

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – UFF  
INSTITUTO DE ARTE E COMUNICAÇÃO SOCIAL (IACS)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO  
MESTRADO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

DAYANNE DA SILVA PRUDENCIO

**DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E A CONSTRUÇÃO DE PROPOSTAS CURRICULARES INOVADORAS:** um estudo de cotejamento dos projetos políticos pedagógicos da UNIRIO e UFMG



NITERÓI  
2015

**DAYANNE DA SILVA PRUDENCIO**

**DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E A CONSTRUÇÃO DE PROPOSTAS CURRICULARES INOVADORAS:** um estudo de cotejamento dos projetos políticos pedagógicos da UNIRIO e UFMG

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciência da Informação pelo Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal Fluminense.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mara Eliane Fonseca Rodrigues.

Linha de Pesquisa: Informação, Cultura e Sociedade.

**NITERÓI  
2015**

**DAYANNE DA SILVA PRUDENCIO**

**DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E A CONSTRUÇÃO DE PROPOSTAS CURRICULARES INOVADORAS: um estudo de cotejamento dos projetos políticos pedagógicos da UNIRIO e UFMG**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciência da Informação pelo Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal Fluminense.

**Aprovado em: 30 de abril de 2015.**

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Profa. Dra. Mara Eliane Fonseca Rodrigues – Orientadora  
Universidade Federal Fluminense – UFF**

---

**Profa. Dra. Asa Fujino – Membro Titular  
Universidade de São Paulo – USP**

---

**Profa. Dra. Vera Lúcia Alves Bréglia – Membro titular  
Universidade Federal Fluminense – UFF**

---

**Profa. Dra. Márcia Heloisa Tavares de Lima– Suplente Interno  
Universidade Federal Fluminense – UFF**

---

**Profa. Dra. Geni Chaves Fernandes - Suplente Externo  
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO**

Àqueles que acreditam...

## **Agradecimentos**

Primeiramente, e teria que ser primeiramente, agradeço a Deus por ter me guiado neste caminho e ter me dado força e saúde para realizar esta dissertação.

Depois agradeço a Mara Eliane Fonseca Rodrigues, não apenas por ser minha orientadora e acreditar neste trabalho, mas principalmente por ter me ajudado em todas as etapas e pela relação de confiança que criamos no desenvolvimento deste. Agradeço também por ter segurado todas minhas crises de angústia, ter me ensinado a ter calma nos processos da pesquisa e por sua generosidade na fase final.

Também agradeço aos amigos do Pinheiro Guimarães Advogados, especialmente Lúcia Fernando e Ricardo Braga, pelo incentivo e apoio incondicional no período de aulas do mestrado. Desde ajustes no horário de trabalho, ao interesse em saber como estava a pesquisa.

Agradeço também à Professora Geni Chaves Fernandes, que foi minha orientadora na graduação e que me ensinou mais que “coisas de sala de aula”. Recebi de Geni todo o apoio necessário para continuar os estudos e seguir para o mestrado, assim como todas as broncas necessárias para dar o melhor no desenvolvimento dele. Ninguém me ensinou tanto como ela, ninguém foi mais generosa para me mostrar o caminho como ela. Ninguém me encoraja mais que ela. Exemplo de professora e alguém por quem tenho carinho de filha. Obrigada por tudo.

Sinceros agradecimentos à professora Asa pela participação na minha qualificação e por agora participar da minha avaliação final. Obrigada também pelas dicas durante o ENANCIB e encorajamento para explorar outros detalhes do trabalho.

À professora Vera que aceitou participar da Banca de avaliação deste trabalho e me deu a oportunidade de cursar estágio docência sob sua coordenação. Graças a sua generosidade pude vivenciar uma das experiências mais bacanas de minha vida e que certamente me fez ter certeza que é a sala de aula é o local que quero trabalhar pelo resto de minha vida.

Ao Vitor da Secretaria do PPGCI por toda sua cordialidade, paciência e eficiência nas atividades do programa. Sempre com bons votos de sucesso e nos fornecendo todas as informações que precisávamos.

Aos amigos que fiz nestes dois anos, em especial Fabiana, Rodolfo, Angelina, Bira, Nilson, Sérgio e Cláudia, que dividiram comigo momentos de dor e também de muita diversão. Formamos uma família, com unidade e muito carinho. O apoio e torcida de cada um foi fundamental. Obrigada por tudo, pessoal.

Aos meus amigos, Lavínia Ianni, Camilla Espíndula, Bia Couto, Karina Feitosa, Marcelo Pedro, Érica Lobão, Fernanda Mello, Marcelo Gilano, José Ricardo Rigoni e

Maclaud pela paciência, pela compreensão diante das minhas ausências e pelo carinho devotado.

À minha avó, que embora sem compreender a dimensão deste trabalho e sem ao menos saber ler, me ensinou que o estudo era importante e sempre me incentivou a buscar novas descobertas, a ir além. Vovó, este trabalho é para a senhora e pela senhora. Te amo e obrigada por tudo!

Aos meus irmãos Raphael e Vinicius pela amizade e torcida incondicional, assim como à minha cunhada Priscila por orações e promessas para que eu conseguisse terminar a pesquisa.

À minha mãe pela força, por tentar compreender tudo isso e por sempre ter me dado bons exemplos e mostrado que o estudo era e sempre será minha principal riqueza. Sei que a senhora está orgulhosa e isso me deixa muito feliz.

A Paulo Evandro, que, mais que colega de trabalho, se tornou um pai, por todo carinho, parceria e amizade, muito obrigada. Paulinho, se eu consegui foi porque você me ajudou muito também.

Agradeço também a minha nova e recém-família na figura da cunhada Walquíria Nascimento e da sogra Cecília Nascimento pela torcida e orações para que este trabalho fosse finalizado. Ademais, Cecília é bibliotecária, então acredito que este trabalho seja uma contribuição para a área.

Por último, mas primeiro no coração, agradeço a André Luis do Nascimento Ferreira pelo amor, pelos sonhos, estímulo, parceria, cumplicidade, por ter sido minhas duas pernas neste caminho e em alguns casos minhas duas mãos. Por ter ajudado na revisão deste trabalho, por não me deixar fraquejar e ter ficado ao meu lado em cada segundo, por ter secado as lágrimas quando elas caíram e, sobretudo por me encorajar a querer novos caminhos, novas descobertas, novos títulos. Meu amor, obrigada por tudo.

“Eu gosto de catar o mínimo e o escondido. Onde ninguém mete o nariz, aí entra o meu,  
com a curiosidade estreita e aguda que descobre o encoberto”.  
Machado de Assis (de 1869 a 1904)

## RESUMO

A pesquisa discute as aplicações das orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de Biblioteconomia na estruturação dos projetos políticos pedagógicos (PPP) e currículos do curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e curso de Biblioteconomia e Gestão da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais. Objetivou verificar se as reformulações curriculares efetuadas com base nestas diretrizes permitiu a construção de propostas educacionais inovadoras para responder às novas exigências de competência profissional requeridas pelo surgimento da sociedade da informação. As bases teóricas desta pesquisa foram construídas por meio de uma revisão de literatura, que forneceu os marcos teóricos e empíricos e também possibilitou observar a trajetória histórica do processo de criação e aplicação das diretrizes curriculares nos cursos de Biblioteconomia do Brasil. Para análise foram selecionadas três unidades de registro: Flexibilização Curricular, Perfil Profissional, Competências e Habilidades. Tais unidades foram cotejadas em relação ao conteúdo expresso nas DCN específicas para os cursos de Biblioteconomia e o que é anunciado no PPP das cursos em análise, buscando evidenciar conformidades e distorções. Aplicou-se, ainda, um questionário, com perguntas abertas e fechadas, a uma amostra dos docentes dos cursos citados para verificar o entendimento desses professores acerca das unidades das DCN selecionadas para este estudo e também sobre a aplicação da proposta de flexibilização curricular em seu curso de atuação. Avaliou-se, também, se a aplicação das diretrizes curriculares sobre os Projetos Político Pedagógicos permitiu a criação de propostas de ensino inovadoras. Concluiu-se que os docentes das escolas analisadas pouco conhecem as DCN para os cursos de Biblioteconomia, pois ao explicitarem sua compreensão acerca das unidades destacadas por este estudo, denotam inconformidades com os enunciados oficiais das DCN. Também concluímos que ambas as propostas dos cursos analisados podem ser consideradas inovadoras, uma vez que apresentaram mudanças significativas em relação às versões anteriores, UNIRIO ao incluir os eixos de formação, que anteriormente não existiam, e a UFMG ao criar um núcleo comum de disciplinas que servem as três escolas da ECI. A pesquisa também revelou que os professores enxergam oportunidades de melhora no ensino praticado e que consideram necessário maior adequação entre a formação oferecida e às demandas do mercado de trabalho.

**Palavras-chave:** Projeto Político Pedagógico. Diretrizes Curriculares Nacionais. Universidade Federal de Minas Gerais. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Reforma curricular.



## ABSTRACT

The research discusses the application of the orientations of the National Curriculum Guidelines (DCN) for Library Science courses in the structuring of political pedagogical projects (PPP) and curricula of the Library Science course at Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro and the Library Science and Information Management course at Universidade Federal de Minas Gerais. It intended to verify if the curricular changes made based on these guidelines allowed the construction of innovative educational proposals to meet the new requirements of professional skills demanded by the emergence of the information society. The theoretical basis of this research were built through a literature review, which provided the theoretical and empirical frameworks and also allowed to observe the historical trajectory of the process of creation and implementation of curriculum guidelines in Library Science courses in Brazil. For analysis three registry units were selected: Curricular Flexibilization, Professional Profile, Skills and Abilities. Such units were readback in relation to the specific content expressed in the DCN for Library Science courses and what is announced in the PPP of the courses under review in order to highlight conformities and distortions. A questionnaire with open and closed questions was applied to a sample of teachers of the mentioned courses to check the understanding of these teachers about the units selected in the DCN for this study and also on the implementation of the curricular flexibilization proposal in their courses of activity. It was also evaluated if the application of curriculum guidelines on Political Pedagogical Projects allowed the creation of innovative educational proposals. We conclude that the teachers of the analyzed schools little know about the DCN for Library Science courses, as by clarifying their understanding of the units highlighted by this study, they denote nonconformities with the official statements of the DCN. We also conclude that both proposals of the analyzed courses can be considered innovative, since they presented significant changes over previous versions, UNIRIO when including the axes of educational background, which previously did not exist, and UFMG when creating a common core of subjects that serve the three schools of ECI.

The survey also revealed that the teachers see opportunities for improvement in the teaching practiced and that they consider necessary more adequation between the background offered and the demands of the labor market.

Keywords: Political Pedagogical Project. National Curriculum Guidelines. Universidade Federal de Minas Gerais. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Curricular reform.

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1: COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DO EGRESSO: COMPARAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES COM O PPP DA UNIRIO E DA UFMG</b> .....	<b>80</b>
<b>QUADRO 2: PERFIL DO EGRESSO: COMPARAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES COM O PPP DA UNIRIO E DA UFMG</b> .....	<b>86</b>
<b>QUADRO 3: COMPETÊNCIAS X MÉDIA DE RESPOSTAS POR NOTAS DE IMPORTÂNCIA (UNIRIO)</b> .....	<b>96</b>
<b>QUADRO 4: COMPETÊNCIAS X MÉDIA DE RESPOSTAS (UNIRIO)</b> .....	<b>98</b>
<b>QUADRO 5: COMPETÊNCIAS INSUFICIENTEMENTE TRATADAS NO CURRÍCULO (UNIRIO)</b> .....	<b>99</b>
<b>QUADRO 6: COMPETÊNCIAS X MÉDIA DE RESPOSTAS POR NOTA DE IMPORTÂNCIA (UFMG)</b> .....	<b>108</b>
<b>QUADRO 7: COMPETÊNCIAS X MÉDIA DE RESPOSTAS (UFMG)</b> .....	<b>108</b>
<b>QUADRO 8: COMPETÊNCIAS INSUFICIENTEMENTE TRATADAS NO CURRÍCULO (UFMG)</b> .....	<b>109</b>

## LISTA DE SIGLAS

ABEBD - Associação Brasileira de Ensino de Biblioteconomia e Documentação

ABECIN – Associação Brasileira de Educação em Ciência da Informação

BN – Biblioteca Nacional

CFE - Conselho Federal de Educação

CEPE - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

EB – Escola de Biblioteconomia

ECI – Escola de Ciência da Informação

ENEBCI - Encontros Nacionais de Ensino de Biblioteconomia e Ciência da Informação

ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

FID - Federação Internacional de Documentação e Informação

ForGRAD - Fórum Brasileiro de Pró-Reitores de Graduação

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IES - Instituições de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PNE- Plano Nacional de Educação

PPP - PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

SESu/MEC – Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>2. AS IDEIAS FUNDACIONAIS DA UNIVERSIDADE: DA MODERNIDADE À SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO.....</b>	<b>24</b>
2.1 A Universidade na Modernidade.....	24
2.2 A Universidade na Sociedade da Informação.....	33
<b>3. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB) E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS (DCN).....</b>	<b>37</b>
<b>4. O ENSINO DA BIBLIOTECONOMIA NO BRASIL: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS.....</b>	<b>47</b>
4.1 O curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e a configuração de seu atual projeto político pedagógico.....	52
4.2 o curso de Biblioteconomia e Gestão da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a configuração de seu atual projeto político pedagógico.....	57
<b>5. METODOLOGIA.....</b>	<b>64</b>
5.1 Modalidade da pesquisa e definição do campo empírico.....	64
5.2 Definição de critérios para coleta e análise dos dados.....	67
<b>6. RESULTADOS E ANÁLISES.....</b>	<b>75</b>
6.1 Competências e habilidades: cotejamento DCN X PPP do curso de Biblioteconomia da UNIRIO e PPP do curso de Biblioteconomia e Gestão da Informação da UFMG.....	76
6.2 Perfil profissional: cotejamento DCN X PPP do curso de Biblioteconomia da UNIRIO e PPP do curso de Biblioteconomia e Gestão da Informação da UFMG.....	83
6.3 Flexibilização curricular: cotejamento DCN X PPP do curso de Biblioteconomia da UNIRIO e PPP do curso de Biblioteconomia e Gestão da Informação da UFMG.....	87
<b>6.4 RESPOSTAS DOS PROFESSORES DA UNIRIO: ANÁLISE DOS DADOS... 93</b>	
6.4.1 Respostas das questões objetivas.....	94
6.4.2 Respostas das questões discursivas.....	100
<b>6.5 RESPOSTAS DOS PROFESSORES DA UFMG: ANÁLISE DOS DADOS... 105</b>	
6.5.1 Respostas das questões objetivas.....	106
6.5.2 Respostas das questões discursivas.....	110

<b>7. INOVAÇÃO NO ENSINO DE BIBLIOTECONOMIA.....</b>	<b>118</b>
<b>8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>125</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>130</b>
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PROFESSORES DO CURSO DE BIBLIOTECONOMIA DA UNIRIO E DO CURSO DE BIBLIOTECONOMIA E GESTÃO DA INFORMAÇÃO DA UFMG.....	141
ANEXO 1 – DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO DE BIBLIOTECONOMIA.....	146

## 1 INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui relatada tem como tema a análise dos modos de aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais na estruturação dos projetos políticos pedagógicos e currículos no Curso de Biblioteconomia e Gestão da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e no Curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). O objetivo principal foi verificar se os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos analisados foram formulados de acordo com as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais e, ao mesmo tempo, se as reformulações realizadas podem ser consideradas propostas inovadoras de ensino com o fim de responder às novas exigências de competência profissional requeridas pelo surgimento da sociedade da informação.

Para avançar na discussão da temática em questão, primeiramente se torna necessário significar os conceitos adotados ou que tem relação com este estudo, tais como inovação na educação, inovação no ensino superior, proposta de ensino inovadora e proposta de ensino, para tanto nos valem dos seguintes autores:

Cunha (2003) define inovação na educação como:

Conceito de caráter histórico social marcado por uma atitude epistemológica do conhecimento para além das regularidades propostas pela modernidade e caracterizado por experiências que são marcadas por: ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender e/ou com os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna; gestão participativa, em que os sujeitos do processo inovador sejam os protagonistas da experiência; reconfigurações dos saberes anulando ou diminuindo as dualidades entre saber científico/saber popular, ciência/cultura, educação/trabalho, etc.; reorganização da relação teoria/prática rompendo com a dicotomização; e a perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida. (CUNHA 2003, p. 445).

Já Pensin (2013) assume a “inovação” como pressuposto orientador da prática educativa, nesse sentido, não significa se render ao novo porque é diferente, mas assumir sua dimensão histórica procurando romper com práticas tecnicistas de ensino-aprendizagem, as quais não possibilitam a reflexão crítica sobre os fatos históricos, políticos, sociais e culturais implicados no trabalho educativo. Portanto, estas mudanças visam à inclusão de novos procedimentos, com aspecto

modernizante, mas que não representam, necessariamente, superação de processos pedagógicos tradicionais.

Lucarelli (2000, p.63), ao abordar a inovação no ensino superior considera que “quando nos referimos à inovação, fazemo-lo em associação a práticas de ensino que alterem, de algum modo, o sistema unidirecional de relações que caracterizam o ensino tradicional”. Em outras palavras, uma aula inovadora supõe sempre:

[...] uma ruptura com o estilo didático imposto pela epistemologia positivista, o qual comunica um conhecimento fechado, acabado, conducente a uma didática da transmissão que, regida pela racionalidade técnica, reduz o estudante a um sujeito destinado a receber passivamente esse conhecimento. (LUCARELLI, 2000, p. 63).

Masetto (2004) é outro autor que discute as relações entre inovação e suas conotações sobre o ensino superior. O mesmo autor desenvolve interessantes reflexões sobre o conceito de inovação, ao considerá-la:

como o conjunto de alterações que afetam pontos-chave e eixos constitutivos da organização do ensino universitário provocadas por mudanças na sociedade ou por reflexões sobre concepções intrínsecas à missão da Educação Superior” (MASETTO, 2004, p. 197).

Ainda segundo Masetto (2004), a inovação acontece à medida que as concepções antigas não sustentam as demandas da sociedade atual, levando a mudança, uma vez que, inovação e mudança andam juntas, mas só acontecem de fato quando as pessoas nelas envolvidas se abrem para aprender, para mudar, para adquirir novos conhecimentos, para alterar conceitos e ideias trabalhadas, às vezes, durante muitos anos, para assumir novos comportamentos e atitudes não comuns até aquele momento, para repensar a cultura pessoal e organizacional vivida até aquele momento, para mudar suas próprias crenças e aderir a novas e fundamentais maneiras de pensar e de agir (p. 200, 201). Ou seja, o inovar dispõe compromisso para a prática educativa, para este autor a atividade do professor é um dos pilares para a inovação, visto que é ele que operacionaliza e dinamiza transformações no ensino praticado.

Morosini (2006) se apoia em Fernandes (1999) para afirmar que

a prática pedagógica diz respeito a uma ação intencional do educador em direção ao processo de ensino-aprendizagem. Não se reduz à questão didática ou às metodologias e estratégias de estudar e de aprender, mas se volta ao tensionamento da relação entre teoria e prática. A ação voltada à transformação considera a educação uma prática social e o conhecimento uma produção histórica e cultural dos sujeitos (FERNANDES, 1999, p. 39 apud MOROSINI, 2006).

No que se referem as proposta de ensino inovadora, estas são processos de inovação que ocorrem nas atividades de ensino superior, lembrando que “a inovação pode ser gerada também pela permanência, ou seja, um processo de renovação constante (inovação de sustentação). A outra forma de inovação é a disruptiva (gera mudanças radicais no ambiente)” (AUDY e MOROSINI, 2007, p. 510).

Especificamente no que tange à inovação no ensino de Biblioteconomia temos em Pimentel (1980) e Lima, Carvalho (2011) importantes contribuições para nosso estudo.

Entre as temáticas acima citadas, decidimos averiguar em nosso estudo aquelas relacionadas à inovação no ensino superior, inovação no ensino de Biblioteconomia e proposta de ensino inovadora, visto que entendemos que estas são unidades que podem ser operacionalizadas quando se faz uma adequação em um projeto político pedagógico tendo em vista reformular o ensino praticado ou atender a legislações normativas, tal como em nosso caso de estudo.

Dentre os autores citados, as ideias emitidas por Persin (2013), Maseto (2003 e 2004) e Lima; Carvalho (2011) são as que mais se aproximam da nossa abordagem para os termos inovação no ensino superior, proposta de ensino inovadora e inovação no ensino em Biblioteconomia. Decidimos, então, adotar e desenvolver as perspectivas oferecidas por esses autores por considerá-las adequadas aos objetivos e condução da pesquisa que pretendemos desenvolver.

Especificamente sobre a prática pedagógica de docentes de Biblioteconomia e Ciência da Informação temos nos estudos de Ferreira (1999, 2000), Hillesheim (2001), Rodrigues (2008, 2011) e Castro (2002) importantes contribuições para nosso trabalho. Contudo, ressaltamos que este assunto não é nosso foco de pesquisa, apenas um pano de fundo.

De acordo com Hillesheim (2001, p.151), “os docentes que hoje atuam nas universidades são desafiados a criarem projetos que trabalhem o conhecimento aliado à pesquisa, e também à participação efetiva dos alunos no processo



educativo.” Ou seja, para a autora a prática pedagógica estaria num processo de ressignificação marcado principalmente pelos avanços naturais dos processos educacionais e também pela voz ativa conferida ao aluno nos últimos tempos. A autora descreve bem este processo no trecho a seguir:

Há nos discursos dos alunos uma ânsia por formas inovadoras das práticas pedagógicas. O processo pode ser difícil e desafiador, mais vale a pena romper com o tradicional e buscar metodologias inovadoras que possibilitam uma maior participação e interação entre docente e aluno. (HILLESHEIM, 2001, p.151).

Tal processo de ressignificação das práticas pedagógicas na área de Biblioteconomia é mais aprofundado no estudo de Rodrigues (2008, p. 15) que reconhece a existência de um “paradigma emergente” e por meio dele desenvolve seu estudo trazendo reflexões em torno de uma proposta de ensino aprendizagem para as áreas de Biblioteconomia e Ciência da Informação, “com o intuito de colaborar para uma ressignificação desse processo” (RODRIGUES, 2011, p. 183). Os estudos de Rodrigues (2008, 2011), como também os de Ferreira (2000) anunciam ações que entendam as transformações educacionais que nosso campo e país têm passado e que, por conseguinte alteram as práticas pedagógicas.

No Brasil, a década de 90 foi permeada por mudanças na educação e formação profissional e uma das marcas mais profundas desse movimento é a LDB. Essa lei reúne todos os dispositivos concernentes ao sistema educacional brasileiro que, desde 1996, está disciplinado em todos os níveis – da creche à universidade, passando por todas as modalidades de ensino especial. A LDB preconiza o estabelecimento de diretrizes gerais para a elaboração dos currículos dos cursos de graduação, iniciando um processo de transformação no cenário da educação superior brasileira.

Desse modo, a partir de 2001, através das DCN<sup>1</sup>, que contemplam um cenário contemporâneo, os cursos/escolas de Biblioteconomia foram impelidos a formular uma proposta curricular capaz de promover a dinamização do ensino de graduação, consoante com as transformações impostas pela sociedade da informação.

---

<sup>1</sup> Em anexo.

A sociedade da informação se caracteriza pelo uso intensivo de conhecimento e informação, apoiado pelo progresso tecnológico. Segundo Silva e Cunha (2002), na chamada sociedade da informação “[...] o progresso tecnológico é evidente e a importância dada à informação é incontestável [...]” (SILVA e CUNHA, 2002, p. 77).

De acordo com Valle (1997), nos últimos 20 anos, com a popularização dos computadores e o desenvolvimento da microeletrônica, a palavra informação adquire um significado diferente e, por conseguinte altera a relação e status dos profissionais que lidam com esse ativo, entre eles o bibliotecário.

Além disso, muitos consideram que o mundo globalizado [da sociedade da informação] trouxe mudanças significativas ao mundo do trabalho. O conceito de emprego seria substituído pelo de trabalho. A atividade produtiva passa a depender de conhecimentos de forma que o trabalhador deverá ser um sujeito criativo, crítico e pensante, preparado para agir e se adaptar rapidamente às mudanças dessa nova sociedade (SILVA; CUNHA, 2002, p. 77).

Essa nova conjuntura demanda do bibliotecário o aperfeiçoamento de competências e habilidades já evidenciadas na área como flexibilidade, capacidade analítica, empreendedorismo, entre outros, e surge a necessidade de explorar novas competências como uso de bases de dados digitais e aplicações de inteligência competitiva. Além disso, o bibliotecário passa a assumir atividades que anteriormente eram distantes de seu perfil profissional, já consolidado. Contudo, para contemplar essas novas competências é preciso que a formação e a atuação profissional aconteçam de forma articulada.

Alves e Davok (2009) nos esclarecem sobre a necessidade de consonância entre a formação e a atuação profissional:

É certo que para haver mudanças no desempenho profissional do bibliotecário, é preciso mudar o perfil dele na sua formação. A forma como se ensina precisa acompanhar as mudanças por que passa a sociedade e dar maior importância à formação empreendedora, influenciando nas competências e dando maior capacidade autônoma aos profissionais da informação (ALVES; DAVOK, 2009, p. 316).

Desta forma, nessa era de rápidas transformações, a universidade tem um papel singular, pois uma das suas missões é formar pessoas nas diferentes áreas

do conhecimento, tornando-as aptas para a inserção em setores profissionais, além de estimular o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo.

