uma vontade enorme de aprender, de crescer, gostam de ver essas pessoas progredindo em meses [...]”

Cit 37 - O2 – “Quando há um laço de amizade, é uma troca, todos saem ganhando, [...] para o professor é importante, porque é sua própria vocação, [...] ele vê o aluno publicando, crescendo, [...]”

Cit 38 - O3 – “Eu treino os alunos pra saberem falar em público, saber escrever, se comportar, perder timidez, dentro do projeto. E isso é válido tanto pra vida acadêmica, como pra vida profissional, [...] cada um [professor] tem seu estilo [...]. É ele que vai passar essa imagem, pra o bolsista, de responsabilidade, de compromisso, de comprometimento com o projeto, e de amizade também, saber trabalhar em grupo, [...]”

Cit 39 - O4 – “[...] o papel do orientador começa quando ele faz um programa para o bolsista, esse tempo ele vai aprender isso, aquilo, que seja realmente uma formação para aquele indivíduo, é um compromisso, mas tem que existir um planejamento do que ele vai aprender,[...] quando você faz um projeto, você pensa: eu vou formar competências na área, [vou] formar alunos, vou orientar, vou fazer tantos artigos, tudo faz parte de um resultado do trabalho, [...] mas as competências de cada um são diferentes, cada um tem um perfil diferente, para ele fazer um excelente trabalho, eu tento identificar o perfil/capacidade de cada um [...]”

Cit 40 - O6 – “o foco do programa é este [o aluno], portanto o foco do professor também deve ser [...] que ele não fique fazendo apenas uma tarefa, que ele faça várias, [...] você não deve pedir ao jovem, coisas que ele não é capaz de fazer, isso é frustrante [...]”

Cit 41 - O7 – “[...] você testa ele, o orientador tá o tempo todo desafiando [...] publicação é importante, eu acho importante o aluno publicar, mas é uma publicação que você faz em quatro mãos, ele tá ali porque é aluno, ele não pode ser reprovado, por causa disso. Eu vejo o aluno num conjunto, ele não é só pesquisador, ele é um ser em crescimento. Então minha função é favorecer, fortalecer, mostrar caminhos, de ver aquele ser que está se formando, não

de se frustrar com a pesquisa ou com uma disciplina. Quando ele está com dificuldades, eu ajudo, [...].”

Cit 42 - O8 – “[...] é orientação de formação, é mais amplo que. Na orientação, a responsabilidade é maior, é uma responsabilidade social, no momento que você está preparando alguém, para ser alguém, [...] você tem que preparar para enfrentar a vida. Eu não quero ninguém na média, eu quero acima da média, nunca fui de alisar muito, procure, veja. É assim que a vida funciona, ensinando a pescar, não dando o peixe, [...]”

Cit 43 - O1 – “[...] é uma absorção do ambiente, dos valores, passa alguma coisa como de mestre para aprendiz, eu gostaria de ser como, sem querer, sem falar isso, mas ele se projeta, e é aquele cara que eu admirei como pesquisador, pelo menos nesse ou naquele aspecto, e aí ele tem uma imagem de referencia, ... natural, ... ele tende a repetir, quase que inconscientemente, repetir o quê?, a maneira de trabalhar, os valores éticos, e por aí. Portanto, uma utilização muito mais ampla, muito mais reprodutiva, ele reproduz um ambiente que ele sentiu, que ele participou [...]”

Cit 44 - O3 – “[...] eu separo, são meus amigos, mas eu não chego a um grau de amizade e de intimidade, entre aluno e professor, ... é aluno, é professor, é amigo, o relacionamento fica dentro da universidade nesta relação formal, se uma pessoa tiver q trabalhar com você cinco dias por semana, quatro horas, então tem que ter um grau de respeito, de amizade. Alguns têm medo no início, e outros criam vínculo de amizade, de lealdade, de admiração, por que querem um dia chegar na posição de professor, ou então pra aprender melhor. Eles chegam com problemas pessoais, mas muito mais de decisão do tipo: ‘quando acabar a bolsa o que eu faço?’, ‘o que você acha?’, é mais desse nível.”

Cit 45 - O4 – “o professor pode ser um brilhante professor, mas se ele não tiver um tempo pra conversar com você [aluno], ele não é tão brilhante, eu acho que todo professor tem que arrumar um tempo pra conversar com o aluno. Têm uns que não tem tempo, se ele não faz isso, existe um ‘probleminha’ na vocação dele, por que esse trabalho exige muito amor, [...]”

