

O Desafio de Modelar a Formação Profissional: o futuro no presente

Vera Lucia A. Breglia

*Universidade Federal Fluminense
Instituto de Arte e Comunicação Social*

Rua Lara Vilela, 126

Niterói – Rio de Janeiro - Brasil

CEP: 24210-590

Tel: 51XXX (21)620-6377

E-mail: vbreglia@domain.com.br

Mara Eliane F. Rodrigues

*Universidade Federal Fluminense
Pró-Reitoria de Assuntos Acadêmicos*

Rua Miguel de Frias, 9

Niterói – Rio de Janeiro - Brasil

CEP: 24220-000

Tel: 55XXX(21)704-2030

E-mail: mara@proac.uff.br

RESUMO

Trata do modelo de formação dos profissionais bibliotecários, no Brasil. Discute as mudanças paradigmáticas da universidade brasileira com repercussão no ensino. Aborda a relação teoria e prática a partir de utilização de metodologias de apoio pedagógico. Relata a estratégia de ensino adotada e delinea seus resultados.

PALAVRAS-CHAVE: Formação profissional, ensino de Biblioteconomia, pesquisa

INTRODUÇÃO

Talvez seja cedo para fazer uma análise do século XX à luz dos referenciais teóricos disponíveis, tantas foram as mudanças operadas. O que se pode afirmar é que as modificações produzidas pelas guerras, pela revolução dos costumes e pela tecnologia, produziram o redesenho da cartografia mundial. O seu produto é um mundo revirado, pautado pela anomia, em que transparece uma Nova Ordem Mundial onde a moral e a ética cederam lugar à competitividade. A crise do Estado-nação traz em seu bojo uma outra crise - a das instituições - que, pressionadas pelas novas demandas, buscam novos parâmetros de ação.

Nesse contexto, a universidade não aparece diferenciada e, sob tensões, deixa emergir contradições que a afastam de suas propostas originais. Tradicionalmente, a universidade sempre foi reconhecida como local onde se pensa de forma crítica. A consequência natural é o estabelecimento de trocas: produz-se conhecimento, dissemina-se informação, mas sem esquecer a realimentação dessas trocas, ou seja, a indispensável interação com a sociedade.

Para Santos[1], a universidade hoje encontra-se duplamente desafiada pela sociedade e pelo Estado sem, contudo, estar preparada para enfrentá-los, uma vez que a demanda é por transformações profundas e não para simples reformas parcelares. Esse despreparo é atribuído mais à estrutura do que à conjuntura, tendo em vista que a perenidade da instituição universitária, sobretudo no mundo ocidental, está associada à rigidez funcional, à relativa impermeabilidade a pressões externas, enfim, à aversão à mudança. Esse autor considera que, no domínio

do ensino, os objetivos da educação geral e da preparação cultural colidem, no interior da mesma instituição, com os da formação profissional ou da educação especializada, uma contradição detectável na formulação dos planos de estudo da graduação e entre esta e a pós-graduação. Assim, o que se observa é que:

qualquer destas contradições e quaisquer outras facilmente imagináveis, criam pontos de tensão, tanto no relacionamento das universidades com o Estado e a sociedade, quanto no interior das próprias universidades enquanto instituições e organizações [2].

Para a universidade brasileira, as contradições fazem parte de sua história. Com relação ao modelo, à idéia de universidade, desde a sua gênese, vem enfrentado dificuldades que se prendem a inúmeros fatores. Um dos autores que referenda essa afirmativa é Nagle [3], para quem o padrão brasileiro de escola superior nasceu acomodado a interesses sociais e velhas elites. Esse modelo guardava fortes marcas de auto-suficiência, especialização e tradicionalismo, além de estar adaptado a uma visão conservadora do mundo, e preservou sua função primeira de preparação de profissionais liberais. Como consequência, a escola superior brasileira não foi capaz de ultrapassar os limites impostos para essa especialização, nem de realizar plenamente a pesquisa, e por isso não está voltada para a produção do conhecimento original posto que tem seus limites restritos à transmissão do conhecimento de forma dogmática.

O sistema de ensino superior brasileiro é heterogêneo e está representado por dois modelos diferentes: um predominantemente transmissor de conhecimento, comum às não-universidades e a alguns setores das universidades privadas, e outro produtor de conhecimento, presente nas universidades públicas.