Podemos considerar, portanto, que a universidade é o espaço apropriado para se pensar na adequação de um novo perfil profissional, integrando formação técnica à humana e ética, que contemple as competências e habilidades solicitadas pelo mundo do trabalho. No entanto, não devemos esquecer que nunca será possível antecipar todas as condições de trabalho, pois na prática diária o sujeito tem a possibilidade de reconfigurar seus critérios. Isso significa que “[...] novas formas de construção de saberes, de “renormalizações” estão sempre aparecendo em todos os lugares onde os grupos humanos estejam mobilizados para produzir” (SCHWARTZ, 2003, p.24 apud FRANÇA, 2009, p. 110).

Neste sentido é oportuno citar Moreiro e Caridad (1998) que argumentam:

Isto significa ter a capacidade de adaptar o curso ao ensino que oferece à universidade as mudanças no mercado de trabalho e suas necessidades quanto aos fatores internos (qualificação dos docentes, infraestrutura, seleção e atenção aos alunos, idoneidade da grade curricular, etc...) e os fatores externos (uma comunicação entre os membros da universidade, das empresas e dos representantes sociais). Somente os resultados dos estudos que contemplam estes níveis podem delinear os modelos da junção entre a universidade, o mercado de trabalho e a sociedade (MOREIRO; CARIDAD, 1998, 138 p.).

Dudziak (2003) também nos esclarece que

Historicamente a finalidade da formação educacional foi a de formar profissionais para um trabalho estável, por toda a vida, com indivíduos aptos a exercer uma função especializada. Essa situação já não mais se sustenta nos dias atuais: cresce cada vez mais a demanda por profissionais flexíveis, multicapacitados, capazes de aprender ao longo da vida (DUDZIAK, 2003, p.31).

Em qualquer tempo o desempenho e eficiência atrelam-se à adequação do conhecimento e dos modos de fazer que respondam às demandas da época. No entanto, com o desenvolvimento da sociedade da informação é o bibliotecário um dos profissionais que mais tem seu escopo de atuação alterado, afinal seu objeto de trabalho, a informação, tornou-se um dos principais ativos da nova economia.

Atualmente, os bibliotecários são levados cada vez mais a participar do fluxo internacional de informações, pois com o surgimento da internet é possível prestar

serviços a usuários virtuais que podem estar localizados em qualquer lugar do planeta. Em contrapartida, podem se beneficiar e utilizar serviços oriundos desse fluxo internacional. Portanto, o fazer do bibliotecário, que consistia em pôr à disposição informações a partir de um contexto local – o da instituição e da unidade de informação – se deslocou para um contexto planetário e deste contexto planetário para o individual (SILVA e CUNHA, 2002).

Cunha (2003), ao refletir sobre o papel social do bibliotecário frente às mudanças que estão ocorrendo, afirma que “nossa profissão vem passando, nos últimos anos, por grandes transformações. Estas transformações estão intimamente ligadas à revolução tecnológica que vem acontecendo atualmente” (CUNHA, 2003, p. 41). Considera, ainda, que essas transformações criam novas necessidades e vêm alterando os velhos e sólidos paradigmas do fazer bibliotecário.

A universidade é a instituição responsável por delinear, através dos projetos pedagógicos dos cursos e das reformas curriculares, um novo perfil profissional e preparar o egresso para atuar no cenário do século XXI. No caso da formação dos bibliotecários, cabe às escolas/cursos de Biblioteconomia, capacitar os futuros profissionais para enfrentar os desafios da sociedade da informação. Por esse motivo, tratamos de averiguar as propostas pedagógicas elaboradas por essas escolas/cursos, à luz da LDB, uma vez que já constatamos que essa lei preconiza um processo de transformação na educação superior do país, abrindo possibilidades para as Instituições de Ensino Superior (IES) desenharem um novo modelo de estrutura curricular, aproximando a formação às necessidades do mundo do trabalho.

Assim, em síntese, o objetivo geral desta pesquisa consistiu em verificar se os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos analisados foram formulados de acordo com as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais e, ao mesmo tempo, se as reformulações realizadas podem ser consideradas propostas inovadoras de ensino com o fim de responder às novas exigências de competência profissional requeridas pelo surgimento da sociedade da informação.

Para alcançá-lo traçamos os seguintes objetivos específicos:

- Levantar, junto às escolas selecionadas, os Projetos Políticos Pedagógicos e Currículos elaborados a partir da implementação das DCN para os cursos de Biblioteconomia;

- Examinar a configuração dos PPP dos cursos selecionados e sua história de formulação, assim como os desdobramentos das Diretrizes Curriculares na elaboração destes projetos, a fim de constatar se as orientações de tais diretrizes foram contempladas.
- Verificar se os docentes dos cursos analisados conhecem as Diretrizes Curriculares que orientaram a formulação dos PPP de seus cursos e como explicitam o significado das unidades: competências e habilidades, perfil profissional e flexibilização curricular, destacadas por este estudo para análise.
- Avaliar se as propostas de ensino apresentadas podem ser consideradas inovadoras;

Desse modo, com a intenção de alcançar os objetivos estipulados, estruturamos esta dissertação da seguinte maneira:

Na **introdução**, que constitui o primeiro capítulo, apresentamos a visão geral da pesquisa, a delimitação do tema escolhido, o objeto da pesquisa e a justificativa para a realização da mesma. Também discorreremos sobre as questões que nortearam a pesquisa e quais os objetivos que pretendíamos alcançar na execução do trabalho de investigação.

No **segundo capítulo** abordamos as transformações pelas quais passou a universidade desde a emergência da modernidade até a sociedade da informação, o que alterou seu estatuto fundacional. Embora nosso estudo se debruce sobre a questão da reformulação dos Projetos Políticos Pedagógicos e dos Currículos em consonância com as orientações advindas das DCN, entendemos ser importante discutir o papel da Universidade nesse contexto de mudanças, uma vez que cabe a essa instituição a tarefa, entre outras, de formar pessoas para inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento cultural e socioeconômico do país, conforme já explicamos anteriormente.

No **terceiro capítulo**, evidenciamos a LDB como instrumento disciplinador do sistema educacional brasileiro que levou a universidade a iniciar um processo de reformulação em suas propostas curriculares. Por esse motivo, buscamos elucidar o

caminho percorrido por essa legislação, expondo sua trajetória, desde a primeira sanção (Lei nº 4.024/61), até a última, em 1996, (Lei nº 9.394/96). Apontamos neste capítulo a importância da lei para a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais, uma vez que estas representam a grande inovação trazida por esse ato normativo, assim como descrevemos sucintamente sua história.

No **quarto capítulo**, apresentamos, ainda que brevemente, a trajetória da formação em Biblioteconomia no Brasil e descrevemos a criação dos primeiros cursos da área, bem como as diversas reformas curriculares ocorridas ao longo da implantação desses cursos. Em seguida, destacamos os cursos de Biblioteconomia da UNIRIO e Biblioteconomia e Gestão da Informação da UFMG, discutindo suas mais importantes transformações curriculares. Também examinamos o processo de formulação, bem como a configuração dos projetos político pedagógico desses cursos.

No **quinto capítulo**, apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados para atingir os objetivos estipulados nesta pesquisa, o recorte empírico e temporal que fizemos, através dos pressupostos que temos sobre a formação bibliotecária e aplicação das DCN. Nesta seção, descrevemos também o instrumento de coleta de dados usado, os aspectos e as etapas de tratamento dos dados coletados.

No **sexto capítulo**, apresentamos os resultados e análise dos dados levantados. Para uma melhor apresentação dividimos este capítulo em subseções e em cada uma delas fizemos a análise de uma unidade de registro, a saber: **Competências e Habilidades, Perfil Profissional e Flexibilização Curricular**, fazendo um cotejamento do texto das DCN X PPP dos cursos selecionados. Feito isso, apresentamos os dados colhidos via questionário<sup>2</sup> a uma amostra de professores da UFMG e UNIRIO, a fim de identificar se as respostas dos docentes apresentavam conformidade ou distorções em relação à tríade: conteúdo anunciado no PPP X Orientação das DCN X Entendimento dos Professores.

No **sétimo capítulo**, apoiados no referencial teórico que contextualiza a temática investigada e na análise anteriormente apresentada, verificamos se a aplicação das DCN permitiu a criação de propostas de ensino consideradas inovadoras.

---

<sup>2</sup> Apensado a este estudo na página 140.

No **oitavo capítulo**, expomos nossas considerações finais acerca do tema estudado, apontando os caminhos que pretendemos percorrer no futuro.

No **item final**, relacionamos as fontes bibliográficas que deram sustentação teórica para o desenvolvimento da pesquisa.

## 2 AS IDEIAS FUNDACIONAIS DA UNIVERSIDADE: DA MODERNIDADE À SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO

Neste capítulo discutimos a universidade, cenário empírico de nossa pesquisa, desde a modernidade, quando, em consequência das transformações impostas pela industrialização, a universidade passa a preocupar-se em preparar o homem para descobrir, formular e ensinar a ciência, surgindo outra ideia de universidade endereçada para a pesquisa científica. Do mesmo modo, procuramos mostrar que as mudanças ocorridas na contemporaneidade com o advento da sociedade da informação, que se caracteriza pelo uso intensivo do conhecimento e da informação, levam a universidade a reconfigurar seu processo de ensino visando oferecer uma formação em consonância com uma nova engenharia social e organização do trabalho.

### 2.1 A Universidade na Modernidade

O marco da transformação da universidade em universidade moderna ocorre em 1810, quando é criada por Humboldt a Universidade de Berlim (Alemanha)<sup>3</sup>. Segundo Pereira (2009):

A instituição que se constituiu como 'universidade moderna' teve origem na organização da Universidade de Berlim, em 1808, e tem no famoso texto de Humboldt (1997) Sobre a Organização Interna e Externa das Instituições Científicas Superiores em Berlim, a reflexão mais significativa e concisa sobre a universidade (PEREIRA, 2009, p. 1).

Destacam-se neste contexto, duas correntes principais: a idealista e a funcionalista.

Na orientação do modelo idealista teríamos como principais características uma educação geral voltada para o desenvolvimento do intelecto, cujas normas de organização estrutural, curricular e administrativa deveriam ser seguidas no interior da universidade. Já na orientação do modelo funcionalista teríamos a vinculação da

---

<sup>3</sup> Elegemos o modelo alemão para refletir sobre as ideias fundacionais da universidade na modernidade porque reconhecemos neste modelo indicadores que estão presentes na LDB, que é nosso objeto de estudo, junto com os Projetos Políticos Pedagógicos e os Currículos. Contudo, sabemos que embora esse modelo seja o mais debatido não é o único entre as universidades do mundo ocidental que se constituíram como instituições da modernidade.



universidade à sociedade e ao governo. Pereira (2009) considera que nesta concepção “a universidade é tida principalmente como uma instituição instrumental de formação profissional e de formação política. É o modelo desenvolvido na França e nos países socialistas. Suas normas são emanadas do exterior, sua autonomia é relativa e seu controle pelas forças de poder é preponderante” (PEREIRA, 2009, p.32).

Portanto, observamos que a principal diferença entre essas duas orientações é a forma de estruturação da universidade. No projeto de Humboldt a universidade deveria ter autonomia. Cabe ressaltar que são sempre as funções e objetivos que direcionam a estruturação de uma universidade.

Entre as diferentes perspectivas oferecidas pelos modelos educacionais existentes para debater as transformações advindas da modernidade, nos apoiamos no modelo alemão que se debruça sobre as transformações que alteram o estatuto do saber e provocam sua fragmentação em disciplinas e modelos de ensino. Bolzan se dedica em seu trabalho a discutir tais mudanças:

especialmente ocorridas no âmbito das ciências e que provocam em primeira instância um desacoplamento da cultura para com a ciência, produzindo, como resultado, a desarticulação da milenar equação do modelo de ensino ciência/filosofia, vigente desde Aristóteles. Tais mudanças tiveram repercussões, especialmente no campo educacional, motivadas pelo cunho científico-positivista das teorias pedagógicas, bem como trouxeram mudanças profundas no campo da formação profissional, as quais acabaram desarticulando a ideia de universidade. (BOLZAN, 2010, p.10).

Para discutir de forma sucinta a origem do que se tornou a instituição universitária na modernidade, trazemos as considerações de Jürgen Habermas que debate as transformações pelas quais passou essa instituição na emergência da modernidade, alterando seu estatuto fundacional.

o processo de industrialização abriu as portas para a transformação da ciência [sendo indiscutível que] na indústria moderna a ciência aplicada à tecnologia se converteu numa inigualável e insuperável força produtiva. (HABERMAS, 1975, p. 30 apud BOLZAN, 2010, p.16).

Isto porque, diferentemente das ciências filosóficas de tipo antigo, seu conhecimento é articulado em função da aplicação técnica. Sobre isso Habermas também discorre:

As ciências modernas geram por isso um saber que, pela sua forma (não pela sua intenção subjetiva), é um saber tecnicamente utilizável. Até o final do século XIX, não existiu uma interdependência de ciências e técnica. (HABERMAS, 1997, p. 67 apud BOLZAN, 2010, p.16).

Portanto, em sua obra, Bolzan (2010) nos esclarece que ao longo dos séculos, a ideia da universidade remete para a geração, preservação e transmissão dos saberes culturais. No entanto, no final do século XVIII a ciência moderna converge os objetivos constituintes da universidade e com isso seus movimentos passam a ser direcionados para a experimentação, com uma clara orientação à aplicação.

Até então, a produção de ciência era tida como um sistema estático de verdades incontestáveis e não contraditórias. Diante de uma virada paradigmática decorrente da mudança acelerada nas relações sociais e de produção, agora pautadas em uma nova ordem econômica, o estatuto do conhecimento se altera. Rompe-se com o princípio estático do conhecimento e com a ideia que através da ciência se chegaria ao mais amplo desenvolvimento cultural e moral, bem como, por esse meio, se alcançaria a formação integral do ser humano. Vale lembrar que esse pressuposto de nexo entre ciência e cultura, oportunizando o desenvolvimento de todas as habilidades humanas, está presente nas ideias fundacionais da universidade alemã.

Habermas (1993) dedica especial atenção a essas ideias fundacionais em seu texto “A Ideia da Universidade: processos de aprendizagem”. Neste, o autor analisa os pressupostos institucionais da ideia da Universidade de Humboldt e revela que os princípios fundadores e que conceberam a ideia da universidade alemã, “[...] ou nunca estiveram verdadeiramente presentes, ou se revelaram, ao longo do século XIX, cada vez menos concretizáveis na prática” (HABERMAS, 1993, p. 119). Segundo Bolzan (2010, p.54) “A ideia de uma ciência de caráter interdisciplinar e que articulasse a unidade dos saberes revelou-se praticamente inoperável.”

Enquanto entusiasta da modernidade que era, Habermas sustenta que a universidade deveria gerar uma educação que promovesse uma formação amplificada capaz de promover articulação entre a produção de conhecimentos e a emancipação do homem. O foco da prática educacional desloca-se de uma formação erudita para uma formação especializada. E, portanto, estaria em consonância com as exigências que se faziam presentes na sociedade da época.

A universidade teorizada por Habermas caminha desde o início em sua dupla gênese, de um lado a formação humanística e de outro a formação tecnicista. Diante disso, Silva (2013) considera que a racionalidade presente no agir comunicativo do autor pode se configurar com uma abordagem capaz de trazer importantes contribuições na construção de uma educação que promova a autonomia e o esclarecimento, pois se constitui na possibilidade “[...] de uma ação emancipatória na escola, a partir da constituição de um sujeito, cuja racionalidade não seja nem instrumental nem a do procedimento” (PRESTES, 1996, p. 10).

Ou seja, fica implícito que nessa sociedade não existe uma escolha que valorize mais um modelo em detrimento de outro. Portanto, não existe uma orientação ao atendimento do modelo humanístico, tal como caracterizado por Puntel citado por Bolzan:

Bildung, cuja definição articula a educação ou formação humanística fundamental e compreensiva para o bem estar do homem. Tampouco, orientação para seguir, o que o mesmo autor denomina de Halbildung, que seria uma educação específica para formação profissional. (PUNTEL, 2002 p. 158, apud BOLZAN, 2010, p. 23).

Habermas sustenta que a universidade, a exemplo de outras instituições, deveria modernizar-se, ou seja, precisaria ser repensada e adequada às novas demandas da sociedade. Deveria, portanto, abandonar a imagem de reprodutora para assumir uma posição de produtora de conhecimento em consonância com o progresso social (HABERMAS, 1993).

O mesmo autor propõe a ação comunicativa como mediadora entre teoria e prática, capaz de recuperar a problematidade nos processos de aprendizagem científica. Ainda no final do século XVIII, as pressões externas sobre a universidade se intensificam e a ciência vai paulatinamente assumindo o caráter de técnica, sobretudo após a Revolução Industrial (HABERMAS, 1993).

Portanto, o projeto da universidade moderna se estruturou de forma a ser

diferente de tudo o que se constituía universidade até aquele tempo. Sobre isso Pereira (2009) afirma:

Os princípios essenciais postulados por Humboldt – de forma geral, até hoje defendidos como formulações que dão à universidade seu caráter próprio – são essencialmente: a formação através da pesquisa; a unidade entre o ensino e pesquisa; a interdisciplinaridade; a autonomia e a liberdade da administração da instituição e da ciência que ela produz; a relação integrada, porém autônoma, entre Estado e Universidade; a complementaridade do ensino fundamental e médio com o universitário. (PEREIRA, 2009, p.31).

A partir desses princípios verificamos uma diferenciação da universidade em relação a outras instituições de ensino superior como, por exemplo, os centros universitários. Essa diferenciação se sustenta principalmente em sua concepção, estruturação e finalidade.

Os discursos de Humboldt (1997) sobre o modelo alemão teorizam que a universidade ao sofrer as transformações que a modernidade trouxera modificou também seu direcionamento pedagógico e sua prática de ensino estaria agora voltada para uma ciência interdisciplinar, crítica, reflexiva, investigativa, formativa e esclarecida.

Nesse cenário, a prática docente também se altera. Habermas (1993) concebe que a atividade docente não visa mais à formação geral, restringe-se apenas ao treinamento especializado. O professor não está mais a serviço do aluno para ensinar, como previam os pressupostos fundacionais da Universidade de Humboldt.

Segundo Bolzan (2010), nesta nova configuração, a universidade passa a articular-se em consonância com o princípio da parcialidade. Portanto, difere da ideia de instituição, tendo em vista que sua prática social rege-se, agora, transformada pela via exclusiva da razão instrumental-cognitiva, a qual se vale de meios particulares para a consecução de objetivos particulares.

Ainda para o mesmo autor, “[...] isso significa que a escola laica, gratuita, organizada em padrões curriculares e controlada pelo estado foi se constituindo e se aperfeiçoando no transcurso da modernidade” (BOLZAN, 2010, p. 38). A educação tal como conhecemos deixa de ser privilégio do clero e chega às camadas sociais que irão se constituir como força de trabalho para a nova sociedade industrial.

De acordo com Trevisan (2000) a educação se vê, na modernidade, comprometida com necessidades oriundas do processo de organização do trabalho, reprodução e justificação da ordem estabelecida e com a demanda tecnológica do aumento racionalizado da produção industrial.

O avanço do capitalismo com suas exigências de produção e eficiência impõe um modelo educacional que prioriza a formação de indivíduos qualificados para funções especializadas. É tempo de uma nova organização social, que tem como égide os avanços científico e tecnológico que promovem transformações profundas na produção e nas relações sociais.

Na modernidade o mundo está imbuído de ideias progressistas. Nunca o conhecimento foi tão requerido e valorizado como força motriz de desenvolvimento da sociedade. Uma boa formação educacional representa os avanços que determinada sociedade vivenciará. Sobre isso Lenhart (1987), utilizando-se da expressão weberiana, afirma que, nas atuais circunstâncias, cabe investir na formação de “[...] homens sem espírito e sem coração [...]”, essencialmente voltados para as necessidades do mercado e da burocracia.

Lenhart (1987), Trevisan (2000) entre outros autores apontam que diante das necessidades crescentes da organização racional da vida social, a profissionalização dos centros de formação humana se torna exigência incondicional. Com isso, a educação transforma-se num mecanismo social de especialização e seletividade profissional. Diante desta “nova ordem”, a Universidade, se quiser garantir seu espaço no sistema, tem que investir na formação do profissional especializado, capaz de atender às demandas da tecnoburocracia sistêmica. Com o avanço da tecnologia e da ciência em ritmos quase alucinantes, torna-se evidente que a escola precisa constantemente readequar-se aos novos tempos e às novas ciências que a ela aportam (LENHART, 1987, p. 73).

Habermas (1993) reforça essa ideia e crítica, ao argumentar que a ciência se transforma em força produtiva de saber tecnicamente aplicável cuja investigação favorece muito mais a economia e a administração do que os imperativos da cultura geral.

Portanto, a marca de transformação fundamental que a modernidade trouxe à universidade, foi o fato do caráter cultural da formação dar lugar ao caráter parcial e especializado do conhecimento científico. Elimina-se a relação entre cultura e

ciência. Perde-se a ideia de totalidade a qual Humboldt pretendia atingir através da ciência. A Universidade passa a formar especialistas, que tem no conhecimento e informação seus principais ativos.

O conhecimento que promove o bem-estar social e o desenvolvimento cultural, ideal da Universidade clássica, é substituído por um conhecimento que objetiva o poder, dominação, exploração e competitividade dos grandes conglomerados empresariais.

Bolzan (2010) sintetiza no fragmento abaixo sua crítica às transformações pedagógicas e institucionais ocorridas na universidade no âmbito da Modernidade:

A Universidade, ao assumir o unilateralismo cientificista da razão instrumental, abandonou o espaço público da crítica, isto é, matou a ideia que lhe deu origem como instituição e passou a reproduzir interesses e identidades da burguesia. [...] em vez de trazer luz para o cotidiano, como previa o iluminismo, empurrou-a para a cegueira epistemológica da parcialidade. Em vez de reconstruir saberes e práticas, ela reproduz identidades. Em vez de ser templo da renovação e cultivo da cultura científica, da liberdade e da democracia, promete submissão ao sistema. Com isso, traiu sua ideia, abortando a própria missão histórica de oportunizar processos de aprendizagem científica que articulem a emancipação através da unidade dos saberes. (BOLZAN, 2010, p. 61).

Com relação ao Brasil, no que se refere aos modelos presentes nas ideias fundacionais da universidade brasileira temos a coexistência de diferentes modelos tradicionais. Incorporamos tanto os produtos da política educacional napoleônica quanto algumas características do modelo alemão como a unidade de pesquisa e de ensino no centro das ciências e o foco na comunidade de pesquisadores.

De acordo com Silva (2012) “[...] no processo de construção da universidade no Brasil, o intercâmbio com instituições de outros países também colaborou para o conhecimento dos modelos e implantação de algumas de suas características” (SILVA, 2013, p.45).

Já Anísio Teixeira (1964), considera que:

Em rigor, a universidade, entre nós, nunca foi propriamente humanística nem de pesquisa científica, mas 'simplesmente profissional, à maneira de algumas universidades mais antigas. [...] As nossas politécnicas imitavam não Manchester, mas Paris. Na realidade, nem influência inglesa, nem influência americana, mas francesa e certos lampejos germânicos são as forças mais visíveis. No fundo, o substrato português e talvez ibérico. (TEIXEIRA, 1964, p.43).

O que caracterizou a universidade, chamada agora de moderna, é essencialmente a associação programática entre ensino e pesquisa. O terceiro elemento do tripé, a extensão, apareceu mais tarde, com o modelo da universidade norte-americana. No Brasil, a caracterização de uma instituição como universidade, considerando os três elementos do tripé (ensino, pesquisa e extensão), foi instituída somente a partir da Reforma Universitária de 1968, na Lei nº. 5.540/68 (PEREIRA, 2009, p.31).

No percurso da universidade brasileira não podemos deixar de destacar o educador Anísio Teixeira (1900-1971), pois ele foi um defensor da constituição de um espírito nacional, preocupado com a formação profissional e cidadã do povo brasileiro. Anísio apresentou para o campo educacional, análises e propostas relevantes para se pensar a reestruturação da recente universidade brasileira (BERTOLLETI; AZEVEDO, 2010. p. 1).

Teixeira propôs um modelo de instituição inspirado na universidade moderna, tendo como objetivo o desenvolvimento do saber científico e a construção e valorização de uma cultura nacional, demonstrando uma atenção relevante aos problemas de ordem social. (BERTOLLETI; AZEVEDO, 2010, p. 2).

É importante ressaltar que, se no projeto de Humboldt a universidade deveria ter autonomia e ser como uma instituição acima dos interesses do Estado, da religião ou de qualquer outro poder político ou econômico, no Brasil:

é possível notar a interferência direta e indireta com que o Estado tem influenciado a universidade, em sua concepção, missão e atuação, – tal influência tem se apresentado por leis como a LDB e do Plano Nacional de Educação (PNE) e alteram a universidade como um todo. (RAMOS et al, 2013, p. 2).

Nas palavras de Anísio Teixeira (1988), a universidade deveria propiciar a socialização do saber e de sua aquisição. Além disso, deveria formar o profissional para atuar em sociedade, alargar a mente humana transmitindo e desenvolvendo o saber e não apenas reproduzindo-o, contribuindo assim para a formação da cultura nacional.

A função da universidade seria: Uma função única e exclusiva. Não é só difundir conhecimento. O livro o faz. Não é conservar a

experiência humana. O livro também conserva. Não é preparar práticas profissionais, ou ofícios de arte. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso, escolas muito mais singelas que a universidade. (TEIXEIRA,1988, p.17).

