

Seção 2 - Elementos e sujeitos que constituem a experiência da iniciação científica

6 - A graduação pesquisa? Na pauta o programa institucional de bolsas de iniciação científica (PIBIC)

Vera Lucia Alves Breglia

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

BREGLIA, VLA. A graduação pesquisa? Na pauta o programa institucional de bolsas de iniciação científica (PIBIC). In: MASSI, L., and QUEIROZ, SL., orgs. *Iniciação científica: aspectos históricos, organizacionais e formativos da atividade no ensino superior brasileiro* [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2015, pp 131-156. ISBN 978-85-68334-57-7. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

6

A GRADUAÇÃO PESQUISA? NA PAUTA O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA (PIBIC)

Vera Lucia Alves Breglia

Ponto de partida: objeto, objetivo e recortes necessários

É comum que as motivações para a realização de um estudo tenham origem na experiência, na vivência e, por algumas vezes, nos questionamentos que temos sobre o nosso fazer cotidiano. Este texto é fruto das minhas reflexões sobre questões que têm origem na sala de aula, para mim espaço cognitivo-comunicacional, espaço-síntese de circulação e articulação de ideias, informações, conhecimentos, que reúne muitas falas, com múltiplos significados. Portanto, local privilegiado em que se colocam a diferença, a subjetividade e, por isso mesmo, propício a trocas, a relações dialógicas e a práticas que subsidiam a geração de modelos de formação que podem suprir as demandas que a sociedade faz chegar à universidade.

Assim, são os ecos da sala de aula na concepção de Anísio Teixeira (1997, p.203): “Ao mesmo tempo ateliê, laboratório, oficina, escolas de campo dos educadores, eles próprios investigadores”, que dão origem às mudanças. Foi esse espaço privilegiado que serviu de inspiração e me estimulou a conhecer melhor que tipo de formação é oferecido aos alunos/usuários do subsistema de graduação. Con-

tudo, a motivação do estudo não ficou exclusivamente ancorada em um aspecto da minha atuação profissional. Na realidade, encontrei motivação em todas as questões que, no contexto das sociedades modernas, afetam o sistema educacional. Há uma forte demanda por tecnologia, por inovações que dependem dos avanços do conhecimento que, cada vez mais, se reveste de um caráter multidisciplinar. Nessa perspectiva, emerge a necessidade de investimento em recursos humanos, em educação e em tecnologia.

A universidade – um dos componentes do sistema educacional – recebe os ecos das mudanças e tem que repensar uma das suas principais funções: a formação de recursos humanos. A educação de terceiro grau, e em especial a graduação, tem sido alvo de críticas, mas vem buscando um ponto de equilíbrio entre as demandas do mundo do trabalho e a formação de caráter humanista, cujo resultado deve ser o sujeito/cidadão com competências cognitivas que o coloquem “[...] em um estágio melhor de convivência consigo mesmo e dentro de um mundo em que sua história individual se desenrola“, requisito para “o seu desenvolvimento e desenvolvimento da sociedade em que vive” (Barreto, 1994, p.3).

Para atingir esse estágio, é necessário que se busquem meios e métodos, que sejam revisadas as metodologias tradicionais de ensino, que se identifiquem os instrumentos de que a universidade dispõe e pode colocar em prática, para qualificar o processo de formação na graduação. Nesse horizonte, uma das possibilidades mais valorizadas tem sido fazer da graduação um *locus* de produção e reconstrução de conhecimento mediante a prática da pesquisa. A suposição é de que por essa via vai se dar ao aluno uma formação que o leve a se individualizar, a pensar criticamente, a gerar novos conhecimentos, sob novas formas de trabalho.

Assim, foi o interesse de melhor explorar essa questão que levou o foco do estudo a recair no tripé graduação/pesquisa/formação. A ideia central é que a pesquisa tem uma função pedagógica no processo formativo dos graduandos; o objeto do estudo a formação na graduação à luz do modelo ensino/pesquisa, representado pelo

Programa Institucional de Iniciação Científica (PIBIC),¹ e o objetivo principal identificar a repercussão desse modelo na formação dos alunos de graduação.

No entanto, a construção do objeto e sua iluminação exigiram uma interface tema/contexto, um filtro, um recorte, que propiciassem o desenvolvimento coerente dos argumentos que serviram de sustentação ao tema/problema. Foi necessário traçar o percurso levando em conta o tempo – o momento de ruptura histórica e mudança de paradigma, e o espaço – o surgimento de novos processos que vão operar modificações fundamentais na sociedade. Não se pode perder de vista as relações que hoje se estabelecem entre sistema educativo e processo produtivo; o contexto político e econômico em que se inscrevem e as mudanças no mundo do trabalho que resultam em exigência de maior qualificação do trabalhador. Alguns autores como Arruda, Marteleto e Souza (2000, p.19) afirmam que “a ampliação dos requisitos profissionais abrange as qualificações formais e também as capacitações tácitas”. Além disso, a criatividade, a interatividade, a flexibilidade e o aprendizado contínuo são considerados como parte importante dos requisitos. Um aspecto que se destaca é a necessidade de que os profissionais transfiram para o trabalho sua vivência pessoal ou sociocultural. É nesse cenário que a universidade se vê desafiada: de um lado, não está a salvo da crise que afeta as instituições, resultado dos processos que surgem e fundamentam a organização da sociedade moderna e estabelecem um desenho do meio ambiente que adquire contornos de ordem econômico-ideológica, com evidente repercussão na sociedade civil e suas instituições. Por outro lado, vê-se apegada à tradição que a reconhece como local por excelência de reflexão, de pensar criticamente, de produção e socialização do conhecimento com ritmo próprio.

1 A justificativa para essa escolha fundamenta-se na avaliação do PIBIC como programa que pode assumir papel decisivo na reorganização do mapa de competência científica no país. Além disso é consenso na comunidade acadêmica que o PIBIC é a novidade mais importante no âmbito do ensino superior na década de 1990 (Marcushi, 1996).

Foi esse conjunto de apontamentos que deu o rumo da pesquisa. Em termos concretos, as questões de estudo foram trabalhadas de maneira que a teoria estivesse em diálogo com o campo empírico, em um constante movimento de realimentação por meio da reflexão/interrogação/problematização. O diálogo exigiu a ida ao campo, de forma a encontrar indícios que pudessem identificar no modelo que o PIBIC representa uma função pedagógica, uma prática inovadora. Os campos empíricos da pesquisa foram a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). A escolha das instituições atendeu a alguns requisitos – abordar uma universidade privada e uma pública, ambas com a experiência do PIBIC consolidada.