Para Leite e Morosini[4], a universidade brasileira tem uma identidade fragmentada e aponta para a existência de nichos, que em síntese embutiriam a idéia de universidade em que a ciência institucionalizada ocupasse o espaço realizador da cultura nacional. Por considerarem que a idéia de universidade ainda permanece utópica para

muitas instituições de ensino superior, propõem repensar essa idéia em uma discussão de possíveis novas bases paradigmáticas e se questionam

se não importaria entendê-la primordialmente como parte de um contexto social, perpassado por contextos de classe, nação, Estado e família, onde se daria uma produção do conhecimento decorrente de um fazer ciência marcado por uma rede de relações e intersubjetividades nem sempre percebidas.

Nesse contexto tão conturbado, o exercício da docência muitas vezes traveste-se de aventura, tantos são os obstáculos, as dificuldades, as dúvidas, as angústias que se impõem aos professores/aventureiros. Não raro, o enfrentamento do cotidiano faz mergulhar no tempo e conduz a um universo mítico em que se alternam *Esfinges* que formulam enigmas, *Medusas* cujos cabelos ganham forma de interrogações, e *Antígonas* que propõem rupturas na tradição.

A realidade é recuperada mediante a volta à modernidade, ao lançar um olhar ao seu entorno e **pensar no seu fazer**, mas também em **pensar como fazer**. Surge a necessidade de buscar um suporte didático-pedagógico e fazer da sala de aula um espaço privilegiado de diálogo e práticas que subsidiem a geração de modelos de formação que possam suprir as demandas que a sociedade impõe à Universidade.

Essa necessidade de unir teoria e prática para pensar um modelo de formação que atenda aos desafios do futuro, que já se fazem presentes, ganha complexidade se estamos pensando a partir de um campo disciplinar em busca de um estatuto científico – a Biblioteconomia. De outro lado, surge uma outra questão a exigir uma reflexão profunda – a própria universidade brasileira, em meio a mudanças que vão afetar de forma substantiva o fazer e o pensar de seus principais atores: os professores e os alunos. Estas questões servem de ponto de partida para reflexões e debates.

A AÇÃO FORMADORA E A PRÁTICA PROFISSIONAL EM BIBLIOTECONOMIA: O CASO DO BRASIL

Para iniciar as reflexões e os debates propostos em torno do redirecionamento da ação formadora e da prática profissional em Biblioteconomia, faz-se necessário identificar a trajetória da área no que se refere ao seu **pensar** e ao seu **fazer**.

No Brasil, o desenvolvimento da Biblioteconomia foi determinado por alguns aspectos peculiares.

Ao alcançar a profissão o reconhecimento oficial, estabelece-se o currículo mínimo (Decreto 550/62) dos cursos de graduação em Biblioteconomia, inicialmente com uma duração de três anos e com os conteúdos curriculares voltados para a racionalidade instrumental (funcional, imediata, adaptativa). Somente

a partir da década de 80 pode-se perceber uma maior preocupação com a educação para a mudança, a nível formal, no planejamento de um novo currículo para os cursos de Biblioteconomia no país [5].

A reformulação do currículo mínimo dos cursos de graduação, em 1982,

tentou expressar uma nova concepção de ensino para a área, somando às disciplinas de conteúdo específico, outras que contemplam o aspecto humanista da profissão [6].

Essa iniciativa pode ser entendida como a conseqüência da criação, a partir da década de 70, dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Biblioteconomia e Ciência da Informação, que instaura um novo momento profissional na área. Com a pós-graduação inicia-se a preocupação com a formação de docentes para os cursos de graduação, bem como com o desenvolvimento da pesquisa, além do surgimento dos primeiros periódicos científicos.

Como se pode observar, o desenvolvimento da formação profissional sofreu diferentes e significativas influências que marcaram o seu pensar e o seu fazer.

Contudo, o modelo tecnicista de formação vem sobrevivendo nos Cursos de Biblioteconomia no Brasil. Mesmo a iniciativa da década de 80 que, conforme já ressaltado, tentou expressar uma nova concepção de ensino para a área, não conseguiu, na prática, modificar essa estrutura.

A conseqüência deste modelo de formação foi que os bibliotecários passaram a ser considerados como profissionais que privilegiavam a racionalidade técnica, em detrimento da construção de um corpo teórico que buscasse fundamentar o seu fazer[7].

