



JULIANA PERENTE OTÁVIO

**A INFLUÊNCIA DO PROGRAMA DE INICIAÇÃO
CIENTÍFICA JÚNIOR – BIC JÚNIOR – PARA O INGRESSO
AO ENSINO SUPERIOR.**

**LAVRAS-MG
2017**

JULIANA PERENTE OTÁVIO

**A CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA JÚNIOR – BIC
JÚNIOR – NO INGRESSO NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS.**

Monografia apresentada à
Universidade Federal de Lavras,
como parte das exigências do
Curso de Administração Pública,
para a obtenção do título de
Bacharel em Administração
Pública.

Profa. Dra. Débora Cristina de Carvalho

Orientadora

LAVRAS-MG

2017

JULIANA PERENTE OTÁVIO

**A CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA JÚNIOR –
BIC JÚNIOR – NO INGRESSO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS.**

Monografia apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Curso de Administração Pública, para a obtenção do título de Bacharel em Administração Pública.

APROVADA em _____ de _____ de 2017.

Profa. Dra. Débora Cristina de Carvalho

Orientadora

LAVRAS-MG

2017

RESUMO

O objetivo central do presente trabalho é identificar as contribuições do Programa BIC Jr. para o ingresso no ensino superior dos bolsistas que formaram tanto no 3º ano do ensino médio quanto no programa BIC Jr. no ano de 2014. Analisou-se ainda a contribuição para o desenvolvimento pessoal do bolsista, durante seu ingresso no Programa, a contribuição para a formação escolar e as contribuições do Programa BIC Jr. para a escolha do curso de graduação. A metodologia utilizada é caracterizada por um estudo de caso, que se orientou por uma abordagem qualitativa e descritiva. Quanto aos procedimentos técnicos, foi adotada uma abordagem documental, complementada por um questionário enviado a 18 ex-integrantes do Programa por email. Os resultados foram positivos, pois constatou que o Programa BIC Jr. contribuiu para o ingresso dos bolsistas que se formaram tanto no ensino médio quanto no BIC Jr. em 2014.

Palavras-chave: BIC- Júnior, contribuições, ensino superior.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	6
1.1 Objetivo geral.....	7
1.2 Objetivos específicos.....	7
2 JUSTIFICATIVA	8
3 REFERENCIAL TEÓRICO	9
3.1 História da Iniciação Científica para ensino médio no Brasil.	9
3.2 A Importância da Iniciação Científica para o ensino médio.	9
3.3 Capital Cultural	Erro! Indicador não definido.
3.4 Autonomia.....	15
3.5 Liberdade.....	20
4 METODOLOGIA	22
4.1 Quanto à abordagem.....	22
4.2 Objeto de estudo.....	22
4.3 Coletas de Dados.....	22
4.4 Análises de Dados	24
5 Resultado e DISCUSSÕES	25
5.1 Contextualização da história do BIC Jr. na Universidade de Lavras.	25
5.2 Funcionamento e atividades dos bolsistas no programa BIC Jr. na Universidade de Lavras.	26
5.3 Perfil dos Entrevistados.....	29
5.4 A importância do BIC Jr. na divulgação da UFLA.....	29
5.5 Contribuição pessoal	30
5.6 Contribuição para a formação escolar	31
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.	35
7 REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO	37
APÊNDICE A.	40
APÊNDICE B.	41

1 INTRODUÇÃO

No decorrer de meados do século XX, a escola tinha como papel fundamental a construção de uma sociedade justa, desenvolvida e democrática, na qual a escola pública e gratuita asseguraria o acesso à educação, e, conseqüentemente, à equidade de oportunidades. Mas, as escolas públicas “se tornaram pouco atraentes, além, de reprodutoras das desigualdades sociais.” (CORTI, 2010). O estudante de escola pública se depara continuamente com as desigualdades, que são reescritas na sua trajetória escolar, contudo, algumas experiências formativas merecem destaques, sobretudo, em virtude das oportunidades que oferecem. (NOGUEIRA; ROMANELLI; ZAGO, 2003).

No contexto dessas experiências educacionais portadoras de oportunidades e geradoras de equidade, o Programa de Iniciação Científica Júnior – BIC Júnior – na Universidade Federal de Lavras, adquire enorme relevância cultural e social por oferecer bolsas de iniciação científica para estudantes do ensino médio provenientes de escolas estaduais do município, procurando com isso, romper o caráter reprodutor da escola. Os Programas de iniciação científica para ensino médio têm como principais objetivos a inclusão social e a escolha de carreiras (ARANTES; PERES, 2015). Além de “ampliar a formação dos bolsistas em ambientes de pesquisa e contribuir para o desenvolvimento de sua vocação científica por meio de concessão de cotas de bolsas de Iniciação Científica Júnior para as ICTs localizadas em MG.” (FAPEMIG, 2016). Oferecendo aos estudantes oportunidades e experiências formativas, que provavelmente não teriam nos ambientes escolares nos quais se inserem.

O Programa de Iniciação Científica Júnior – BIC Júnior- iniciou-se na UFLA no ano de 2004 a partir de um convênio feito entre a Fundação de Amparo a Pesquisa de Minas Gerais - FAPEMIG - e o Estado, na ocasião o Programa contava com 22 (vinte e duas) bolsas de iniciação científica para ensino médio dividido entre 3 (três) escolas estaduais do município de Lavras: Escola Estadual Dora Matarazzo, Escola Estadual Cristiano de Souza e Escola Estadual João Batista Hermeto. O Programa foi crescendo ao passar dos anos, hoje ele atende 150 bolsistas.

O presente trabalho tem como foco o Programa de Iniciação Científica Júnior da Universidade Federal de Lavras (UFLA). No ano de 2014, o Programa possuía em média 138 bolsistas ativos frequentando suas atividades. Dos estudantes integrantes, 33 se formaram, simultaneamente, naquele mesmo ano, tanto no Programa BIC Júnior quanto no ensino

médio. Escolheu-se para esse estudo o ano de 2014, visto que, nesse período, além, da possibilidade de identificação da quantidade exata de ingressantes BIC-Juniores na UFLA, aplicou-se junto aos integrantes inúmeros questionários com o intuito de conhecê-los melhor bem como reconhecer as suas aspirações. A escolha desse período deveu-se também à grande quantidade de informações produzidas em decorrência do desenvolvimento de um sistema eletrônico de gestão do Programa. Ressalta-se ainda que informações geradas nesse período foram fundamentais para o desenvolvimento desse trabalho e nesse contexto, o problema da pesquisa consiste na seguinte questão:

O Programa de iniciação científica júnior da FAPEMIG e executado na Universidade Federal de Lavras contribuiu no ingresso de seus bolsistas na Universidade Federal de Lavras?

Este estudo constitui-se em cinco segmentos além dessa introdução, no qual foi traçado o contexto no qual surge a discussão da contribuição do Programa de iniciação científica júnior para ensino médio. No segundo segmento serão tratados os temas: Importância da Iniciação Científica, Capital Cultural, Autonomia e Liberdade, no terceiro segmento tratam-se dos métodos e meios que foram usados na coleta de dados que trouxeram fundamento para a construção da quarta seção, que mostrará os resultados do levantamento realizado e por fim, no ultimo segmento, consta a conclusão.

1.1 Objetivo geral

Identificar como o Programa de iniciação científica júnior da FAPEMIG, executado na Universidade Federal de Lavras - atuante nas escolas Estaduais Azarias Ribeiro, Cinira Carvalho, Cristiano de Souza, Dora Matarazzo, Firmino Costa, João Batista Hermeto e Tiradentes - contribuiu no ingresso dos formandos no BIC Júnior do ano de 2014 na Universidade Federal de Lavras.

1.2 Objetivos específicos

- a) Analisar se houve contribuição pessoal.
- b) Analisar se houve contribuição para a formação escolar.
- c) Analisar se houve contribuições do Programa BIC Jr. para a escolha do curso de graduação.

2 JUSTIFICATIVA

Tendo em vista que esse trabalho tem como foco analisar as contribuições do Programa BIC Jr. para o ingresso dos estudantes de escolas públicas na Universidade Federal de Lavras, o presente estudo justifica-se tanto pela inexistência de uma análise similar produzida pela UFLA, que é considerada segunda Instituição que mais acolhe bolsistas de iniciação científica júnior em Minas Gerais.

Além disso, justifica-se ainda pela necessidade de ampliação do conhecimento acerca das contribuições que o Programa oferece por ser uma “política pública educacional, institucionalizada e financiada principalmente pelo Estado, integrando as políticas públicas de educação científica e inclusão social das juventudes” (Arantes e Peres, 2015).

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 História da Iniciação Científica para ensino médio no Brasil.

A iniciação científica para ensino médio originou-se na Fundação Oswaldo Cruz, no Estado do Rio de Janeiro em 1986, pelo professor Luiz Fernando Rocha Ferreira, denominado PROVOC (ARANTES; PERES, 2015)

“O pesquisador da Fiocruz, o médico e parasitologista Luiz Fernando da Rocha Ferreira da Silva, idealizou um programa direcionado para alunos do ensino médio quando assumiu a vice-presidência daquela instituição, por isso, ao ocupar uma posição estratégica na Fiocruz, iniciou este projeto considerado referência no Brasil. Ele convidou pesquisadores da organização para orientar jovens do ensino médio nos laboratórios de pesquisa. Então, surgiu em 1985 o Programa de Vocação Científica (PROVOC), na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), vinculada ao Instituto Oswaldo Cruz (CONCEIÇÃO, 2012).”

Ferreira (2010) nos conta que a turma pioneira do PROVOC iniciou suas atividades em 1986 em Mangueiras, e teve a participação de 15 alunos do colégio da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Ferreira (2010) ainda complementa que na época participaram 9 pesquisadores orientadores e 5 coorientadores divididos em sete departamentos no Instituto Oswaldo Cruz.

Em 1996, por meio do projeto Descentralização / Ampliação do Programa de Vocação Científica enquanto modelo Educacional teve início o processo de expansão do PROVOC, para os Centros de Pesquisa da FIOCRUZ em todo país, como contou (FERREIRA, 2010). Além disso, o PROVOC serviu de modelo para o surgimento de novos centros de “amparo a pesquisa e para a configuração da iniciação científica júnior” (ARANTES; PERES, 2015). Os Programas de iniciação científica júnior foram ampliando visto abranger várias instituições no Brasil por se constituir em um novo modelo educacional, que poderá transformar a qualidade do ensino no país (AMÂNCIO; QUEIROZ; AMÂNCIO FILHO, 1999).