Mais do que isso, a universidade deveria, [...] “formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva” (TEIXEIRA, 1988, p.18).

Chauí (2003), ao refletir sobre a trajetória da universidade descreve que essa interferência promove a transformação da universidade brasileira numa organização operacional sistêmica regida por contratos de gestão, avaliada quantitativamente por índices de produtividade e calculada para atender a estratégias de eficácia organizacional.

Portanto, o retrato acima evidenciado é uma força contrária às aspirações de Anísio Teixeira, que evidenciou em sua produção intelectual acerca da universidade, o interesse de consolidar no Brasil uma universidade nos padrões mais modernos da época, a universidade americana e a humboldtiana.

Para González de Gómez (2011) a modernidade propiciou que as universidades de hoje pudessem ser um espaço público de experimentação e aprendizagem social e não lugares fechados donde se espera vir soluções, mas capazes de “[...] acompanhar e subsidiar as mudanças tecnológicas, econômicas, culturais, educacionais, em um cenário de interdependência e pluralismo epistemológico e cultural.” (GONZÁLEZ DE GÓMEZ, 2011, p.236-237).

Atualmente vivemos momentos de transição, de questionamentos, em que somos convidados a rever antigos conceitos e concepções. A tecnologia se faz presente em todas as atividades humanas, impactando sobremaneira a produção e socialização do conhecimento e a formação de profissionais. Nesse novo contexto espera-se que o jovem profissional possua competências que sejam capazes de torná-lo sujeito ativo de transformação da realidade econômica, social e cultural de sua sociedade. Silva, Fernandes e Lima (2013) consideram que nessa conjuntura não se pode mais formar profissionais a partir de rigidez estrutural de oferta de conhecimentos prontos e de construção unilateral, criado em alicerce taylorista. Esse sistema não mais atende às atuais expectativas de construção de uma sociedade da informação. Desta forma, as universidades são chamadas a reconfigurar seu processo de ensino e ampliar seus espaços de ação para oferecer



uma formação em consonância com esse novo tempo, conforme discutimos no item seguinte.

## 2.2 A Universidade na Sociedade da Informação

Para discutir a universidade na sociedade da informação, inicialmente procuramos discutir a concepção dessa sociedade. Esta discussão, por sua vez, está ancorada em estudos da área de Ciência da Informação realizados por autores basilares do campo, que vem ao longo dos anos trabalhando com este conceito, tal como González de Gomes:

Poderíamos dizer que por Sociedade da Informação entende-se um esforço em grande escala, tanto intelectual quanto político, para reformular propositivamente os elementos progressistas da modernidade, mas com certezas e demandas de contar agora com recursos, materiais e simbólicos, que permitiriam superar suas ausências e limitações. Após o declínio de muitas narrativas utópicas, o conceito de inovação retoma as perspectivas otimistas, alavancadas agora pela ênfase na produção de conhecimento, entendido como fonte de criatividade e de produção de valor. (GONZALEZ DE GOMES, 2011, p.227).

Conforme citação acima e discussão empreendida no item anterior, nossa atual sociedade, a denominada Sociedade da Informação ou do Conhecimento, se caracteriza pela apropriação e trabalho com o conhecimento, ou seja, o conhecimento se tornou um dos principais diferenciais de competitividade e de poder econômico no mercado. Diante disso, torna-se um desafio a criação de soluções educacionais, informacionais e tecnológicas que sejam capazes de dar conta desta ordem produtiva de maneira eficiente e eficaz (DRUCKER, 1999).

Esta alteração no processo produtivo impõe novas formas de organização social e reestruturação de instituições. Neste contexto, sem dúvida é a Universidade uma das instituições mais afetadas, pois cabe a ela planejar, captar, desenvolver e avaliar processos de ensino capazes de desenvolver competências técnicas necessárias à consecução de objetivos dessa sociedade marcada pela produtividade e pela competitividade. Nosso pressuposto é confirmado na literatura de Ciência da Informação na declaração seguinte: “Poderíamos dizer, que a sociedade da informação é um dos marcos reflexivos e idealizadores sobre o qual

são projetadas as demandas atuais sobre as universidades.” (GONZÁLES DE GOMES, 2011, p. 228).

Portanto, entre outros tantos desafios, surge a necessidade da universidade empreender uma formação básica que forneça competências necessárias ao atendimento das necessidades que nascem com a sociedade da informação.

As competências requeridas ao profissional que atuará nesse contexto extrapolam os limites da técnica. Sobre isso Silva (2013) comenta:

Não cabem mais, no contexto da sociedade da informação, a simples memorização de respostas corretas e a reprodução de textos, pois isto, não permite ao indivíduo desenvolver os conhecimentos e as habilidades essenciais que lhe proporcionarão uma vida produtiva e a realização pessoal nesse novo contexto. Ao contrário, é preciso desenvolver a habilidade de aprender em situações de mudança sem se tornar oprimido e desencorajado. Precisa-se também desenvolver habilidade de aprender a partir de uma abundância de informação, sem se tornar frustrado, distraído e sem motivação. (SILVA, 2013, p.46).

Desse modo, podemos dizer que para a sociedade da informação elege-se um modelo de profissional e nesta “[...] o profissional ideal é aquele que potencializa a comunicação, a interpretação de dados, a flexibilização, a integração funcional e a geração, absorção e troca de conhecimento.” (ARRUDA, MARTELETO, SOUZA, 2000, p.17).

Esses desafios levam a transformações que afetam as tarefas da universidade (missão, organização, estruturas acadêmicas, métodos de ensino-aprendizagem, trabalho individual etc.). Essas mudanças devem ser incorporadas no planejamento dos currículos, que representam uma medida efetiva do grau de transformação sofrido por qualquer instituição universitária em particular.

Esse processo de transformação busca superar o conceito da educação como mera transmissão/acumulação de conhecimento e informação. O modelo pedagógico tradicional precisa ser reformado, tendo em vista o fato indiscutível do crescimento acelerado do conhecimento contemporâneo, acompanhado de sua rápida obsolescência, como também em face de outra realidade como o deslocamento do sistema escolar como único supridor de educação, com o advento da escola paralela, devido o recurso das modernas tecnologias. Esses fenômenos modificam necessariamente o modelo pedagógico e o papel do professor universitário.

Segundo Bernheim e Chauí (2008) as respostas acadêmicas para responder a esses desafios formam o núcleo dos presentes processos de transformação da universidade. Essas respostas são:

- a adoção do paradigma do aprender a aprender;
- a mudança da ênfase, na relação ensino-aprendizagem para os processos de aprendizagem;
- o novo papel dos docentes, face ao protagonismo dos discentes na construção do conhecimento significativo;
- a flexibilidade dos currículos e toda a moderna teoria curricular aplicada ao replanejamento dos planos de estudo;
- a promoção de maior flexibilidade nas estruturas acadêmicas;
- o sistema de créditos;
- a estreita inter-relação entre as funções básicas da universidade (docência, pesquisa, extensão e serviços);
- a redefinição das competências profissionais;
- a reengenharia institucional e a gestão como componente normal da administração universitária;
- a autonomia universitária responsável;
- o processo de vinculação com a sociedade e com seus diferentes setores (produtivo, de trabalho, empresarial etc.). (BERNHEIM; CHAÚÍ , 2008, p.34).

Quanto ao que fazer com a prática docente para criar condições que levem a uma aprendizagem efetiva por parte dos alunos, Bernheim e Chauí (2008) apontam como competências básicas para o aprendizado contemporâneo as seguintes condições:

- capacidade reflexiva e crítica;
- capacidade de solução de problemas;
- capacidade de adaptação a novas situações;
- capacidade de selecionar a informação relevante nas áreas de trabalho, cultura e exercício da cidadania, que lhe permite tomar decisões corretas;

- capacidade de continuar aprendendo em contextos de mudança tecnológica e sociocultural acelerada, com a permanente expansão do conhecimento;
- capacidade de buscar espaços intermediários de conexão entre os conteúdos das várias disciplinas, de modo a realizar projetos que envolvam a aplicação de conhecimentos ou procedimentos próprios de diversas matérias;
- capacidade de apreciar a leitura e a escrita, o exercício do pensamento e a atividade intelectual, de modo geral. (BERNHEIM; CHAUI, 2008, p.35).

Portanto, a universidade precisa promover a formação de indivíduos cuja interação criativa com a informação os leve a construir conhecimento, pois o ensino é um processo de criação e não apenas de repetição.

Diante desse cenário, é necessário empreender uma busca constante por novas formas de organização acadêmica que permitam à educação superior (ou seja, à universidade) responder melhor às exigências da sociedade da informação e uma melhor adaptação ao seu papel em relação à natureza da ciência contemporânea.

No Brasil, ao longo dos anos, variadas propostas foram concebidas e praticadas pelo Estado, visando empreender reformulações na universidade para responder às exigências da sociedade observadas em cada época. As últimas reformas que ocorreram na educação superior do Brasil estão baseadas na LDB que estabelece os princípios gerais da educação no país. Por meio da aplicação dessa lei a universidade brasileira buscou transformar o cenário da educação superior, tentando ajustar o currículo dos seus cursos às mudanças impostas pelo mundo globalizado.

Devido às mudanças significativas que a LDB ocasionou às propostas curriculares das universidades, tornando-se “um dos mais efetivos instrumentos de melhoria da qualidade de ensino no Brasil” (BRASIL, 2011, p. 8), expomos, no próximo capítulo, a trajetória dessa Lei, desde sua primeira sanção, a fim de elucidar o caminho percorrido pela legislação que prevê os fundamentos e normatização do sistema educacional brasileiro.

### **3 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB) E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS (DCN)**

Conforme destacamos na introdução deste estudo (p.13) uma das marcas mais profundas resultante dos movimentos de mudança na educação e formação profissional é a LDB, pois a promulgação dessa lei inicia um processo de transformação no cenário da educação no Brasil, em particular do ensino superior.

Desta forma, neste capítulo apresentamos de forma breve a trajetória da LDB, desde a primeira sanção, em 1961 (Lei nº 4.024/61), à última, em 1996, (Lei nº 9.394/96), e também um breve panorama da criação das DCN.

Ressaltamos que não é pretensão deste trabalho esgotar as questões históricas que permeiam o tema abordado, mas sim desenvolver e contextualizar a lei e seus impactos na formação profissional praticada pelo Ensino Superior, em especial na área de Biblioteconomia.

Montalvão (2010) descreve que a LDB aparece no texto constitucional de 1946 entre as competências legislativas da União — de acordo com o artigo 5º, item XV, letra d — constituindo-se em matéria de apreciação do Congresso Nacional e notavelmente um instrumento normativo considerado fundamental na definição de um sistema nacional de educação.

Sob a perspectiva de oferecer uma educação igualitária como direito de todos, a proposta da LDB tramitou por treze anos na Câmara dos Deputados e no Senado Federal e só em 20 de dezembro de 1961 é aprovada sob o número 4.024.

No entanto, para autores como Aranha (2006), a demora na aprovação da lei não cotejou as mudanças sócio-históricas que ocorreram no país e quando foi publicada em 1961 o texto já se mostrava desatualizado em relação à realidade vigente à época.

[...] um país semi-urbanizado, com economia predominantemente agrícola, passara a ter exigências diferentes, decorrentes da industrialização. Embora o anteprojeto da lei fosse avançado na época da apresentação, envelhecera no correr dos debates e do confronto de interesses. (ARANHA, 2006, p.311).

Desta forma, a legislação promulgada sofreu uma série de adaptações com vistas a adequar-se às necessidades da educação, tanto do âmbito público, quanto privado. Entre estes “projetos substitutivos” destacam-se as Leis 5.540/68 e 5.692/71.

Entre as alterações propostas pela Lei 5.540/68 destacam-se as reformulações da estrutura do ensino superior, sendo por isso chamada de lei da reforma universitária. Para Aranha (2006, p.317) “coube a esta legislação racionalizar e modernizar o modelo, com a integração de cursos, áreas e disciplinas.”

Já a Lei 5.692/71 caminha no sentido de atender demandas do ensino primário e médio; desta forma propõe, entre outras, a alteração de sua denominação para ensino de 1º e 2º graus. Propõe, também, que o currículo pleno deveria conter uma parte da educação de formação geral e outra de formação especial focada na aquisição de aptidões e conhecimentos para o trabalho (OGUISSO, 2002 apud MAGRI, 2013).

Segundo pesquisas realizadas por Teixeira (1964, 1986), são inúmeras as leis que regem e norteiam o nosso sistema educacional; são constantes os eventos, os planos nacionais, estaduais e internacionais. No entanto, nosso sistema educacional continua com procedimentos do início do século XIX. Somente com a promulgação da constituição de 1988 as Universidades adquirem o direito à autonomia administrativa, financeira e didático-científica, devendo ter atividades de ensino, pesquisa e extensão. Cerqueira, Mendes e Souza (2009) informam que neste mesmo momento ocorre a apresentação de um projeto que sugere a fixação de diretrizes e bases nacionais frente à nova realidade da educação e da sociedade brasileira. Tal projeto apresentava uma “ampliação dos recursos para a educação pública, além de prever uma maior abrangência ao sistema público de educação, à regulamentação da educação infantil e avanços curriculares ao ensino médio.” (CERQUEIRA, MENDES E SOUZA, 2009, p. 3).

Neste contexto de reformulações, muitas entidades educacionais, instituições e órgãos de classe exerceram sua representatividade em audiências públicas visando discutir os pontos polêmicos da reforma educacional que estava sendo construída. Entre estas, na área de Biblioteconomia, destaca-se a Associação Brasileira de Ensino de Biblioteconomia e Documentação (ABEBD)<sup>4</sup>, criada em 1967, e que segundo Souza:

Dispunha em seu estatuto a responsabilidade institucional de: planejar o desenvolvimento da Formação Biblioteconômica” e de “sugerir o estabelecimento de requisitos mínimos do regime de

---

<sup>4</sup> A partir de 2001 passou a denominar-se Associação Brasileira de Educação em Ciência da Informação (ABECIN).

estágio e de bibliotecas laboratório. Ou seja, institucionalizar a discussão sobre os rumos do ensino de Biblioteconomia no país. (SOUZA, 2011, p.204).

O autor, ao descrever sobre a participação deste órgão observa que:

Há um ponto alto na trajetória da ABEBD, que se dá no final dos anos 1990 e resulta nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Biblioteconomia aprovadas em 2001. O que se vê é que o movimento em torno da elaboração das diretrizes curriculares foi um movimento em que a ABEBD teve uma ação política fortíssima e provavelmente foi a primeira vez que a Comunidade docente de Biblioteconomia fez um movimento político, para fazer valer aquilo que ela já havia discutido e acordado. (SOUZA, 2011, p. 211).

Ao ser aprovado no Senado, o novo projeto da LDB retornou à Câmara dos Deputados na forma do substitutivo Darcy Ribeiro. Neste cenário o Governo Federal pressionou e exigiu a aprovação até o final do ano de 1996, e mesmo em meio a críticas de educadores que consideraram o projeto da lei “com uma redação apressada e repleta de imprecisões terminológicas [...]” (CURY, 2008, p. 23), em 17 de dezembro de 1996, foi aprovado na Câmara o relatório contendo o texto final da LDB; posteriormente sancionada pela Presidência da República no dia 20 do mesmo mês, sob o nº 9.394/96. Deste então a LDB, torna-se, de fato e de obrigação legal, um instrumento obrigatório e de referência educacional.

De acordo com Maranhão *et al* (2006), trata-se de uma regra de caráter global, de aplicação geral, abstrata e de caráter impositivo, que normatiza e dá a direção, o rumo fundamental que a Educação Brasileira deve seguir. De acordo com a própria simbologia do nome, essa Lei contém em suas linhas as indicações fundamentais que garantem a organização dos sistemas educacionais do país. Segundo Souza, Silva (2002) é uma lei por definição indicativa, pois define as ações que devem ser realizadas e quais os objetivos a serem atingidos.

Em linhas gerais, tendo como preocupação desenvolver um ensino mais adequado à modernização do país, com ênfase na formação e na capacitação para o trabalho, a LDB oferece novas perspectivas para as instituições de ensino superior, introduzindo a proposta da flexibilidade curricular que permite ao aluno utilizar os conteúdos curriculares, levando em conta os conhecimentos prévios adquiridos em sua experiência de vida. Em consonância com essa proposta insere a

ideia de diretrizes curriculares que, diferentemente dos currículos mínimos, tem uma preocupação com elementos norteadores de natureza mais abrangente, podendo-se destacar: os diferentes graus de autonomia, flexibilidade curricular, possibilidade de oferecimento de ênfase temática no desenho dos cursos de graduação, sistema de avaliação institucional e de cursos e a autonomia na organização administrativa e financeira da instituição. Dessa forma, a universidade responde a sociedade em duas frentes: primeiro no que tange à resposta das demandas sociais e posteriormente na formação de profissionais habilitados para atuação no mercado de trabalho e com capacidade de inovação no mesmo.

Segundo Souza (2012) a LDB buscou implantar uma nova forma de capacitação no ensino universitário, pela qual os cursos de todas as áreas de conhecimento não seriam mais guiados pelo até então padrão normativo vigente centrado na ideia de Currículo Mínimo, mas sim pelo Projeto Pedagógico (PP) do Curso respectivo orientado pela ideia de Diretriz Curricular.

Essa perspectiva levava a configurar os Cursos pela noção de Projeto Pedagógico, ou seja, cada Instituição de Ensino Superior (IES) tentaria olhar para seu entorno social e econômico e buscaria construir uma resposta que melhor atenderia à capacitação de pessoal, partindo de seu ambiente próximo, embora sem exclusão da perspectiva global. Com esse olhar, a melhor forma de se estruturar os Cursos se daria pela concepção de projetos e esses projetos seriam construídos a partir da norma governamental, isto é, uma resolução do CNE confirmada por portaria assinada pelo Ministro da Educação. Dessa forma, cada área de formação profissional contaria com as suas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). (SOUZA, 2012, p.03).

Portanto, de acordo com Santos (1998), com a nova LDB seria possível, sobretudo, que as Instituições de Ensino Superior, reorganizassem seu ensino a partir de outras propostas, abandonando o chamado "freio" imposto pelos currículos mínimos obrigatórios. No entanto, esta ideia não prevaleceu. Em 10 de dezembro de 1997, a Secretaria de Educação Superior (SESu) do Ministério da Educação e do Desporto, lançou o Edital n. 4/97 convocando todos os cursos a apresentarem, até maio de 1998, "[...] propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, que serão elaboradas pelas Comissões de Especialistas da SESu/MEC." (SANTOS, 1998, p. 9).

Souza (2002, p. 1) descreve: "as Diretrizes Curriculares promovem mais que a orientação de conteúdo passa a existir a orientação da formação, o que envolve



todos os componentes materiais e imateriais que um curso pode ofertar a seus alunos.”

No que se refere à nossa área de estudo e atuação Burin (2009) destaca:

Para a área de Ciência da Informação, na qual se incluem os cursos de Biblioteconomia, o SESu/MEC criou uma comissão de especialistas da área. Esta comissão consultou os professores dos cursos de Biblioteconomia do País e a ABEBD. E somente em 2000, esta comissão apresentou uma proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Biblioteconomia. (BURIN, 2009, p.52).

Essas consultas ocorreram, majoritariamente, nos Encontros Nacionais de Ensino de Biblioteconomia e Ciência da Informação (ENEBCIs). Nesses encontros, temáticas relevantes foram debatidas para a construção das diretrizes curriculares, sendo destacadas:

Questões relativas à estrutura curricular (I ENEBCI, 1986), a operacionalização desse fazer curricular, no que tange aos estágios e ao mercado de trabalho (II ENEBCI, 1989), ao delineamento de projetos político-pedagógicos pelas instituições de ensino (III ENEBCI, 1992), aos impactos sofridos pela realidade de ensino do país em virtude do advento de um moderno profissional da informação (IV ENEBCI, 1995), e a discussão das competências e habilidades almejadas para o egresso em um contexto de Mercosul (V ENEBCI, 1998). (GUIMARÃES, 2002, p.55).

Guimarães (2002) considera que mais que a discussão de temas relevantes para a construção das diretrizes curriculares esses encontros representam “um salto de qualidade em busca de um ensino comprometido com a construção do conhecimento e, por decorrência, com a consolidação científica da área” (GUIMARÃES, 2002, p. 56).

As discussões gestadas pela ABEBD se materializaram no Parecer nº 492/2001, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, homologado em 4 de julho de 2001 pelo Ministro da Educação e que, portanto, consolida as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos/escolas de Biblioteconomia.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Biblioteconomia refletem a preocupação das instituições de ensino em adequar a formação

profissional do bibliotecário à realidade social e se organizar dentro de uma perspectiva de interdisciplinaridade, provendo uma formação mais condizente com a sociedade contemporânea.

Esclarecemos que no presente estudo trabalhamos o conceito de diretrizes curriculares de acordo com o que está explícito no Edital 4/97 do Ministério da Educação:

As Diretrizes Curriculares serão uma referência para as IES definirem seus currículos plenos, em termos de conteúdos básicos e conteúdos profissionais essenciais para o desenvolvimento de competências e habilidades requeridas para os egressos da área/curso. A presença de conteúdos essenciais garante uma uniformidade básica para os cursos oferecidos. (BRASIL. Ministério da Educação, 1997, fls. 2).

As Diretrizes Curriculares estabelecidas para os cursos de Biblioteconomia, portanto, enfatizam a proficiência, a criatividade, a busca de aprimoramento contínuo e a capacidade de observar padrões éticos de conduta, como características fundamentais para o perfil do bibliotecário.

Quanto à formulação do projeto político pedagógico (PPP) as Diretrizes Curriculares<sup>5</sup> indicam que deverá explicitar:

- o perfil dos formandos;
- as competências e habilidades gerais e específicas a serem desenvolvidas;
- os conteúdos curriculares de formação geral e os conteúdos de formação específica ou profissionalizante;
- o formato dos estágios;
- as características das atividades complementares;
- a estrutura do curso;
- as formas de avaliação.

Com relação ao conteúdo dos currículos, as orientações presentes nas Diretrizes Curriculares sinalizam para que seja distribuído entre a formação geral (envolvendo elementos práticos e teóricos) e a formação específica ou

---

<sup>5</sup> CNE. Resolução CNE/CES 19/2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Biblioteconomia. Diário Oficial da União. Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 34.

profissionalizante (que constitui o núcleo básico da formação do bibliotecário), acentuando que os projetos pedagógicos dos cursos, na formulação dos conteúdos, adotem uma perspectiva mais humanística, conferindo-lhes um sentido social e cultural que ultrapasse os aspectos utilitários mais imediatos (BRASIL, 2001).

Quanto às competências e habilidades esperadas dos graduados em Biblioteconomia, as DCN lembram que estes profissionais devem manifestar capacidade de “interagir e agregar valor nos processos de geração, transferência e uso da informação, em todo e qualquer ambiente”. Para isso precisam ser preparados para:

- criticar, investigar, propor, planejar, executar e avaliar recursos e produtos de informação;
- trabalhar com fontes de informação de qualquer natureza;
- processar a informação registrada em diferentes tipos de suportes, mediante a aplicação de conhecimentos teóricos e práticos de coleta, processamento, armazenamento e difusão da informação;
- realizar pesquisas relativas a produtos, processamento, transferência e uso da informação. (BRASIL, 2001, p. 32,33).

Dessa forma, as escolas/cursos de Biblioteconomia, a partir dos anos 2001/2002, passaram a trabalhar suas propostas pedagógicas e curriculares seguindo as diretrizes curriculares. Nessa fase, é importante ressaltar o trabalho que a ABECIN desenvolveu, por meio de Oficinas, junto aos Diretores, Coordenadores e docentes, no sentido de refletir acerca das bases pedagógicas que deveriam nortear a formação universitária nesse campo, no país, bem como propor novas perspectivas de abordagens pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem. Das discussões e reflexões empreendidas extraíram-se conceitos balizares para nortear a formulação de políticas consequentes ao ensino de graduação nessa área. Dentre estes, o conceito adotado para a construção do projeto pedagógico, que se origina na definição oriunda do Fórum Brasileiro de Pró-Reitores de Graduação (ForGRAD):

O Projeto Pedagógico da Graduação deve estar sintonizado com nova visão de mundo, expressa nesse novo paradigma de sociedade e de educação, garantindo a formação global e crítica para os envolvidos no processo, como forma de capacitá-los para o exercício da cidadania. (ForGRAD, 1999, p. 7).

É preciso deixar claro que a ideia da construção de um projeto pedagógico para as escolas/cursos consiste na definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos no processo de formação. O projeto pedagógico é, portanto, um instrumento específico que serve de referencial para clarificar a ação educativa, refletindo a realidade da escola/curso, como também para se analisar a qualidade do ensino e propor transformações efetivas.

O projeto político-pedagógico busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico é também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sócio-político e com os interesses reais e coletivos da população majoritária. Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de se definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade. (VEIGA, 2004, p.13).

Nessa perspectiva, o projeto pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O currículo, parte do projeto pedagógico, não poderá ser visto como simples organização formal de disciplinas, de conteúdos, ou orientações metodológicas estabelecidas a priori, tampouco se limitar a um cumprimento normativo. O projeto pedagógico é um produto construído colaborativamente e vivenciado em todos os momentos, por todos os atores envolvidos com o processo educativo.