O estabelecimento dos critérios de amostragem adveio da escolha dos campos disciplinares, e procurou não só atender à classificação do CNPq para as áreas do conhecimento, mas também abordar áreas contempladas com a graduação nas duas universidades. Assim, a população-alvo foi constituída por alunos de Física (Ciências da Terra), de Economia (Ciências Sociais Aplicadas) e de Psicologia (Ciências Humanas). A população de estudo incluiu bolsistas (bolsa renovada), ex-bolsistas já formados e os professores-orientadores. O instrumento de coleta foi um questionário elaborado em duas versões (bolsistas e ex-bolsistas) com grau de semelhança suficiente para facilitar o cruzamento de dados. A justificativa do recorte para os bolsistas de bolsa renovada tem respaldo na avaliação feita de que eles teriam condições de prestar informações mais consistentes. Aos bolsistas foi distribuído um total de 58 questionários, dos quais 46 retornaram, o que corresponde a 79,3% de taxa de resposta. Aos ex-bolsistas foram enviados 150 questionários dos quais 65 retornaram, o que corresponde a 43,3% dos questionários entregues.

Os professores-orientadores foram entrevistados. O roteiro da entrevista seguiu o mesmo modelo dos questionários. Isso porque foi pensada a possibilidade de que na análise dos resultados fossem contempladas questões comuns aos três instrumentos de coleta e que o produto da análise fosse representativo para o estudo. Ao todo foram entrevistados 25 professores representantes das três áreas. Também

foram entrevistados três professores integrantes do comitê PIBIC nas universidades: 2 da PUC e 1 da UFRJ. A intenção foi identificar como as universidades se organizam em torno do PIBIC, como se reúne o comitê, e transpareciam-se nas discussões posicionamentos com relação às políticas de pesquisa para a graduação.

Neste texto, o recorte será feito para os dados, com destaque para aqueles que podem servir para futuras reflexões acerca da formação dos graduandos e para observar as relações entre o discurso e as práticas. Antes, é necessário localizar o PIBIC e iluminar o conceito de formação, gerado à luz desse modelo.

Entre a tradição e as demandas – a modelagem da formação

No trato de questões inerentes à universidade, não se pode escapar à abordagem em dimensão espaço-temporal. Isso porque, na condição de instituição social, “ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte. Não é uma realidade separada e sim expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada” (Chauí, 2001, p.35). De início, essa constatação me preocupou, pois a Universidade-Instituição e, de forma mais específica, a universidade brasileira já foram exaustivamente historicizadas. Apesar dessa constatação, avaliei que ainda havia espaço para refletir sobre a ideia de universidade que abraço: modelada para preparar para a vida, para privilegiar a produção e a troca de saberes, para o exercício do pensamento crítico, enfim, transformada em centro de saber e de formação profissional. Todavia, ao observar a universidade, vejo anacronicamente estabelecido um “sistema dual”:² há uma evidente hierarquização, que coloca de um lado a pós-graduação e

2 Essas categorias foram originalmente utilizadas por Anísio Teixeira no texto “Duplicidade da aventura colonizadora na América Latina e sua repercussão nas instituições escolares”. O texto também foi publicado sob o título “Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras”, em 1962.

de outro a graduação. A hegemonia da pós-graduação a privilegia com investimentos, inclusive na forma de produção (via pesquisa) e transmissão de saberes, e deixa a graduação com poucos recursos para cumprir sua missão: dar aos graduandos uma formação intelectual, acadêmica, em que o ensino, a pesquisa e as trocas com a sociedade (extensão) têm o mesmo grau de importância. Contudo, não é o que sempre ocorre. Observo a graduação e penso na “escola de classe”, conservado o conceito original na forma discricionária de selecionar os alunos, hoje selecionados de acordo com outros parâmetros: não exclusivamente por sua condição social ou recursos econômicos como há dois séculos, mas em “bons alunos” e “maus alunos”, que têm determinadas precocemente suas vocações,³ sem deixá-los vivenciar plenamente os múltiplos aspectos da vida acadêmica. Agora, “o escol social” é representado por um grupo de alunos com reconhecido “talento”, a quem é destinada uma formação sólida que os prepara para a vida acadêmica; aos demais é reservado um treinamento, que os prepara para o exercício profissional. Essa constatação estimulou-me a investigar sob que condições o ensino superior vem historicamente se constituindo e, de forma especial, a entender por que no interior da universidade brasileira houve espaço para a cristalização de processos excludentes.

A “divisão” do ensino superior entre erudição e modernização das profissões pode ser observada sob uma perspectiva histórica: no século XVIII, algumas instituições de ensino, como as escolas médicas escocesas e as escolas de engenharia na França e na Alemanha, começaram a prover uma educação muito mais técnica e especializada do que as universidades tradicionais. Mas, é no século XIX (instituição da universidade moderna) que tem início o período

3 Peixoto (1994) tece considerações sobre o conceito de vocação, e esclarece que ele foi utilizado pela ideologia liberal para criar interdições à prática de determinadas atividades, e para explicar por que determinados indivíduos se destacavam no desempenho delas. Ver: PEIXOTO, M. do C. de L. *Escola de pesquisar: estudo sobre a formação do pesquisador*. Rio de Janeiro, 1994. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

caracterizado pela diversificação, pela expansão e pela profissionalização do ensino. O crescimento exponencial da demanda pelo ensino superior (clientelas e demandas heterogêneas) impôs desafios aos modos de organização universitária que passaram por uma diferenciação interna crescente, por uma abertura disciplinar máxima, por uma diversificação de modelos pedagógicos e uma cada vez maior complexidade administrativa dos modos de direção das instituições.

Foram as dificuldades, originadas pelas exigências da sociedade liberal, de incorporação pela universidade de formas de conhecimento (nomeadamente conhecimentos técnicos), que levaram Santos (1995) à identificação dos fatores condicionantes do que chama de crise de hegemonia. Para ele esta é a crise mais ampla sofrida pela universidade, porque nela está em causa a exclusividade dos conhecimentos que a universidade produz e transmite. A concepção de universidade como instituição única e relativamente isolada das restantes instituições sociais, que desde o período do capitalismo liberal (até final do século XIX) estava em dissintonia com as “exigências sociais” emergentes, entrou em crise nos pós-guerra e, sobretudo, a partir dos anos 1960.