3.2 A Importância da Iniciação Científica para o ensino médio.

O país cresceu a partir da década de 90, a camada popular começou a ter mais acesso ao ensino médio, em 1991 havia mais de 3.000.000 matriculados no ensino médio, no ano de 2007 mais que dobrou o número de matriculados no ensino médio (CORTI, 2010). A autora ainda afirma que a infraestrutura das escolas não acompanhou o crescimento de matrículas.

“[...] esse crescimento ocorreu em um contexto de pouco investimento público em prédios específicos, sem infraestrutura própria (como laboratórios e bibliotecas), material didático e política de valorização aos profissionais de educação, entre outras medidas necessárias. O ensino médio

se expandiu com base na infraestrutura do ensino fundamental, e a inclusão de novos públicos acirrou ainda mais um dilema histórico acerca de sua identidade própria e de seus objetivos (CORTI, 2010).”

Os incentivos da ciência e tecnologia nas escolas ainda são muito fracos dificultando a formação do jovem de acordo com as necessidades do mercado de trabalho como também não incentivam os alunos a seguir carreira científica e projetos acadêmicos. (CONCEIÇÃO, 2010)

“Na verdade, as escolas públicas, em sua maioria, são pouco atraentes, não estimulam a imaginação criadora e oferecem pouco espaço para novas experiências, sociabilidades, solidariedades, debates públicos, atividades culturais e informativas ou passeios que ampliem os territórios de conhecimento (CARRANO, 2010).”

O contato dos/as estudantes do Ensino Médio com a pesquisa desmistifica possíveis estereótipos que estes possam ter com relação ao universo acadêmico, ampliando os horizontes em relação às profissões, o que acarreta nas diversas transformações na sociedade contemporânea, refletindo em mudanças nos níveis econômico, político e social, como sugerem Pinheiro et al (2007).

Bonelli (2010) afirma que a antecipação do jovem que estuda no ensino médio com o meio científico, contrariando a lógica de inseri-lo no ensino superior apenas na Universidade, incentiva o aluno a se manter por mais tempo na escola e o qualificando para esse tipo de conhecimento. Para essa autora, a inclusão desses alunos na iniciação científica aumenta a formação de uma população mais escolarizada (BONELLI, 2010). Outra vantagem da iniciação científica para o ensino médio é o aumento da procura de cursos em áreas considerada “concorridas” (BONELLI, 2010). E assim contribui para a ideia da escolha do curso, como diz Bock (2010)

“ideia do encontro da vocação acontece de forma natural, o indivíduo vai maturando o seu processo vocacional e chega um momento em que a escolha profissional ocorre de forma quase que espontânea.” (BOCK, 2010 p.215)

E ainda segundo Amâncio et al (1999), a inserção dos/as alunos/as do Ensino Médio em um Programa de Iniciação Científica pode potencializar ou até antecipar habilidades, valores, conhecimentos e ainda afirma que os/as bolsistas “diferem seus interesses, desenvolvem suas potencialidades, ousam na busca de seu desenvolvimento profissional e antecipam sua formação acadêmica” (AMÂNCIO et al 1999).

Existe também a contribuição da iniciação científica júnior para a atuação do bolsista fora do ambiente de pesquisa (BRIDI, 2004)

“A Iniciação Científica é um momento para o bolsista desenvolver seus conhecimentos científicos e específicos, ter contato com prática, ampliar conhecimentos numa área profissional, começar sua carreira acadêmica,

estabelecer contatos com professores e pesquisadores qualificados, ter a possibilidade de trabalhar em grupo, além do crescimento pessoal. Esses conhecimentos, segundo professores e alunos, são importantes tanto para quem pretende seguir carreira acadêmica, como para os que tem intenção de direcionar sua vida profissional fora da instituição de ensino superior.” (BRIDI, 2004)

3.2 Capital Cultural

Uma investigação sobre a situação e as possibilidades sociais dos alunos que frequentam atualmente a instituição escolar em seus diferentes níveis exige previamente o exame de alguns aspectos fundamentais dessa instituição, como os referentes a sua configuração, a sua estrutura e também a seu efetivo papel social. Por esse motivo, este trabalho opta por examinar alguns aspectos sociológicos que envolvem tal instituição para, em seguida, analisar alguns conceitos fundamentais que a ela estão ligados historicamente.

A escola pública conheceu na Europa grande expansão a partir da adoção da República na França e em vários países do continente. De acordo com o ideário desse sistema de governo, a escola deveria acolher todas as crianças e adolescentes a fim de fornecer-lhes uma educação capaz de garantir oportunidades iguais a todos os que a frequentassem, independentemente da origem de classe de cada um. Nesse sentido, em consonância com o espírito republicano que a orientou, um de seus objetivos seria o de ajudar a evitar a desigualdade social.

Se, no entanto, examinarmos atualmente a instituição escolar, não será certamente difícil verificar que em grande medida ela não conseguiu realizar esse objetivo. Vários estudiosos identificaram esse fenômeno, dentre os quais o sociólogo francês Pierre Bourdieu, que tem importantes estudos sobre a natureza e as implicações do processo educacional em países capitalistas. Uma das conclusões mais conhecidas de seus estudos sustenta que a significativa expansão da instituição escolar em todos os lugares, que democratizou amplamente o acesso a ela, não alterou a relação dela com a reprodução das desigualdades sociais. Isso é particularmente verdadeiro se pensarmos no caso brasileiro.

Bourdieu (2003) procura mostrar porque isso não ocorreu. Para ele, um dos motivos desse fracasso decorreria do fato de a instituição escolar determinar o conteúdo e as diretrizes que a norteiam a partir de concepções e valores fortemente enraizados entre os membros das classes dominantes ou socialmente privilegiados. Ou seja, sociologicamente falando, a escola

se move em um universo de referências e de valores comuns às classes mandantes, mas quase desconhecido das classes não proprietárias.

A partir dessa constatação o sociólogo francês, ao analisar a inserção e o funcionamento da escola na sociedade, pode identificar uma das consequências mais funestas dessa configuração social da escola: sua própria estrutura e organização seriam responsáveis pelo aparecimento de um radical desequilíbrio no rendimento escolar dos alunos. Suas pesquisas comprovaram que tal rendimento, apesar das aparências, não é devido a características psicológicas ou de índole estritamente subjetiva ou individual, como se pode aparentemente pensar, mas de ordem social. Mais precisamente, ele comprovou mediante pesquisas empíricas que os alunos oriundos das classes abastadas tenderiam a apresentar rendimento escolar superior ao dos jovens de famílias pertencentes às classes trabalhadoras, ou, como se diz cotidianamente, “populares”, embora esse termo careça de rigor sociológico.

Bourdieu (2003) investigou essa disparidade concluindo que ela resulta do fato de os alunos originários das classes dominantes disporem de um saber especial e anterior a seu ingresso na instituição escolar, ao qual ele denomina de “capital cultural”. Ou seja, usando um conceito fundamental na sociologia de origem marxista e também na ciência econômica (ou seja, o de capital), o sociólogo investiga como é estruturado o poder das classes dominantes nos vários níveis ou atividades sociais. Assim, a posse do capital propriamente dito acarretaria determinadas práticas ou saberes sociais, que lhe seriam complementares. Essas práticas e saberes – dentre os quais se inclui o que ele denomina de “capital cultural” – não seriam objeto de estudo na escola. Ao contrário, eles seriam adquiridos – ou acumulados – no convívio familiar.

O capital cultural (BOURDIEU, 2003) seria assim adquirido no ambiente familiar da criança, precedendo seu ingresso na instituição escolar. Nesse sentido, ele dependeria da situação social dos pais, que também teriam aprendido ou acumulado um saber condizente com sua posição social. Enquanto agentes, eles transmitiriam aos filhos o que estes deveriam saber em função da situação social ocupada pela família para que também eles pudessem futuramente atuar durante a vida a fim de manter o capital acumulado e a situação familiar socialmente privilegiada. Em decorrência disso, os filhos aprenderiam com os pais conhecimentos práticos sobre negócios ou política e certos valores pertinentes a sua posição social, como os relativos ao mundo da cultura, dentre os quais se destacam os implicados pelos saberes ou atividades artísticas. Dessa maneira, a investigação do sociólogo apresenta

caráter amplo, podendo também ser entendida como um estudo sobre as maneiras com que as diferentes gerações de famílias da classe dominante acumulam certos saberes – também certas práticas - relativos à manutenção de seus privilégios e poderes sociais.

O capital cultural apresentado pelos alunos membros das classes dominantes seria ainda complementado por outro tipo de capital – o capital social -, que configuraria uma espécie de rede de proteção social a eles. Essa rede de relações sociais seria constituída pelo conjunto das relações familiares mantidas pela família com outras famílias influentes ou poderosas, servindo para ajudar a garantir a continuidade dos privilégios sociais de classe, da qual todos os membros dela poderiam tirar proveito.

A situação dos alunos oriundos das classes não proprietárias, dentre as quais se inclui a dos trabalhadores, seria bem diversa na instituição escolar. Eles não contariam com o capital cultural prévio e, tampouco, com o capital social. Conseqüentemente, estariam em desvantagem em relação aos alunos detentores do capital cultural, já que a escola seria estruturalmente concebida em função de valores ou saberes das classes mandantes, como já foi salientado.

Além de socialmente desprotegidos, as crianças das classes sociais tradicionalmente exploradas ou oprimidas teriam que se defrontar com valores e saberes desconhecidos, já que estranhos ao universo de sua classe de origem. Este fato seria gerador de dificuldades significativas para o desenvolvimento do jovem aluno. Dessa maneira, as crianças oriundas de famílias de tal condição social tenderiam a enfrentar mais obstáculos do que os alunos provenientes das camadas socialmente privilegiadas, estando assim potencialmente mais sujeitos a apresentar um desempenho menos satisfatório por não possuírem os conhecimentos e as práticas sociais valorizadas pela cultura da classe dominante.