Castro (2002) comenta que com base nas propostas das Diretrizes Curriculares, os cursos de Biblioteconomia/Ciência da Informação e Gestão da Informação, ao elaborarem seus projetos políticos pedagógicos deveriam:

Assumir o compromisso de formar profissionais crítico-reflexivos, capazes de intervir na realidade para transformá-la, e com capacidade de compreender que os saberes e os fazeres biblioteconômicos somente se consubstanciam se responderem às necessidades e expectativas de diferentes sujeitos que constroem e dinamizam a história. (CASTRO, 2002, p.25).

Desta forma, torna-se claro que os projetos políticos pedagógicos deveriam privilegiar e aplicar as orientações advindas das Diretrizes Curriculares Nacionais. No entanto, autores como Santos (1998) e Castro (2002) consideram que o texto fornecido pelo Edital nº 4/97 que versa sobre a formulação das diretrizes curriculares

traz poucas inovações, se comparado aos princípios que já norteavam o lançamento do currículo mínimo estabelecido primeiramente pelo Conselho Federal de Educação, através do Parecer nº. 326 no ano de 1962 e posteriormente passado por alterações em 1982. Primeiro porque o texto do Edital 4 de 1997 convoca os cursos a trazerem “propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, que serão elaboradas pelas Comissões de Especialistas da SESu/MEC” (BRASIL. Ministério.,1997, fls.1). No entanto, não existiam diretrizes curriculares até o momento, desta forma, nos parece que o texto reconhece o currículo mínimo como as antigas diretrizes. Ou seja, a questão fica aberta na literatura e cercada de ambiguidades.

Desta forma, Santos (1998) argumenta que as diretrizes sugerem apenas uma troca de palavras e que fora mantida a essência das ideias até então inovadoras e trazidas pelo currículo mínimo.

Para Santos (1998) de fato a grande mudança que as DCN trazem são expressas no Edital nº 4/97, no seguinte trecho:

[...] as Diretrizes Curriculares devem garantir que as IES tenham liberdade para definir livremente pelo menos metade da carga horária mínima necessária para a obtenção do diploma, de acordo com suas especificidades de oferta de cursos. Esta liberdade não estava explicitada pelo currículo mínimo. (SANTOS, 1998, p. 10).

Portanto, nos parece que a criação das diretrizes curriculares é o reconhecimento que existem diferentes perspectivas de agir e fazer biblioteconômico no Brasil e que não reconhecer isto é desconsiderar uma maior vinculação entre o sistema educacional, o mundo do trabalho e a prática social que são idealizadas na LDB ao reformular o sistema educacional brasileiro.

Diante de todo o exposto, verificamos que a LDB dá uma grande contribuição para o avanço do processo educacional ao determinar a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais e ao sugerir regras de caráter global, de aplicação geral, abstrata e que normatizam e dão a direção, mas sem eximir de cada área do conhecimento a responsabilidade de sistematizar em ações práticas os rumos do progresso científico e empírico da sua área.

Assim, no próximo capítulo discutimos a incorporação das diretrizes curriculares pelos cursos/escolas de Biblioteconomia no Brasil, destacando os Cursos de Biblioteconomia da UNIRIO e da UFMG, por representarem dois

importantes eixos de formação bibliotecária no Brasil, conforme ilustra o percurso histórico de cada curso. Porém, para entender melhor todo esse processo de mudança e melhor compreender os conteúdos e as práticas profissionais exercidas em diferentes momentos na área, primeiramente apresentamos um breve histórico do ensino da área no país.

#### 4 O ENSINO DE BIBLIOTECONOMIA NO BRASIL: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS

O percurso do ensino da Biblioteconomia no país teve início em 1915, quando o curso criado pela Biblioteca Nacional em 1911 inicia suas atividades efetivamente. Os critérios de ingresso adotados para o curso da Biblioteca Nacional eram semelhantes aos exigidos no concurso para bibliotecários, em resumo:

Era condição para ser bibliotecário, possuir cultura geral o que incluía, além de conhecimento da língua materna, demonstrado em prova escrita, saberes universais nos diversos campos, aliados aos domínios falados nas Artes, Ciências e Letras” (CASTRO, 2000, p. 55).

Este curso funcionou regularmente até 1922, quando foi substituído pelo Curso Técnico do Museu Histórico Nacional, que tinha a finalidade de formar profissionais para atuarem no próprio Museu, na Biblioteca Nacional e no Arquivo Nacional. No entanto, a proposta deste curso não prosperou e, em 1931, o curso da Biblioteca Nacional é restabelecido, estruturado em novas bases, agora com a duração de dois anos e novas disciplinas, mas ainda com o predomínio da cultura geral e com o objetivo de formar pessoal para suprir, principalmente, as deficiências internas da Biblioteca Nacional. Em todo seu percurso, mesmo com as diversas reformas que sofreu com o passar dos anos, o curso da Biblioteca Nacional manteve a orientação humanista e enciclopedista, seguindo a influência francesa, representada pela *École des Chartes*. Predominava o espírito europeu na formação do bibliotecário através do Curso ministrado pela Biblioteca Nacional até 1944, pois a reforma de 1933, apenas inverteu a ordem das disciplinas: passou-se a ensinar Iconografia e História Literária aplicada à Bibliografia no primeiro ano, e Bibliografia e Paleografia e Cartografia no segundo ano (DIAS, 1955, p.12).

No ano de 1929, na vanguarda da Pós Semana de Arte Moderna, estrutura-se em São Paulo, no interior do Instituto Mackenzie, o segundo curso de Biblioteconomia do país. Em termos de construção curricular este curso não apresenta diferenças relevantes em relação ao da Biblioteca Nacional, o que distinguiu o curso do Mackenzie foi a implantação do modelo pragmático do ensino de Biblioteconomia e de organização de bibliotecas. Esse modelo seguia os princípios e técnicas norte-americanas e foi considerado, à época, atual e moderno.

Uma das principais defensoras desse modelo de ensino foi a Bibliotecária Adelpha de Figueiredo, egressa da escola da *Columbia College School of Library Economy*, criada por Dewey, em Nova York, que ao retornar ao Brasil reassume a direção do curso do Mackenzie e “com a sua chegada, o curso ganha, nova dinâmica e impulso, passando a ser o centro convergente do saber biblioteconômico paulista” (CASTRO, 2000, p. 68).

Dessa forma, enquanto no Rio de Janeiro o ensino em Biblioteconomia esteve ligado à Biblioteca Nacional e sob a ascendência da *École des Chartes*, que buscava formar um bibliotecário erudito-guardião, em São Paulo formava-se o bibliotecário técnico. O currículo centrava-se em disciplinas como Catalogação e Classificação e o processo de ensino/aprendizagem orientava-se para a organização técnica de bibliotecas.

Em primeira instância o curso paulista objetivava a formação de profissionais técnicos habilitados para atuar na sua rede de bibliotecas públicas e posteriormente em qualquer tipo de biblioteca. O curso do Mackenzie encerra suas atividades quando é criado o curso de Biblioteconomia do Departamento de Cultura da Prefeitura Municipal de São Paulo, em 1936.

Devemos esclarecer que o cenário de ascensão da prática de ensino da Biblioteconomia é pós Revolução Industrial. Ou seja, entre outros aspectos o ensino e o acesso às bibliotecas são estendidos aos trabalhadores deixando de ser um discurso para se tornar algo efetivo. Entretanto, conforme discorre Gallardo (2001) este ensino terá uma feição mais técnica, o contexto enuncia o declínio do perfil de um bibliotecário nos moldes humanistas, aquele que recomenda leituras, que intervém nos debates e evidencia a ascensão do bibliotecário que precisa atender a uma grande massa urbana, cujo letramento deriva especialmente da necessidade de deter um saber técnico para a produção industrial.

Ademais, uma série de eventos vão ocorrendo e transformando a formação bibliotecária praticada até então, tais como: a transferência do curso da Prefeitura Municipal para a Escola Livre de Sociologia e Política da Universidade de São Paulo, em 1940, que ocasionou alterações curriculares significativas; também a reforma do curso da BN, em 1944, que recebeu apoio do Governo Federal e da Fundação Rockefeller, que passa a:



oferecer bolsas para candidatos a bibliotecários de outros estados, os quais, ao regressarem, reorganizam velhas bibliotecas ao mesmo tempo em que criam novas”. Com isso, aos poucos vai ocorrendo uma uniformização dos saberes bibliotecários e se consolidando, no Brasil, o modelo pragmático americano. (FONSECA, 1957, p.96 apud CASTRO, 2002, p. 27).

Outra grande e importante transformação é a promulgação do Decreto Lei nº 6440 de 27 de abril de 1944, que, entre outras matérias, determina a promoção de cursos de atualização de bibliotecários, capacitação de mão-de-obra auxiliar bibliotecária e facilitação e incentivo para troca de experiências entre bibliotecários brasileiros e estrangeiros.

[...] em atendimento a esse Decreto o antigo curso de Biblioteconomia passa a denominar-se Curso da Biblioteca Nacional (CBN) e passa a operar em três níveis: Curso Fundamental de Biblioteconomia – CF, Curso Superior de Biblioteconomia – CSB e Cursos Avulsos – CA. (CASTRO, 2002, p. 26).

Desse modo, ainda na metade do século XX, a formação em biblioteconomia já sofrera profundas alterações diante da necessidade de adaptarem-se às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais que o país atravessava a época. Mas, somente em 1962, com a publicação do Parecer nº 326 do Conselho Federal de Educação, é que foi instituído um Currículo Mínimo para orientar e uniformizar o ensino de Biblioteconomia no país (Santos, 1998).

De acordo com Castro (2002):

A causa para o não estabelecimento de um Currículo Mínimo no Brasil, antes dos anos 60, estava na ausência de unidade de ponto de vista entre as escolas de Biblioteconomia, isto é, não havia clareza sobre quais os saberes a serem incorporados nesse currículo. (CASTRO, 2002, p. 33).

Entretanto, esse currículo atendeu, em parte, as reivindicações das escolas e associações de classe. É importante ressaltar que nesse período, escolas e associações atuavam em conjunto, portanto os movimentos profissionais eram representados pelos professores.

Castro (2002) explica que:

Tal currículo visava, entre outros objetivos, atender às necessidades do ‘mercado biblioteconômico ascendente’, ao aumento da produção científica brasileira, que requeria organização e controle, e às

técnicas biblioteconômicas que eram o canal privilegiado. (CASTRO, 2002, p.36).

Desse modo, justificava-se a inclusão de disciplinas como Catalogação, Classificação e Bibliografia com uma maior carga horária. Além dessas disciplinas, compunham esse currículo: História do Livro e das Bibliotecas, História da Literatura, História da Arte, Introdução aos Estudos Históricos e Sociais, Evolução do Pensamento Filosófico e Científico, Organização e Administração de Bibliotecas, Referência, Documentação e Paleografia, sendo obrigatória sua adoção por todas as escolas, no ano seguinte ao da sua ordenação. Para não configurar a formação do bibliotecário como exclusivamente técnica, foram incorporadas algumas disciplinas de cunho cultural.

Apesar de ser considerado um marco significativo para a Biblioteconomia e um fator decisivo para a obtenção do reconhecimento da profissão em nível universitário, o Currículo Mínimo de 1962 não satisfaz completamente os professores e a classe bibliotecária. Após pouco tempo de sua implantação, chegou-se à conclusão que esse Currículo não correspondia às expectativas dos profissionais e às exigências dos avanços tecnológicos e educacionais da época.

Desse modo, a ABEBD promoveu, no decorrer da década de 70, vários eventos visando rediscutir o Currículo Mínimo de 1962 a fim de melhor adequá-lo a então realidade do país. Como resultado dessas discussões, em 1982, surge à proposta de um novo currículo mínimo, “cuja gênese estava na tentativa de ruptura com uma visão demasiado tecnicista (fruto de uma influência notadamente norte-americana das décadas de 30 a 60 [...]” (GUIMARÃES, 2000, p. 58). Essa nova proposta de currículo preocupava-se também em possibilitar uma formação mais humanista e mais adequada às transformações tecnológicas que já afetavam as bibliotecas à época. A proposta oficial de reformulação curricular dos cursos de Biblioteconomia foi formulada por um grupo de trabalho (composto pelos membros de uma comissão definida pela ABEBD), estabelecido pela Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC).

Apesar de explicitar preocupações com uma formação menos técnica e mais atualizada com as tecnologias que surgiam à época, como também dos vários debates ocorridos para sua formulação, a aprovação desse currículo provocou insatisfação e críticas dos organismos de classe e dos professores da área. Esse

descontentamento surgiu porque se constatou que a proposta original apresentada pelo grupo de trabalho ao Conselho Federal de Ensino (CFE), foi alterada. “O CFE agrupou numa só disciplina Informação, Biblioteconomia e Usuário, sendo aprovada Informação Aplicada à Biblioteconomia” (CASTRO, 2002, p. 44).

No entanto, segundo Oliveira, Carvalho e Souza (2009) as escolas poderiam incluir outras disciplinas além daquelas do currículo mínimo. Essa liberdade lhes foi assegurada pela Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional, configurando o chamado currículo pleno.

Na década de 90, com a promulgação de uma nova LDB, que revoga toda a legislação em que até então se baseava a formulação dos currículos dos cursos superiores, estabelecendo uma maior vinculação entre o sistema educacional, o mundo do trabalho e a prática social, as escolas/cursos de Biblioteconomia foram novamente levadas a reformular suas propostas curriculares.

Conforme já vimos no capítulo anterior, a LDB introduz o princípio da flexibilidade curricular, inserindo a ideia de diretrizes curriculares para compor as propostas curriculares dos cursos.

Podemos perceber, portanto, que a LDB, por meio das diretrizes curriculares, propõe que os conteúdos curriculares dos cursos sejam organizados sob novas bases.

Conforme ressaltamos anteriormente (p. 16), a partir de 2001, as escolas/cursos de Biblioteconomia iniciaram a reformulação de suas propostas curriculares a fim de atender às exigências desse novo ordenamento jurídico-educacional. Mas, como vimos nos capítulos anteriores, à proposta que emerge como nova configuração para o ensino superior, surge num quadro de acentuadas transformações. Assim, entendemos que o grande desafio das escolas/cursos, ao elaborarem suas propostas pedagógicas e curriculares, não está em apenas responder às exigências legais, mas sim em assumir o compromisso de formar profissionais crítico-reflexivos, com capacidade de compreender que os saberes e fazeres biblioteconômicos somente se materializam se responderem às necessidades da sociedade. Desse modo, concordamos com Rodrigues (2002) quando afirma que:

[...] o desenvolvimento da formação profissional [do bibliotecário] sofreu diferentes e significativas influências que marcaram o seu

pensar e o seu fazer. Apesar do modelo tecnicista ter marcado fortemente a formação do bibliotecário no Brasil, atualmente a área se encontra num momento em que procura romper com essa concepção de profissional eminentemente técnico. Os cursos de graduação estão buscando, através de novas propostas curriculares, um perfil profissional de natureza mais interdisciplinar que possa dar conta de uma realidade heterogênea, em um tempo de rápidas, constantes e profundas mudanças, com um aparato tecnológico constantemente em aperfeiçoamento e usuários cada vez mais exigentes. (RODRIGUES, 2002).

Com essa perspectiva, nos itens seguintes, destacamos os cursos de Biblioteconomia da UNIRIO e da UFMG para, por meio de suas propostas curriculares, exemplificar o caminho pelo qual se constrói essa formação.

#### 4.1 O curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e a configuração de seu atual projeto político pedagógico

O curso de Biblioteconomia oferecido pela UNIRIO tem uma longa trajetória e tradição, pois é “o primeiro fundado na América Latina e o terceiro no mundo” (UNIRIO, 2009, p. 28), devido ter herdado o curso da Biblioteca Nacional (BN), iniciado em 1911. O curso da BN, mesmo tendo sofrido algumas interrupções, estendeu-se até a década de 1960 e representa a “gênese do movimento fundador do campo de ensino da Biblioteconomia no Brasil” (CASTRO, 2000, p. 43).

O curso de Biblioteconomia encontra-se abrigado na Escola de Biblioteconomia da UNIRIO, que surgiu como consequência da criação, em 1969, da Federação das Escolas Isoladas do Estado da Guanabara (FEFIEG), que visava à agregação de escolas de instituições renomadas do ensino superior, dentre elas a Escola de Biblioteconomia e Documentação da BN. Com a fusão dos estados da Guanabara e Rio de Janeiro essa Federação passou a denominar-se, pelo Decreto n. 76.832, de 17/12/1975, Federação das Escolas Isoladas do Rio de Janeiro (FEFIERJ). Mais tarde, em 5 de junho de 1979, a Lei n. 6.655, transforma a FEFIERJ em Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), passando a Escola de Biblioteconomia denominar-se Escola de Biblioteconomia da UNIRIO.

Castro (2000) informa que

A incorporação ou criação de Escolas/Cursos de Biblioteconomia pelas Universidades era uma reivindicação antiga e constante dos bibliotecários, que acreditavam ser esta a maneira pela qual a

profissão alcançaria status acadêmico e social e, principalmente, um modo de os estudantes conviverem com outros saberes, possibilitando a inter-relação entre o ensino técnico e humanista, requisitos necessários para formar um profissional apto a atuar no mercado, além de contribuir para eliminar as escolas de nível inferior. (CASTRO, 2000, p. 112).

O Curso de Biblioteconomia da UNIRIO na formulação do seu primeiro currículo seguiu as orientações contidas no Parecer n. 326 do CFE, que instituiu um Currículo Mínimo para os cursos no Brasil. Esse currículo vigorou de 1962 a 1982, quando o CFE criou um novo currículo para os cursos de Biblioteconomia. Com base no currículo mínimo de 1982, a Escola de Biblioteconomia da UNIRIO implantou um novo currículo, “adotando o sistema de créditos e o estágio supervisionado.” (UNIRO, 2010, p.29). Como parte das modificações sofridas, o currículo pleno passou de três para quatro anos de duração mínima, o que representou uma tentativa de adaptação do curso “às modernizações técnicas no campo da informação e da comunicação” que ocorriam no país à época (UNIRIO, 2009, p. 29).

O Currículo Pleno do Curso foi aprovado pela Resolução UNIRIO, n. 357, de 28/11/1983. No entanto, logo após sua aprovação teve que ser reestruturado devido às solicitações do corpo docente, que reivindicava uma maior discussão, ao instrumento de coleta de dados aplicado e ao pedido dos estudantes, representados pelo Diretório Acadêmico de Biblioteconomia. (UNIRIO, 2010).

Segundo Mueller (1988) o currículo instituído em 1962 para os cursos de Biblioteconomia do país, traduziu:

um esforço dirigido para provocar uma reorientação da organização para preservação para organização para a difusão e uso bem como um estímulo para integração do bibliotecário ao meio em que trabalha. (Mueller, 1988, p.75-76).

A nosso ver esta perspectiva já evidenciava a necessidade de incorporar aos currículos aspectos relativos ao desenvolvimento das novas tecnologias e a formação de bibliotecários administradores.

As mudanças e adaptações que foram feitas ao longo da existência do Curso de Biblioteconomia da UNIRIO “buscaram atender às necessidades por inclusão de disciplinas eletivas e por extensão de certos aspectos nas disciplinas já existentes.” (UNIRO, 2010, p. 32).

Com a promulgação da nova LDB, a Escola de Biblioteconomia da UNIRIO, por meio de sua Comissão de Revisão Curricular, instituída em 2002, passa a trabalhar uma nova proposta curricular, buscando “uma formação mais adequada ao bibliotecário, enquanto profissional da informação, diante das demandas sociais e do mercado de trabalho.” (UNIRIO, 2010, p.11).

A referida Comissão aproveitou parte do trabalho concluído por Comissões anteriores que também estudaram a questão da reformulação curricular, fez uma atualização desse trabalho e adequou às proposições da ABECIN, resultantes das discussões realizadas com docentes de várias IES, já harmonizadas com as decisões tomadas no âmbito do MERCOSUL no que se relaciona à formação do bibliotecário. A partir de setembro de 2006, a Comissão de Revisão Curricular da UNIRIO passou a contar com a participação formal dos discentes do Curso de Biblioteconomia.

Weitzel (2012) confirma nosso relato:

De 1997 a 2010 quatro grupos de trabalhos formais foram instituídos sendo os três primeiros responsáveis pela proposta curricular em si de acordo com as diretrizes da Associação Brasileira de Educação em Ciência da Informação (ABECIN) e do Mercosul no que tange à formação do bibliotecário. O último grupo de trabalho para reformulação curricular foi coordenado pela própria Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) que conduziu o processo de reformulação em conjunto com outras escolas das áreas de Ciências Humanas e Sociais auxiliando as Direções das Escolas no processo de institucionalização do projeto político pedagógico de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394. (WEITZEL, 2012, p.8-9).

Essa Comissão também norteou seus trabalhos pelos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Plano Pedagógico Institucional (PPI) da UNIRIO, ambos de 2006. Nesses documentos é estabelecido o perfil desejado dos egressos, ressaltando que não somente a qualificação técnica e o espírito de pesquisa devem ser privilegiados, mas também o estímulo à convivência e aceitação da diversidade para a formação de um cidadão e seu pleno desenvolvimento do e não apenas um bom profissional.

Também direcionaram as ações de elaboração do Projeto Político Pedagógico as Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas para o curso de Biblioteconomia através do Parecer CNE/CES nº492 de 2001.

O resultado de todo esse trabalho resultou no Projeto Pedagógico para o Curso de Bacharelado em Biblioteconomia da UNIRIO, em vigor desde 2010, tendo como principal objetivo:

Formar profissionais aptos a atuar como agentes engajados nos processos sociais, culturais, educacionais e de democratização da informação; capazes de contribuir para o progresso das pesquisas em ciência e tecnologia para o desenvolvimento social e econômico do país e de dar suporte informacional a empresas e organizações no contexto globalizado. (UNIRIO, 2010, p.50).

O texto do referido projeto ainda acrescenta o desejo de evidenciar o caráter social e humanístico da profissão e considera que a reformulação curricular, pautada nos documentos encaminhados pelo MEC e no Projeto Pedagógico da própria universidade é um dos meios mais sólidos para atingir esta meta (UNIRIO, 2010).

O Projeto Pedagógico para o Curso de Bacharelado em Biblioteconomia da UNIRIO contém os seguintes componentes curriculares:

As disciplinas obrigatórias e as optativas dentro de cada linha e optativas dentro de cada eixo curricular, os estágios supervisionados, o trabalho de conclusão de curso e as atividades complementares. (UNIRIO, 2010, p.52).

São oferecidas regulamente seis disciplinas optativas a cada eixo curricular, sendo obrigatório que o aluno curse três disciplinas de seu eixo formador, podendo de livre escolha cursar outras três optativas não necessariamente de seu eixo curricular. Considera-se que ao escolher tais disciplinas, o aluno torna-se sujeito ativo de seu processo ensino/aprendizagem, tomando decisões que permitam o seu desenvolvimento humano e profissional, caracterizando assim a flexibilização curricular.

O texto do PPP indica que a matriz curricular foi desenvolvida levando em consideração características do profissional da informação propostas pela ABECIN. Desta forma, se estrutura em três linhas curriculares e em três eixos curriculares, fundamentados respectivamente como:

Três linhas curriculares, de caráter transversal, que apontam aos três conjuntos de saberes necessários à formação do bacharel em Biblioteconomia e que perpassam todo o curso; e de três eixos

Curriculares, de caráter focal, compreendendo um corpus de saber biblioteconômico especializado, que se realiza teórica e tecnicamente em determinados domínios de aplicação tipificados no país e, especialmente, no estado do Rio de Janeiro. Cada domínio de aplicação compreende um conjunto de espaços cujas finalidades definem as necessidades de formação dos profissionais que neles estão envolvidos, de maneira a desenvolver suas habilidades e competências. Portanto, os eixos permitem uma relação mais direta com os exercícios nestes espaços a partir dos estágios curriculares supervisionados e o aprofundamento pessoal do estudante nos conhecimentos ali necessários em seu Trabalho de Conclusão de Curso e na escolha de Atividades Complementares. (UNIRIO, 2010, p.53).

Os eixos curriculares foram nomeados como: **Eixo I: Biblioteconomia em Memória, Patrimônio e Cultura, Eixo II: Biblioteconomia em Ciência e Tecnologia e Eixo III: Biblioteconomia para Gestão da Informação em Organizações.** Cada um destes eixos foi definido a partir de pesquisa realizada pela Comissão de Estudos Curriculares que mapeou a existência de diferentes espaços de realização profissional no Brasil e, em especial, no Estado do Rio de Janeiro. Parece, portanto, que a Escola de Biblioteconomia da UNIRIO buscou construir um PPP que evidenciasse uma maior consonância entre o saber especializado advindo da universidade e as práticas profissionais realizadas no mundo do trabalho.

Já as linhas curriculares foram assim denominadas e definidas:

**Linha Teórico-Metodológica:** constituída por disciplinas formativas, que apresentam os princípios da área, suas teorias, métodos e técnicas e que compõem o saber próprio do bibliotecário.

**Linha Humanista-Social:** constituída por disciplinas de áreas conexas no campo de ciências humanas e sociais, seus fundamentos e teorias e que são o plano de base, a partir de onde se assentam o saber e as atividades da Biblioteconomia.

**Linha Instrumental:** constituída por disciplinas que servem de apoio ao desenvolvimento de conteúdos e à aplicação prática dos conhecimentos apresentados nas disciplinas dos eixos Teórico-Metodológico e Humanístico. (UNIRIO, 2010, p. 55-56).

No que se refere às práticas de estágio, as mesmas foram divididas em quatro partes distintas, de acordo com os períodos escolares, e indicando o número de horas totais a ser cumpridas, distribuídas da seguinte forma: 60h (3º. Período), 60h (5º. Período), 90h (7º. ou 8º Período), e 90h (8º ou 9º Período).