No Brasil, o fato singular de a universidade só ter se instituído no século XX impôs um contorno diferenciado ao sistema educativo e, em especial, ao sistema de ensino superior.

A resistência à ideia de universidade atravessou todo o Império e chegou à República. Toda a argumentação construída em torno da rejeição à ideia de universidade teve como modelo a universidade medieval, e não a universidade do século XIX – a universidade moderna. Através dessa distorção, argumentava-se que a universidade era uma instituição em decadência e não tinha condições de enfrentar os problemas modernos da ciência, da pesquisa e da transformação social. Como resultado, prevaleceu o ensino superior de caráter utilitário, de preparo profissional mantido mediante o privilégio dado à criação das escolas técnico-profissionais. Nessa perspectiva era pensada a universidade-utilitária de preparo profissional, e deixados de lado os aspectos ligados à cultura intelectual, à cultura desinteressada.

Na década de 1920, configurou-se um cenário sociopolítico propício à instalação da primeira universidade brasileira. O fim da Primeira Guerra Mundial e a consolidação do capitalismo dotaram a sociedade brasileira de uma variada representatividade (burguesia industrial e mercantil, proletariado industrial e classe média urbana de funcionários públicos, empregados do comércio, intelectuais e militares), cujas demandas iriam alterar a organização da educação e sua distribuição na sociedade. Por outro lado, ganhava força a ideia de escolarização como motor da História e instrumento de progresso, cuja consequência foi a valorização das escolas profissionais, possibilidade de gerar mão de obra qualificada para o sistema produtivo, importante para a economia do país.

Embora o tratamento dado ao ensino superior tenha sido menos expressivo em relação aos outros segmentos do sistema educativo (escola primária, secundária e normal), é nesse contexto que surge, em 1920, a Universidade do Rio de Janeiro, resultado do agrupamento de três institutos de ensino superior (Medicina, Direito e Escola Politécnica). Na realidade, essa estrutura atendia mais a interesses administrativos, e mantendo a tradição de ensino superior profissional utilitário, destinado a habilitar para o exercício da profissão. Mas, apesar da frustração daqueles que esperavam a implantação de outro modelo de universidade, esse momento foi responsável por uma manifestação de ampla preocupação com o ensino superior brasileiro, que resultou na criação de outras universidades em outros estados brasileiros, condicionada a uma organização nos mesmos moldes da universidade recém-criada. Para Leite et al. (1996, p.62), parte das críticas recaiu sobre o modo de construção universitária, a partir de um sistema de escolas isoladas e autônomas, o que contrariava “a evolução de substituir a Universidade Profissional pela Universidade Científica”. De acordo com as mesmas autoras, o quadro do ensino superior não passou por alterações relevantes. Apesar da criação da universidade, as atividades científicas permaneceram dispersas, em instituições especiais, museus, estações experimentais e laboratórios: a cisão entre ensino e pesquisa era reforçada, assim como a má qualidade da formação e seleção de professores. A insti-

tucionalização da universidade brasileira não apagou a marca deixada pela colônia. Desde a sua implantação, o modelo adotado mostrou-se anacrônico. A base da formação superior (agora universitária) estava mantida: prevaleceu o ensino profissionalizante, utilitário, sem renovação, pela ausência da pesquisa.

Na década de 1930, o Brasil vai experimentar outro modelo de universidade (universidade moderna), que pretendia romper com a concepção de ensino superior até então vigente no país; esse modelo contemplava o ensino e a pesquisa em todos os campos do saber e ganhou forma na criação de duas universidades: a Universidade de São Paulo (USP), em 1934, e a Universidade do Distrito Federal (UDF) criada por Anísio Teixeira, em 1935, no Rio de Janeiro. Apesar da breve duração dos dois projetos, o importante foi a base conceitual que norteou a criação de ambas, pois, segundo Teixeira (1969):

[...] representavam esforços para ampliar os objetivos do ensino superior, integrá-los em escolas complexas e diversificadas de estudo desinteressado das diferentes disciplinas do saber humano, conjugando a cultura geral com a especialização científica e literária e os estudos pós-graduados de pesquisa, sem esquecer a formação profissional que, entretanto, deixava de ser única ou a formação central do homem culto brasileiro.

O desvirtuamento do projeto da Universidade de São Paulo foi resultado de uma “reforma” em que prevaleceu a cultura vigente: o espírito de isolamento e de independência, conjugado com o molde das escolas profissionais, insulou a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e, com isso, foi perdida a concepção original que era integrar e dar unidade à ideia de universidade. A Universidade do Distrito Federal foi extinta em 1939, pois o projeto que a informou não contou com a adesão do Ministro da Educação, Gustavo Capanema, que se valeu dos instrumentos fornecidos pelo Estado Novo para decretar seu desmantelamento.

Na década de 1990, a universidade brasileira estava envolvida em novas propostas de mudança, cuja concretização tem-se tornado

problemática pelos paradoxos que carrega consigo. Os comentários de Mendonça (2000, p.149) apontam essas contradições e ressaltam mais uma vez a forte presença do Estado na produção de normas que ora se orientam pela flexibilização do sistema (possibilidade de diversificação dos tipos de instituição, dos cursos e currículos e formas de ingresso no ensino superior), ora tomam a forma de mecanismo de controle (Exame Nacional de Cursos, recredenciamento periódico das instituições). De novo põe-se a marca colonial da organização da educação “de fora para dentro”, que compromete a autonomia da universidade e a deixa fragilizada.

A Reforma do Estado brasileiro é o argumento que Chauí (1999) utiliza para diagnosticar a fragilidade da universidade, com origem na transformação da “educação de direito” em serviço. Nesse contexto, a universidade é percebida como universidade de serviços, o que confere um sentido bastante diferente à autonomia universitária. A passagem da universidade da condição de instituição à de organização estava inserida na mudança geral da sociedade, sob os efeitos de uma nova forma de capital e ocorreu em três etapas sucessivas. No Brasil, essas etapas correspondem às várias reformas do ensino destinadas a adequar a universidade ao mercado: ao milagre econômico dos anos 1970 corresponde “a universidade funcional”, voltada diretamente para o mercado; à abertura política dos anos 1980, “a universidade de resultados” voltada para as empresas. É nos anos 1990 que, sob a ideologia neoliberal, surge “a universidade operacional”, voltada para si mesma enquanto estrutura de gestão e de arbitragem de contratos, definida por padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual. Na definição da autora, “uma Universidade que não forma e não cria pensamento, despoja a linguagem de sentido, densidade e mistério, destrói a curiosidade e a admiração que levam à descoberta do novo” (Chauí, 1999, p.222).