Essa condição da instituição escolar gera uma série de fatores capazes de agravar a situação do aluno originário de famílias de classes não-proprietárias. Um exemplo disso seria o exercício de um tipo específico de violência no interior da escola, que Bourdieu (2003) identificou e denominou de “violência simbólica”. Este tipo de violência – que não é fácil de ser caracterizado - seria exercido de maneira sutil, sendo diretamente relacionado ao processo de dominação social, ou seja, ao mecanismo pelo qual as classes dominantes exercem seu poder sobre as demais classes sociais a fim de impedir mudanças na estrutura social.

Este tipo de violência é de difícil caracterização, já que não implica agressão física ou mesmo psicológica. Apesar dessa dificuldade, talvez ele possa ser esquematicamente configurado pelo exemplo a seguir: no âmbito escolar o aluno oriundo das classes trabalhadoras cotidianamente se defrontaria com valores, linguagens e práticas sociais que lhe

são inteiramente estranhos – como já foi anteriormente salientado. Sem meios de entendê-los ou assimilá-los a contento, seu rendimento escolar seria em grande parte dos casos insuficiente. No entanto, a exigência de um determinado rendimento caracteriza a instituição escolar, exigência que não deixa de ser autoritária e que se presta de modo muito eficiente para discriminar ou deslegitimar socialmente o desempenho dos alunos, notadamente dos provenientes das classes oprimidas. Em tal situação, estes seriam quase sempre incapazes de relacionar o baixo rendimento escolar com a estrutura da escola ou com fatores sociais. Por isso, é comum nesses casos eles atribuam seu baixo desempenho a fatores pessoais negativos.

O que se pode concluir dessa configuração social da instituição escolar? Obviamente, em vista do descompasso entre os alunos oriundos das classes trabalhadoras ou das camadas populares e os das classes dominantes não é difícil concluir que a escola – ou antes, todo o sistema de ensino - não consegue romper o mecanismo social da reprodução das desigualdades: ao contrário, ela foi por este integrada e modelada de tal modo que, embora paradoxalmente, ela serve exatamente para intensificar a reprodução da desigualdade social. Além disso, sua estrutura e funcionamento servem também para desqualificar ou desestimular grande parte dos alunos provenientes das classes tradicionalmente oprimidas.

Apesar disto, mesmo tendo em vista essa primeira conclusão, talvez seja ainda possível indagar se seria possível encontrar alternativas ou medidas que pudessem efetivamente mitigar esse caráter da escola – enfim, alternativas que fossem capazes de forçar a instituição a assumir um papel mais efetivo no combate às desigualdades sociais. Nesse sentido, talvez não seja descabido perguntar se a adoção sistemática de estímulos extras à continuação dos estudos por parte de alunos não-proprietários ou carentes poderia contribuir significativamente para atenuar os fatos apontados.

Uma solução tradicional a essa questão é dada pela oferta de bolsas de estudos dos mais variados tipos, as quais deveriam ser capazes de criar as condições materiais mínimas para a permanência do aluno no âmbito escolar, em seus diferentes níveis. A questão pertinente nessa matéria é a de saber se esses Programas podem ajudar a modificar efetivamente o papel social da instituição escolar tornando-a mais democrática e mais capacitada para combater e superar seu tradicional vínculo com a reprodução das desigualdades sociais. Também é parte desse problema saber se com tais medidas os alunos favorecidos podem de uma maneira ou de outra, compensar a ausência de um capital cultural anterior mediante a conquista de um conhecimento que possa se constituir em algo que mereça ser chamado por esse nome e que o qualifique para o futuro.

3.4 Autonomia

Segundo vários pesquisadores ligados à área da educação não se pode conceber uma escola nos moldes republicanos se não se refletir previamente sobre a relação que ela estabelece com os alunos e para qual finalidade se os educa. Ou seja, deve-se sempre indagar se a escola, enquanto instituição, pode se sobrepor aos indivíduos e se tornar um veículo a mais do sistema de transmissão social da autoridade, impondo com certa rigidez valores socialmente consagrados e avessos a qualquer mudança na estrutura social e no comportamento da população. Em uma sociedade de fato democrática a instituição escolar deveria não conformar o aluno, ou seja, moldá-lo segundo alguns poucos objetivos que funcionassem como mecanismo para impedi-lo de adotar outras posturas ou valores, considerados pela escola ou pela sociedade como indesejáveis. Em contrapartida ela deveria favorecer a formação ampla do aluno a fim de que ele pudesse efetivamente se constituir como um cidadão capaz de agir em função de suas próprias decisões e escolhas, que deveriam ser as mais racionais possíveis.

Essa questão perpassa várias teorias pedagógicas e é constantemente objeto de polêmica por parte dos educadores. Por essa razão, o conceito de autonomia apresenta grande relevância no estudo da instituição escolar. No entanto, o conceito também tem importância em outras áreas do conhecimento, como na política e na filosofia. Sua origem, segundo vários autores, está inclusive situada nesse campo de saber. Segundo MARTINS (2008), a palavra autonomia tem origem grega:

“Autonomia vem do grego e significa autogoverno, governar-se a si próprio. Nesse sentido, uma escola autônoma é aquela que governa a si própria. No âmbito da educação, o debate moderno em torno do tema remonta ao processo dialógico de ensinar contido na filosofia grega, que preconizava a capacidade do educando de buscar resposta às suas próprias perguntas, exercitando, portanto, sua formação autônoma” (MARTINS M. A. 2002, p. 224).

O uso do termo na passagem acima citada é revelador. Ele indica certo poder do “eu”, do indivíduo, que deve “governar a si mesmo”, ou seja, ser capaz de tomar decisões que orientem sua vida e suas ações. Nesse sentido, a autonomia pressupõe uma espécie de capacidade subjetiva, em oposição ao que é exterior ao indivíduo, ou seja, ao mundo social. Analogamente, o texto citado também pensa em uma escola configurada nesse molde, ou seja, capaz de governar a si mesma, sem ingerências externas.

A questão é pertinente. Entendido desse modo, o conceito apresenta enorme importância no campo da educação, já que a escola também pode ser concebida como uma

espécie de poder exterior – ou submissa a um poder maior - que pode se impor tanto a ela mesma quanto ao indivíduo. Quando isso ocorre, o aluno é estimulado a conduzir sua vida segundo os preceitos adquiridos nela, fato que impediria o “governar-se a si próprio”. Por sua importância e alcance, essa questão provocou muitas reflexões e debates nas concepções sobre a educação e a escola e também nas ciências humanas ou na filosofia.

Modernamente, o conceito apresenta relações com a concepção do filósofo I. Kant (2016), particularmente na polêmica em que este se envolveu e o motivou a responder a pergunta “O que é o Esclarecimento?”, que também envolveu vários autores.

Muito resumidamente, Kant (2016) respondeu que a Europa estava conhecendo um processo social de “esclarecimento”, ou seja, que a sociedade estava criando condições - com o desenvolvimento da ciência, da técnica, da própria filosofia e da política – que tornavam possível o aparecimento de uma efetiva emancipação dos homens. Explicando melhor: a sociedade conheceria então uma chance de promover uma real emancipação dos homens, livrando-os de uma vez por todas do que o autor chama de “menoridade”, que deve ser entendida como a incapacidade de governar a si mesmo.

Tal avaliação indica que Kant (2016) considerava estarem até então os homens vivendo de uma maneira submissa, sendo incapazes de tomar decisões racionais mediante suas escolhas livres e racionalmente concebidas. Kant (2016) afirmava que os homens eram então tutelados, ou seja, entregavam o poder de decidir a vida para as autoridades – como orei – ou para as instituições políticas ou do Estado. Nesse sentido, suas decisões ou seus campos de ações não seriam resultantes de sua capacidade de autogovernar-se, mas, ao contrário, de se submeter às forças e poderes externos. Como se pode notar, essa condição seria oposta à preconizada pela filosofia grega.

Para Kant (2016), o processo social de esclarecimento deveria ser coletivo, pois não teria maiores consequências se fosse estritamente individual. Não se trata, para ele, de lutar pela emancipação ou abandono da tutela por parte de homens individuais; o esclarecimento só seria emancipador se fosse coletivo, se atingisse a toda a sociedade. A conquista da maioria – ou seja, da capacidade de governar-se implicaria a possibilidade efetiva de se “pensar pela própria cabeça”, em não aceitar, sem crítica e distanciamento, as imposições ou ideias externas ao indivíduo. Pensar pela própria cabeça significa ponderar racionalmente, pensar e tomar decisões de maneira distanciada, refletida – em uma palavra, com autonomia. Ou seja, sem qualquer forma de tutela, de submissão às forças externas ou às ideias preconcebidas. A autonomia seria assim o maior atributo do homem emancipado, a condição para ele atingir a maioria.

Depois de Kant, muitos filósofos ou pesquisadores de outras áreas retomaram e desenvolveram a seu modo o conceito de autonomia, inclusive no campo da educação.

Dentre esses, merece destaque a concepção do filósofo alemão Theodor W. Adorno, um dos responsáveis pela criação e desenvolvimento da Teoria Crítica da Sociedade. Esse filósofo, contudo, não é fácil de ser entendido, sendo mesmo considerado por especialistas como um dos mais difíceis da história da filosofia. Gabriel Cohn, por exemplo, responsável pela organização do volume sobre o autor na Coleção Grandes Cientistas Sociais, sugere na introdução do referido volume que a parte mais fácil de sua obra são as citações de outro filósofo, Hegel, o criador da moderna concepção de dialética, tido em geral até então como dos mais complexos do universo da filosofia!

Os ensaios de Adorno (1996) abrangem várias áreas de saber: além da filosofia, sua obra também abarca a sociologia, a estética ou teoria da arte e a educação. Apesar de seu caráter hermético, que exige esforço e concentração do leitor, sua obra teve intensa repercussão no Brasil, inclusive no campo da educação. Seu ensaio de maior impacto nesse ramo é Educação após Auschwitz, no qual sustenta que a educação só teria sentido, após o horror perpetrado pelos nazistas, se for dirigida para evitar a repetição da barbárie: ou seja, de situações objetivas de terror e massacre social. É também muito estudado no país seu livro Educação e emancipação.