Para mensurar o aprendizado ao longo do curso, no último semestre do curso o aluno deverá apresentar um trabalho de final de curso. Neste trabalho, deve ser



investigado um assunto relativo à Biblioteconomia, utilizando análise de pesquisa sob orientação de um docente identificado com o assunto em questão.

Também é disposto no PPP um conjunto de atividades complementares, visando agregar conhecimentos e experiências para a formação do aluno. Estão inclusas nestas atividades debates interdisciplinares com a área, discussões sobre atualização profissional e realização de atividades de aprofundamento do conhecimento em temas ou subáreas da Biblioteconomia.

O Curso de Bacharelado prevê ainda a modalidade semipresencial, sendo facultativo às escolas oferecer até 20% da sua carga horária total nesta modalidade.

A Carga Horária Total do curso é de 3.095 horas, podendo ser integralizado num tempo mínimo de 08 e máximo de 14 períodos para o período da manhã e máximo de 15 períodos no curso noturno.

#### 4.2 O curso de Biblioteconomia e Gestão da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a configuração de seu atual projeto político pedagógico

A exemplo do curso da UNIRIO, o curso da UFMG possui longa história e tradição. Fontes e Ortega (2013), como também Cezarino e Viana (1990), apontam o ano de 1950 como sendo o marco do ensino formal de Biblioteconomia em Minas Gerais, pois nessa data se iniciaram as atividades de um curso independente em Belo Horizonte por meio de convênio entre a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais e o Instituto Nacional do Livro. Esse curso, primeiramente teve a duração de um ano e era destinado a professoras primárias.

Esse convênio vigorou e manteve o curso independente até o ano de 1958, quando foi solicitado o seu reconhecimento junto ao MEC. Nessa oportunidade, através de parecer do Conselho Federal de Educação, foi oferecida duas sugestões: “1) criação da Escola de Biblioteconomia em legislação federal; 2) sua incorporação junto a uma universidade.” (Kremer, 2000). O corpo docente optou por essa última sugestão e encaminhou pedido nesse sentido à Universidade de Minas Gerais.

Desta forma, no ano de 1963, o curso foi incorporado à Universidade de Minas Gerais que passaria em 1965 a denominar-se Universidade Federal de Minas Gerais. No ano seguinte, 1966, é concedido o Mandato Universitário permitindo assim o registro de todos os diplomas expedidos desde 1950 e também o curso

passa a ser reconhecido como uma Unidade da UFMG sob a denominação de Escola de Biblioteconomia.

A trajetória do curso sofreu várias alternâncias de tempo de duração: de 1950 a 1953 vigorou com a duração de um ano; posteriormente, de 1954 a 1956, teve a duração de dois anos; mais tarde, de 1957 a 1984, passou a ter a duração de três anos e, desde então, obedece à configuração do currículo pleno que estabelece o mínimo de quatro anos para a integralização curricular. Essa alternância de tempo de duração está intimamente ligada à percepção do bibliotecário que se pretendia formar e do entendimento de qual seria o espaço de atuação deste profissional.

Cezarino e Viana (1990) explicam que o currículo de Biblioteconomia em Minas Gerais começou com uma nítida orientação para as bibliotecas públicas, pois eram essas instituições que representavam a maioria da fonte empregadora da categoria à época.

À medida que o país foi se modernizando e ampliando seu processo de transformação econômica, social e educacional, novas fontes empregadoras surgem, tal como bibliotecas universitárias e especializadas. Desta forma, o ensino de biblioteconomia praticado promove ajustes com vistas à melhor adequação entre o currículo e a realidade profissional que se apresentava.

Além disso, essas reformas pretendiam responder indagações “[...] a cerca do papel do bibliotecário na sociedade brasileira e fornecer uma maior clareza quanto ao verdadeiro objeto de estudo da área: a biblioteca?, o documento?, a informação?, o usuário da informação. (CEZARINO; VIANA, 1990, p. 40).

Como qualquer unidade inserida em um sistema de Ensino Superior, o curso de Biblioteconomia também foi afetado pela Reforma Universitária empreendida em 1968. Com base nesta Reforma, o Conselho de Graduação da UFMG promoveu uma série de alterações. Entre as principais, e que de fato incidiram sobre o currículo de Biblioteconomia implantado em 1974, estão: “[...] redução do número médio de disciplinas; composição do currículo com um elenco de disciplinas de Currículo Mínimo (CM), obrigatórias (OB), optativas (OP) e eletivas (EL)” (CEZARINO; VIANA, 1990, p. 40). Essas orientações guiam a ação curricular e direcionam a proposta pedagógica do curso até o ano de 1982, quando o novo

currículo mínimo obrigatório é instituído. Em linhas gerais este novo currículo tratou de concentrar as ações curriculares em três grandes núcleos: **Matérias de Fundamentação Teórica, Matérias Instrumentais e Matérias de Formação Profissional** (CEZARINO; VIANA, 1990, grifo nosso).

Diante da aprovação da proposta curricular apresentada, a Escola de Biblioteconomia da UFMG, através de seu Colegiado de Coordenação Didática, iniciou o processo de construção do currículo pleno da Escola. Todas as ações que culminaram no currículo pleno são advindas de estudos dos itens constantes no núcleo temático “Matérias de formação profissional”.

Em termos práticos o currículo pleno constituía-se da seguinte perspectiva:

Nesta versão curricular a proposta foi a de desenvolver a competência técnica do aluno com visão crítica da sociedade em que iria atuar. Este currículo teve como influência as intensas e contínuas discussões que levaram à proposta do Currículo Mínimo de Biblioteconomia de 1962, aprovado pelo Conselho Federal de Educação. O anteprojeto, que teve participação intensa dos professores da Escola de Biblioteconomia e foi coordenado por ela, indicava a seguinte estrutura ao curso, posteriormente aprovada: matérias de fundamentação geral, matérias instrumentais e matérias de formação profissional. Além de mudanças substanciais no elenco de disciplinas, a carga didática mínima para a formação do profissional foi ampliada. (ORTEGA, 2013, p. 192).

Esse currículo foi considerado mais completo e coerente com a realidade do mundo do trabalho existente à época e vigorou até 1990 quando a escola inicia um novo processo de ajustes curriculares, visando atender as exigências da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que só terminariam em 1998.

O currículo de 1998 da Escola de Biblioteconomia apresentava-se em conformidade com a LDB e as normas internas da UFMG, cuja orientação colocava a flexibilização curricular como ponto básico de partida para a construção de um projeto pedagógico. Desse modo, a proposta curricular atendia tanto a uma orientação institucional, como também já indicava uma preocupação da escola em se preparar para atender as Diretrizes Curriculares Nacionais que seriam formuladas em 2001, como exigência da LDB.

Em 2000, ocorre a mudança do nome da Escola de Biblioteconomia para Escola de Ciência da Informação (ECI). Essa mudança é resultado de um processo longo de transformação pelo qual passara a escola; iniciando na alteração curricular do Curso de Biblioteconomia e criação de curso noturno, passando pela criação da

Especialização em Gestão Estratégica da Informação e culminando na criação do Mestrado e Doutorado em Ciência da Informação. Diante disso a Congregação da Escola de Biblioteconomia da UFMG criou uma comissão para análise da mudança do nome da Escola, tendo em vista que as atividades que exercia não abrangiam somente a área de Biblioteconomia.

a alteração do nome foi aprovada por unanimidade. A argumentação é que o termo Ciência da Informação é o que melhor traduz a atual realidade da área e dos programas atuais da Escola, ao mesmo tempo em que abriga as perspectivas de desenvolvimento da Unidade. (BARBOSA et. al, 2000, p. 81).

Além dos motivos acima apresentados, Barbosa et al (2000) listam uma série de eventos sociais, pedagógicos e políticos que alteram o estatuto do próprio curso dentro da Universidade e também sua relação com a comunidade, o que, no seu entendimento, também contribui para a decisão de alterar o nome da Escola:

a) a biblioteconomia tem como objeto central de seu estudo a informação que, considerada em uma perspectiva ampla, inclui não apenas o livro e a biblioteca, mas também outros tipos de materiais e unidades de informação;

b) a maioria das escolas de biblioteconomia, em todo o mundo, têm mudado suas denominações de forma a evidenciar a evolução de seus programas e da própria área, fato que vem ocorrendo no Brasil, inclusive em escolas do interior do País;

c) a EB já promoveu a mudança do nome de um de seus departamentos (Organização e Tratamento da Informação) e de sua própria revista (*Perspectivas em Ciência da Informação*);

d) as diretrizes curriculares da educação nacional, do Ministério da Educação - MEC, incluem a biblioteconomia, a arquivologia e a museologia como disciplinas da área da ciência da informação. (BARBOSA et. al, 2000, p. 82).

Portanto, mais que a mudança do nome a transformação da Escola resultou num processo de mudanças epistemológicas e pedagógicas. Diante disso, em 2001 iniciou-se um novo processo de reformulação curricular. De acordo com essa proposta o curso de graduação em Biblioteconomia foi planejado para oferecer duas ênfases: 1) ênfase em Gestão de Coleções que privilegia a atuação do profissional em instituições públicas e privadas, representada por bibliotecas e centros de

informação; 2) ênfase em Gestão da Informação cuja atenção está voltada para o acesso e uso de recursos informacionais, em quaisquer formas em que se apresentem ou locais em que se encontrem.

Outro importante momento da história da Escola ocorre no ano de 2007, quando, sob influência do Plano de Restruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que visava à ampliação das ofertas de cursos e vagas nas universidades públicas, a ECI decide pela criação de dois novos cursos, a saber: Museologia e Arquivologia, completando assim a tríade das disciplinas que são mais indicadas pela literatura como tendo afinidade com a Ciência da Informação (SHERA; CLEVELAND, 1997).

Diante de todo este processo de transformação, em 2008 é aprovado o novo Projeto Pedagógico do Curso de Biblioteconomia e Gestão da Informação da Escola de Ciência da Informação da UFMG e, desde então, as ações pedagógicas do curso passam a ser orientadas pelo novo Projeto.

Esta proposta pedagógica foi constituída considerando-se os pontos compartilhados pelos três cursos que integram a Escola de Ciência da Informação, a saber: Biblioteconomia e Gestão da Informação, Museologia e Arquivologia. Desta forma, existe um conjunto comum de 19 atividades acadêmicas que totalizam 1200 horas a serem cursadas como obrigatórias nestes três cursos. Cada curso também possui um conjunto de 12 atividades obrigatórias, que somam juntos 690 horas. Além disso, ainda são previstas atividades acadêmicas optativas e complementares para todos os cursos.

No entender da ECI, a existência de um núcleo comum de disciplinas entre os três cursos propicia ao aluno discutir e refletir tanto sobre aspectos gerais da Ciência da Informação, como adquirir conhecimentos específicos de seu curso e também fazer “trocas” com os outros dois cursos que integram a Escola. Também são previstas atividades acadêmicas de caráter teórico e outras de caráter prático, tanto no tronco comum, como no tronco específico.

Para o curso de Biblioteconomia e Gestão da Informação, que está organizado em regime seriado semestral e tem carga horária total de 2400 horas de aula, foram estabelecidos os seguintes parâmetros operacionais: 960 horas/aula em atividades acadêmicas do núcleo comum da Escola de Ciência da Informação, ou seja, atividades que envolvem os cursos de Museologia e Arquivologia; 240 horas/aula destinadas aos estágios curriculares obrigatórios; 690 horas/aula

compõem o núcleo específico da Biblioteconomia e Gestão da Informação; 510 horas/aula estão reservadas para que o aluno possa cursar atividades acadêmicas optativas, e/ou formação complementar e/ou livre.

Para cumprimento das horas de núcleo específico foi estabelecido um conjunto de 12 atividades acadêmicas obrigatórias e que devem ser cursadas do primeiro ao sexto períodos.

Essas atividades acadêmicas se inserem de forma mais incisiva nos campos de conhecimento relativos à gestão da informação, aos princípios gerais da organização e tratamento da informação e à área de fontes e uso da informação e estão voltadas para o conjunto de procedimentos técnicos (gerenciais e de organização da informação) exigidos na atuação profissional do bibliotecário e gestor da informação. (UFMG, 2008, p. 13).

No sétimo e oitavo períodos, respectivamente, devem ser cursados o estágio curricular obrigatório, denominado como: Estágio Supervisionado em Biblioteconomia e Gestão da Informação I e Estágio Supervisionado em Biblioteconomia e Gestão da Informação II.

Além destas atividades obrigatórias, a estrutura do novo currículo considera ainda as opções de formação complementar e formação livre, previstas nas diretrizes de flexibilização curricular da UFMG, cujo objetivo é fazer com que o aluno seja corresponsável pela construção de seu currículo, conquistando assim não somente uma formação teórico-prática generalizada, mas também se aprofundando um pouco mais em áreas de seu maior interesse.

Portanto, para a realização destas atividades, que em conjunto somam 510 horas/aula o aluno pode realizar seminários; participação em eventos; oficinas; publicações (monografia); visita orientada; iniciação à pesquisa, docência e extensão; estágio curricular e vivência profissional complementar.

A realização destas atividades é considerada de tamanha importância que receberam duplo amparo normativo, de um lado o PPP do curso e de outro a Resolução Complementar nº 01/98, de 10 de dezembro de 1998 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), da UFMG, que reforça a importância da flexibilização curricular para a Universidade, além de demonstrar preocupação em seguir as orientações da LDB.

O PPP ainda prevê que a integralização do curso de Biblioteconomia deve ser realizada em, no mínimo, oito semestres letivos e, no máximo, catorze períodos

letivos. Recomenda, ainda, que a Escola deve proporcionar ao aluno de graduação a oportunidade de convivência com os alunos de Mestrado e Doutorado em Ciência da Informação da ECI, encorajando-os a dar continuidade aos seus estudos pelo compartilhamento de experiências práticas e de pesquisa.

Apresentado o percurso histórico da Biblioteconomia no Brasil e destacadas as reformulações curriculares dos cursos selecionados para estudo, no próximo capítulo apresentamos a metodologia que seguimos para responder nosso problema de pesquisa e que nos permitiu fazer uma avaliação da aplicação das DCN nos PPP citados nas seções 4.1 e 4.2 deste estudo.

## 5 METODOLOGIA

A metodologia representa o caminho trilhado pelo pesquisador para atingir os objetivos da pesquisa. Por isso, deve incluir simultaneamente

a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade). (MINAYO, 2008, p.14).

A metodologia, portanto, não se resume ao uso de técnicas de pesquisa, estas devem estar sempre associadas às concepções teóricas da abordagem que lhe dão sentido.

Tendo essas observações como parâmetros para execução desta pesquisa, procuramos construir procedimentos metodológicos que representassem não só o conjunto de técnicas que orientam a obtenção dos dados, mas também que espelhassem o referencial teórico em que este estudo se apoia.

Desse modo, neste capítulo apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados para atingir os objetivos estipulados nesta pesquisa e o recorte empírico e temporal que fizemos. Descrevemos também o instrumento de coleta de dados usado, os aspectos e as etapas de tratamento dos dados coletados em campo empírico e como analisamos os dados obtidos.

### 5.1 Modalidade da pesquisa e definição do campo empírico

As bases teóricas desta pesquisa foram construídas por meio de uma revisão de literatura, que não apenas nos forneceu marcos teóricos e empíricos, mas também nos possibilitou observar a trajetória histórica de nosso tema ou seja, o processo de criação e aplicação das diretrizes curriculares em nosso campo de estudo, a Biblioteconomia.

Realizada a revisão de literatura pudemos verificar como se configurou a promulgação da LDB, como também das DCN e quais as orientações que regem a criação e aplicação dos Projetos Político Pedagógico (PPP) dos cursos analisados.

A revisão de literatura também nos auxiliou a compreender o posicionamento de temáticas correlatas à nossa pesquisa sendo elas: perfil profissional, habilidades



e competências dos bibliotecários, perfil dos egressos, inovação no ensino superior, proposta de ensino inovadora e atuação profissional, na configuração dos PPP dos cursos em análise e como essas práticas, objetos e ações se situam em relação às diretrizes curriculares nacionais na perspectiva de nosso campo de estudo.

De acordo com Minayo (2010, p.16), “o método tem uma função fundamental: tornar plausível a abordagem da realidade a partir das perguntas feitas pelo investigador”. Portanto, a escolha do método mais adequado à realidade pesquisada é fundamental para o prosseguimento e execução da pesquisa.

Sendo assim, nossa pesquisa se caracteriza como sendo de caráter documental e também de campo (quanto à fonte de coleta dos dados), exploratória (quanto ao seu objetivo), e, do ponto de vista da análise dos dados e demonstração dos resultados, com abordagem qualitativa e quantitativa.

Caracterizamos nossa pesquisa como documental apoiados na perspectiva de Marconi e Lakatos (2006, p. 176), que nos esclarecem que “a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias”. Desse modo, ao analisar os projetos pedagógicos dos cursos de Biblioteconomia da UNIRIO e Biblioteconomia e Gestão da Informação da UFMG realizamos uma pesquisa documental.

Devemos esclarecer que nossa fonte principal, o PPP, não recebeu nenhum tratamento analítico prévio, portanto, a natureza da fonte de informação utilizada confirma nossa pesquisa como sendo documental, afastando qualquer possibilidade de caracterização de uma pesquisa bibliográfica, tal como prevê GIL (2008) ao caracterizar pesquisa documental.

Evidenciamos em nosso estudo o PPP como documento destes cursos, portanto, plausível de análise e interpretação. Essa perspectiva está apoiada no entendimento de Murguia (2001, p. 42) que estabelece que exista o estágio da informação denominado por Buckland (1991) como *informação-como-coisa*, ou seja, a informação materializada. Em nosso estudo, esta informação é materializada nos documentos institucionais.

Denotamos como pesquisa de campo baseados em Vergara (2011, p. 43) que define a tipologia como sendo a “pesquisa empírica realizada no local onde ocorre ou ocorreu um fenômeno ou que dispõe de elementos para explicá-lo. Pode incluir entrevistas, aplicação de questionários, testes e observação participante ou não.”

Localizamos poucos estudos provenientes da área de Biblioteconomia e/ou Ciência da Informação interessados em averiguar a aplicação das orientações das DCN na estruturação dos projetos políticos pedagógicos e currículos dos cursos/escolas de Biblioteconomia e sendo este nosso objetivo podemos qualificar nossa pesquisa como de natureza exploratória quanto ao seu objetivo. Justificamos tal denotação apoiados em Vergara que diz que uma pesquisa é considerada exploratória “quando é realizada em área na qual há pouco conhecimento acumulado e sistematizado”. (VERGARA, 2013, p. 38).

Quanto ao tipo de abordagem do tema levamos em conta a tendência da Ciência da Informação que, segundo González de Gómez (2001, p. 13) tem explorado “um pluralismo metodológico, próprio das ciências sociais e de um campo interdisciplinar” para utilizar a combinação dos métodos quantitativo e qualitativo.

o uso de métodos quantitativos tem o objetivo de trazer à luz indicadores e tendências observáveis ou produzir modelos teóricos de alta abstração com aplicabilidade prática”, enquanto que as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos. (MINAYO 2007, p.17)

Na comparação entre as abordagens quantitativas e qualitativas, a autora entende que “cada um dos dois tipos de método tem seu papel, seu lugar e sua adequação” e conclui que a experiência de trabalho com as abordagens quantitativas e qualitativas mostra, entre outras constatações, que: “elas não são incompatíveis e podem ser integradas num mesmo projeto de pesquisa” [...]; “que em lugar de se oporem, os estudos quantitativos e qualitativos, quando feitos em conjunto, promovem uma mais elaborada e completa construção da realidade [...]” (MINAYO, 2007, p. 56, 57, 76).

Nossa pesquisa utilizou o método quantitativo para levantamento de quantas seções nos PPP analisados teriam relações com nosso objeto. Desta forma, ao verificar as seções identificamos três e estas se tornaram nossas unidades de análise, sendo elas: **flexibilização curricular, perfil profissional e competências e habilidade dos egressos**. Também utilizamos o método quantitativo para mensurar os dados obtidos após aplicação de questionários para os professores dos cursos e uma abordagem qualitativa para trabalhar os processos e fenômenos que não

podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis, ou seja, para verificar no conteúdo dos PPP se existe uma adoção das orientações das DCN e também verificar se as reformulações curriculares realizadas podem ser consideradas propostas inovadoras de ensino.

No Brasil, atualmente, existem cerca de 43 cursos/escolas de Biblioteconomia e/ou Ciência da Informação<sup>6</sup> entre universidades federais, estaduais e particulares. Na impossibilidade de trabalharmos com todos os cursos/escolas devido à limitação de tempo para desenvolver esta pesquisa, escolhemos como campo empírico as escolas/cursos de Biblioteconomia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Estes cursos foram selecionados intencionalmente por representarem dois importantes eixos de formação bibliotecária no Brasil, conforme ilustramos no capítulo anterior.

Ainda, com a intenção de complementar a análise efetuada anteriormente, aplicamos um questionário aos professores de ambos os cursos, com perguntas abertas e fechadas, a fim de saber como o professor-pesquisador que atua no campo da Biblioteconomia e da Ciência da Informação entende as unidades da DCN selecionadas para este estudo e como considera que a proposta de flexibilização curricular é aplicada na sua escola de atuação e se isso influencia sua prática pedagógica, visto que conforme Rodrigues anuncia (2008, p.25) “[...] é no balizamento do professor que a aprendizagem do aluno se efetiva [...] (RODRIGUES, 2008, p.25).

## 5.2 Definição de critérios para coleta e análise dos dados

A coleta de dados foi realizada em duas etapas. Primeiramente, realizamos um levantamento junto às secretarias dos cursos de Biblioteconomia da UNIRIO e da UFMG. A solicitação de envio da última versão do PPP, posterior à promulgação da LDB, e também da última versão do currículo, foi realizada via mensagem eletrônica acompanhada de um texto explicativo sobre os objetivos da pesquisa e identificação do Programa de Pós-Graduação ao qual estamos vinculadas. Em um segundo momento, levantamos em Bases de Dados do Senado Federal e da Câmara dos

---

<sup>6</sup>Davanso e Zanaga (2011, p.3)

Deputados todas as legislações, portarias, decretos e resoluções ligadas ao nosso objeto de estudo.

Para analisar os dados coletados verificamos que seria necessário adotar uma técnica de análise de dados. De acordo com Marconi e Lakatos (2006, p.62), “técnica e um conjunto de preceitos ou processos de que serve uma ciência ou arte; e a habilidade para usar esses preceitos ou normas, a parte prática”. Neste sentido, com o intuito de alcançar os objetivos propostos para esta pesquisa, adotou-se a técnica de análise de conteúdo.

Este tipo de técnica, conforme Marconi e Lakatos (2002) permite analisar o conteúdo de livros, revistas, jornais, discursos, películas cinematográficas, propaganda de rádio e televisão, slogans etc. “É uma técnica que visa aos produtos da ação humana, estando voltada para o estudo das ideias e não das palavras em si.” (MARCONI e LAKATOS, 2002, p.129).

A análise de conteúdo é, segundo Vergara (2013, p. 15), “[...] uma técnica para o tratamento de dados que visa a identificar o que está sendo dito a respeito de determinado tema.”.

Já Bardin (2011, p. 37) explica que a análise de conteúdo consiste em:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não). (BARDIN, 2011, p. 37).

Para analisar o conteúdo expresso nos PPP e currículos verificamos as orientações de Minayo (2008) e Bardin (2011). Para a primeira autora os procedimentos metodológicos da análise de conteúdo compreendem as seguintes etapas: categorização, inferência, descrição e interpretação. Nem sempre essas etapas possuem uma sequência correta. Geralmente segue-se a seguinte ordem:

- a) separar o material a ser analisado em partes;
- b) decompor as partes em categorias;
- c) fazer uma exposição do resultado da categorização;
- d) fazer inferências dos resultados;
- e) explicar os resultados alcançados com auxílio da fundamentação teórica utilizada. (MINAYO, 2008, p. 88).

Já para Bardin (2011) a análise de conteúdo pode ser resumida em três fases:

- a) pré-análise: “é a fase de organização propriamente dita”;
- b) exploração do material ou fase de codificação;
- c) tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A interpretação é a fase na qual os resultados em bruto são tratados de maneira a serem significativos e válidos. (BARDIN, 2011, p.125).

Embora tenhamos verificado as orientações e interpretações das duas autoras acima mencionadas, decidimos em nosso estudo trabalhar com a técnica de análise de conteúdo segundo Bardin (2011) por entender que as perspectivas desta autora mais se adequam aos interesses de nossa pesquisa.

Na fase de pré-análise, respeitando as regras de exaustividade, homogeneidade e pertinência que orientam sobre as escolhas dos documentos, e são consideradas necessárias para a análise de conteúdo por Bardin (2011), elegemos como documentos a serem analisados a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Biblioteconomia, Projeto Político Pedagógico do curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e Projeto Político Pedagógico do curso de Biblioteconomia e Gestão da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Ainda na fase de pré-análise procedemos a uma leitura flutuante com vistas a entender um pouco melhor estes documentos. Este tipo de leitura é descrita pela literatura como aquela que serve de referência a este estudo como sendo para “estabelecer contato com os documentos a analisar e conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações”, representando um bom guia para a categorização de pesquisas (BARDIN, 2011, p. 122).