Essa concepção de universidade em muito se distingue da universidade clássica, voltada para o conhecimento; a docência e a pesquisa passam por uma reformulação conceitual. A docência é pautada na transmissão rápida de conhecimentos e adestramento, com perda de sua marca pessoal – a formação. A pesquisa esvazia-se dos seus pres-

supostos básicos: crítica, reflexão, enfrentamento com o instituído, descoberta, criação e torna-se uma estratégia de intervenção e de controle de meios ou instrumentos para consecução de um objetivo delimitado, o que vale dizer que na universidade operacional não há pesquisa.

A graduação vai sentir os efeitos desse reducionismo conceitual. Alteradas as condutas que regem o processo formativo, há uma aceitação maior pelos universitários da separação entre docência e pesquisa e de que os títulos universitários funcionem como graus hierárquicos de separação entre graduação e pós-graduação, em lugar de pensá-las integralmente. A consequência vem em forma de decisões com origem nas instâncias superiores que reduzem a graduação a um processo de “escolarização”, caracterizado pelo aumento absurdo das horas-aula, pela ausência de boas fontes bibliográficas e informativas, de trabalhos de laboratório e de pequenas pesquisas de campo. A graduação é reduzida a um segundo grau avançado para a formação rápida e barata de mão de obra com diploma universitário. A contrapartida é a aceitação da pós-graduação como funil seletivo de docentes e estudantes aos quais é reservada a verdadeira formação universitária (Chauí, 2001, p.38).

No entanto, em setembro de 1990, anunciava-se uma mudança de rumo. O presidente do CNPq atendeu à decisão tomada na 37ª reunião do Conselho Deliberativo e resolveu normatizar o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) centrado na iniciação científica de novos talentos em todas as áreas do conhecimento. Na concepção original, o PIBIC era voltado para o aluno de graduação, servia de incentivo à formação, privilegiava a participação ativa de bons alunos em projetos de pesquisa com qualidade acadêmica, mérito científico e orientação adequada, individual e continuada. Estava previsto um trabalho final avaliado e valorizado, com o objetivo de fornecer retorno imediato ao bolsista com vistas à continuidade de sua formação, de modo particular na pós-graduação (CNPq, 1996, p.19).

Entre os objetivos gerais do PIBIC figuravam o de contribuir de forma decisiva na redução do tempo médio de titulação de mestres

e doutores, e o de colaborar na próxima década para diminuir as disparidades regionais quanto à distribuição da competência científica no território brasileiro. Na definição de IC veiculada pelo Manual do Usuário PIBIC chama especial atenção nomeá-la

como um instrumento que permite introduzir na pesquisa científica os estudantes de graduação potencialmente mais promissores [...]. Além disso, a iniciação científica foi caracterizada como instrumento de apoio teórico e metodológico à realização de um projeto de pesquisa e constitui um canal adequado de auxílio para a formação de uma nova mentalidade no aluno e definida como um instrumento de formação. (CNPq, 1996, p.7, grifo nosso)

Tanto nessa definição como na apresentada no documento que normatiza o PIBIC, há dois pontos que devem ser destacados por serem constantes nos “documentos oficiais”:⁴ a visibilidade do PIBIC como incentivo à formação e como instrumento capaz de possibilitar a continuidade dessa formação, além de ser responsável pela geração de formandos com nova mentalidade. O outro ponto é o privilégio dado pelo PIBIC aos chamados bons alunos ou estudantes de graduação potencialmente mais promissores.

A definição da IC como instrumento de formação, e do PIBIC como incentivo e instrumento capaz de gerar formandos com nova mentalidade, serviu de fundamento para trabalhar a ideia de que a pesquisa pode ter uma função pedagógica no ensino de graduação. Mas, faltava identificar que significado é atribuído à “formação” no modelo ensino/pesquisa que, se posto em prática, seria capaz de singularizar a ação pedagógica, qualificar o ensino de graduação e alterar a mentalidade dos formandos.

Para entender como deu a geração do conceito de formação, utilizei relatórios de avaliação e textos produzidos com objetivo de socializar experiências a partir de vivências, com destaque para o

4 Foram considerados “documentos oficiais” aqueles produzidos para atender às demandas de instâncias formais do Programa.

Laboratório de Pesquisa Social (LPS), vinculado ao Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFICS) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

No primeiro relatório de avaliação, está registrado que o PIBIC sofre de falta de identidade: ao mesmo tempo em que pertence ao CNPq não é gerenciado por ele diretamente, mas pelas instituições que o abrigam – se em alguns pontos guarda identidade com a fisionomia do CNPq, em outros tem características próprias (constitui-se em um programa de formação). A falta de identidade tem uma dupla causa: a dificuldade do CNPq em se apropriar do Programa além da manutenção de cotas e das instituições em se apropriarem de um Programa que consideram do CNPq, uma vez que sua fisionomia se identifica com ele. A explicação para esse fato está em que, à época da criação do PIBIC, não se tinha a clareza que se tem hoje a respeito de suas potencialidades; seu surgimento foi “uma tentativa de pôr o CNPq num contato mais estreito com as instituições, o que configura uma alternativa operacional inovadora” (Marcuschi, 1996). Pode-se especular que o viés burocrático que deu origem ao surgimento do PIBIC tenha levado o autor do primeiro relatório a discutir sobre o caráter que o Programa deveria assumir na relação com as demais ações do CNPq. O resultado da reflexão foi um duplo encaminhamento: o PIBIC deveria ter uma parcela de identidade com o CNPq (compromisso com a qualidade) e uma parcela de diferença (integração estimuladora na cultura das instituições). O impasse em torno do desenho mais nítido do PIBIC foi atribuído a uma falha na época da sua criação, porque não foi explicitado que não se pretendia oferecer apenas uma alternativa de gerenciar bolsas. O relatório sugere que, além de ressaltar esse aspecto, é necessário definir a relação do PIBIC com as demais ações do CNPq, e caracterizá-lo como uma ação com identidade própria: “o PIBIC deve ser algo mais do que uma peça de marketing do CNPq nas Instituições de Ensino Superior (IES) e nos Institutos de Pesquisas (IPq) brasileiros” (Marcuschi, 1996). Nos resultados apresentados pelo relatório, destaco uma observação feita pelos entrevistados: a necessidade de uma definição mais clara da noção de IC e, conseqüentemente, da

bolsa PIBIC. A solicitação foi no sentido de haver mais clareza sobre a natureza do Programa como “programa de formação”.