Como o conceito de autonomia em sua obra é bastante complexo, tentaremos elaborar uma apresentação muito resumida dele. Nesse caso, usaremos também como apoio o livro de Rodrigo Duarte intitulado Teoria Crítica da Indústria Cultural e os ensaios “O artista como o eremita: notas sobre o conceito de autonomia em Adorno” integrante do livro: Dialética negativa, estética e formação, organizado por Bruno Pucci e “A relação entre teoria e práxis segundo Adorno” publicado na Revista Perspectiva de autoria de Renato Franco.

Em primeiro lugar, como anotam os dois pesquisadores acima citados, cabe destacar que o conceito de autonomia na obra adorniana (1986) apresenta forte significado político, já que ele funciona como conceito crítico da sociedade na era do capitalismo tardio, termo usado por Adorno (1986) para nomear a sociedade atual, na qual as relações capitalistas permeiam todos os espaços e todas as relações sociais, não possibilitando uma existência social fora dessas relações.

Adorno (1986) procura mostrar que o conceito de autonomia tem enorme importância na arte e na produção teórica ou intelectual na sociedade contemporânea porque esta contaria com vários mecanismos de opressão destinados a limitar ou restringir as atitudes, o comportamento e o pensamento de seus membros. Em outros termos, esses mecanismos

reforçariam amplamente as formas de tutela da sociedade sobre os indivíduos, impedindo objetivamente que eles alcancem, mediante seus próprios esforços, a emancipação ou o esclarecimento.

A manutenção dos homens no estado de menoridade teria se tornado possível graças a um tipo de administração científica da sociedade, que se manifestaria tanto no caráter planejado do trabalho, ou seja, no universo da produção, como também no universo do lazer. Este não contemplaria mais a existência de um tempo livre, já que no presente este tempo seria socialmente planejado, sendo também uma extensão do tempo da produção.

O planejamento do lazer ocorreria por meio do planejamento industrial dos vários ramos do que Adorno (1996) chama de indústria cultural. Esta indústria, diz ele, não dá folga a seus consumidores, já que invade, com seus diferentes ramos, todos os momentos que os indivíduos poderiam estar disponíveis para exercer outras atividades. A indústria cultural é apresentada pelo autor no livro *Dialético do Esclarecimento em um capítulo intitulado “A Indústria cultural: O Esclarecimento como mistificação de massas”*. Este tipo de indústria abarca o rádio, a televisão, a história em quadrinhos, o cinema, etc, e atualmente também os vídeos, os games e toda sorte de aparelhos eletrônicos – como os celulares – que se oferecem como necessários aos indivíduos, que, ao aderir ao uso constante deles, são rebaixados à condição de meros consumidores, conforme destaca Rodrigo Duarte no referido livro acima citado. .

Para Adorno (1996), ao se transformarem em consumidores dos produtos da indústria cultural, os indivíduos são levados a aderir a certo modo de doar sentido ao mundo social e aos acontecimentos históricos, perdendo a capacidade de eles mesmos os interpretarem livremente. Uma das principais consequências disso seria a configuração de uma subjetividade padronizada, segundo a qual todos adeririam a certo senso de realismo, o que implicaria em uma percepção estandardizada da realidade social. .

No entanto, ainda segundo esse autor, não seria apenas a indústria cultural a responsável por impedir a conquista da autonomia por parte dos indivíduos. As organizações coletivas, que, como os partidos políticos, se impõem autoritariamente sobre os indivíduos, também colaborariam para a derrocada de uma subjetividade capaz de se opor ao senso de realismo socialmente dominante.

Para Adorno (1996), a questão decisiva para a emancipação dos homens diria respeito à possibilidade de reverter essa tendência social geral mediante a produção ou formação de personalidades autônomas, ou seja, de seres humanos capazes de pensar ou de sentir de modo próprio, de ter emoções ou sensibilidade não estereotipadas. Para tanto, Adorno (1996)

concebe uma educação baseada na formação, conceito para ele fundamental e que indica uma educação voltada para a realização das potencialidades humanas, não para sua contenção administrada.

Nesse sentido, para Adorno (1996), a arte e a produção intelectual seriam campos privilegiados, como realça Franco (2000), para a manifestação da autonomia. A arte, por exemplo, seria “autônoma” quando fosse capaz de provocar a “explosão de nossa percepção realista do mundo, que é identificada com a forma de percepção do afeito à autoridade, isto é, da personalidade autoritária” (Franco, 2000). Autonomia, nesse sentido, seria uma espécie de estranhamento ou distanciamento crítico e radical da realidade dada: negação de “qualquer reconciliação forçada ou apressada com a realidade dada”, como diz ainda o autor do ensaio.

De modo semelhante, o pensamento genuíno também exigiria uma oposição do indivíduo em relação ao mundo social tal qual é dado. Ainda conforme Franco:

“Pensar torna-se oposição, recusa em se reconciliar com o mundo tal qual ele se oferece: a aceitação acrítica do dado não é pensamento, é resignação. Tal recusa, por sua vez, requer indivíduos livres, autônomos, capazes de rebelar-se contra os vários tipos de imposições sociais ou políticas que recaem sobre ele. Esse indivíduo e não, como comumente se quer, um sujeito coletivo, é capaz de tal façanha: pensar é resistir, é não querer ser absorvido na mesmice do mundo administrado. O pensamento, nesse sentido, é o desejo de não abdicar de si mesmo: a aceitação do dado é a liquidação do indivíduo, é sua conformação à lógica social. Pensar não implica em obediência: o pensamento é, em princípio, nesse aspecto, o ponto cego da lógica da dominação.” (FRANCO R, 2000, p.96/97)

Como se pode notar, o conceito de autonomia é fundamental na obra de Adorno (1996). Ele também é decisivo em suas análises ou estudos sobre a educação. Segundo seu diagnóstico, a escola, nas sociedades capitalistas atuais, não é constituída como um universo no qual produção da autonomia seja privilegiada. Ao contrário, em certo sentido ela parece, por um lado, uma espécie de complemento da indústria cultural, por outro, ela concebe o processo educacional como um processo de adaptação do jovem à sociedade. Nesse sentido, ela não governa-se a si mesma, sendo antes o que a administração social quer que ela seja.

Por essa razão a escola frequentemente adota práticas que anulam a possibilidade de se conquistar a autonomia ou de se formar personalidades autônomas, capazes de pensar e de sentir por si mesmas, de autogovernar-se e de estipular racionalmente seus objetivos de médio e longo prazo. Em franca oposição a isto, ela adota práticas de aprendizagem que implicam dor e sofrimento moral e até mesmo físico. Essas práticas comprometem o processo

educacional. Adorno (1986) a denomina de “educação para a disciplina através da dureza”. Em “Tabus sobre a profissão de ensinar”, Adorno (1996) afirma:

“Aquele que é duro consigo mesmo se arroga o direito de ser duro também com os demais e se vinga neles da dor que não pode manifestar. Esse mecanismo deve ser conscientizado, assim como deve ser promovida uma educação que não mais premie a dor e a capacidade de suportá-la”.

Ou seja, a escola, longe de promover a autonomia, em geral estimula a formação de subjetividades identificadas cegamente com o coletivo, a qual é incompatível com a escolha livre ou de subjetividades capazes de se autodeterminar.

Ainda aqui, porém, como no caso do capital cultural, é necessário saber se a adoção de Programas de incentivo aos alunos carentes ou desejosos de continuar os estudos, embora sem condições materiais para tanto, pode redundar em uma reversão desse quadro negativo da instituição escolar. Nesse sentido, não seria descabido supor que Programas de incentivo aos estudos no formato do BIC Júnior possam ajudar o aluno a conquistar um patamar diverso na escola, já que abre a ele várias possibilidades que talvez lhe permitam avaliar melhor suas possibilidades e potencialidades: modo, enfim, de conquistar alguma autonomia produtiva em relação às imposições corriqueiras do universo escolar.

3.5 Liberdade

A autonomia está de algum modo relacionada com a liberdade, embora não se confunda com esta (MENEGETTI 2007). Liberdade é um conceito difícil de ser definido. Ela pode ser referida ao indivíduo, a seu mundo subjetivo, ou ao mundo social e político. Tradicionalmente, a filosofia e as ciências humanas costumam usar o conceito de “livre-arbítrio” para denominar essa disposição interior do indivíduo, sua capacidade de fazer escolhas pessoais sem que ninguém nelas interfira. Ela diz respeito à escolha, não a capacidade de autogovernar-se, por isso não se confunde com a autonomia.

A filosofia também reconhece a liberdade em uma escolha que um indivíduo faz sem que nada o leve a essa escolha, a não ser uma decisão subjetiva: nesse caso, sua escolha não tem outra finalidade que realizar-se a si mesma. Ela não seria resultante de nenhuma correção, nenhuma imposição social. Por exemplo, um homem elabora uma obra apenas porque quer realizá-la, embora ninguém ou nada exija que ele a realize. A obra mesma não teria nenhuma finalidade, seria assim uma manifestação da liberdade.

No entanto, não basta haver liberdade interior. Segundo Meneghetti (2007), a liberdade é também um atributo da democracia ou de concepções econômicas como o

liberalismo, no qual o indivíduo aparece como livre para agir, ou seja, para ser um agente econômico. Ele pode, nesse sentido, ser empreendedor.

A democracia também deve conferir a possibilidade da livre expressão e reconhecer a ação livre de cada indivíduo. Diferentemente das ditaduras, que estabelece rígidas imposições ou proibições, a democracia oferece ao indivíduo várias liberdades. No campo escolar, também a democracia deve imperar, embora a escola ainda seja muito autoritária, particularmente no Brasil.

Um Programa de bolsas como o BIC Júnior só tem sentido se estiver fortemente relacionado com uma efetiva liberdade do aluno. Um Programa assim deve fortalecer a democracia no universo escolar.

Em resumo, um Programa de incentivo aos estudos como o BIC Júnior deve, para ser efetivo, possibilitar ao aluno um meio de conquistar certo capital cultural, em um ambiente que favoreça a autonomia e a livre escolha.

4 METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como estudo de caso, orientada por meio de uma abordagem qualitativa de cunho exploratório-descritiva. Embasada via análise documental, complementada com um questionário de questões abertas, fechadas e observação participante.

Para Lakatos e Marconi (2010) “o Estudo de Caso refere-se ao levantamento, com mais profundidade, de determinado caso ou grupo humano sob todos os aspectos”. Quanto a abordagem descritiva exploratória, esta é usada neste trabalho por se tratar de um tema ainda pouco explorado. Além do mais se argumenta que a pesquisa descritiva tem como “objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre as variáveis” (GIL, 2008).