Já para a consecução da segunda fase que trata da exploração do material, definida por Bardin como “A fase longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 2011, p.131), foi realizada a decomposição das seções dos PPP, ou seja, identificamos todas as seções que tratavam de orientações para a estruturação dos cursos com vistas à formação do egresso. Portanto, seções como Anexos, Conclusão, Referências e Apêndices foram desconsideradas.

Esclarecemos que esta segunda fase é uma fase de descrição analítica, na qual o *corpus* escolhido, em nosso caso, os projetos políticos pedagógicos, é submetido a um estudo aprofundado. Desta forma, os dados expostos nestes documentos foram analisados buscando identificar o conteúdo correlato com as unidades de registro selecionadas. Parece haver consenso na literatura (Minayo, 2008, Bardim, 2011, Oliveira, 2008) que essa análise é realizada de acordo com os conhecimentos acumulados no referencial teórico e na dimensão das hipóteses provisórias sobre o objeto estudado e o conteúdo do texto analisado.

por apresentar como princípio a inferência de conhecimentos relativos ao objeto de estudo, a análise de conteúdo pressupõe determinar os núcleos de sentido que se deseja identificar na comunicação, construir as variáveis a serem analisadas e, a partir da presença ou ausência das citações, verificar seu sentido dentro do contexto apresentado. (BURIN, 2009, p. 63).

Neste sentido, após exaustiva análise das seções que tratavam de questões relacionadas ao nosso objeto de estudo identificamos que três eram mais significativas para o alcance do objetivo desta pesquisa e que, portanto, deveriam ser analisadas, sendo elas: 1) **competências e habilidades dos egressos**<sup>7</sup>, 2) **perfil profissional** e 3) **flexibilização curricular**.

Justificamos a escolha das duas primeiras unidades pelo fato de existir no Parecer CNE/CES n. 492/2001, que fixa as DCN para os Cursos de Biblioteconomia, uma orientação direta do Ministério da Educação do que seriam as competências e habilidades e o perfil de um bibliotecário coerente com a realidade social e condizente com a sociedade contemporânea.

Já no que se refere à unidade de registro flexibilização curricular, justificamos a escolha pelo fato que esta unidade pode ser considerada a grande inovação trazida pela LDB. Em consonância com esse princípio são criadas as Diretrizes Curriculares, que servirão à ação comparativa que fazemos neste estudo. No que tange à unidade de registro flexibilização curricular, objetivamos, portanto, averiguar como o curso de Biblioteconomia da UNIRIO e o curso de Biblioteconomia e Gestão da Informação da UFMG articularam sua visão sobre tal unidade. Cabe ressaltar que

---

<sup>7</sup> Esclarecemos que embora a literatura aponte competências e habilidades como conceitos distintos e que, portanto, teriam aplicações distintas, as DCN apresentam os termos associados e sendo assim, este estudo trabalha a unidade tal como aparece no texto regulatório.

não podíamos fazer análise semelhante para as unidades perfil profissional e competências e/ou habilidades, também estudadas nesta dissertação, visto que tais premissas são formuladas por cada área de conhecimento, ou seja, não cabia à LDB traçar orientações particulares para cada campo.

Para a terceira e última fase proposta por Bardin que é a fase em que “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos” (BARDIN, 2004, p.101), ou seja, é o momento em que as informações coletadas são analisadas, permitindo as inferências e interpretações de acordo com os objetivos da pesquisa, procedemos do seguinte modo:

Em um primeiro momento, os dados, fruto das análises, foram dispostos em quadros, na coluna à esquerda foi inserido o entendimento das DCN para a categoria analisada. Na coluna à direita o entendimento do PPP para a mesma categoria. Posteriormente, sob forma textual fazemos o cotejamento e identificamos as conformidades e diferença, posicionando se o PPP está em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais estipuladas para os Cursos de Biblioteconomia. Cabe ressaltar que durante a demonstração destas análises trazemos autores externos para dialogar com o trabalho e, portanto, contribuir com o entendimento das categorias.

Esclarecemos, no entanto, que nosso método impõe certa limitação, uma vez que envolve um processo interpretativo da autora que interpreta os dados expostos nos documentos analisados. Não se pode afirmar que ocorreram modificações em relação aos dados levantados, mas podemos dizer que tais dados possivelmente foram submetidos a juízo, enquanto eram repassados ao interlocutor e que isto pode ter gerado eventuais inconformidades, conforme os dados são expostos e conforme são entendidos e documentados neste trabalho.

Em um segundo momento, nossa pesquisa se vale da aplicação de um questionário (apensado) aos professores dos cursos que são nosso alvo de estudo, objetivando complementar as análises anteriormente realizadas. Para tanto, pesquisamos nos sites de cada escola a relação de seu corpo docente e posteriormente entramos em contato via e-mail com a coordenação de cada curso a fim de verificar se tal relação estava atualizada e/ou se existiam alterações. Validada a lista do corpo docente qualificamos o universo total de professores que atuou nos cursos nos períodos letivos 2014.1 e 2014.2, excluindo professores que estão afastados por motivos de estudo ou de saúde ou que não ministraram disciplinas

nestes dois semestres. Justificamos tal recorte pelo fato que procuramos pesquisar os docentes com prática pedagógica regular nestes cursos e, portanto, representariam uma amostra atual do que se entendia a respeito das nossas unidades de análise. Desta forma, nosso universo de pesquisa se resume aos seguintes números: 30 professores para UFMG e 39 para UNIRIO, totalizando 69 docentes.

Justificamos o uso dos questionários por tratar-se de um instrumento que permite medir o que se deseja analisar e pode ser aplicado simultaneamente a um maior número de indivíduos. A combinação de perguntas abertas e fechadas permite por um lado, obter respostas livres e recolher dados ou informações mais ricas e variadas que são analisadas e respondem a questões de nossa pesquisa e por outro lado as perguntas fechadas nos permitem com maior facilidade inferir junto ao público alvo quantitativos sobre o que exatamente queremos inferir em termos de variáveis da nossa pesquisa.

Cabe ressaltar que as respostas oriundas de questões abertas foram submetidas a análise de conteúdo visando identificar dados que respondem nossa questão central, ou seja, a partir do conjunto central de discursos dos docentes de tais escolas identificamos o que nossos sujeitos de pesquisa entendiam como sendo flexibilização curricular, quais as competências e habilidades que eles julgam necessárias ao egresso de Biblioteconomia de seu curso. Assim como, se eles identificariam o perfil profissional apontado pelos PPPs das escolas às quais são vinculados.

Decidimos usar questionários amparados na perspectiva de Gil (2008, p.128), que define o instrumento “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.”. Para este autor, o questionário é um bom instrumento em pesquisas que possuem um campo empírico a ser investigado e no qual pesquisador e pesquisados estão em áreas geograficamente distintas, assim como, permite atingir um grupo maior de pessoas. Aplicamos nossos questionários em modo eletrônico, amparados em Vergara (2011, p.51), que aponta que “[...] o questionário pode ser enviado pelos Correios, por alguém que se disponha a fazê-lo ou pode ser apresentado na mídia eletrônica”.



Definido o teórico que nos apoia na escolha do questionário como procedimento metodológico, abaixo descrevemos como a técnica foi empregada.

Nosso questionário foi disponibilizado online através da plataforma de formulários do Google Drive e os 69 docentes dos cursos foram convidados via e-mail a respondê-los. Nesta mesma mensagem eletrônica enviada em 26 de dezembro de 2014, anexamos uma explicação dos objetivos da pesquisa e sinalizamos que o prazo final para recebimento dos dados seria 25 de janeiro de 2015.

No que se refere ao envio para os docentes da UNIRIO, de 39 e-mails enviados, 2 retornaram constando como endereços inválidos, e de 1 foi obtida resposta automática, dizendo que o docente não veria e-mails devido às férias, retornando no dia 16/01/2015. Dois professores retornaram sinalizando que não responderiam a pesquisa, a primeira<sup>8</sup> porque estava se afastando das atividades docentes por considerar que existem distorções graves no ensino de Biblioteconomia, tal como transcrito abaixo:

Desculpe não responder a seu questionário, mas considero todo o ensino de Biblioteconomia um disparate, totalmente fora da realidade. O ensino à distância, então, se excedeu. O programa traz tudo que é inútil e nada do que seria importante. Se você fizer uma pesquisa de série estatística no site do Oswaldo (ofaj.com.br), verá que a maioria dos empregos oferece vaga em universidades, bibliotecas públicas, bibliotecas escolares - todas multidisciplinares. Quando não é isso, as vagas são para escritórios de advocacia ou para centros de arte e cultura. Meia dúzia é oferecida para empresas ou algo semelhante. Os professores fazem mestrado ou doutorado no exterior e voltam cheios de ideias de "cientistas da informação" etc, quando precisamos de bons bibliotecários. Além disso, os alunos estão cada dia mais ignorantes. Não sou contra a entrada de ignorantes na faculdade, só que a universidade TEM OBRIGAÇÃO de fornecer meios para que eles cresçam como pessoas e como cultura. Ninguém sabe escrever nem falar português, muito menos qualquer língua estrangeira. Há professores, também, que não sabem falar português e falam mal línguas estrangeiras, com todos os diplomas do mundo. Por isso, caríssima, desejo-lhe boa sorte, mas recuso-me a responder perguntas limitadas ao que existe: precisamos pensar no que deveríamos fazer. Além do mais, estou abandonando definitivamente o ensino, porque tudo o que digo ou escrevo, me sinto um ET, um alienígena sem lugar na terra. Se não melhorarmos o nível dos bibliotecários, inevitavelmente a profissão corre um sério risco. (P.1).

---

<sup>8</sup> Transcrições de falas de docentes foram codificadas com a letra P e indicação de ocorrência em ordem sequencial. Desse modo, P1, P2, P3 .... representam a identificação de transcrições

E uma segunda docente apontando que não responderia por que sua formação e prática docente eram ligadas à Sociologia e que com isso não se julgava competente para versar sobre o ensino da área de Biblioteconomia. No caso da UFMG nenhum e-mail voltou ou indicou mensagem de ausência.

No dia 10 de janeiro foi reenviada uma mensagem eletrônica solicitando aos que ainda não haviam acessado o questionário online que o fizessem.

Em 13 de janeiro entramos em contato com a Secretaria da Escola de Biblioteconomia da UNIRIO solicitando que convocasse os professores a responder o questionário que já fora enviado. Fizemos o mesmo para a ECI/UFMG, ou seja, no dia 16 de janeiro de 2015 entramos em contato com a Secretaria do curso solicitando que o órgão através de seu e-mail institucional acionasse os professores a participar da pesquisa, visto que até o momento a adesão fora pouca. Prontamente fomos atendidos e copiados em e-mail do encaminhamento da solicitação.

No entanto, no caso da UFMG, mesmo tendo feito tais contatos a adesão foi pouca. Ou seja, até o dia 25/01 apenas nove docentes haviam respondido ao questionário. Desta forma, mesmo após a data estipulada para recebimento, decidimos fazer mais um contato em 29/01, informando o baixo retorno dos professores e explicamos a necessidade de participação dos mesmos para alcançarmos os objetivos estipulados pela pesquisa, nesta mensagem estipulamos como data final para recebimento dos questionários o dia 13/02. Após tal contato, tivemos mais cinco retornos de questionários preenchidos e, para não prejudicar a realização da análise em tempo hábil de apresentação deste estudo, encerramos em 15 de fevereiro de 2015 o recebimento de questionários.

## 6 RESULTADOS E ANÁLISES

Conforme vimos anteriormente, as Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para os Cursos de Biblioteconomia, desde que foram estabelecidas, se tornaram uma obrigação legal. Portanto, toda escola/curso de nível superior deve praticar em seus projetos políticos pedagógicos as orientações do normativo.

De acordo com as DCN para os Cursos de Biblioteconomia, a formação do bibliotecário deve proporcionar ao aluno:

[...] o desenvolvimento de determinadas competências e habilidades e o domínio dos conteúdos da Biblioteconomia. Além de preparados para enfrentar com proficiência e criatividade os problemas de sua prática profissional, produzir e difundir conhecimentos, refletir criticamente sobre a realidade que os envolve, buscar aprimoramento contínuo e observar padrões éticos de conduta. (BRASIL, 2001).

Diante do exposto, parece haver uma orientação para que os cursos procedam a ações que possibilitem ao aluno desenvolver uma série de competências e habilidades que possam contribuir para o seu desenvolvimento individual, como também para o campo da Biblioteconomia.

Para Rodrigues (2002) uma vantagem das diretrizes é a possibilidade dos cursos irem além do domínio dos conteúdos inerentes à área, ou seja, é possível organizarem seus projetos pedagógicos de acordo com a realidade social de cada região e direcionar o profissional para combater os problemas de sua prática, produzir e disseminar conhecimentos de maneira a refletir criticamente sobre a realidade que o envolve. Inclusive, a ABECIN (2002) indica que é a partir da publicação das DCN que os cursos de graduação em Biblioteconomia passaram a buscar um perfil profissional de natureza mais interdisciplinar, em consonância com os desafios que se colocam para a atuação dos bibliotecários na Sociedade da Informação e Conhecimento.

Para uma melhor organização de nosso trabalho, dividimos este capítulo em subseções e em cada uma delas procedemos à análise de uma unidade de registro; primeiro iniciando com a unidade Competências e Habilidades, seguindo com a unidade Perfil Profissional e finalizando com a unidade Flexibilização curricular.

Após o cotejamento das DCN X PPP, em cada unidade, apresentamos os dados colhidos via questionário aplicado a uma amostra de professores da UFMG e UNIRIO, conforme explicado anteriormente na página 65 do presente estudo. Os dados coletados foram submetidos à análise de conteúdo visando identificar se as respostas dos docentes apresentavam conformidades ou distorções em relação à tríade: conteúdo anunciado no PPP x Orientação das DCN X Entendimento dos professores.

### 6.1 Competências e Habilidades: cotejamento DCN x PPP do curso de Biblioteconomia da UNIRIO e PPP do curso de Biblioteconomia e Gestão da Informação da UFMG

Na literatura analisada verificamos que as competências são divididas em pessoais, profissionais e organizacionais (FLEURY e FLEURY, 2004; ASSUMPÇÃO, 2011, RESENDE, 2003). No entanto, para este estudo nos limitamos às competências profissionais, pois são elas que estão ligadas às atividades laborais que são apreendidas em processos de formação (ASSUMPÇÃO, 2011).

Para McClelland (1973 apud CIDRAL, 2003, p. 24), “uma competência é uma característica que está relacionada ao desempenho efetivo ou superior no trabalho”. De acordo com Cidral (2003, p. 24), “esta característica pode ser observada corporalmente, permitindo sua descrição, análise, avaliação e desenvolvimento”.

De acordo com Monteiro (2010, p. 9), a “competência profissional designa o conjunto dos saberes necessários para fazer bem o que se espera de um profissional.” Neste sentido, percebemos que além da formação, a sociedade espera que seus profissionais prestem serviços de qualidade e, em contrapartida, reconhece certas atividades e competências como de um dado profissional. Ou seja, um dado conjunto de competências é um dos itens que compõe a identidade profissional do campo.

Em síntese, podemos deduzir que competências profissionais são todo o conjunto de conhecimentos e habilidades que o profissional deve ter para desempenhar as funções e atribuições específicas da profissão. Parece-nos claro que o entendimento de competências profissionais recebe influências de aspectos socioculturais e também legais, ou seja, por um lado existe um constructo social que irá de tempos em tempos atualizar as atribuições de cada profissão sem desconsiderar sua gênese e de outro um conjunto legal que impõe restrições e

estabelece escopo de atuação e impõe limites para que uma profissão seja reconhecida socialmente.

Conforme já anunciado no capítulo 3 deste estudo (p. 35) as DCN para a área de Biblioteconomia são materializadas no Parecer CNE/CES 492/2001 e desde que foram fixadas tornaram-se uma obrigação legal e suas orientações são personificadas nos Projetos Políticos Pedagógicos de cada escola de nível superior. Sobre isso Souza (2002) aponta:

A educação bibliotecária brasileira a partir de 2001 está em novo patamar. Foi superada, formalmente, a organização do Currículo de Biblioteconomia, centrado em grades disciplinares. O que se tem, de agora em diante, são orientações globais, a partir da DCN dos Cursos de Biblioteconomia, que envolvem vários componentes que se articulam em projetos educacionais voltados para a formação de Bibliotecários em condições de atender ao desenvolvimento de um país que vê sua economia provocada a se integrar em âmbito mundial numa situação em que a competição está a depender quase que inteiramente da maior capacidade de processar mais eficazmente um volume mais denso e complexo de informações (SOUZA, 2002, p.10).

No que se refere à unidade de registro Competências e Habilidades dos egressos, as DCN propõem uma divisão em dois grupos, a saber:

#### A) Gerais

- gerar produtos a partir dos conhecimentos adquiridos e divulgá-los;
- formular e executar políticas institucionais;
- elaborar, coordenar, executar e avaliar planos, programas e projetos;
- utilizar racionalmente os recursos disponíveis;
- desenvolver e utilizar novas tecnologias;
- traduzir as necessidades de indivíduos, grupos e comunidades nas respectivas áreas de atuação;
- desenvolver atividades profissionais autônomas, de modo a orientar, dirigir, assessorar,
- prestar consultoria, realizar perícias e emitir laudos técnicos e pareceres;
- responder a demandas sociais de informação produzidas pelas transformações
- tecnológicas que caracterizam o mundo contemporâneo.

## B) Específicas

- Interagir e agregar valor nos processos de geração, transferência e uso da informação, em todo e qualquer ambiente;
- Criticar, investigar, propor, planejar, executar e avaliar recursos e produtos de informação;
- Trabalhar com fontes de informação de qualquer natureza;
- Processar a informação registrada em diferentes tipos de suporte, mediante a aplicação de conhecimentos teóricos e práticos de coleta, processamento, armazenamento e difusão da informação;
- realizar pesquisas relativas a produtos, processamento, transferência e uso da informação. (BRASIL, 2001, p. 32-33).

Tais orientações são materializadas no texto do PPP do curso de Biblioteconomia da UNIRO, sob as seguintes perspectivas:

- Entender as relações sociais e mapear as necessidades das comunidades na qual esteja inserida a unidade de informação onde trabalhe;
- Gerar produtos que atendam às necessidades diferenciadas destas comunidades, seus subgrupos ou usuários individuais;
- Planejar, executar e avaliar atividades inerentes à implantação, gerência e desenvolvimento de unidades de informação.
- Capaz de selecionar e de elaborar instrumentos para organização e disponibilização de informações adequados à realidade e às necessidades das comunidades com as quais trabalha;
- Realizar seu trabalho com a disponibilidade tecnológica que disponha, seja ela qual for;
- Tomar decisões quanto à adequação dos avanços na tecnologia da informação à realidade bibliotecária nacional, adaptando novas tendências às particularidades e necessidades próprias de nosso país e continente.
- Manejar eficientemente as metodologias e técnicas das diferentes áreas da Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação.
- Integrar grupos interdisciplinares no desenvolvimento de projetos de informação a nível institucional, nacional e internacional.
- Conhecer e compreender os fundamentos filosóficos e sociológicos da profissão.
- Realizar trabalhos cooperativos com outras bibliotecas ou unidades de informação;
- Prestar assessoria, consultoria e emitir laudos e pareceres técnicos;
- Estruturar programas que provenham competência informacional à comunidade e usuários no sentido de: pesquisa, coleta, avaliação e organização de informações,

assim como meios para disponibilizarem suas. (UNIRIO, 2010, p.51).

Já no PPP do curso de Biblioteconomia e Gestão da Informação da UFMG as seguintes competências, habilidades e atitudes são esperadas de seus egressos:

- a) ter domínio teórico e técnico dos processos de produção, seleção, registro, organização e disseminação da informação em diferentes suportes;
- b) possuir habilidades de comunicação, de pesquisa, de gestão e de promoção de competência informacional do usuário;
- c) conhecer os aspectos culturais, políticos e sociais relativos à informação e ao conhecimento. (UFMG, 2008, p. 10).

Essas competências se desdobram em quatro grupos de competências mais específicas, relacionadas com as áreas de formação e os principais eixos constituintes do curso. São elas:

#### **Competências técnico-científicas:**

- entender o usuário (contextualizar, interpretar necessidades informacionais);
- criar e selecionar informação (gerar, adquirir, analisar, sistematizar, avaliar);
- organizar e prover acesso à informação (representar, sistematizar, recuperar, armazenar, preservar);
- disseminar informação (produtos e serviços)

#### **Competências gerenciais:**

- elaborar políticas de informação para sistemas, serviços, unidades / instituições de informação;
- administrar planos, projetos, equipes, sistemas, serviços, produtos em unidades de informação.

#### **Competências sociais e políticas:**

- compreender e participar de contextos sociais e políticos;
- participar, assessorar e intervir na formulação de políticas de informação em contextos específicos e governamentais;
- atuar de forma coletiva com seus pares no âmbito das instituições sociais, com o objetivo da promoção e defesa da profissão e do meio social.

#### **Competências formativas e atitudes intelectuais:**

- exercer liderança e promover a comunicação;
- promover parcerias, auxiliar e tomar decisões e atuar de forma empreendedora

- desenvolver atitudes, relacionadas às conjuntura informacional e estrutural, de ética, de espírito investigativo. (UFMG, 2008, 10 - 11).

Elencadas as competências explicitadas nos PPP de cada curso/escola analisados, passamos a comparar esses Projetos com o texto das Diretrizes Curriculares com relação à unidade de registro **Competências e Habilidades**. Cabe ressaltar que consideramos apenas as competências gerais sugeridas pelas DCN, uma vez que estas atendem diferentes perspectivas de fazeres biblioteconômicos que circundam as práticas de trabalho atuais dos profissionais de informação independente de seu estado ou região.

Abaixo apresentamos o quadro 1, que dispõe sobre o cotejamento das DCN X PPP da UNIRO X PPP da UFMG no que tange a unidade de registro Competências e Habilidades. Buscamos identificar conteúdos que apresentem conformidades e distorções.

**QUADRO 1 – COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DO EGRESSO: COMPARAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES COM O PPP DA UNIRO E DA UFMG**

Competências e Habilidades do Egresso		
Diretrizes Curriculares Nacionais	Projeto Político Pedagógico da UNIRO	Projeto Político Pedagógico da UFMG
Gerar produtos a partir dos conhecimentos adquiridos e divulgá-los	<b>Gerar produtos</b> que atendam às necessidades diferenciadas destas comunidades, seus subgrupos ou usuários individuais	<b>Criar e selecionar informação (gerar, adquirir, analisar, sistematizar, avaliar);</b>  disseminar informação (produtos e serviços).
Formular e executar políticas institucionais;	Integrar grupos interdisciplinares no desenvolvimento de <b>projetos de informação a nível institucional, nacional e internacional.</b>	<b>Elaborar políticas de informação</b> para sistemas, serviços, unidades / instituições de informação;



Elaborar, coordenar, executar e avaliar planos, programas e projetos	<b>Estruturar programas que provenham competência informacional à comunidade e usuários</b> no sentido de: pesquisa, coleta, avaliação e organização de informações, assim como meios para disponibilizarem suas produções.	<b>Compreender e participar de contextos sociais e políticos;</b>  <b>Participar, assessorar e intervir na formulação de políticas de informação em contextos específicos e governamentais;</b>
Utilizar racionalmente os recursos disponíveis	<b>Realizar trabalhos cooperativos</b> com outras bibliotecas ou unidades de informação;	
Desenvolver e utilizar novas tecnologias	<b>Realizar seu trabalho com a disponibilidade tecnológica que disponha</b> , seja ela qual for;	
Traduzir as necessidades de indivíduos, grupos e comunidades nas respectivas áreas de atuação	<b>Entender as relações sociais e mapear as necessidades das comunidades na qual esteja inserida a unidade de informação</b> onde trabalhe;	<b>Entender o usuário</b> (contextualizar, interpretar necessidades informacionais);
Desenvolver atividades profissionais autônomas, de modo a orientar, dirigir, assessorar,	Planejar, <b>executar e avaliar atividades inerentes à implantação, gerência e desenvolvimento de unidades de informação.</b>	<b>Promover parcerias, auxiliar e tomar decisões e atuar de forma empreendedora</b>
Prestar consultoria, realizar perícias e emitir laudos técnicos e pareceres	<b>Prestar assessoria</b> , consultoria e emitir <b>laudos e pareceres técnicos</b> ;	
Responder a demandas sociais de informação produzidas pelas transformações tecnológicas que caracterizam o mundo contemporâneo	<b>Tomar decisões quanto à adequação dos avanços na tecnologia da informação</b> à realidade bibliotecária nacional, adaptando novas tendências às particularidades e necessidades próprias de nosso país e continente.	

Fonte: Elaborado pela autora (2015)

Após análise dos dados dispostos neste quadro, verificamos que no cotejamento das nove competências gerais para o egresso de Biblioteconomia sugeridas pelas DNC o PPP da UNIRIO atende todas, já o PPP da UFMG apresentou seis.

Embora a não explicitação no texto não signifique a ausência de fornecimento de contemplação destas competências indicadas pelas Diretrizes, seria conveniente que elas estivessem claramente elencadas nos projetos. No entanto, verificamos que apenas o PPP da UNIRIO indica uma proximidade e alguma preocupação no atendimento às Diretrizes. Tal fato se evidencia em:

As Diretrizes curriculares nacionais propostas estão muito próximas de uma educação de base humanista que a UNIRIO elegeu. Visa assegurar que a formação profissional se efetive não só pelo conhecimento atualizado da área de Biblioteconomia e de seus instrumentos de trabalho, mas, *prima facie*, pela compreensão da natureza bio-psíquico-social do homem, do ambiente natural e cultural de sua preservação, na perspectiva do aprimoramento do ser humano. Qual seja formar um profissional comprometido com a melhoria da qualidade de vida da sociedade, entendendo o Homem como um todo (UNIRIO, 2010, p.40).