Em termos de formulação dos conceitos, o relatório de Marcuschi (1996) não se diferencia do Manual do Usuário PIBIC. A IC é definida como instrumento de formação que permite introduzir na pesquisa científica os estudantes de graduação mais promissores. Nos dois documentos, a categoria formação é utilizada sem que se explicita o seu conceito, embora no corpo do relatório existam várias relações estabelecidas entre IC e formação.

Enfim, o que se tem de concreto é que, apesar do caráter híbrido do PIBIC, a atribuição de um papel pedagógico à IC e aos professores/orientadores de agentes formadores abre caminho para um processo formativo cuja amplitude viabilizaria a relação entre pesquisa/ensino/sala de aula.

A experiência do LPS reflete em boa medida as considerações do parágrafo anterior. Além disso, trata-se de uma ação singular por retratar uma ruptura com alguns procedimentos consolidados no processo da IC. Além disso, repercutiu na base conceitual do PIBIC porque mexeu com dois eixos importantes da IC. O primeiro deles a seleção – de acordo com critérios adotados, a IC privilegia os bons alunos ou os estudantes de graduação potencialmente mais promissores. O segundo eixo – o processo de avaliação, uma vez que a vocação da IC é dar continuidade ao processo formativo, de modo particular na pós-graduação.

A seleção do LPS – a associação de provas e entrevistas – não se direcionou apenas aos melhores alunos, mas a escolher os mais interessados. Mais do que em notas, a aposta recaiu sobre a possibilidade de transformação do aluno, depois que ele tivesse acesso aos núcleos de pesquisa do Laboratório com a justificativa de que “afinal a graduação é o momento de se apostar na possibilidade de transformação do aluno já que ele está em processo de formação” (Gonçalves; Maggie, 1995, p.108). A mudança de foco deixa perceber uma nova dinâmica nos dois processos formativos: o da graduação e o da IC, por meio da adoção de outros parâmetros na seleção dos bolsistas. O equilíbrio das oportunidades entre os “mais

interessados”, “os “bons” ou os “potencialmente mais promissores” talvez sirva para alterar a situação que aponta a desistência de um número significativo de alunos ao longo da primeira metade do período de duração da bolsa, inclusive nas instituições onde a pesquisa está mais desenvolvida.

O marco da mudança foi o posicionamento do LPS, que, sem deixar de oficialmente funcionar como Programa de IC, se propôs a enfrentar dois objetivos em certa medida antagônicos: paralelo à complementação e aprimoramento da formação do futuro cientista social/pesquisador, dando-lhe oportunidade de adquirir experiência concreta de pesquisa, “existia a preocupação de assegurar um treinamento mais cuidadoso àqueles alunos que entram na graduação em situação de desvantagem competitiva, tipicamente membros de minorias sociais e culturalmente desprivilegiadas” (Silva; Kochi, 1995, p.79). Na prática, a proposta traduziu-se na inserção dos alunos em um dos núcleos temáticos de pesquisa que compõem o LPS. Os efeitos foram percebidos nas disciplinas do curso e refletiram-se na atitude dos alunos: tornaram-se menos passivos diante das teorias, e associaram as importantes referências teóricas ao trabalho de pesquisa. Na avaliação de Gonçalves e Maggie (1995, p.109), houve uma mudança na forma de aprendizado: os alunos passaram a entrar na discussão das diversas abordagens das Ciências Sociais através de suas atividades de pesquisa nos núcleos temáticos do Laboratório. O resultado da experiência refletiu-se em números muito animadores: o rendimento escolar de 60% dos alunos melhorou depois de seu engajamento no Programa, ao passo que 40% dos alunos permaneceram com o bom rendimento anterior. Além disso, mesmo com acompanhamento precário, foi constatada entre os egressos do Programa uma facilidade na aprovação em concursos para o mestrado do IFCS e de outras instituições nacionais, assim como nos empregos oferecidos em institutos de pesquisa e agências não governamentais e, ainda, nos concursos públicos para o magistério de segundo grau.

A mudança nos procedimentos usualmente adotados nos programas de IC, que repercutiu nos dois eixos importantes (seleção e avaliação), pode ser creditada a uma cultura específica, ou seja,

ao pensar e ao fazer das Ciências Sociais. O reconhecimento de que a diferença se fez presente na escola sinalizou a necessidade de introduzir uma mudança no desenvolvimento do processo de IC. Também penso que a estratégia desenvolvida pelo LPS deu clareza às potencialidades do PIBIC, agora sim configurado como programa de formação. Outro ponto-chave dos rumos adicionais adotados pelo LPS foi o reflexo da IC no rendimento escolar e no comportamento dos alunos. Além de reforçar um dos princípios de um programa de IC, que é o de introduzir os alunos na atividade de investigação sem tirá-los da formação geral, deu amplitude ao processo, desvelou o papel pedagógico da IC e tornou possível a relação pesquisa/ensino/sala de aula. Ademais, a experiência do LPS deu outro significado à categorização do PIBIC como alternativa operacional inovadora e iluminou dois pontos importantes: trouxe à tona um conceito de formação que engloba formação acadêmica e formação profissional e reforçou a utilização da pesquisa como suporte pedagógico.

A organicidade das ações formadoras caracteriza o processo de formação da IC como anteriormente demonstrado, além de incluir elementos diferenciadores. Por isso mesmo, permite delinear respostas à questão-chave: Afinal, que conceito de formação se está gerando de dentro do PIBIC? A resposta vai ao encontro de um conceito de formação que remete às raízes etimológicas a ao significado da categoria formação; o ato ou efeito de formar significa constituir um caráter, uma personalidade, uma mentalidade ou um conhecimento profissional. Esse sentido de construção está presente nas expectativas colocadas na IC, seja pelos formadores, seja pelos formuladores do modelo. O uso recorrente das categorias “ação”, “inovação”, “transformação” aliadas a outras como “crítica”, “consciência”, “autonomia”, dá ao processo uma dinâmica e aponta numa direção: a ampliação do conceito de formação, relacionado ao compromisso da Universidade na formação de uma força de trabalho adequadamente educada, via de integração dos países como o Brasil, no quadro de desenvolvimento. Essa particularidade dá ensejo a que se agregue ao processo de formação via IC outras perspectivas além da capacitação voltada exclusivamente para o exercício da vida acadêmica.