Mattar (2001) fala que as pesquisas descritivas envolvem muitos métodos de coleta de dados, dentre eles: questionários pelo correio, questionários pessoais e observação. Alega-se que a pesquisa exploratória é realizada “com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato” (GIL, 2008).

4.1 Quanto à abordagem

A pesquisa será de cunho qualitativo por não utiliza de métodos e técnicas estatísticas (KAUARK; MANHÃES; MEDEIROS, 2010)

4.2 Objeto de estudo

O objeto de estudo do presente trabalho contempla os ex-bolsistas que desenvolveram atividades no Programa de Iniciação Científica Júnior (BIC JR), na Universidade Federal de Lavras, tendo ingressado no Programa em 2012 e se formaram tanto no terceiro ano do ensino médio quanto no Programa em 2014. São estes, provenientes das sete escolas estaduais participantes do Programa: Escola Estadual Azaria Ribeiro, Cinira Carvalho Cristiano de Souza, Dora Matarazzo, Firmino Costa, João Batista Hermeto e Tiradentes.

4.3 Coletas de Dados

A inexistência de dados falando se o BIC Júnior contribui para o ingresso de seus bolsistas na Universidade Federal de Lavras nos levou a fazer uma pesquisa documental e aplicações de questões objetivas e subjetivas.

Segundo Gil (2002) a pesquisa documental é bem parecida com a pesquisa bibliográfica, a diferença é que a pesquisa documental usa-se de documentos que ainda não receberam tratamentos analíticos, por exemplo, listas, registros oficiais, documentos em geral.

Foram usados os seguintes documentos para a realização do trabalho: Controle de Relatório Mensal 2014, Relatório Semestral do/a bolsista BIC Júnior 1º semestre 2013, Relatório do Orientador, Consulta aos bolsistas 2013/2 e Histórico do Programa de bolsa de iniciação científica para estudantes de ensino médio – BIC Júnior na UFLA. Os documentos acima foram utilizados por obter todos os temas necessários para realização do trabalho.

O outro instrumento de coleta de dados foi constituído por meio de um questionário, usou-se o questionário pelos motivos que Zanella (2009) expõe como positivo, o respondente tem a liberdade de expor sua opinião conforme sua disponibilidade de tempo, pois não é preciso que o pesquisador esteja no momento. O questionário foi composto com perguntas objetivas e subjetivas enviado por e-mail para 18 (dezoito) ex-integrantes que se formaram no Programa BIC Jr. e no ensino médio no ano de 2014, mas foi obtido o retorno de apenas 10 (dez) e-mails.

Tabela 1: Participantes do questionário e Curso que graduam.

Participantes do questionário	Curso:
P1	Zootecnia
P2	Educação Física
P3	Educação Física
P4	Agronomia
P5	Medicina
P6	Letras
P6	Zootecnia
P7	Administração
P8	Letras
P9	Não cursa ensino superior
P10	Engenharia dos alimentos

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Os envios dos questionários ocorreram no período de outubro de 2016. Nestes questionários continham questões abertas e fechadas, somando um total de 15(quinze) questões com uma linguagem acessível a fim de que os estudantes conseguissem interpretar de forma clara as perguntas. Com a aplicação destes questionários, buscou-se obter informações sobre a contribuição do programa, a liberdade dentro do Programa, as expectativas sobre o Programa, curso que ingressou e ano que ingressou na UFLA.

Por fim realizou-se a observação participante, neste meio de coleta de dados o pesquisador torna-se um participante, tendo acesso direto ao objeto estudado, por isso é

importante que não se perca o foco sobre as questões de pesquisa. “A prática da observação participante traz um processo de investigação ilimitado, flexível, oportunista e que requer uma redefinição, constante, daquilo que seja problemático, pois afinal, esta inserida em ambientes concretos da existência humana” (FLICK, 2009).

4.4 Análises de Dados

A análise foi feita com o objetivo de compreender e analisar dados que pudessem responder o problema de pesquisa: O Programa de iniciação científica júnior da FAPEMIG, executado na Universidade Federal de Lavras, contribuiu no ingresso de seus bolsistas na Universidade Federal de Lavras? Foi usada como método a análise de conteúdo, cuja finalidade é ajudar o pesquisador a interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e texto (MORAES, 1999).

Tal análise foi realizada em todos os documentos utilizados na pesquisa, buscando informações sobre: história, estrutura, participação e contribuições. Os questionários foram realizados para preencherem as questões que não foram respondidas com os documentos. E nele buscou-se analisar a liberdade que o bolsista do BIC Jr. tinha dentro do Programa e se houve contribuições do Programa para o ingresso no ensino superior. Já com a observação direta pode-se compreender vários aspectos importantes dentro do Programa, tais como sua realidade, o contato com os membros do Programa, o contato com os bolsistas do Programa e perceber as dificuldades que o Programa e os membros do BIC Jr. enfrentam.

5 RESULTADO E DISCUSSÕES

5.1 Contextualização da história do BIC Jr. na Universidade de Lavras.

O Programa de bolsas institucionais de Iniciação Científica Júnior teve início na Universidade Federal de Lavras, em 2004, com 22 bolsas de I.C para ensino médio sendo que, a partir da indicação feita pela Secretaria de Estado da Educação, algumas escolas estaduais foram contempladas, a saber: Escola Estadual Dora Matarazzo, Escola Estadual Dr. João Batista Hermeto e Escola Estadual Cristiano de Souza.

A primeira etapa do Programa BIC Jr/UFLA contemplou 22 bolsistas, como dito acima, esses bolsistas tiveram acesso às instalações laboratoriais, à Biblioteca Central e outras que foram imprescindíveis para a realização da pesquisa.

A iniciação científica júnior realizada pelos bolsistas em 2004 deu-se tanto em projetos institucionais de grande porte como também em projetos individuais, envolvendo pesquisadores, alunos de iniciação científica, mestrado e doutorado.

No quadro abaixo é possível ver a relação dos primeiros bolsistas, das escolas, das áreas que eram oferecidas e dos primeiros orientadores que participaram do Programa no ano de 2004.

Tabela 2 - Relação dos 22 Alunos e Orientadores do Programa BIC Jr. Vigência 2004.

Aluno(a) – Escola	Orientador	Departamento
Marcela Aparecida de Paula – <i>E. E. João Batista Hermeto</i>	Verônica Lobatto	Ciência dos Alimentos
Livian Carla de Souza – <i>E. E. João Batista Hermeto</i>	Édila V. R. Von Pinho	Agricultura
Paulo César Custódio Junior – <i>E. E. João Batista Hermeto</i>	Carlos Eduardo Volpato	Engenharia
Lidiane Rosa Coelho – <i>E. E. João Batista Hermeto</i>	Dulcinéia de Carvalho	Ciências Florestais
Maria Cristiane Silva – <i>E. E. João Batista Hermeto</i>	Angélica Duarte Correia	Química
Stefania Costa Andrade – <i>E. E. João Batista Hermeto</i>	Maria das Graças Cardoso	Química
Daniela Pereira Botelho – <i>E. E. João Batista Hermeto</i>	João Almir Oliveira	Agricultura
Marcel Lopes dos Santos – <i>E. E. João Batista Hermeto</i>	Joaquim Paulo da Silva	Ciências Exatas
Thatiane Mesquita da Silva – <i>E. E. Dora Matarazzo</i>	Antonio Claudio Davide	Ciências Florestais
Mariela Elise Silva – <i>E. E. Dora Matarazzo</i>	José Monserrat Neto	Ciência da Computação

Taise da Rocha Ferreira – <i>E. E. Dora Matarazzo</i>	Flávio Meira Borém	Engenharia
Lauana Abigail Antônio – <i>E. E. Dora Matarazzo</i>	Maria Laene Carvalho	Agricultura
Maykon Rafael Leite – <i>E. E. Dora Matarazzo</i>	Paulo Fernando Trugilho	Ciências Florestais
Bruno Pierre Godói Resende- <i>E. E. Dora Matarazzo</i>	André Luiz Zambalde	Ciência da Computação
Lesley Talita Guimarães Santos- <i>E. E. Dora Matarazzo</i>	Joelma Pereira	Ciência dos Aliem tos
LuisAntonio Justino de Paula – <i>E. E. Cristiano de Souza</i>	José Reinaldo Moreira da Silva	Ciências Florestais
Andreza Elias Sales – <i>E. E. Cristiano de Souza</i>	Maria do Carmo Pacheco de Toledo Costa.	Ciências Exatas
Solange Aparecida de Oliveira – <i>E. E. Cristiano de Souza</i>	Heitor Augusto Xavier Costa	Ciências Exatas
Josiane Aparecida Cardoso – <i>E. E. Cristiano de Souza</i>	Luiz Roberto Guimarães Guilherme	Ciência do Solo
Sueli Maria de Souza – <i>E. E. Cristiano de Souza</i>	Rodrigo Vilela Machado	Engenharia

Fonte: Elaborado pela autora – 2017.

No ano de 2005 o Programa BIC Jr. aderiu mais 21 bolsas, totalizando 43 bolsistas e ampliando para mais duas escolas, a saber: Escola Estadual Cinira Carvalho e Escola Estadual Firmino Costa, conseqüentemente houve a inclusão de mais 10 novos orientadores, das áreas de Engenharia, Agricultura, Ciências Exatas, Zootecnia e Ciência da Computação. Em 2007, o Programa atendeu a 80 bolsistas e incorporou também o Colégio Tirantes e a Escola Estadual Azarias Ribeiro. Em 2008, ampliou o número de bolsistas para 110 e também ampliou o numero de áreas para desenvolver iniciação científica: administração, educação física, pedagogia matemática e sistema de informação. Atualmente, ano de 2017, o BIC Jr. atende 150 alunos/as. Hoje o Programa oferece bolsas de iniciação científica para ensino médio em todos os departamentos da UFLA.