No entanto, em um tempo de rápidas, constantes e profundas mudanças, a formação para o exercício de uma profissão requer a articulação, com a máxima organicidade, da competência científica e técnica. A competência científica, por sua vez, só poderá ser alcançada se a universidade familiarizar os alunos com os fundamentos (epistemes) que sustentam a área científica que informa cada área do conhecimento. A decorrência normal deste processo parece ser a adoção de uma nova abordagem de ensino baseada em atitudes analíticas, reflexivas, questionadoras e problematizadoras, em que a aprendizagem parte das observações próprias do aluno para indagar sobre o conhecimento e o próprio mundo.

Nessa perspectiva, os elementos curriculares adquirirão novas formas, que levarão à reorganização das ações docentes e discentes.

Hoje, no Brasil, mais uma reforma curricular, preconizada pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB[8] (Lei nº 9394, de 20/12/1996), está em curso. A LDB propõe uma reforma na educação brasileira e no ensino universitário, em particular, e revoga toda a legislação em que se baseou a formulação dos atuais currículos dos cursos superiores. A nova Lei estrutura-se em dois grandes eixos:

- ◆ flexibilidade, em contraposição à função complementar da normatização, e
- ◆ avaliação, que visa a qualidade e excelência das Instituições de Ensino Superior

A **flexibilidade** abre a perspectiva de uma profunda revisão nos currículos vigentes, o que dá margem a uma maior liberdade às instituições para

organizarem suas atividades de ensino, e a **avaliação** leva à contínua busca da qualidade do ensino.

O momento atual é vital para que se possa estabelecer uma reformulação efetiva nos parâmetros que tem orientado a educação superior no Brasil e, em particular, o ensino de Biblioteconomia, pois a LDB apresenta características bastante novas para a estrutura e funcionamento do ensino universitário.

A questão que surge a partir da instituição da norma é como fazer a ruptura dentro dela, ou seja, como trabalhar uma nova concepção de ensino e de aprendizagem em uma estrutura tão rigidamente construída e sedimentada como é a da universidade. É necessário que além de reformulações estruturais, as mudanças sejam conceituais; a nova maneira de pensar e produzir o conhecimento vai implicar na utilização de referências, conteúdos, valores simbólicos, expressão de culturas, ou seja, “competências cognitivas influenciadas por vivências do passado e pelas expectativas do futuro, sem jamais ser possível conceber um começo ou um fim absolutos “[9].

Na realidade, é difícil prever o tempo necessário para que os ajustes indispensáveis tomem forma. Não é só a formação discente que vai ser re-estruturada; os docentes também terão que se preparar para viver esse modelo de formação em que o conhecimento é trabalhado na busca de conexões e interações, para flexibilizar, assim, as fronteiras entre as diferentes áreas do conhecimento. No campo teórico a interdisciplinaridade está consolidada, porém a sua prática ainda requer um certo grau de amadurecimento.

No caso específico da Biblioteconomia praticada no Brasil, cujo corpo teórico ainda está por construir o diálogo com as outras disciplinas, vai requerer dos docentes muita reflexão para partir para a ação. Em um ensaio sobre o uso reificado da teoria no campo da educação, Brandão [10] traça um percurso da pesquisa na área e sinaliza três momentos do processo de sua constituição: a procura do estatuto científico, a procura da identidade científica e a procura da hegemonia teórica. Considera que a pesquisa em educação depende fundamentalmente de outras áreas, e ressalta a “necessidade de o pesquisador de qualquer área se tornar um pesquisador crítico de vários campos do saber”. É possível fazer uma analogia com o desenvolvimento da Biblioteconomia e traçar algumas linhas a serem seguidas.

A PESQUISA COMO PRINCÍPIO DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO

O traçado do caminho vai ao encontro das mudanças previstas para a universidade brasileira. No entanto, é necessário primeiro considerar duas características da formação dos profissionais de informação no Brasil: a primeira é a existência de cursos de graduação específicos; a segunda é que a Biblioteconomia, a Arquivologia e a Museologia, na sua origem, formaram mão-de-obra para as instituições nacionais. Seus cursos aí se abrigaram antes de passar para a universidade; o resultado foi uma formação voltada para um determinado tipo de instituição e profissionais com perfil técnico,

especializados na organização e tratamento técnico de documentos de um tipo de biblioteca, arquivo e museu. Além dessas observações, Pinheiro [11] entende que “os cursos, por esse motivo, estiveram confinados nessas instituições e distantes dos campi universitários, o que pode ter contribuído para o isolamento disciplinar e visão insular da área”.