Foram as últimas considerações que deram forma a algumas questões: será que o PIBIC já se consolidou como um programa de formação capaz de reverter a ruptura histórica? Qual a efetiva contribuição do PIBIC para a formação na graduação? Qual o seu impacto na formação dos alunos nele engajados? As atividades desenvolvidas na IC incidem na visão de mundo dos graduandos e os tornam mais críticos, independentes e participantes? O que relatam aqueles que mais de perto têm se responsabilizado nas instituições por dar rumos a esse modelo? Que motivações levaram principalmente os professores-orientadores a registrar seus depoimentos?

De volta do campo empírico: a síntese dos resultados

Os primeiros resultados apontaram que a pesquisa é considerada pelos professores como atividade motivadora, muito enriquecedora, que torna a formação mais abrangente e dota os graduandos de maior capacidade de observação e crítica. Os professores trataram de forma indiferenciada a contribuição da pesquisa à formação acadêmica e à formação profissional, já que as habilidades adquiridas contribuem igualmente para o desempenho profissional, independentemente das áreas a que pertencem os bolsistas e das escolhas futuras – vida acadêmica ou mundo do trabalho.

De forma similar, os bolsistas elegeram como principal contribuição da prática da pesquisa o desenvolvimento da crítica e da criatividade. Os formados confirmaram as contribuições apontadas pelos bolsistas e que se refletem no seu desempenho profissional: crítica, capacidade de raciocínio e tomada de decisões. As considerações foram feitas independentemente das áreas a que pertenciam os bolsistas e os formados, e destacou-se apenas uma evidência: a de que os bolsistas e os formados da Física são os que mais sentem os reflexos da IC.

Mas há dois aspectos que merecem uma atenção especial, porque foram bastante evidenciados pelos professores, bolsistas e formados

e que, por isso mesmo, se constituem em marcas do processo formativo da IC. O primeiro deles é a relação que se estabelece entre os professores-orientadores e os alunos, valorizada tanto no aspecto acadêmico, quanto no aspecto pessoal (transmissão de valores). As falas dos professores e os registros dos bolsistas e formados não deixaram dúvidas de que essa relação é fundamental e, ao mesmo tempo, introduz um elemento diferenciador no processo de formação da IC. Essa dinâmica também está presente na rede de relações que, mesmo com limitações, se estabelece entre bolsistas e não bolsistas, promove trocas e desperta interesses. O outro exemplo é a socialização do conhecimento na Jornada de IC, muito citada como momento privilegiado pelos bolsistas para apresentarem seus trabalhos e demonstrarem seu crescimento na maneira como os apresentam. No entanto, não houve só o privilégio da Jornada: as reuniões de trabalho e os seminários também foram valorizados como “espaços comunicativos”, o que leva a constatar que a interlocução e as trocas coletivas também estão na essência da IC.

A identificação da função pedagógica na prática da pesquisa teve como baliza a observação dos professores sobre a rotina e as atividades dos bolsistas e deixou entrever a “pedagogia” da IC, não pelas atividades em si, mas pelo ritmo e forma como são desenvolvidas e dão sentido e significado à ação educativa. A presença constante do orientador e a comunicação intensa entre ele e os bolsistas fazem a mediação do processo educacional, estimulam a busca do novo e conferem uma dinâmica ao processo formativo.

Foi identificado, nas atividades que constituem a rotina da IC, um resultado positivo tanto no rendimento/aproveitamento dos bolsistas quanto no desempenho profissional dos formados. A avaliação dos bolsistas e formados conjugada com a observação dos professores confere à pedagogia da IC uma abrangência que leva a supor que ficam resíduos para além da ação pedagógica.

A leitura apontada pelos professores (e referendada pelos bolsistas) como atividade mais frequente na rotina da IC, permitiu identificar o estágio de aperfeiçoamento e transformação do indivíduo por meio da constante exposição à literatura. A caracterização da

pesquisa como prática pedagógica e as contribuições para a formação puderam ser identificadas de forma mais pontual, quando na fala dos professores surgiram contrapontos e menções às limitações, duas delas referidas às limitações quantitativas com reflexo na qualidade da formação dos graduandos; ou seja, os professores fizeram menção a um “caráter seletivo” da IC: só afeta aos bons e a uma minoria, o que significa dizer que as discussões substantivas são reservadas a poucos, fora da sala de aula.

Há outro resultado que serve para ilustrar a rotina desenvolvida pelos bolsistas: a convergência de opiniões na avaliação das atividades mais frequentes e das mais importantes, o que significa que a rotina é levada com prazer pelos bolsistas e explicaria a capacidade de mobilização da IC, que ocasiona algumas vezes a negligência nas atividades curriculares.

Apesar de algumas dificuldades de se posicionarem quanto às trocas de informação, o que foi percebido é que há um privilégio dos canais informais (trocas de informação pessoa a pessoa) e um papel importante desempenhado pelos bolsistas. É interessante que, quando investidos da dupla função, isto é, quando são também monitores, em conjunto com os professores são atores importantes e atuam como “fonte-referência” na articulação das interações entre bolsistas, não bolsistas e professores.

A metodologia da coleta dos dados identificou as categorias utilizadas pelos professores no momento em que levantaram os pontos positivos sobre os impactos do PIBIC na formação dos alunos e avaliaram a rotina, as atividades e as interações dos bolsistas. Na análise de algumas falas, foi levado em conta que o fazer dos professores (pesquisa) se constitui em prática pedagógica na medida em que resulta de um trabalho coletivo (orientador/bolsistas) e contribui para a formação. Com relação às categorias que emergiram das falas dos professores, foi recorrente a menção à “formação abrangente”, “olhar crítico”, “relação professor/aluno” e “formação profissional/formação acadêmica”.

Dentre os resultados obtidos, um mereceu especial atenção, uma vez que foi mencionado por mais de um dos professores entrevis-

tados. Eles estabeleceram uma diferença entre o espaço da sala de aula e o espaço da pesquisa, indicativo que ainda permanece numa visão tão antiga quanto distorcida: a graduação continua ocupando no sistema de ensino superior um espaço de reprodução e não de produção de conhecimentos. O espaço da pesquisa é muito mais valorizado e altera o comportamento dos professores na elaboração das rotinas, na relação com os alunos, no investimento que é feito. Ficou evidenciado que a sala de aula não é vista como um espaço de trabalhar o conhecimento com o objetivo de criar nos alunos um espírito de investigação.