5.2 Funcionamento e atividades dos bolsistas no programa BIC Jr. na Universidade de Lavras.

A estrutura do Programa BIC Jr. apresenta-se em um(a) coordenador(a) que é escolhido(a) pela Pró Reitoria de Pesquisa, e tem como função desenvolver relatório

circunstanciado do Programa, apoiar a Pró Reitoria de Pesquisa e auxiliar os tutores. Os tutores do Programa são alunos da graduação, que tem como funções:

- a) Aplicação e tabulação de questionários avaliativos semestrais. Esses questionários têm o objetivo de avaliar a participação de bolsistas e orientadores/as no decorrer de um semestre de atividades.
- b) Avaliação dos relatórios que os/as bolsistas enviam todos os meses, descrevendo quais foram suas atividades durante o mês: acompanhamento dos/as bolsistas.
- c) Atualização de planilhas, mantendo atualizada a quantidade de bolsistas ativos/as, desligados/as do Programa, com atraso de relatório, etc.
- d) Orientação dos/as bolsistas e esclarecimento das normas que os/as bolsistas devem seguir durante a vigência da bolsa.

E o apoio da Pró Reitoria de Pesquisa que é muito importante para o andamento do Programa e para resolver as questões burocráticas externas.

A divulgação do Programa de iniciação científica júnior – BIC Jr. – acontece no 1º semestre de todos os anos. Os tutores junto da coordenação do Programa realizam uma apresentação nas sete escolas estaduais conveniadas com o Programa BIC Jr. (Pró Reitoria de Pesquisa 2017).

Os interessados em participar do Programa participam do processo seletivo que são realizados todos os anos no mês de fevereiro ou março, que é quando as aulas das escolas estaduais retornam. O processo seletivo do Programa funciona em três etapas:

- 1º prova objetiva com matérias referente ao 9º ano.
- 2º Redação.
- 3º Análise do boletim escolar.

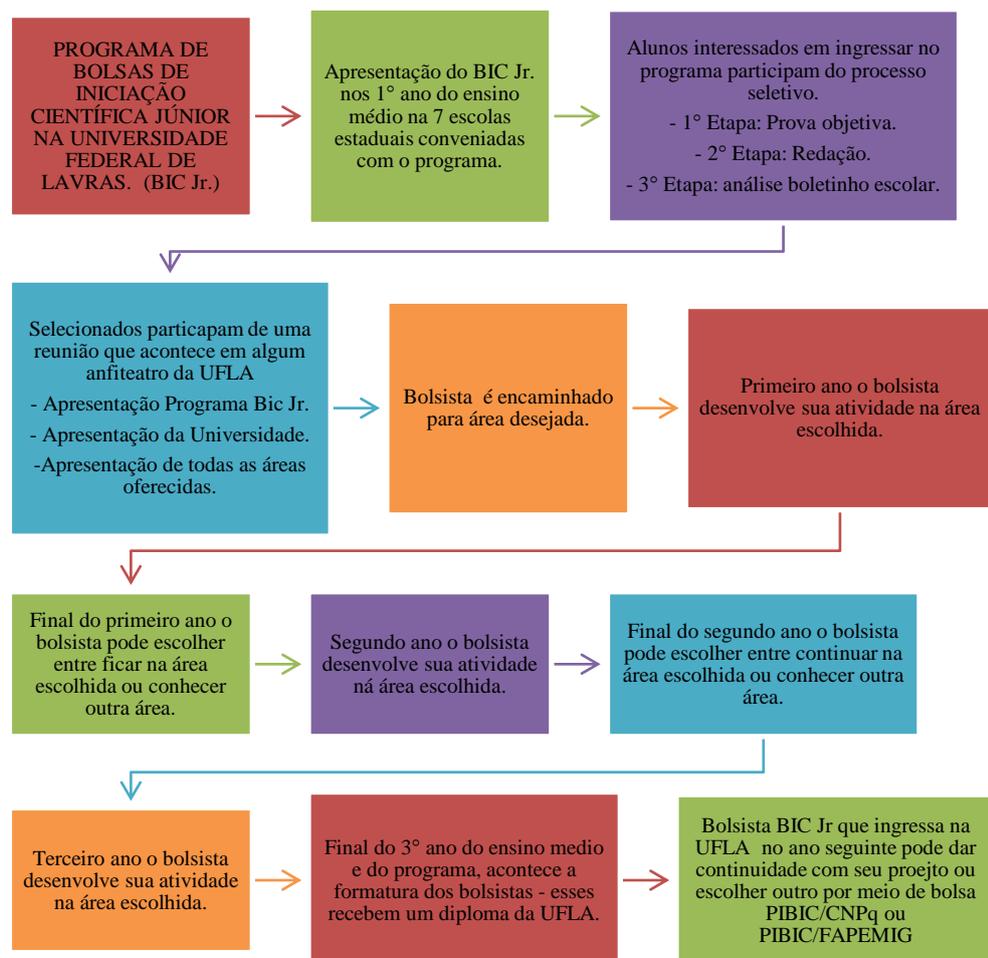
Depois do processo seletivo vem os resultados que são disponibilizados no site da Pró Reitoria de Pesquisa e divulgados nas escolas também. Os alunos selecionados têm que comparecer na UFLA para uma reunião de apresentação do Programa e para a apresentação da Universidade, além disso, os alunos selecionados assinam um termo se comprometendo a cumprir com vários requisitos do Programa.

Os/As bolsistas têm que se comprometer com o desenvolvimento de atividades de pesquisa propostas pelo/a orientador/a em regime de dedicação de, no mínimo, oito, e no

máximo, doze horas semanais, além das atividades que eles têm que cumprir com os tutores do Programa, que são oficinas culturais e de informática que ocorrem no mínimo 4 vezes o ano; além das reuniões avisando as datas do ENEM, do SISU do PAS entre outros.

Todo final do ano é realizado a formatura dos Bolsistas que estão no final do 3º ano do Ensino Médio e que já completaram seu ciclo de três anos de permanência dentro do Programa, esses bolsistas encerram suas atividades no Programa BIC Jr. e recebem um certificado de participação. Aqueles/as que, na primeira tentativa, ingressam em algum curso de graduação da UFLA têm a oportunidade de dar continuidade às pesquisas que vinham desenvolvendo e/ou participarem de novas pesquisas, por meio de bolsa Pibic/CNPq ou Pibic/Fapemig.

Figura 1: Ilustração do processo do Bolsista BIC Jr. dentro do Programa.



Fonte: Desenvolvido pela autora, 2017.

Para o todo funcionamento do Programa utiliza-se de mecanismos internos e de uma organização funcional eficiente, com meios que dão um grande suporte ao Programa. O BIC Jr. em 2013 desenvolveu uma plataforma dentro do sistema SIGEPIC para que a organização do Programa fosse mais eficiente. Dentro dessa plataforma consta:

- Dados atualizados dos bolsistas.
- Ano de formatura dos bolsistas.
- Projetos cadastrados com os orientadores.
- Controle do envio de relatórios mensais.
- Controle de envio de relatórios semestrais.

Os bolsistas tem acesso a essa plataforma através de um usuário e senha que recebem logo após seu cadastro no sistema. Dentro do SIGEPIC eles enviam seus relatórios mensais, que são a descrição de todas as atividades feitas durante todo o mês, e que são monitorados pelos tutores do Programa, o não envio desses relatórios durante 3 meses consecutivos é realizado o desligamento do aluno automaticamente do BIC Jr.

5.3 Perfil dos Entrevistados

O questionário (Apêndice) foi enviado para 18 ex-integrantes do Programa BIC Jr. que ingressaram no Programa no ano de 2012 e se formaram tanto no Programa BIC Jr. quanto no 3º ano do ensino médio em 2014, ao todo 10 retornaram o e-mail com as respostas. Entre os entrevistados tivemos 6 homens e 4 mulheres que estudaram nas escolas: Azarias Ribeiro, Cinira Carvalho, Cristiano de Souza, Dora Matarazzo, Firmino Costa e João Batista Hermetto e Tiradentes. Dos 10 entrevistados, 9 ingressaram na Universidade Federal de Lavras a apenas 1 não tinha ingressado até o momento.

5.4 A importância do BIC Jr. na divulgação da UFLA

O Programa também é importante na finalidade de divulgar a UFLA para os demais alunos de escolas públicas que não tiveram a oportunidade de participar do BIC Jr.

Na observação direta, foi possível perceber que muitos bolsistas não sabiam que a Universidade era pública e que eles, os amigos e a família podiam ter acesso aquele espaço a qualquer momento. O Programa pode mostrar para esses jovens que eles, amigos e familiares podiam usar a biblioteca, almoçar no restaurante universitário, usar o espaço como um modo de lazer e muitas outras coisas.

Os bolsistas do BIC Jr. também divulgam para seus colegas de escolas a diversidade de cursos de graduação que a UFLA oferece, além de informar a existência do cursinho pré-vestibular, datas de vestibulares e ou atividades que toda população pode participar.

Essa contribuição do Programa é muito importante, como disse Pinheiro et al (2007), para desmitificar possíveis estereótipos sobre a vida acadêmica.

5.5 Contribuição pessoal

O Programa de iniciação científica júnior na UFLA – BIC Jr - analisado a partir da observação direta, foi observado que o Programa contribuiu muito para o crescimento pessoal dos bolsistas, a partir do ingresso desses jovens houve o amadurecimento precoce deles, a autoconfiança, responsabilidade, disciplina, melhoria nas relações com outra pessoa, organização, um melhor desempenho na comunicação e uma melhor desenvoltura para falar.

Como disse Carrano (2016) dentro da escola pública o espaço para estimular os jovens a realizarem atividades culturais, se socializarem, obterem novas experiências é muito limitado. Já o Programa permite que o bolsista vivencie novas experiências para seu crescimento pessoal.

[...] Convívio com pessoas da área impulsionando trabalho em conjunto, que nos faz desenvolver, ganhando habilidades para comunicar com outras pessoas e saber conviver em grupo [...] (P1).

[...] Pessoalmente, a relação que você cria com professores (orientadores), alunos da graduação, mestrandos e doutorandos, no meu caso, foi uma convivência muito positiva, me ajudaram desde o início, tiraram diversas dúvidas, até mesmo sobre a faculdade e os cursos, além da amizade que levarei para sempre [...] (P3).