Já o PPP da UFMG cita as DCN em notas de rodapé e também na seção Instrumentos normativos de apoio UFMG mas sem apresentar detalhamentos.

Outro aspecto que mostra a preocupação da UNIRIO em seguir as orientações das diretrizes curriculares na formulação do seu PPP é que procurou deixar para trás a ideia de Currículo Mínimo, preocupando-se com elementos norteadores de natureza mais abrangente:

olhando para seu entorno social e econômico e buscando construir uma resposta que melhor atenderia à capacitação de pessoal, partindo de seu ambiente próximo, embora sem exclusão da perspectiva global. (SOUZA, 2012, p. 4).

Desse modo, a UNIRIO estruturou seu projeto da seguinte forma:

Eixos Curriculares, de caráter focal, compreendendo um corpus de saber biblioteconômico especializado, que se realiza teórica e tecnicamente em determinados domínios de aplicação tipificados no país e, especialmente, no estado do Rio de Janeiro” (UNIRIO, 2010, p. 53).

Ademais, a UNIRIO entende que cada domínio de aplicação compreende um conjunto de espaços cujas finalidades definem as necessidades de formação dos profissionais que neles estão envolvidos, de maneira a desenvolver suas habilidades e competências.

Já no que tange à análise do PPP da UFMG em seu cotejamento com as DCN, percebemos que existe uma desarticulação entre o que é anunciado no PPP e o que é anunciado na Grade Curricular. Observe-se que, duas sugestões das DCN não explicitadas pelo PPP estão relacionadas ao uso de tecnologias. No entanto, o currículo indica 3 (três) disciplinas obrigatórias distribuídas pelos seis semestres letivos do Curso de Biblioteconomia e Gestão da Informação ligadas ao uso de tecnologias. O PPP não apresentou perspectivas importantes que as DCN apontam e que estão diretamente relacionadas às práticas de trabalho do atual bibliotecário da Sociedade da Informação que lida diariamente com TICs, embora fique implícita sua atenção a este aspecto.

Na próxima seção analisamos a comparação entre DCN x PPP da UNIRIO e PPP da UFMG no que tange à unidade de registro Perfil Profissional.

## 6.2 Perfil Profissional: cotejamento DCN x PPP do Curso de Biblioteconomia da UNIRIO e PPP do curso de Biblioteconomia e Gestão da Informação da UFMG

O perfil profissional está intimamente ligado à ideia de função profissional, é delineado pelas habilidades, competências e atitudes necessárias para o desempenho da função profissional que se materializa em um espaço de trabalho. Mueller corrobora esta ideia ao afirmar que perfil profissional é “o conjunto de conhecimentos, qualidades e competências necessárias ao exercício de uma profissão” (MUELLER, 1989, p. 63), e ainda acrescenta que o tema perfil profissional e formação profissional apresentam uma relação indissociável, uma vez que os traços almejados para construir um perfil profissional direcionam a construção de propostas curriculares, criação e revisão de projetos político pedagógico e escolhas de métodos de ensino. Ou seja, toda proposta de reestruturação curricular visa reorganizar os conteúdos, disciplinas próprias, articular uma formação em consonância com o panorama atual, reafirmar fundamentos e explicitar o perfil do bibliotecário que a Escola de Biblioteconomia quer formar.

Para Valentim (2002)

Os profissionais da informação precisam, cada vez mais, ter uma formação que permita atender uma determinada demanda social. No entanto, só a formação também não resolve a questão, ou seja, para que os profissionais da informação ocupem os espaços a eles destinados no mercado de trabalho, é necessário que a formação defina um perfil de profissional que deseja e tão importante quanto à formação é que haja ações que divulguem o profissional para o mercado empregador. (VALENTIM, 2002, p. 118).

No entanto, Valentim faz uma importante observação:

Fornecer competências e habilidades profissionais durante a formação profissional, por meio de conteúdos formadores, é papel da escola. Porém, manter essas competências e habilidades profissionais, após sua saída da escola, é papel do próprio profissional (VALENTIM, 2002, p. 130).

Portanto, faz parte da consolidação do perfil profissional a sua atuação no mundo do trabalho, ou seja, é através de espaços de trabalho que os profissionais aplicam seu saber especializado, inovam e criam outras práticas de formação e/ou trabalho. Esse movimento muitas vezes provoca inovações nos processos de ensino, visando diminuir as distâncias entre o mundo do trabalho e a academia. Além do saber adquirido na academia, existiria um saber que se aprende na prática e acaba influenciando o que se entende pelo perfil profissional de dada profissão.

Além disso, a construção do perfil também está relacionada a condições socioculturais, de conjuntura econômica e política, em que a sociedade está vinculada. Exemplo disso, é que a expansão da tecnologia dos computadores nos anos 1990 provocou mudanças no perfil do bibliotecário demandando o que se chamou de perfil do Moderno Profissional de Informação.

De tal forma nestes mesmos anos, a Federação Internacional de Documentação e Informação (FID) produziu um documento delineando o que seria o perfil do Moderno Profissional da Informação.

O destaque do perfil ficaria por conta da gestão de informação científica e tecnológica, agora associada ao imperativo de inovações a que estariam submetidas às empresas no contexto global e neoliberal. Temas como gestão da informação e do conhecimento, informação estratégica, planejamento estratégico, dentre outros, perpassavam os campos tanto da Biblioteconomia como da Ciência da Informação, num estreito paralelo com a Administração de Empresas e a Economia (UNIRIO, 2010, p.26).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais, o perfil profissional sugerido ao egresso dos cursos de Biblioteconomia brasileiros é:

A formação do bibliotecário supõe o desenvolvimento de determinadas competências e habilidades e o domínio dos conteúdos da Biblioteconomia. Além de preparados para enfrentar com proficiência e criatividade os problemas de sua prática profissional, produzir e difundir conhecimentos, refletir criticamente sobre a realidade que os envolve, buscar aprimoramento contínuo e observar padrões éticos de conduta, os egressos dos referidos cursos deverão ser capazes de atuar junto a instituições e serviços que demandem intervenções de natureza e alcance variados: bibliotecas, centros de documentação ou informação, centros culturais, serviços ou redes de informação, órgãos de gestão do patrimônio cultural, etc. (BRASIL, 2001).

No Projeto Político Pedagógico do Curso de Bacharelado em Biblioteconomia da UNIRIO é mencionado que o curso

tem por objetivo formar profissionais aptos a atuar como agentes engajados nos processos sociais, culturais, educacionais e de democratização da informação; capazes de contribuir para o progresso das pesquisas em ciência e tecnologia para o desenvolvimento social e econômico do país e de dar suporte informacional a empresas e organizações no contexto globalizado (UNIRIO, 2010, p.50).

Com relação ao perfil dos egressos, o PPP do curso da UNIRIO explica que:

o perfil desejado para seus egressos, destaca que não deve bastar a qualificação técnica e o espírito de pesquisa, mas o estímulo à convivência e aceitação da diversidade que descobre o outro e é pilar para o pleno desenvolvimento do estudante como pessoa integral e não apenas como profissional. (UNIRIO, 2010, p. 09).

O PPP do curso de Biblioteconomia e Gestão da Informação da UFMG não destina um campo para anunciar o perfil desejado para seu egresso. O que figura é:

O perfil estabelecido nas discussões preliminares dos grupos de trabalho envolvidos com a reformulação curricular para o profissional formado em Biblioteconomia e Gestão da Informação se relaciona com as seguintes competências, habilidades e atitudes: ter domínio teórico e técnico dos processos de produção, seleção, registro, organização e disseminação da informação em diferentes suportes; possuir habilidades de comunicação, de pesquisa, de gestão e de promoção de competência informacional do usuário; conhecer os aspectos culturais, políticos e sociais relativos à informação e ao conhecimento. (UFMG, 2008, p. 10).

Ou seja, o projeto apresenta uma relação indissociável entre competências e habilidades e a construção de um perfil profissional. Verificamos, que este projeto entende que é na prática destas competências, no desempenho destas que se materializa a identidade do perfil profissional e, por conseguinte, da profissão daquele egresso.

Assim, o perfil do egresso deste curso enfatiza as seguintes características:

- a) Competências técnico-científicas;
- b) Competências gerenciais;
- c) Competências sociais e políticas;
- d) Competências formativas e atitudes intelectuais. (UFMG, 2008, p. 10).

Abaixo apresentamos o quadro que dispõe sobre o cotejamento das DCN X PPP da UNIRO X PPP da UFMG no que tange à unidade de registro Perfil Profissional. Buscamos identificar conteúdos que apresentem conformidades e distorções.

## QUADRO 2 – PERFIL DO EGRESSO: COMPARAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES COM O PPP DA UNIRO E DA UFMG

Perfil do Egresso		
Diretrizes Curriculares Nacionais	Projeto Político Pedagógico da UNIRO	Projeto Político Pedagógico da UFMG
A formação do bibliotecário supõe o desenvolvimento de determinadas <b>competências e habilidades e o domínio dos conteúdos da Biblioteconomia</b> . Além de preparados para enfrentar com proficiência e criatividade os problemas de sua prática profissional, produzir e difundir conhecimentos, refletir criticamente sobre	O Curso de Bacharelado em Biblioteconomia da UNIRO tem por objetivo formar profissionais aptos a atuar como agentes engajados nos processos sociais, culturais, educacionais e de democratização da informação; capazes de contribuir para o progresso das pesquisas em ciência e tecnologia para o desenvolvimento social e econômico do país e de	O perfil estabelecido nas discussões preliminares dos grupos de trabalho envolvidos com a reformulação curricular para o profissional formado em Biblioteconomia e Gestão da Informação se relaciona com as seguintes competências, habilidades e atitudes: <b>ter domínio teórico e técnico dos processos de produção, seleção, registro, organização e disseminação da informação em</b>

<p>a realidade que os envolve, buscar aprimoramento contínuo e <b>observar padrões éticos de conduta</b>, os egressos dos referidos cursos deverão ser capazes de <b>atuar junto a instituições e serviços que demandem intervenções de natureza e alcance variados: bibliotecas, centros de documentação ou informação, centros culturais, serviços ou redes de informação, órgãos de gestão do patrimônio cultural etc.</b></p>	<p><b>dar suporte informacional a empresas e organizações no contexto globalizado.</b> O perfil desejado para seus egressos, destaca que não deve bastar a qualificação técnica e o espírito de pesquisa, mas o <b>estímulo à convivência e aceitação da diversidade que descobre o outro e é pilar para o pleno desenvolvimento do estudante como pessoa integral e não apenas como profissional.</b></p>	<p><b>diferentes suportes;</b> possuir habilidades de comunicação, de pesquisa, de gestão e de promoção de competência informacional do usuário; conhecer os aspectos culturais, políticos e sociais relativos à informação e ao conhecimento.</p>
---	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2015)

Após análise dos dados dispostos neste quadro verificamos que nenhum dos PPP apresenta total fidelidade à proposta estabelecida pelas DCN. Verificamos que o PPP da UNIRIO enfatiza os espaços de realização da atividade biblioteconômica que necessitariam de um perfil e algum nível de saber especializado e uma possível preocupação com os padrões éticos da profissão, conforme dados apontados em cor azul. Já o PPP da UFMG ressalta os aspectos relacionados às competências e habilidades que compõem o perfil profissional para o desempenho de certas atividades de trabalho que são inerentes ao bibliotecário, conforme dados apontados na cor vermelha.

Na próxima seção analisamos a comparação entre DCN x PPP da UNIRIO e PPP da UFMG no que tange à unidade de registro flexibilização curricular.

### 6.3 Flexibilização Curricular: cotejamento DCN x PPP do curso de Biblioteconomia da UNIRIO e PPP do curso de Biblioteconomia e Gestão da Informação da UFMG

A ideia de flexibilização curricular é apresentada pela LDB ao fixar em seu artigo 53, inciso II a possibilidade de se “fixar os currículos dos seus cursos e

programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes” (Brasil, 2001). Portanto, a fixação das DCN coloca fim ao currículo mínimo e instaura uma nova abordagem de organização dos cursos, oferecendo liberdade às Instituições de Ensino Superior para definir ao menos metade da carga horária mínima de cada curso, de acordo com as suas especificidades. No entanto, por não haver nas DCN uma disposição clara sobre o que é flexibilização curricular, encontramos diferentes interpretações, tanto no discurso dos professores, como nos textos dos PPP. O entendimento de flexibilização curricular mais encontrado é o que se refere à possibilidade do aluno construir seu currículo de acordo com suas preferências acadêmicas, assim como a possibilidade de cursar disciplinas isoladas em outros cursos.

Também não localizamos na LDB, que determina a criação das DCN, qualquer definição de flexibilização curricular nem como os cursos deveriam proceder. Portanto, no que diz respeito à flexibilização curricular, podemos dizer que a LDB aponta o caminho, dá o rumo, porém não sistematiza sua aplicação e com isso abre espaço para os múltiplos entendimentos, conforme encontrados durante o desenvolvimento desta pesquisa.

Mas não podemos negar que no atual contexto em que as transformações se processam rapidamente no âmbito da sociedade, a flexibilização curricular é considerada um componente essencial na organização dos projetos político pedagógico dos cursos de graduação (CABRAL NETO, 2004). Para acompanhar esse movimento as universidades e as escolas, em seus formatos atuais,

tem por finalidade aproximar a realidade do cotidiano social ao seu espaço na organização. Percebemos que isso ocorre de modo concreto por meio de seus currículos, a fim de produzir efeito nos sujeitos nelas envolvidos. (MAIA, 2006, p.159).

Existe a preocupação, portanto, de permitir que os conteúdos e práticas ensinados na academia sejam passíveis de realização tanto no espaço profissional, quanto no espaço social em que o aluno é envolvido, pois:

evidencia-se, cada vez mais, que a formação profissional, nas mais diversas áreas, tem demandado uma diversificação dos percursos formativos, uma flexibilização curricular, bem como a construção de competências e estímulo ao desenvolvimento de habilidades que encoraje o jovem profissional a buscar novos espaços de trabalho, novas técnicas profissionais, novas atividades e com isso contribuir com o desenvolvimento empírico de sua área (MAIA, 2006, p.159).



Atualmente, é requerido que o profissional tenha uma formação geral amplificada que lhe permita conhecer teorias e fundamentos, mas que também saiba associá-los com criatividade, espírito empreendedor, iniciativa, curiosidade, vontade de aprender e de buscar soluções entre outros aspectos.

Alteradas as intenções da formação, altera-se o posicionamento das instituições que sustentam o modelo, prova disso é que em 2004 no Fórum de Pró-reitores de Graduação das Universidades Brasileiras, que versou sobre Política Nacional de Graduação, concluiu-se que

a graduação [...] não deve voltar-se à perspectiva de uma profissionalização restrita e técnica, mas propiciar o desenvolvimento de competências em longo prazo e a construção de uma relação com o conhecimento que leve à efetiva leitura e ação críticas sobre seus fundamentos” (FORGRAD, 2004, p. 12).

Sendo assim, instala-se o desafio de uma formação educacional que capacite o aluno a atuar em todos os níveis da sociedade e que esteja em conformidade com as normas e diretrizes do sistema educacional brasileiro, que entre outras coisas determina que a organização curricular dos cursos deva ser promovida a partir do diálogo entre as diretrizes curriculares que são específicas a cada área do conhecimento e a definição de uma proposta pedagógica, que é exigência da LDB nos incisos I, dos artigos 12, 13 e 14.

Em nossa análise das DCN para os cursos de Biblioteconomia também não foi encontrada qualquer definição para os termos “flexibilização”, “flexibilidade curricular” e/ou “flexibilização curricular”. Sendo assim, parece que cada curso tem autonomia de entender e praticar a ideia de flexibilização curricular da forma que melhor convenha para o curso. Com base nesse pressuposto, surgiu a curiosidade de investigar como os PPP do Curso de Biblioteconomia da UNIRIO e do curso de Biblioteconomia e Gestão da Informação da UFMG articularam esta visão.

Verificamos que o PPP da UFMG anuncia logo em sua introdução que a proposta

atende às normas da UFMG que colocam a flexibilização curricular como ponto básico em um projeto pedagógico a fim de propiciar ao graduando tanto oportunidades múltiplas de situações de aprendizagens como a construção de percursos mais amplos e diversificados” (UFMG, 2008, p.3).

Ademais, a universidade é a quarta universidade a construir propostas de flexibilização curricular, ficando somente atrás de UnB, UERJ e UFSM. Na Resolução 01/1998 do seu Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) foi permitido o início da implementação da proposta de flexibilização horizontal e em 19 de abril de 2001 foram aprovadas as Diretrizes para os Currículos de Graduação da universidade. Neste último documento é mencionado que flexibilização curricular deve se fundamentar nas seguintes premissas:

o entendimento de que um curso é um percurso, ou seja, que pode haver alternativas de trajetórias; o entendimento de que cada aluno terá um grau de liberdade relativamente amplo para definir o seu percurso (curso); a possibilidade de contemplar, além de uma formação em área específica do saber, uma formação complementar em outra área; o currículo deve ser entendido como um instrumento que propicie a aquisição do saber de forma articulada. Neste sentido é importante assinalar que: existem claramente conhecimentos que extrapolam áreas específicas da formação profissional; os campos específicos do saber preservam características próprias, o que possibilita seu delineamento em cursos e em habilitações; o currículo deve contemplar, além da aquisição de conteúdos, o desenvolvimento de habilidades e de atitudes formativas. (UFMG, 2001, p. 1).

O texto das Diretrizes para os Currículos de Graduação, no que tange à flexibilização curricular, ainda esclarece que tal flexibilização ocorrerá de maneira horizontal e vertical, a saber:

A flexibilização vertical é entendida como sendo a possibilidade de organização do saber ao longo de semestres e de anos. A flexibilização vertical contém três divisões: a) o núcleo específico, b) a formação complementar, e c) a formação livre. (UFMG, 2001, p. 6).

A flexibilização horizontal, por sua vez, é entendida como

possibilitar ao aluno o aproveitamento para fins de integralização curricular de várias atividades acadêmicas. Nesse caso, deve-se considerar como passíveis de crédito alternativas outras que não só as disciplinas. A proposta é que se permita que várias atividades acadêmicas, que hoje já são desenvolvidas pelo aluno durante sua permanência na Universidade, sejam contabilizadas no seu histórico escolar. (UFMG, 2001, p.8).

A flexibilização horizontal é articulada no PPP do Curso de Biblioteconomia da UFMG da seguinte forma: cabe ao aluno nos dois últimos períodos cursar atividades acadêmicas que deverão preencher no mínimo 510 horas/aula, cursando tanto disciplinas optativas e/ou através da formação complementar aberta ou preestabelecida e não obrigatória ou formação livre.

Já a flexibilização vertical é estabelecida através da formação complementar realizada com conteúdos que mantenham alguma relação com o núcleo específico do curso de Biblioteconomia e Gestão da Informação, com o objetivo de especializar de forma direcionada a formação dos alunos.

Além disso, é ofertada ao aluno a possibilidade de cumprir estas 510 horas em seu próprio curso, ou seja, no curso de Biblioteconomia e Gestão da Informação. Quando ocorrer tal fato o PPP orienta algumas ações:

Fazem parte ainda da estrutura do curso um amplo leque de atividades acadêmicas optativas, com cargas que podem variar entre 15 a 60 horas-aula, tanto do tronco comum como do núcleo específico de Biblioteconomia e Gestão da Informação. As atividades acadêmicas optativas do tronco comum estão voltadas para temáticas mais específicas de cada uma das áreas de conhecimento que compõem o curso, e as atividades acadêmicas do tronco específico se voltam para o detalhamento de certos conteúdos previstos nas atividades acadêmicas obrigatórias. Além disso, há um leque de optativas formatadas como “tópicos” cujo conteúdo não está previamente estabelecido, abrindo a possibilidade para a inclusão de novos temas, metodologias e técnicas que possam vir a surgir. (UFMG, 2008, p.15).

O PPP ainda aponta a possibilidade de integralização do curso via modelo de flexibilização curricular a partir de atividades acadêmicas de outros cursos de graduação oferecidos pela UFMG, para tanto determina que estas sejam cumpridas em atividades de formação complementar ou formação livre e denota-as como:

A formação complementar, obrigatória para o currículo e opcional para o aluno, será constituída por um conjunto de atividades acadêmicas que propiciem ao aluno a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes em áreas de conhecimento conexas à de sua formação específica. A formação complementar será oferecida em modalidade aberta, com um percurso e elenco de atividades propostas pelo aluno sob a orientação obrigatória e acompanhamento de um docente-tutor, que deverá ser aprovada pelo Colegiado. (UFMG, 2008, p.15).

Quando o aluno optar pela formação complementar, é fixado um elenco de atividades acadêmicas, a ser definido pelo aluno, em sete áreas do conhecimento: direito, administração, computação, ciências humanas, educação, e preservação de bens culturais e artes. Já quando decidir por atividades de formação livre, é previsto que o aluno curse atividades acadêmicas que não fazem parte de sua formação específica ou complementar, com base em seus interesses individuais.

Visando aplicar a modalidade de flexibilização horizontal, estão previstas onze atividades acadêmicas geradoras de crédito que tem por objetivo estimular o corpo docente a participar de atividades de extensão e pesquisa. Entre estas atividades estão: iniciação à pesquisa, iniciação à docência, iniciação à extensão, participação em eventos, oficinas, estágio curricular não obrigatório, vivência profissional complementar, publicações (artigos, capítulos, livros), monografia, seminário e visita orientada.

Em nossa análise do PPP do curso de Biblioteconomia da UNIRIO verificamos que a unidade de registro flexibilização curricular é apontada pela fixação de disciplinas optativas que são desenvolvidas em três eixos curriculares de caráter focal. Cada um destes eixos representa um domínio de aplicação tipificado no Brasil e, especialmente, no estado do Rio de Janeiro, uma vez que tal escola realizou pesquisa visando identificar os mais importantes espaços de trabalho de seu Estado e que cujas finalidades apontariam as necessidades de formação dos profissionais que neles estão envolvidos, de maneira a desenvolver suas habilidades e competências em algum nível de saber especializado.

Cada eixo possui um total de seis disciplinas optativas, que compõem cada qual, um corpo de especialização, além de três optativas. Neste cenário o aluno pode escolher o seu eixo de formação e duas disciplinas optativas de livre escolha, portanto, que permitem ao próprio aluno ser sujeito ativo de seu processo ensino/aprendizagem ao escolher disciplinas que permitam o seu desenvolvimento humano e profissional, caracterizando assim a flexibilização curricular.

O PPP também estabelece um conjunto de atividades complementares que estimula a prática de estudos independentes, a interdisciplinaridade e o reconhecimento da importância da permanente atualização profissional, inclusive aquelas fora da universidade e que, portanto, sugerem preocupação da escola de Biblioteconomia em fomentar a perspectiva de flexibilização curricular. Tais atividades visam

ampliar as relações ou aplicações do conhecimento de Biblioteconomia com outras áreas de conhecimento, num estímulo interdisciplinar; o aprofundamento do conhecimento em temas ou subáreas da Biblioteconomia; a realização de trabalhos de pesquisa e de sistematização, que fornecem os métodos para continuar a aprender e estimulem estudos avançados na pós-graduação; o envolvimento com projetos que realizem elos entre o conhecimento e as necessidades sociais. (UNIRIO, 2010, p. 58).

Não encontramos no projeto analisado outras ações que orientem para a proposta de flexibilização curricular ou apontem a tipificação da unidade. Também não existe explicação do que a Escola de Biblioteconomia entende como sendo flexibilização curricular, tampouco se a UNIRIO prevê orientações e/ou tem legislações internas acerca da unidade.

O texto se limita a dois apontamentos para o termo “flexibilização curricular” e ambos nas seções que trata das disciplinas optativas dos eixos curriculares. Não havendo outros apontamentos ainda que com outros termos tais como “flexibilidade curricular” ou “flexibilização”.

Desta forma, ao cotejar ambos os projetos no que se refere à unidade de registro Flexibilização Curricular, observamos que o PPP da UFMG é mais detalhista ao explicar seu entendimento sobre a unidade e aponta as aplicações da mesma em ações práticas que devem ser desenvolvidas pelos alunos e professores. Na análise da UNIRIO não foi possível identificar com clareza qual a concepção da escola para esta unidade, pois nos pareceu que sua aplicação se restringiu ao oferecimento de disciplinas optativas.

#### 6.4 RESPOSTAS DOS PROFESSORES DA UNIRIO: ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção os dados coletados via questionário foram submetidos à análise de conteúdo visando identificar se os professores conheciam as DCNs e qual seu entendimento acerca das unidades flexibilização curricular, perfil profissional e competências e habilidades necessárias aos egressos. Buscamos verificar se o que os professores anunciavam em seus discursos apresentavam conformidades e/ou distorções em relação ao que o PPP de sua escola anuncia e também sobre o que é apontado nas DCN.

Todos os 39 professores vinculados à UNIRIO que atuaram nos semestres de 2014.1 e 2014.2 foram convidados a responder ao questionário via plataforma do *Google Drive*, no entanto apenas 18 docentes retornaram o instrumento enviado. Portanto, em nosso estudo os dados são avaliados tendo como base uma amostra que apresenta taxa de retorno de 46,15%.

O questionário foi composto de dez questões, sendo seis questões fechadas e quatro questões abertas. Dos 18 questionários respondidos, apenas três não apresentaram respostas a todas as questões.