Por mais contraditório que possa parecer, é exatamente na bipartição estabelecida pelos professores entre os “dois espaços” – da pesquisa e da sala de aula – que vejo se fortalecer o fato de que a pesquisa tem uma função pedagógica no processo formativo dos graduandos. Não há dúvidas da diferença que se põe entre o processo formativo à luz de um modelo que tem a prática da pesquisa como atividade, e um processo formativo pautado na replicação de conteúdos.

Há várias leituras possíveis dessa questão, que remetem a um contexto maior e inclui, entre outras variáveis, a formulação de políticas para a área da educação superior que, via de regra, guardam um distanciamento da realidade. Também não têm se incorporado à cultura da universidade, apesar da sempre presente inclusão nas propostas, programas de formação para os seus professores que, salvo exceções, não têm formação pedagógica e, talvez por isso, em suas falas incluam alguns paradoxos. Considero que primordialmente a atuação em sala de aula é feita mais de práticas “guiadas pela intuição”. Talvez esteja aí a dificuldade do fazer pedagógico, como mencionado por um dos professores ao apontar algumas deficiências da graduação.

Esse resultado leva a dialogar com a teoria e remete aos planos de pós-graduação que, apesar das sempre renovadas propostas de gerar recursos para a graduação, na realidade, reforçam a duplicação do sistema universitário brasileiro, divorciando a capacitação docente da formação de pesquisadores. O resultado é a escolarização da graduação, tida como ensino de segunda classe, do qual muitos professores

não gostam de participar. A maneira como está a se estruturar a pós-graduação em muito se distingue da escola pós-graduada idealizada por Anísio Teixeira, voltada a estudos profundos destinados à produção do conhecimento e do saber que iria ser ensinado na própria universidade, comprometida com a formação do professor-pesquisador e também do professor.

É oportuno lembrar o ceticismo com que Anísio Teixeira observava as bases em que se estruturava a Reforma de 1968, porque não era possível identificar uma mudança na cultura acadêmica vigente. O seu contrário seria a instauração de novas relações entre alunos e professores e entre alunos entre si, que resultaria numa quebra da tradição dominante, em que as aulas meramente expositivas eram parte das práticas hegemônicas consagradas. À época, o caminho apontado era um enorme investimento na formação dos professores, capaz de alterar profundamente o seu pensar e o seu fazer (alterações substantivas na mentalidade dos professores universitários). Entendo que estava a se abrir um caminho em outra direção: o da formação específica do professor universitário distanciado das práticas intuitivas ou autodidatas e voltado para o desenvolvimento de competências.

O que chamou mais atenção na fala dos professores e, por isso mesmo, foi considerado relevante? Que apesar da diversidade de pontos de vista, pôde ser identificado um elo entre as questões colocadas pelos professores: apesar de uma aparente contradição houve valorização do PIBIC como fator determinante no processo formativo. Entre os professores entrevistados, dois chegaram a falar de uma “exclusão”, porque a oportunidade de se tornar bolsista é para poucos; contudo, ambos admitiram ser o processo importante e fundamental. É pena, pois a questão tratada sob outro enfoque contornaria a “exclusão”, minimizaria a restrição, além de manter a fundamental e necessária oxigenação a qualquer processo formativo.

De volta do campo empírico, percebi os primeiros movimentos de instauração de uma nova cultura acadêmica: identifiquei um cotidiano feito de relações intensas, permanentes, de trocas entre alunos e professores, cujo resultado é a formação de sujeitos com

competência para dar uma dimensão ampla aos problemas sociais e políticos. No entanto, esse é um privilégio de poucos e ainda está pendente uma mudança na estrutura para que práticas seletivas se transformem em práticas hegemônicas.

Ponto de chegada: as considerações finais

Muitas vezes, ao final dos estudos, os autores acham-se comprometidos a apontar soluções para a questão discutida ou apresentar conclusões definitivas. Penso diferente. Acredito que, ao final do percurso, surgem outros caminhos e o que se pode fazer é apontá-los e fazer sugestões. Foi com esse intuito que iniciei o estudo e, ao seu término, o observado conduziu a outras tantas observações.

De início, o estudo foi ancorado nas exigências e nas mudanças que operam em esfera mundializada e afetam as instituições escolares. Nesse contexto, a educação está ao mesmo tempo vinculada ao mundo do trabalho e às práticas sociais. É aí que se colocam as primeiras dificuldades; há necessidade de repensar o trabalho pedagógico, buscar novos instrumentos e outras metodologias, uma vez que a escola tem que ser simultaneamente universal e particular, tanto para formar indivíduos para o mundo do trabalho (cada vez mais universal) e manter a sua individualidade, quanto para difundir a cultura hegemônica e preservar as peculiaridades de cada cultura particular.

De outro lado, trabalhei as exigências com relação às habilidades e competências. A chegada ao mundo do trabalho em igualdade de condições passa pela capacidade de gerir e processar informações, de dominar a tecnologia, de comunicar-se bem, de tomar decisões e resolver problemas. A nova realidade produtiva trouxe uma expectativa de desempenho que interfere nas habilidades cognitivas, que não estarão mais atreladas às formas clássicas da especialização e do treinamento profissional específico: será privilegiada a agilidade de raciocínio mental e formal.

É esse o tom que prevalece nos documentos oficiais gerados mais recentemente e que contém os princípios orientadores para a edu-

cação brasileira para os próximos dez anos. As palavras-chave são educação e conhecimento, componentes da estratégia para a superação das desigualdades. A expectativa é de que a democratização da informação aumente o número de cidadãos bem informados, capazes de pensar criticamente, em condições de se adaptar às demandas e às constantes mutações impostas pelas inovações. Nesse cenário, a educação superior ocupa um lugar de destaque e a pesquisa constitui-se em um dos eixos importantes da formação.

Deslocadas para o contexto da universidade brasileira essas demandas têm que ser pensadas com relação à tradição, ou seja, a maneira como se moldou a educação superior no país, caracterizada por ser ambígua e portadora da divisão entre cultura acadêmica e cultura profissional, geradora da bipartição da graduação em formação acadêmica e formação profissional.