[...] O programa me estimulou a acreditar mais em mim e no meu potencial [...] (P6)

Outros bolsistas também relataram outras contribuições que o Programa acrescentou na vida deles, ter experiências novas, ocupação durante o dia, conhecer e perder o medo da universidade, aprendizado de matérias novas, exercer atividades com responsabilidade, dedicação, compromisso e assiduidade, além de atividades que acumularam na educação, como o acesso a diversos livros da biblioteca, acesso aos computadores, ler artigos, participaram de cursos de palestras e fizeram pesquisas mais avançadas do que as realizadas na escola. Essas contribuições podem ser vista por Bourdieu (2003) como aumento no capital cultural dos bolsistas.

Nos relatórios de 2013/2 que foram analisados, os orientadores também falaram da importância do Programa para o desenvolvimento pessoal dos bolsistas. Alguns relataram que o BIC Jr. contribui para a ampliação do conhecimento dentro da área pesquisada, no cumprimento de metas e responsabilidades, levanta a autoestima e abrindo os horizontes do aluno.

5.6 Contribuição para a formação escolar

Como citado no tópico acima, o Programa contribuiu para o desenvolvimento pessoal na vida dos bolsistas, no sentido de amadurecimento, responsabilidade e disciplina. Todos os ex-integrantes do Programa que responderam o questionário, disseram que o BIC Jr. contribuiu para melhorar seu desempenho em sala de aula. O Programa contribuiu, pois os bolsistas se interessaram mais por algumas disciplinas que estudavam mais a fundo na iniciação científica, como biologia, matemática, física, química, na elaboração de textos e na gramática. Bonelli (2010) fala que a inclusão dos bolsistas em um ambiente de iniciação científica, aumenta a formação de uma população mais escolarizada, até porque, o bolsista para ficar ativo no Programa, ele precisa ter 80% de frequência na escola, não tirar notas abaixo da média, e não ser reprovado em nenhum ano do ensino médio (Pró Reitoria de Pesquisa, 2017). Esses tipos de critérios para continuar no Programa são muito importantes para os alunos se empenharem.

O bolsista muitas vezes não tem tempo no meio da semana de ficar “atoa”, pois fica uma maior parte do seu dia dentro de um ambiente de estudo, na parte da manhã frequenta a escola, e na parte da tarde realiza suas atividades no Programa.

[...] houve a contribuição de manter nós alunos em um ambiente de estudos por mais horas [...] (P3)

Além do mais, depois de conhecer mais a fundo os cursos da UFLA, os alunos tendem a se dedicar mais para ingressarem na universidade, como disse um bolsista.

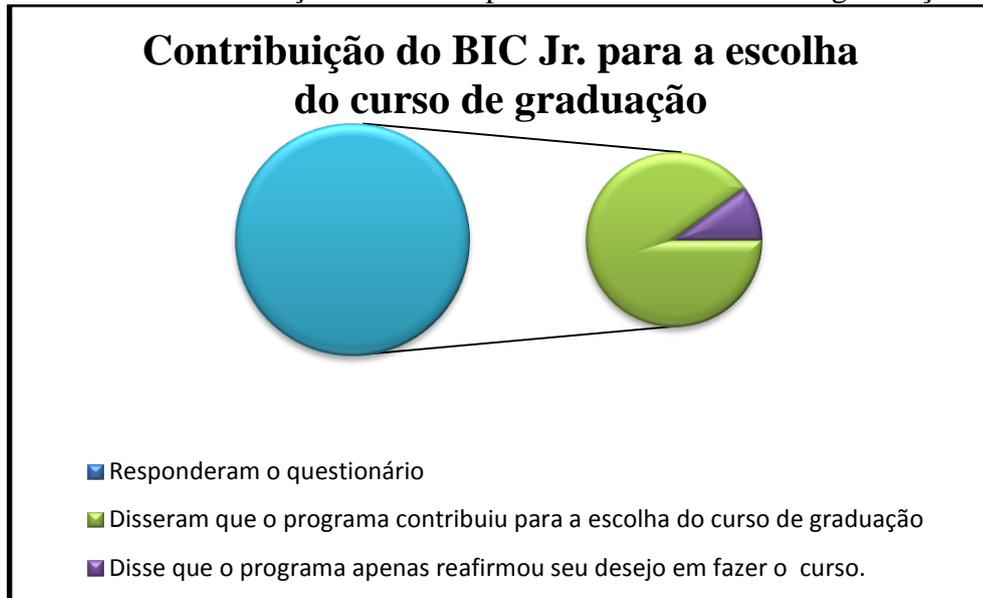
[...] pude adquirir mais conhecimentos, responsabilidades e estudar mais para passar na UFLA [...] (P10)

Um Programa de bolsas como o BIC Júnior só tem sentido se estiver fortemente relacionado com uma efetiva liberdade do aluno. Um Programa assim deve fortalecer a democracia no universo escolar.

5.7 Contribuição na escolha do curso

O Programa analisado a partir dos questionários, relatórios e observação direta, foi possível perceber que houve contribuição do BIC Jr. para a escolha do curso de graduação. Como mostra o gráfico a seguir.

Gráfico 1: Contribuição do BIC Jr. para a escolha do curso de graduação.



Fonte: desenvolvido pela autora, 2017.

O gráfico nos mostra que o Programa foi importante tanto para a escolha do curso quanto para reafirmar o desejo por alguma graduação. Pinheiro et al (2007) fala que a inclusão do jovem de ensino médio na iniciação científica amplia seus horizontes em relação as profissões.

O Programa amplia os horizontes dos bolsistas porque desde o primeiro ano que o aluno se insere no Programa ele tem a liberdade de escolher qual área que ele quer desenvolver sua iniciação científica, caso o bolsista não goste da área escolhida ele pode fazer a mudança 2vezes durante os três anos que ele ficar no Programa BIC Jr. Esse tipo de liberdade que o Programa oferecer ao estudante possibilita o conhecimento de diversos cursos, tanto nas áreas biológicas, humanas e exatas, fortalecendo assim o desejo de quem já tem um curso em mente ou contribuindo de forma natural para que o bolsista aos poucos vá amadurecendo seu processo vocacional por algum curso dentro da Universidade, como disse Bock (2010).

[...] o programa me ajudou na escolha do meu curso atual, pois na relação diária, descobri qual área me atraia mais [...] (P2).

[...] Eu sempre soube qual curso gostaria de fazer na faculdade. O Bic Júnior me proporcionou uma base para conhecer melhor a área e ter a certeza de que a administração era o curso dos meus sonhos [...] (P8).

“[...] quando estava no ensino médio tinha muitas dúvidas de qual profissão seguir, tinha a opção de vários cursos, mas nenhum complementar ou parecido com o outro então, no segundo ano do ensino médio tive a oportunidade de me inserir no programa BIC-Jr. Aonde tive contato com uma área da agronomia e me apaixonei e tive certeza que seria aquele curso o que eu queria [...] (P4).

[...] O programa Foi fundamental em minha decisão, pois, o programa permitiu ter um acesso antecipado ao ambiente da universidade e isso foi muito importante [...] (P3).

[...] A antecipação do meu acesso a UFLA em uma área com viés prático e laboratorial, não puramente teórica, me surpreendeu ao me revelar o até então semioculto interesse pela área das ciências biológicas [...] (P5).

No relatório do ano de 2013/2 que foram analisados, os professores orientadores da UFLA também acham que o Programa é muito importante para os bolsistas do ensino médio. No relatório alguns professores escreveram o seguinte:

[...] Este programa é muito especial para o aluno do ensino médio, que ao vivenciar uma rotina de trabalho, tem melhores chances de fazer uma escolha profissional mais certa, de acordo com suas habilidades. O programa e o contato com o meio universitário ampliam seus horizontes e faz com que ele acredite que é possível pertencer a este grupo. Acredito que seja o maior estímulo para o aluno, especialmente os carentes, querer estudar mais e ingressar na universidade, mantendo o foco durante o período que está cursando o ensino médio [...] (R1).

[...] O programa desperta neles o interesse pelos cursos de forma geral e especialmente pela pesquisa, considerando que eles adquirem mais conhecimento, pela convivência com os alunos que fazem parte da pesquisa, sobre os cursos e as possibilidades de crescimento que existem na UFLA [...] (R3).

[...] O Programa é muito interessante e de grande importância para que os alunos do ensino médio experimentem diversas áreas de interesse para errar menos na escolha do curso que pretendem fazer [...] (R6).

“O programa contribuiu em vários aspectos na minha vida. Pude conhecer alguns cursos (biologia/setor ecologia, ciência dos alimentos/ DCA, e medicina veterinária). Com isso, pude adquirir mais conhecimentos, responsabilidades e estudar mais para passar na UFLA.” (P10).

Outra contribuição a partir da observação, é que foi possível perceber que os alunos que estavam nas áreas biológicas, o acesso a laboratórios eram constantes, muitas vezes os bolsistas auxiliavam os professores em alguns procedimentos, no final dos três anos no Programa, eles estavam desenvolvendo as atividades tão bem, que demonstravam até naturalidade, isso foi importante para os bolsistas que ingressaram na UFLA e deram continuidade as pesquisas nas áreas que desenvolviam no Programa. O participante 2 afirma a contribuição,

“Saber como funciona laboratórios e trabalhos acadêmicos também foi um fator de grande importância, pois quando entrei na faculdade, já tinha noções e certas facilidades para executar aulas práticas e assim o entendimento se tornou mais fácil.” (P2).

Arantes e Peres (2015) afirma que os Programas de iniciação científica para ensino médio repercutem sobre a maturidade e as escolhas profissionais e de carreira dos jovens. Porque quando o aluno do ensino médio ingressa no BIC Jr. eles fazem escolhas de áreas que muitas vezes são embasadas em informações superficiais e até errôneo, depois de um tempo eles veem que aquele departamento escolhido não superou suas expectativas, e com isso os bolsistas tem a chance de experimentar novas áreas, essa liberdade que o Programa oferece para os bolsistas é muito importante para seu amadurecimento e um melhor conhecimento quanto à decisão de cursar uma graduação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.

O presente trabalho foi escolhido pela importância e capacidade que o Programa de iniciação científica júnior tem em inserir alunos de escolas públicas do município de Lavras na UFLA. Além do mais o trabalho revela que o BIC Jr. contribui na divulgação da UFLA enquanto entidade pública que todos têm direito a acesso, mas que muitas vezes a própria população de Lavras não tem esse conhecimento.