Cit 46 - O5 – “[...] aí é minha concepção de professor, tem toda uma parte de apoio, de conversa, [...] de dar conselhos [...] e precisa de uma orientação [...] isso é meu trabalho, o menos importante é despejar conceitos [...]”.

Cit 47 - O7 – “É uma relação, mas cria aquele vínculo de carinho [...] o que eu não deixo de ver é o contexto do aluno, às vezes uma conversa já melhora a relação, o foco é o crescimento do aluno, eu acredito ‘piamente’ nisto [...].”

Cit 48 - O8 – “Amizade, amizade, não. Mas alguns até levavam problemas pessoais, alguns levavam, então a gente escutava e dava conselhos. Dependia de cada um, alguns eram mais reservados.”

Cit 49 - O2 – “você desenvolve compromisso, disciplina, cumprimento de dever, você desenvolve atividades de comunicação, liderança”

Cit 50 - O3 – “[...] além da questão técnica, desenvolver o raciocínio, trabalhar de forma sistemática, aprender a cumprir prazos, aprender a questão da disciplina, saber que tem responsabilidades.”

Cit 51 - O5 – “[...] mas o fato é que com uma dedicação integral dessa, você faz um sujeito autônomo, que pensa, que é capaz de tomar decisões, de ter iniciativa, que é capaz de fazer mais do que normalmente, muito mais.”

Cit 52 - O6 – “Autonomia é fundamental, eu estímulo [...]. As competências que eu vejo são as mais diversas: competências gerenciais - eles são gestores de projeto, além de gerenciarem suas vidas; desenvolvem competências conceituais - nas formações específicas; desenvolvem ‘muito’ a competência relacional - porque tudo que a gente faz é em conjunto, é em rede; competência de visão de mundo - porque nós temos uma visão cidadã, desenvolvimentista, a curiosidade não tem valor se a finalidade não for para o bem da humanidade; desenvolvem competências [...] de equilíbrio entre trabalho e prazer (vida pessoal).”

Cit 53 - O7 – “[...] é capaz de fazer uma investigação, de analisar dados, de gerar dados a partir de uma realidade, fazer comparações mais apuradas, fazer análise estatística mais sofisticada, e tirar conclusões, essa pessoa não está preparada apenas para o mestrado, ela está começando a se preparar para a vida [...] / compartilha a vida do professor, e vai ampliando ali os relacionamentos dele com os demais professores do programa, e ali ele vai aprendendo a lidar com pessoas diferentes, [...] esses corredores é uma escola, ele às vezes é convidado a participar da conversa, a dar opinião, começa a ficar mais atento, [...] ele começa a buscar, a pesquisar de fato, ver que em diversas fontes, ele começa a valorizar a pesquisa como um

complemento às decisões dele, então a pesquisa passa a ser um aliado, ele começa a ter cuidado com o próprio falar, [...]”

Cit 54 - O8 – “[...] eles aprendem a fazer artigo, a fazer pesquisa, a fazer pesquisa bibliográfica, leitura, contato direto com os professores, então eles criam uma *networking* muito boa. [...] desenvolver a criatividade, inovação, eles aprendem a desenvolver um projeto de pesquisa, eles ficam com um diferencial muito grande, a escrever um artigo, muitos deles estavam mais preparados, do que muitos que estavam começando um mestrado”.

APENDICE N
Página Inicial do Site

Página Inicial do Site



ROBERTA MEDEIROS

Ensino, Pesquisa e Consultoria em Comportamento Organizacional



Rede Interdisciplinar e Interinstitucional de
 Estudos em Comportamento Organizacional e
 Gestão de Pessoas
[\[clique aqui para saber mais...\]](#)

Recife - Quarta, 27 de julho de 2005





[Página Principal](#)



[Pesquisa mentoria](#)
Problemas para responder a pesquisa?
[\[clique aqui\]](#)



[Bibliotecas Virtuais](#)

- [Biblioteca Nacional](#)
- [Biblioteca Anísio Teixeira](#)
- [Biblioteca Leite Lopes](#)
- [Biblioteca Oswaldo Cruz](#)
- [Biblioteca Gilberto Freire](#)
- [Biblioteca Carlos Chagas](#)



[Links](#)

- [GESTÃO.Org](#)
- [MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO](#)
- [ANPAD](#)
- [Revista Eletrônica de Administração](#)
- [SER PROFESSOR UNIVERSITÁRIO](#)
- [UFPE](#)



[Fale Comigo](#)



[Currículo](#)

© 2005 Roberta Medeiros | roberta@robertamedeiros.net