Nos ambientes de graduação, o modelo que alia a pesquisa ao ensino ocupa espaço nas discussões mais recentes e já é parte integrante de planos e propostas de forma naturalizada, como se não tivesse um contexto: a trajetória da universidade brasileira e a forma como têm sido modelados os processos formativos. A adoção de um modelo de universidade de pesquisa no Brasil não chegou a ser implantado como tal; prevaleceu a formação profissional de caráter utilitário e imediatista. A institucionalização da pós-graduação não trouxe ao ensino de graduação os benefícios contidos nos planos que a vem informando: ao contrário, a universidade passou a ter um sistema dual, hierarquizado, com hegemonia da pós-graduação.

Entre as muitas sugestões de encaminhamento para o PIBIC estão os rumos adicionais, ou seja, a investigação de uma nova linha de ação, a ser desenvolvida a título experimental, submetida à avaliação, com recebimento de apoio especial. Essa nova orientação está baseada em instrumentos de políticas públicas que, ao longo dos anos, fomentassem a sedimentação institucional de núcleos de pesquisa e formação. Esses núcleos de pesquisa estariam ancorados em três eixos: a efetiva dedicação de doutores à IC de alunos de graduação, a formação de doutores interessados na IC e a IC de alunos de graduação.

Essa proposta, além de concretizar a incorporação da pesquisa na cultura das instituições, teria chances de operar uma mudança substantiva na IC, com repercussões importantes e inovadoras no ensino de graduação. Uma das inovações é a proposta de “formar os formadores” e deixar claro que o papel pedagógico atribuído à IC, e o de agentes formadores delegado aos docentes, requer uma preparação diferenciada para o exercício das atividades cotidianas, entre elas o envolvimento com a IC na graduação. Nesse caso, as repercussões seriam consequência da realimentação da graduação pela pós-graduação por meio da dedicação dos docentes/pesquisadores ao ensino. Imagino que, mais do que concretizar propostas teóricas, os rumos adicionais previstos por essa linha de ação estabeleceriam um novo marco conceitual para o PIBIC, corrigiriam as possíveis falhas na sua implantação, e lhe dariam uma fisionomia mais nítida e, por tabela, consistência a algumas categorias, a exemplo da categoria formação.

A partir da efetiva incorporação da pesquisa ao ensino, existe a possibilidade de implantar uma reforma na graduação e modificar alguns dados do segundo relatório de avaliação do PIBIC.⁵ Dos participantes da amostra constituída por 2007 bolsistas, mais da metade (54%) nunca tinha participado de atividades sistemáticas de pesquisa. Foi inexpressiva a quantidade de bolsistas (14%) que informou ter tido alguma experiência de pesquisa em disciplinas próprias de seus cursos. Esses dados validam um dos propósitos do PIBIC de colocar os alunos da graduação em contato com a pesquisa. Contudo, também deixam entrever uma lacuna na formação dos graduandos, uma vez que são poucos os alunos que têm incorporada à sua formação profissional a vivência do processo de produção do conhecimento. O que pode se deduzir é que foi posta em xeque a “naturalização” da indissociabilidade do ensino/pesquisa; se essa não pode ser considerada (e não é) dada, natural e mecânica, qual-

5 Dados coletados no 2º relatório do PIBIC. Ver: ARAGON, V. A. (Coord.). O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e sua relação com a formação de cientistas. Brasília: NESUB, 1999. Disponível em: <http://www.cnpq.br/pibic/avaliacao2/index.htm>. Acesso em: 3 dez. 2000.

quer proposta de mudança apontará para que essa relação precise ser construída, trabalhada. Nesse contexto, o desenvolvimento de ações voltadas à incorporação da pesquisa às disciplinas na função de suporte pedagógico é uma possibilidade.

Apesar das considerações anteriores, observo que a importância do PIBIC na construção de uma via de mão dupla entre ensino e pesquisa vai além de estabelecer entre eles uma relação de interdependência: também aporta um novo significado ao ensino de graduação, porque visualiza a sala de aula como mais um espaço de construção de conhecimento. É útil também para rever alguns conceitos antes estabelecidos, que reconhecem nos programas de IC uma proposta estratégica que, sem tirar o aluno dos estudos de formação geral, complementa e individualiza a formação. De outro lado, confere importância ao papel dos professores-orientadores como agentes formadores e, mais, destaca a necessidade de sua capacitação para operar as mudanças. Esses aspectos estabelecem uma diferença na formação pela via da IC, instituem o PIBIC, assim como lhe conferem personalidade entre as ações do CNPq.

Caso essas reflexões sejam levadas em conta, considero que está respondida a pergunta colocada no título deste texto.

Referências

- ARRUDA, M. da C. C.; MARTELETO, R. M.; SOUZA, D. B. de. Educação, trabalho e o delineamento de novos perfis profissionais: o bibliotecário em questão. *Ci. Inf.*, Brasília, v.29, n.3, p.14-24, set./dez. 2000.
- BARRETO, A. de A. A questão da informação. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v.8, n.4, p.3-8, 1994.
- CHAUÍ, M. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora da Unesp, 2001.
- _____. A universidade operacional. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 9 maio 1999. Caderno Mais, p.3.

- CNPq. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC. *Manual do usuário*. Brasília, 1996.
- GONÇALVES, M. A.; MAGGIE, I. Uma experiência de iniciação científica: o Laboratório de Pesquisa Social. In: SANTANA, M. B. A.; PALATINIK, M. (Coords.). *Perfil da iniciação científica na Universidade Federal do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.
- LEITE, D. et al. *Universidade e ensino de graduação: memória e caracterização da UFRGS e na UEL*. Pelotas: UFPEL, 1996.
- MARCUSHI, L. A. *Avaliação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do CNPq (PIBIC) e propostas de ação*. Recife: CNPq, 1996.
- MENDONÇA, A. W. P. C. A universidade no Brasil. *R. Bras. Ed.*, São Paulo, n.14, p.131-150, maio/ago.2000. (Número especial)
- SILVA, N. do V.; KOCHI, R. C. Algumas observações sobre a graduação em Ciências Sociais e o treinamento no Laboratório de Pesquisa Social do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais. In: SANTANA, M. B. A.; PALATINIK, M. (Coords.). *Perfil da iniciação científica na Universidade Federal do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.
- TEIXEIRA, A. *Educação e universidade*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.
- _____. Uma perspectiva da educação superior no Brasil, *R. Bras. Est. Ped.*, Brasília, v.50, n.111, p.21-82, 1969.