Os resultados decorrentes do trabalho realizado com os dados produzidos pelo Programa demonstram de maneira significativa, a importância dessa experiência formativa para o desenvolvimento de certo “capital cultural”, responsável por contribuir para o interesse do aluno pela universidade. Ao despertar o desejo e motivar o ingresso no ensino superior a educação produz oportunidades antes inimagináveis e ainda contribui para a diminuição da desigualdade social. Embora de forma geral, a significativa expansão da instituição escolar, tenha alterado a relação da escola com a reprodução das desigualdades sociais, experiências como o do Programa BIC Junior demonstram que a educação pode ser promotora da autonomia e da transformação social. O ingresso no Programa permitiu aos participantes ampla formação, de modo que os alunos pudessem efetivamente se constituir como cidadãos capazes de agir em função de suas próprias decisões e escolhas ou tomarem decisões racionais mediante suas escolhas livres e racionalmente concebidas. E, a pesquisa revela que o BIC Jr. é um Programa importante, pois o funcionamento do Programa possibilitou tanto “tipos particulares de formação”- visto que os estudantes a ele ligados passaram por processos de socialização nos quais experimentam vivências específicas da dinâmica universitária, ou seja, o Programa contribuiu na formação pessoal do bolsista, oferecendo experiências novas, ocupação durante o dia, conhecer e perder o medo da universidade, aprendizado de matérias novas, exercer atividades com responsabilidade, dedicação, compromisso e assiduidade, melhoria nas relações com outra pessoa, organização, um melhor desempenho na comunicação e uma melhor desenvoltura para falar.

Quanto permitiu “transmissão de conhecimentos, habilidades e desenvolvimento de competências” ao aproximar o adolescente de temas peculiares de determinadas áreas do conhecimento, além de que o introduziu no âmbito da prática da pesquisa. Ou seja, o Programa contribuiu também para a escolha curso de graduação e para um melhor desempenho escolar, pois o aluno estudou mais para ter melhores notas e não ser desligado do Programa, conseqüentemente esse aluno teve uma maior chance em ingressa na UFLA no curso em que escolheu, a partir da liberdade que teve em conhecer diversas áreas mais afundo

dentro da UFLA e assim pode amadurecer seu pensamento e escolher ou reafirmar de forma determinada o curso de graduação.

O trabalho tem como objetivo geral Identificar como o Programa de iniciação científica júnior da FAPEMIG, executado na Universidade Federal de Lavras - atuante nas escolas Estaduais Azarias Ribeiro, Cinira Carvalho, Cristiano de Souza, Dora Matarazzo, Firmino Costa, João Batista Hermeto e Tiradentes - contribuiu no ingresso dos formandos no BIC Júnior do ano de 2014 na Universidade Federal de Lavras.

O BIC Jr. contribui para consolidar o desejo de cursar a Universidade Federal de Lavras, pois os bolsistas conheceram e entenderam melhor a Universidade, sendo motivados/as a estudarem mais para ingressar na Instituição, sabendo qual o curso pretendido.

Os objetivos do Programa foram respondidos em sua totalidade, os identificar as contribuições pessoais, as contribuições para a formação escolar e as contribuições para a escolha do curso de graduação.

Com a conclusão desse trabalho, abre-se um leque para a necessidade de outros estudos sobre o Programa de Bolsas de Iniciação Científica Júnior na Universidade Federal de Lavras, por ser um tema muito pouco explorado abre-se uma diversidade de assuntos a serem pesquisados, como por exemplo, saber como o BIC Jr. contribui na formação dos alunos que não participam dele, pesquisar a fundo sobre como as famílias dos bolsistas veem o BIC Jr.

6 REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

ADORNO, T. **Coleção Grandes Cientistas Sociais**. Textos escolhidos. São Paulo. Ed ÁTICA, 1986.

ADORNO, T. **Palavras e Sinais**. Petrópolis. Ed Vozes, 1996.

ALMEIDA, G. G. E. M. **(Re)pensando a orientação vocacional na escola: da teoria à prática**. Universidade de Aveira – Departamento de Ciências e Educação 2008.

AMÂNCIO, M. A.; QUEIROZ, P. A.; AMANCIO FILHO, A. A. **Programa de Vocação Científica da Funda o Oswaldo Cruz (Provoc) como estratégia educacional relevante**. Hist. Ciênc. Saúde-Manguinhos, vol. 6, n. 1, Rio de Janeiro, 1999.

ARANTES, F. R. S.; PERES, O. S. **Programas de inicia o científica para o ensino médio no Brasil: educa o científica e inclusão social (2015)** Pesquisas e Práticas Psicossociais, 10(1), São João Del-Rei, janeiro/junho 2015.

BONELLI, G. M. **Os desafios que a juventude e o g nero colocam para as profissões e o conhecimento científico**. Pg. 107-120. In: Ferreira, Cristina Araripe (Org.) **Juventude e inicia o científica: políticas públicas para o ensino médio**, Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010, 238 pg.

BOURDIEU, P. PASSERON, J. C. **A Reprodu o - Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino**. São Paulo. VOZES, 2003.

CONCEI O, J. A. **Contribui es do programa de inicia o científica júnior na universidade estadual de londrina (UEL): a forma o de um habitus adequado ao campo científico** – Maringá 2012.

CORTI, O. P. A. **Que ensino médio queremos? Uma experiência de diálogo com escolas públicas**. p. 53-80. In: Ferreira, Cristina Araripe (org.) **Juventude e inicia o científica: políticas públicas para o ensino médio**, Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010.

DUARTE, R. **Teoria Crítica da Indústria Cultural**. Belo Horizonte. Ed UFMG, 2003.

FAPEMIG – **Manual Fapemig** – Disponível em: <http://www.fapemig.br/pt-br/arquivos/site/manual-fapemig/atualizacao-janeiro-2017/24-01/manual-fapemig-outubro-2016.pdf>. Acesso em 16 de ago. 2016.

FERREIRA, A.C. O Programa de Vocação Científica da Fundação Oswaldo Cruz: fundamentos, compromissos e desafios. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010.

FERREIRA, A. C.; PERES, O. S; BRAGA, N. C.; CARDOSO, M. L. M. **Contribuições para o estudo de novas perspectivas no campo da formação de jovens em ciência & tecnologia.** In: Ferreira, Cristina Araripe (org.) **Juventude e iniciação científica:** políticas públicas para o ensino médio, Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 405P

FRANCO R. **A relação entre teoria e práxis segundo Adorno.** In, Revista Perspectiva, 23, São Paulo, Ed Unesp, 2000.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social;** São Paulo. Editora Atlas S.A – 2008.

KANT, I. **A metafísica dos costumes.** São Paulo. Edipro 2016.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia Científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 297 p.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MENEGETTI, K. F. **Liberdade ou Autonomia:** Reflexões Críticas Sobre as Organizações.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo.** Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.). **Família e escola:** trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

PROVOC. **Programa de Vocação Científica** – Guia de Informações. EPSJV/Fiocruz, Rio de Janeiro. Disponível em http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/Guia_Provoc_novo.pdf. Acesso em: 16 ago. 2016

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA UFLA – **Iniciação Científica Bic Júnior.** Disponível em: <http://www.prp.ufla.br/iniciacao-cientifica/bic-junior/> Acesso em 10 fev. 2017.

PUCCI, B. **Dialética negativa, estética e formação.** Campinas. Ed Alínea, 2007.

UFLA – Certificados Bic Júnior 2014. Disponível em <http://www.ufla.br/ascom/wp-content/gallery/certificados-bic-junior-2014/image108.jpg> Acesso 22 ago. 2016.

ZAGO, N. **Do acesso a permanência no ensino superior**: percursos de estudos universitários de camadas populares. Revista brasileira de Educação v.11 nº32 mai/ago 2006.

ZANELLA, L. C. H. **Metodologia de estudo e de pesquisa em administração**. – Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; [Brasília]: CAPES: UAB, 2009, p. 162.

APÊNDICE A.**UNIVERSIDADE FEDERAL LAVRAS
PROGRAMA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA – BIC JÚNIOR****Sobre sua participação no Programa BIC Júnior
Questionário.**

O objetivo desta pesquisa é entrevistar alunos que participaram do programa de Iniciação Científica Junior na UFLA no ano de 2014, a fim de verificar se o Programa contribuiu para o estudante a seguir a carreira científica, contribuiu pessoalmente, academicamente e profissionalmente e contribuiu para escolha da carreira.

Após terminar de responder o questionário peço por gentileza para enviar de volta no meu e-mail em formato de PDF até no máximo 30/10/2016.

- 1- Nome:
- 2- Idade:
- 3- Escola que estudou no ensino médio:
- 4- Ano que formou no programa BIC Jr:
- 5- Cursa ensino superior?
- 6- Qual faculdade?
- 7- Qual curso?
- 8- Área em que atuou na ic júnior?
- 9- Quais as dificuldades que encontrou ao fazer a ic júnior?
- 10- Como é a pesquisa na escola pública e na iniciação científica júnior?
- 11- O programa Bic Jr influenciou na sua decisão de cursar faculdade? Sim? Não? Por quê?
- 12- Comente em quais aspectos você considera que o Programa contribui para a sua formação (pessoal, profissional e acadêmica).
- 13- Comente se as expectativas que possuía ao entrar no Programa foram atendidas.
- 14- Teve autonomia para escolher sua área de interesse?
- 15- . Como ficou sabendo do programa?

APÊNDICE B**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Gostaria de convidá-lo para participar minha pesquisa do TCC intitulado: **A CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA JÚNIOR – BIC JÚNIOR- NO INGRESSO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS**, que faz parte das exigências do Curso de Administração Pública, para a obtenção do título de Bacharel em Administração Pública, e é orientada pela Professora Dr^a Débora Cristina de Carvalho, na Universidade Federal de Lavras. Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: prestar algumas informações pertinentes ao período em que ficou bolsista de iniciação científica na UFLA. Caso você não queira responder alguma questão, apenas deixe em branco.

EU, _____ (nome por extenso) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada por Juliana Perente Otávio.

Data ___/___/_____

Qualquer dúvida em relação à pesquisa poderá ser esclarecida com a pesquisadora, conforme os dados a abaixo:

Nome: Juliana Perente Otávio

Telefone: 35 997475972

Email: julianaperente@yahoo.com.br