Esse aspecto diferenciado da formação do profissional bibliotecário vai ser considerado na reforma da universidade brasileira, em que a pesquisa será um vetor. As novas diretrizes que informam o ensino de graduação brasileiro tem ensejado manifestações de várias naturezas que servem para dar a questão diferentes matizes.

Na perspectiva de Chauí [12] a Reforma do Estado brasileiro é responsável pela modernização e racionalização das atividades estatais e transformação de direitos sociais (saúde, educação e cultura) em setores de serviços definidos pelo mercado. Com relação à universidade, aponta uma mudança de condição: de instituição social (ação social, prática social) à organização social (prestação de serviços).

A partir daí passa a trabalhar com duas categorias: a universidade funcional e a universidade operacional. A primeira voltada para a formação rápida de profissionais requisitados como mão-de-obra altamente qualificada para o mercado de trabalho. A segunda voltada para si mesma enquanto estrutura de gestão e de arbitragem de contratos. Para a autora “essa universidade 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 ...” .

Esse novo papel imposto à universidade subverte seu ritmo interno, em nada a identifica com a universidade clássica, voltada para o conhecimento. A origem das modificações está localizada nas pressões e transformações a que aquela vem sendo submetida. Os modelos são forjados mais em torno das funções que se atribuem à universidade, do que na explicitação de uma idéia, de um conceito. Talvez por isso a universidade venha atravessando um período de crise endêmica. Chega-se a propor que a saída da crise se faça por um mergulho nela mesma, porque se acredita que “em vez de temer a crise, a universidade precisa aproveitar-se dela. Na crise, terá a justificativa de seu papel” [13].

Na realidade, a crise tantas vezes mencionada, não é localizada, mas mundializada e sobretudo institucional. A solução não vai estar na ocorrência, nem na dependência de procedimentos normatizados. A saída da crise pode estar nas possibilidades que se oferecerem à universidade-instituição de conseguir compatibilizar tradição e adaptação às novas configurações e demandas sociais, e liberar-se das tensões que têm origem nessa contradição.

Imagina-se que uma das maneiras de viabilizar a adaptação aos novos contextos vai se dar via definição de modelos que possam dar novos contornos ao ensino de graduação. Essa proposta teria seu ponto inicial em uma mudança de concepção que vê a graduação como instância de consumo de conhecimento e a pós-graduação como produtora de conhecimento.

A atribuição do mesmo grau de importância ao ensino e à pesquisa passa por uma revisão didática, pela investigação

de novas formas de transmitir e produzir conhecimento no processo de formação na graduação, o que seria dizer que também faz-se necessário identificar de que instrumentos metodológicos a universidade dispõe e pode colocar em prática.

Não se deve esquecer que todo exercício profissional se dá em um tempo e um lugar determinados, em estreita relação com projetos que podem fechar ou abrir os horizontes humanos. Todo o saber é contextualizado historicamente, assim como toda atividade profissional humana se dá em contexto social, portanto, a aquisição de conhecimentos deve ir além da aplicação imediata e impulsionar o sujeito, em sua dimensão individual e social, a criar e responder a desafios.

Para atender a essa exigência é necessário construir um novo paradigma de ensinar e aprender na universidade, onde o aluno não é apenas um sujeito contemplativo da realidade, mas sim envolvido com ela. Em outras palavras, o aluno deixa de ser objeto do ensino e passa a ser sujeito do processo.

A formação universitária deve pautar-se, portanto, pelo espírito de investigação. A universidade deve fazer da pesquisa parte do programa curricular dos cursos e formar profissionais com capacidade de investigar/buscar solução para os mais variados problemas.

A associação do ensino com pesquisa na graduação pode ser pensada pela via da construção do conhecimento que se faça de forma conjunta por professores e alunos, a partir dos conhecimentos que possuam, com respeito às suas experiências como sujeitos da história dentro e fora da escola[14]. O investimento nos saberes de que são portadores faz de ambos sujeitos do diálogo, dispostos à interlocução, o que conduz a ver, fazer e agir diferente. Também possibilita uma ausência da “hierarquização” presente na relação professor/aluno; dá nova forma ao espaço/tempo. Essa modalidade de relação produz “auditórios” de falantes/ouvintes e de ouvintes/falantes, espaço privilegiado de fluência (e por que não fruição?) de idéias, reunião de diferenças, resemantização de repertórios, clima ideal para viver e “com – viver”.

O PRESENTE NO FUTURO: A PESQUISA EM SALA DE AULA

O espaço-síntese é a sala de aula, que também recebe os ecos das questões anteriormente levantadas e tenta operacionalizá-las, tendo como motivação primeira um trabalho docente cujo resultado deverá ser a produção de um pensamento múltiplo, individualizado, consciente, libertário. Contudo esse fazer, além de ser reflexivo, precisa ser pensado, fundamentado. Essa trajetória tem sido cumprida pelas autoras do presente trabalho que, a partir de suas práticas pedagógicas, vêm buscando consistência para direcionar o seu trabalho e revisitar o seu cotidiano [15, 16].

Essas reflexões têm evidenciado que, em paralelo às multiplicidades de categorias, de conceitos, que estão em fase de consolidação (sociedade da informação, sociedade do conhecimento, sociedade da aprendizagem, revolução informacional, globalização) já é possível observar o delineamento de novas competências e habilidades, além de outras categorias que surgem como inseparáveis dos

sujeitos da aprendizagem: autonomia, sabedoria, singularidade, criatividade.

Faz-se necessário, portanto, tentar romper o “engessamento” que, travestido em rigor, obstrui o diálogo na sala de aula, e impõe aos alunos uma atitude passiva, de ouvintes. A passagem dos ouvintes a falantes/ouvintes se faz por uma valorização dos saberes que os alunos detêm, entendidos como parte importante de repertórios próprios, reflexo de pertencimento a diferentes grupos e comunidades.

No nosso entender seria essa a substância de um trabalho que pretende formar profissionais conscientes, atuantes. Seria algo bem distante de apenas se utilizar de maneira abusiva e magicizada as categorias *cidadão e cidadania*, banalizadas e, por isso, vazias de sentido. O sentir-se cidadão e a possibilidade do exercício da cidadania passam pelo merecimento, pelo respeito, pela valorização dos indivíduos, pela possibilidade de serem partícipes na tomada de decisões.

Daí ser fundamental levar em conta a profusão de falas, manifestações e seus múltiplos significados, terreno propício a se estabelecerem relações dialógicas, o que resulta na adoção de uma abordagem pedagógica inclusiva. Isso só vai ser possível a partir da aceitação de que “o contexto universitário, embora baseado em certas normas amplas de tolerância e comunicação aberta, não está de forma alguma isento de restrições”[17]. É justamente por aí que tem sido encaminhado o trabalho que vem sendo desenvolvido pelas autoras; atenção não somente às diferenças mas, sobretudo, às possíveis restrições que daí advenham, especialmente as de caráter estrutural. A necessidade de moldar estratégias que evitem a paralisação, tem sido trabalhada através da auto estima. Têm sido insistentemente demonstradas aos alunos as diferentes possibilidades de leitura, que perpassem a simples decodificação de símbolos, e possibilitem o adentramento aos textos que se traduz em leitura interpretativa. Também têm sido valorizados os repertórios de cada um, como representantes de universos particulares.

Na prática, a metodologia está baseada na leitura/análise de textos. Há sempre um texto referência que dá sustentação aos outros textos que compõem o eixo temático em estudo. O resultado dessas leituras é trazido à sala de aula para discussão. Há um estímulo para que os alunos se coloquem e permitam que suas experiências e suas vivências integrem o que denominamos leitura intertextual. Esse é um primeiro momento da estratégia de ensino adotada; o seu resultado prevê a assimilação de conceitos básicos, identificação dos problemas abordados pelos textos e um posicionamento crítico frente às questões discutidas.

Em um segundo momento, a estratégia se apoia no referencial teórico anteriormente trabalhado, cujo objetivo é introduzir os alunos à realidade das práticas biblioteconômicas. A concretização dessa etapa se dá a partir de uma *atitude investigativa*, que permite lançar um olhar crítico às ações praticadas em ambientes informacionais. Nessa fase do trabalho a investigação/pesquisa não é considerada somente como um princípio científico – busca de conhecimento ou simples descoberta que termina na análise teórica – mas

principalmente como um princípio educativo – forma natural de estabelecer o diálogo com a realidade que leva o aluno a despertar a sensibilidade, ser capaz de fazer uma leitura de mundo e desenvolver a capacidade de investigar/buscar soluções para os mais variados problemas.

As idéias que serviram de motivação ao trabalho desenvolvido pelas professoras visavam superar algumas dificuldades trazidas pelos alunos, produto dos sistemas de ensino por eles vivenciado. Assumimos o desafio de fazer a contramão do processo e levá-los a ocupar o lugar que lhes cabe, de sujeitos pensantes.

O trabalho ainda se encontra em estágio de maturação e não se propõe a formar pesquisadores, mas a criar nos alunos uma predisposição ao gosto pela pesquisa.

A decisão de deslocar o futuro para o presente possibilita lidar com os problemas estruturais do ensino de Biblioteconomia, que tem levado à formação de profissionais considerados mais de nível técnico do que científico ou *trabalhadores intelectuais*. De outro lado, acreditamos estar preparando os alunos para vivenciarem as mudanças estruturais em curso na universidade brasileira.

NOTAS

1. SANTOS, Boaventura de Sousa. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1995.
2. Id., Ibid.
3. NAGLE, Jorge. A educação na virada do século. Ciência e Cultura, Rio de Janeiro, v. 39, n. 3, p. 287-291, mar. 1987.
4. LEITE, Denise, MOROSINI, Marília. Universidade no Brasil: a idéia e a prática. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v.73, n. 174, p. 242-254, maio/ago. 1992.
5. BREGLIA, Vera Lucia A.; RODRIGUES, Mara Eliane F. Um Exercício de reflexão sobre a atuação dos profissionais de informação em uma sociedade do terceiro mundo: o caso do Brasil. **In:** ALGUMAS reflexões sobre o ensino e práticas na área de Informação. Niterói : EDUFF, 1998. p. 103-121.
6. Id., Ibid.
7. RODRIGUES, Mara Eliane F. A pesquisa como estratégia pedagógica para a competência profissional. **In:** TERCER ENCUENTRO DE DIRECTORES Y DOCENTES SEGUNDO DE DOCENTES DE LAS ESCUELAS DE BIBLIOTECOLOGÍA DEL MERCOSUR, Santiago de Chile, 1998. Actas ... Santiago de Chile : Universidad Tecnológica Metropolitana, 1999. p. 41-44.
8. BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
9. BARRETO, Aldo de A. A questão da informação . São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v.8, n. 4, p.3-8, 1994.
10. BRANDÃO, Zaia. A teoria como hipótese. Teoria e Educação, n. 5, p. 161-169, 1992.
11. PINHEIRO, Lena Vânia. O Pensar e o fazer do profissional de informação. **In:** SEMINÁRIO DE ESTUDOS DE INFORMAÇÃO, 1., 1997. Anais... Niterói : EDUFF, 1997. p. 33-38.
12. CHAÚÍ, Marilena. A universidade operacional. Folha de São Paulo, São Paulo, 9 maio 1999. Cad. Mais, p.3.
13. BUARQUE, Cristovam. A aventura da universidade. São Paulo: UNESP, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
14. ANDRÉ, Marli E. D. A Formação de professores em serviço: um diálogo com vários textos. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n..89, p.72-75, maio, 1994.
15. BREGLIA, Vera Lucia A. A formação acadêmica na graduação: contribuição do PIBIC para a relação ensino x pesquisa. Rio de Janeiro, 1998. Projeto de Qualificação (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
16. RODRIGUES, Mara Eliane F. As práticas pedagógicas como fatores de qualidade de ensino: estudo dos procedimentos didáticos aplicados à Biblioteconomia. Niterói : UFF, 1999. Projeto PIBIC/CNPq, concluído em setembro de 2000.
17. BURBULES, Nicholas C.; RICE, Suzanne. Diálogo entre as diferenças: continuando a conversação. **In:** SILVA, Tomaz Tadeu da. Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos. Porto Alegre : Artes Médicas, 1993. p. 173-204.