Durante a fase de pré-análise dos questionários, um destes apresentou uma questão com dupla resposta. Desta forma, neste a questão foi anulada para que mantivéssemos uniformidade em nosso exame final.

Abaixo apresentamos os resultados encontrados, conforme divisão a seguir.

#### 6.4.1 Respostas das questões objetivas

Dos 18 professores, sujeitos sociais desta pesquisa, que atuam no ensino de graduação em Biblioteconomia na UNIRIO, 27,78% atuam no curso de um a três anos; 33,33% entre quatro e cinco anos; 16,67% entre seis e dez anos; e 22,22% há mais de dez anos.

Quando indagados sobre se consideravam adequada a formação oferecida ao egresso, relativamente às demandas do mercado de trabalho em Biblioteconomia, 72,22% consideraram adequada em parte; 16,67% consideraram adequada; e 11,11% consideraram inadequada.

Causou-nos surpresa verificar que nenhum dos docentes apontou o fim do currículo mínimo como a proposta que melhor descreve a perspectiva de flexibilização curricular fixado pela LDB através das DCN, entre as alternativas apontadas no enunciado da questão. A surpresa se deve por conta da revisão de literatura que realizamos para embasar este estudo, a qual considera que o fim do freio imposto pelo currículo mínimo é a grande inovação trazida pelas DCN. Com isso, as escolas passam a experimentar e vivenciar uma proposta pedagógica embasada em flexibilidade curricular, ou seja, cabe agora à escola desenhar currículos vislumbrando o profissional que deseja formar, espaços de trabalho disponíveis em sua região e demandas da comunidade.

Nossa amostra revelou em 52,94% de suas respostas que o fato de permitir que os estudantes possam escolher o eixo temático em que desejam ter mais ênfase durante o curso é o que mais reflete o princípio da flexibilidade curricular, seguido de 29,41% que apontou a possibilidade dos estudantes poderem cursar disciplinas fora de seu curso e por fim, 17,65% que indicou redução no número de disciplinas obrigatórias. Tais dados indicam uma desconformidade entre o que é anunciado nos documentos oficiais que regem o ensino universitário de Biblioteconomia no Brasil e o que estes docentes entendem e aplicam em suas práticas pedagógicas. Consideramos ser necessário avaliar em estudos posteriores o que estaria motivando tal inconformidade e desalinhamento e mais: como isso influencia a formação do egresso e se existem reflexos sobre sua prática profissional.

Como também era de nosso interesse saber a opinião dos professores acerca dos setores do mercado de trabalho para os quais sua escola capacitava os egressos, fizemos algumas indagações a respeito e obtivemos as seguintes respostas: 66,67% dos docentes consideram os egressos aptos a trabalhar tanto no setor público quanto no privado; 33,33% dos professores apontaram somente o setor público e nenhum docente apontou o setor privado unicamente. Tais dados indicam, ao menos nesta pesquisa, que os docentes do curso de Biblioteconomia da UNIRIO consideram que o ensino praticado capacita os alunos no que tange às competências e habilidades necessárias a atuarem em qualquer espaço profissional. É importante ressaltar que o curso trabalha com a concepção de uma formação por eixos definidos a partir de pesquisa realizada pela Comissão de Estudos Curriculares que mapeou a existência de diferentes espaços de realização profissional no Brasil e, em especial, no Estado do Rio de Janeiro. Parece, portanto, que a Escola de Biblioteconomia da UNIRIO tem buscado consonância entre o saber especializado advindo da universidade e as práticas profissionais realizadas no mundo do trabalho disponíveis para seus egressos.

Apresentamos aos 18 docentes que compõem nossa amostra, três enunciados de perfil profissional: o perfil enunciado nas DCN, o perfil expresso no PPP do curso da UNIRIO e o perfil apresentado no PPP do curso da UFMG. Nosso interesse foi o de verificar se os professores identificariam corretamente o Perfil anunciado no PPP do curso em que atuavam como docentes, o que em nosso entendimento representaria consonância entre sua prática pedagógica e o que é

anunciado no documento formal de sua escola. Nossos dados revelaram que a maioria dos docentes, ou seja, 38,89% identificou corretamente o perfil anunciado pelo PPP de seu curso, já 33,33% apontou como sendo da UNIRIO o perfil anunciado no texto das DCN e 27,78% apontou como sendo da UNIRIO o perfil anunciado no PPP da UFMG.

Relacionamos as diferentes competências e habilidades apontadas como desejáveis ao egresso em Biblioteconomia pelo PPP da EB da UNIRIO e solicitamos aos docentes que as classificassem por ordem de importância segundo seu entendimento, onde 1 significa menos importante e 4 significa mais importante. Desta forma, obtivemos os seguintes dados:

**QUADRO 3 – COMPETÊNCIAS X MÉDIA DE RESPOSTAS POR NOTA DE IMPORTÂNCIA (UNIRIO)**

<b>Competência e Habilidade</b>	<b>Média de respostas</b>
Gerar produtos que atendam às necessidades diferenciadas destas comunidades, seus subgrupos ou usuários individuais.	56,25% atribuiu nota 4 para este quesito, o apontando como mais importante 25,00% lhe atribuiu nota 3 18,75% lhe atribuiu nota 2 00,00% lhe atribuiu nota 1
Planejar, executar e avaliar atividades inerentes à implantação, gerência e desenvolvimento de unidades de informação.	66,67% atribuiu nota 4 para este quesito, o apontando como mais importante 22,22% lhe atribuiu nota 3 11,11% lhe atribuiu nota 2 00,00% lhe atribuiu nota 1
Capaz de selecionar e de elaborar instrumentos para organização e disponibilização de informações adequados à realidade e às necessidades das comunidades com as quais trabalha.	68,75% atribuiu nota 4 para este quesito, o apontando como mais importante 18,75% lhe atribuiu nota 3 11,50% lhe atribuiu nota 2 00,00% lhe atribuiu nota 1
Manejar eficientemente as metodologias e	56,25% atribuiu nota 4 para este



técnicas das diferentes áreas da Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação	<p>quesito, o apontando como mais importante</p> <p>12,50% lhe atribuiu nota 3</p> <p>31,25% lhe atribuiu nota 2</p> <p>00,00% lhe atribuiu nota 1</p>
Integrar grupos interdisciplinares no desenvolvimento de projetos de informação a nível institucional, nacional e internacional	<p>55,56% atribuiu nota 4 para este quesito, o apontando como mais importante</p> <p>22,78% lhe atribuiu nota 3</p> <p>16,67% lhe atribuiu nota 2</p> <p>00,00% lhe atribuiu nota 1</p>
Conhecer e compreender os fundamentos filosóficos e sociológicos da profissão	<p>26,67% atribuiu nota 4 para este quesito, o apontando como mais importante</p> <p>33,33% lhe atribuiu nota 3</p> <p>40,00% lhe atribuiu nota 2</p> <p>00,00% lhe atribuiu nota 1</p>
Realizar trabalhos cooperativos com outras bibliotecas ou unidades de informação	<p>43,75% atribuiu nota 4 para este quesito, o apontando como mais importante</p> <p>18,75% lhe atribuiu nota 3</p> <p>37,50% lhe atribuiu nota 2</p> <p>00,00% lhe atribuiu nota 1</p>
Prestar assessoria, consultoria e emitir laudos e pareceres técnicos	<p>26,67% atribuiu nota 4 para este quesito, o apontando como mais importante</p> <p>33,33% lhe atribuiu nota 3</p> <p>26,67% lhe atribuiu nota 2</p> <p>13,33% lhe atribuiu nota 1</p>
Estruturar programas que provenham competência informacional à comunidade e usuários no sentido de: pesquisa, coleta, avaliação e organização de	<p>64,67% atribuiu nota 4 para este quesito, o apontando como mais importante</p> <p>11,76% lhe atribuiu nota 3</p>

informações, assim como meios para disponibilizarem suas produções	23,53% lhe atribuiu nota 2 00,00% lhe atribuiu nota 1
--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2015)

Com base nas notas de conceito 4, consolidamos estes dados, ou seja, verificamos qual a média de docentes que classificou tal competência como a mais importante entre as anunciadas no PPP de sua escola, que resultou no quadro seguinte:

#### QUADRO 4 – COMPETÊNCIAS X MÉDIA DE RESPOSTAS (UNIRIO)

Competência / Habilidade	Média de respostas
Gerar produtos que atendam às necessidades diferenciadas destas comunidades, seus subgrupos ou usuários individuais.	17,86% apontou esta competência como a mais importante
Planejar, executar e avaliar atividades inerentes à implantação, gerência e desenvolvimento de unidades de informação.	17,86% apontou esta competência como a mais importante
Capaz de selecionar e de elaborar instrumentos para organização e disponibilização de informações adequados à realidade e às necessidades das comunidades com as quais trabalha.	10,71% apontou esta competência como a mais importante
Manejar eficientemente as metodologias e técnicas das diferentes áreas da Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação.	3,57% apontou esta competência como a mais importante
Integrar grupos interdisciplinares no desenvolvimento de projetos de informação a nível institucional, nacional e internacional.	21,43% apontou esta competência como a mais importante
Conhecer e compreender os fundamentos filosóficos e sociológicos da profissão.	7,14% apontou esta competência como a mais importante
Realizar trabalhos cooperativos com outras bibliotecas ou unidades de informação.	7,14% apontou esta competência como a mais importante
Prestar assessoria, consultoria e emitir laudos e pareceres técnicos.	3,57% apontou esta competência como a mais importante
Estruturar programas que provenham competência informacional à comunidade	10,71% apontou esta competência como a mais importante

e usuários no sentido de: pesquisa, coleta, avaliação e organização de informações, assim como meios para disponibilizarem suas produções.	
--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2015)

Os resultados do quadro 4 mostram que estar inserido em grupos interdisciplinares no desenvolvimento de projetos foi a competência mais importante apontada pelos docentes, o que sugere que estes consideram altamente importante a presença de práticas interdisciplinares da Biblioteconomia com outras áreas que possuam ligação com seu objeto de trabalho. Tal visão é confirmada em:

os cursos de graduação estão buscando, através de novas propostas curriculares, um perfil profissional de natureza mais interdisciplinar que possa dar conta de uma realidade heterogênea, em um tempo de rápidas, constantes e profundas mudanças, com um aparato tecnológico constantemente em aperfeiçoamento e usuários cada vez mais exigentes. (RODRIGUES, 2002, p. 11).

Ademais as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Biblioteconomia refletem a preocupação das instituições de ensino em adequar a formação profissional do bibliotecário à realidade social e se organizar dentro de uma perspectiva de interdisciplinaridade, provendo uma formação mais condizente com a sociedade contemporânea.

Causou-nos surpresa que a competência “Conhecer e compreender os fundamentos filosóficos e sociológicos da profissão” tenha sido apontada apenas por 7,14% como a competência mais importante. Acreditamos que isto reflita uma tendência em praticar um ensino mais voltado para a prática profissional do que para reflexões teóricas e epistemológicas.

Quando questionados se alguma destas competências está insuficientemente tratada no currículo do curso da escola de atuação, tivemos as seguintes respostas:

#### **QUADRO 5 – COMPETÊNCIAS INSUFICIENTEMENTE TRATADAS NO CURRÍCULO (UNIRIO)**

<b>Competência e Habilidade</b>	<b>Média de respostas</b>
Gerar produtos que atendam às necessidades diferenciadas destas comunidades, seus subgrupos ou usuários individuais.	17,86%
Planejar, executar e avaliar atividades inerentes à implantação, gerência e desenvolvimento de unidades de	17,86%

informação.	
Capaz de selecionar e de elaborar instrumentos para organização e disponibilização de informações adequados à realidade e às necessidades das comunidades com as quais trabalha.	10,71%
Manejar eficientemente as metodologias e técnicas das diferentes áreas da Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação.	3,57%
Integrar grupos interdisciplinares no desenvolvimento de projetos de informação a nível institucional, nacional e internacional.	21,43%
Conhecer e compreender os fundamentos filosóficos e sociológicos da profissão.	7,14%
Realizar trabalhos cooperativos com outras bibliotecas ou unidades de informação.	7,14%
Prestar assessoria, consultoria e emitir laudos e pareceres técnicos.	3,57%
Estruturar programas que provenham competência informacional à comunidade e usuários no sentido de: pesquisa, coleta, avaliação e organização de informações, assim como meios para disponibilizarem suas produções.	10,71%

FONTE: Elaborador pela autora (2015)

Curioso notar que todos os percentuais de competências e habilidades apontadas como insuficientemente tratadas refletiram o mesmo percentual para competências apontadas pelos docentes como as mais importantes. Por exemplo, “Integrar grupos interdisciplinares no desenvolvimento de projetos de informação a nível institucional, nacional e internacional” foi apontado por 21,43% como a competência e habilidade mais importante na resposta dos docentes, ao mesmo tempo que 21,43% dos professores a apontaram como a mais insuficientemente tratada no currículo. Acreditamos que tal panorama sugere certa preocupação dos docentes sobre como a formação oferecida ao egresso tem sido praticada, além de refletir uma distorção entre o que é considerado importante e o que é efetivado na prática pedagógica. Sugerimos que posteriores estudos sejam realizados a fim de criar uma agenda que busque construir caminhos e/ou mecanismos de correção destas distorções.

#### 6.4.2 Respostas das questões discursivas

Com relação às respostas das questões discursivas, para a indagação sobre as disciplinas lecionadas, as disciplinas Comunicação, Metodologia da pesquisa,

Representação Descritiva e Controle Bibliográfico foram apontadas como as mais lecionadas pela população em análise.

Quando questionados se consideram adequada a formação oferecida ao egresso relativamente às demandas do mercado de trabalho em Biblioteconomia, tivemos respostas abertas bem relevantes, como as transcritas abaixo.

Os cursos de graduação, em geral, estão sempre desatualizados em relação ao mercado, pois este último tem uma dinâmica mais acelerada (P2)<sup>9</sup>.

Considero que a formação é adequada em parte, levando em consideração as disciplinas que ministro, pois o conteúdo das ementas versa aplicações práticas, ou seja, como acontece na maioria das unidades informacionais que emprega bibliotecários no Brasil. Se pensarmos em Representação Descritiva, nessa disciplina temos a predominância do estudo do AACR2, instrumento esse que vigora para descrição de documentos em todo território nacional; se pensarmos em Normalização, estudamos as NBRs do CB14, e assim por diante. Portanto, ensinamos em parte de acordo com a demanda do mercado de trabalho brasileiro. Todavia, não representa todo conteúdo que a área abarca e que poderiam ser ministrados, como exemplo RDA para Representação e normas da APA para Normalização, por exemplo (P3).

Creio que o MEC deveria criar uma forma para cobrar a atualização dos currículos periodicamente e criar indicadores para mensurar e avaliar se a formação atende as necessidades do mercado e da sociedade. Muitas disciplinas são abordadas apenas de forma teórica e não atendem o que o profissional precisa saber para ingressar no mercado de trabalho e deixam essa responsabilidade apenas para as instituições que abrem vagas de estágios. É necessário um trabalho colaborativo e pontual para que o currículo tenha uma avaliação periódica (P4).

Em nosso processo de análise de conteúdo verificamos que dois (11,11%) dos professores indicaram que não conheciam a fundo todo o processo de formação e por isso preferiam não tecer comentários. Ao cruzarmos os dados, verificamos que ambos atuavam no curso há entre um e três anos e que tal fato pode justificar a ausência de conhecimento do processo de formação e por isso preferiram se abster de comentários. Ainda entendemos ser importante mencionar que dois (11,11%) docentes revelaram que consideram que faltam atividades práticas e de laboratório, principalmente no que tange à representação descritiva em sistemas informatizados.

---

<sup>9</sup> Cabe ressaltar, que as transcrições foram realizadas na íntegra, sem receber qualquer tratamento e/ou revisão de conteúdo ou ortográfica.

O cerne de nossa pesquisa é a aplicação das DCN sobre os PPP das escolas analisadas. Desta forma, foi crucial entender o que os professores pesquisados compreendem a respeito das três variáveis que selecionamos para analisar. No que tange à flexibilização curricular, buscamos verificar o que os docentes entendiam como sendo a unidade, interessava-nos aqui uma posição pessoal acerca do princípio, para tanto nos distanciamos de conceitos expressos na literatura e procuramos identificar no conteúdo das respostas dos docentes conformidades e/ou distorções com o que as DCN indicam o que o PPP da UNIRIO aponta no sentido de ações de flexibilização curricular. Para esta, também tivemos diversidade nas respostas, conforme transcrição abaixo:

A flexibilização curricular é um modo de permitir ao aluno uma liberdade de escolha no que tange as disciplinas que poderá cursar. Além disso, está relacionada com as novas exigências do mercado de trabalho, uma vez que estamos inseridos em um novo cenário social marcado por avanços tecnológicos, produção de informação cada vez mais rápida e abertura de novos horizontes. Tudo isso faz com que o profissional atente para novas formas de gerenciamento de suas atividades, e quando está dentro do ambiente educacional preze por escolhas mais livres para se tornar um profissional que consiga se adequar ao mercado (P5).

Entendo que as universidades e escolas tem autonomia para organizar suas disciplinas e projetos pedagógicos, entretanto, os mesmos devem ser norteados pelas diretrizes estabelecidas pelo MEC. Desta forma, um curso de Biblioteconomia, por exemplo, pode oferecer um mesmo conteúdo em forma de curso, evento, disciplina obrigatória ou optativa desde que isso esteja no projeto pedagógico com a ementa, carga horária e quantidade de créditos que o corpo docente achar conveniente. Além disso, os alunos também tem autonomia para cursar outras disciplinas e validar como disciplina eletiva ou optativa (P6).

De modo geral, ao analisarmos o conteúdo das respostas fornecidas, as expressões “eixo de formação”, “maleabilidade e fim da rigidez”, “adaptação ao mercado de trabalho”, “cursar disciplinas que mais se adequem ao seu interesse profissional” e “adaptação às necessidades locais” foram as que mais apareceram, representando 66,66% das expressões apontadas.

Verificamos que para esta amostra de docentes, o princípio da flexibilidade curricular se efetiva no aluno, sendo este o sujeito ativo em seu processo de formação. Sete (38,88%) docentes apontaram a possibilidade do educando escolher

disciplinas de acordo com seu interesse pessoal ou profissional como atos que representam a flexibilidade curricular.

Três (16,66%) docentes colocaram na Escola de Biblioteconomia o sujeito ativo do processo de flexibilização curricular. Para estes, quando as escolas projetam seus currículos, buscando responder as necessidades locais (onde o curso está inserido), reconhecendo os espaços de atuação profissional presentes em sua região, perfil de empregabilidade de seus egressos e características históricas sociais de sua população, ela estaria aplicando a proposta da flexibilidade curricular.

As DCN foram apontadas por um docente como norteadoras da proposta da flexibilidade curricular e, segundo este docente, a implantação das diretrizes foi a grande inovação, com o fim do currículo mínimo.

As respostas que mais destoaram foram de apenas um (5,55%) docente que apontou não possuir conhecimentos suficientes para tecer comentários sobre o que ele entende como sendo flexibilização curricular. Tivemos, também, um (5,55%) docente que apontou a flexibilização curricular como sendo uma representação de interdisciplinaridade e mais um (5,55%) docente que entende o princípio como uma adaptação às exigências culturais.

Quando indagados se consideram que o curso em que atuam está configurado de acordo com a proposta de flexibilização curricular, tivemos as seguintes respostas.

Dois (11,11%) docentes acreditam que o curso da UNIRIO não está configurado com a proposta das DCNs. Ao analisarmos o conteúdo de suas respostas, verificamos que o principal motivo que apontam é que o currículo ainda é engessado e rígido, embora a composição dos eixos seja valorizada e vista como requisito de conformidade para configuração, tal como exemplificado na transcrição abaixo.

Não. De jeito algum! É um dos currículos mais "engessados" e menos flexíveis que conheço em universidades públicas brasileiras. Contudo, é justo dizer que, no caso da Unirio, esta péssima característica não atinge apenas o curso de Biblioteconomia. Pelo contrário: infelizmente, é regra na universidade (P7).

Sob o formato dos eixos sim. Sob a adequação das estruturas e recursos de ensino: não (P8).

Tais docentes apontaram ainda que o currículo da universidade é um dos menos flexíveis que eles conhecem em universidades públicas brasileiras. No entanto, este mesmo grupo aponta que tal rigidez é uma característica geral dos cursos da universidade, não sendo exclusividade da Biblioteconomia. Ainda com relação a essa questão, um (5,55%) de nossos docentes relatou que não tinha conhecimento suficiente para tecer comentários sobre o assunto.

Para os outros quinze (83,34%) docentes o currículo em parte é configurado de acordo com a proposta de flexibilidade curricular. Para tais docentes a presença de eixos é uma forma de estabelecimento de atendimento a proposta, pois permite que o acadêmico possa selecionar os componentes curriculares que lhe interessam. No entanto, estes professores reconhecem que precisa ser estabelecido uma ênfase em cada um dos eixos, de modo que os componentes curriculares constituam um desenho coerente onde o conhecimento mínimo para a profissão esteja contemplado. Ainda, os mesmos professores sugerem que outra forma disso ocorrer seria através de um aconselhamento por semestre por meio da coordenação do curso. Em linhas gerais, a análise efetuada aponta que os professores reconhecem a conformidade na configuração dos PPP c/ as DCNs, mas indicam a necessidade de ajustes, conforme as respostas abaixo transcritas.

Em parte sim, e por outro lado não. Estamos fixos as ementas do Programa Pedagógico do Curso e os Programas das Disciplinas são dependentes deste. Na verdade, o Programa direciona, dá um norte, e as disciplinas são aprisionadas em grades curriculares, e isso torna ao meu ver o caminho do ensino compreensível para o aluno e confortável para o professor. Assim caminha o ensino no Brasil. Também não temos NDE atuante, falta laboratórios, espaço físico adequado e assim te pergunto: como flexibilizar o currículo com uma turma lotada de alunos, ar condicionado quando funciona faz um barulho insuportável e o professor se quer tem uma sala de trabalho na Universidade com o mínimo de recurso para exercer o ensino, a pesquisa e a extensão?! (P9).

Em parte creio que sim, pois temos autonomia dentro do NDE de rever as disciplinas, ementas, carga horária e ainda propor novas disciplinas por meio dos Tópicos Especiais. Também podemos fazer eventos e cursos como atividades de extensão pensando em abordar conteúdos e práticas muitas vezes vistas superficialmente nas disciplinas dentro do semestre (P10).



Na seção seguinte analisamos os dados oriundos da aplicação de questionários aos docentes do Curso de Biblioteconomia e Gestão da Informação da UFMG.

## 6.5 RESPOSTAS DOS PROFESSORES DA UFMG: ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção apresentamos os dados coletados via questionário e respondidos pelos professores que atuaram nos períodos de 2014.1 e 2014.2 no Curso de Biblioteconomia e Gestão da Informação, vinculado à Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais. Portanto, foram excluídos de nosso universo de pesquisa os docentes dos cursos de Arquivologia e Museologia que também integram a mesma escola.

Todos os 30 professores, que atuaram nos semestres acima mencionados foram convidados a responder ao questionário via plataforma do *Google Drive*. Não tivemos nenhum retorno de mensagem com erro de envio, ou indicando período de férias, ou ausência.

O primeiro envio dos questionários se deu no dia 26 de dezembro de 2014 e nesta mesma mensagem eletrônica, informamos que o prazo final para recebimento dos questionários devidamente preenchidos seria 25 de janeiro de 2015. No entanto, durante nosso monitoramento de recebimento verificamos baixa adesão dos professores desta universidade e, por isso, em 16 de janeiro de 2015 fizemos um novo envio, convidando os docentes a participarem de nosso estudo. Ainda assim, o retorno foi baixo, ou seja, apenas nove docentes haviam retornado a pesquisa até a data final indicada. Desta forma, mesmo após a data estipulada para recebimento, decidimos fazer mais um contato via e-mail e informamos o baixo retorno dos professores e explicamos a necessidade de participação dos mesmos para alcançarmos os objetivos estipulados pela pesquisa. Assim, prorrogamos o prazo para recebimento até 15 de fevereiro. Durante este período tivemos apenas mais cinco retornos de questionários e, para não prejudicar a realização da análise em tempo hábil de apresentação deste estudo, encerramos em 15 de fevereiro de 2015 o recebimento de questionários, alcançando um total de 14 questionários respondidos. Portanto, em nosso estudo os dados são avaliados tendo como base uma amostra que apresenta taxa de retorno de 46.66%.

Tendo em vista o percentual de respondentes, verificamos que passamos por dois problemas comuns em pesquisas que utilizam questionários, especialmente questionários autoaplicáveis, que são o viés de amostragem e a não-resposta. Segundo WAINER (2007, p.238), “questionários enviados e não respondidos são chamados de não-resposta de unidade (*unit nonresponse*), [mas] a baixa taxa de adesão em pesquisa não inviabiliza sua análise ou faz com que ela perca sua taxa de confiabilidade”.

O questionário, semelhante ao enviado para os professores da UNIRIO, foi composto de dez questões, sendo seis questões fechadas e quatro questões abertas. Todas as questões foram respondidas pela população amostral.

Abaixo apresentamos os resultados encontrados, conforme divisão a seguir.

#### 6.5.1 Respostas das questões objetivas

Dos 14 (quatorze) professores que atuam no Curso de Graduação em Biblioteconomia e Gestão da Informação da ECI/UFMG, 7,14% atua no curso entre um e três anos; 14, 29% entre quatro e cinco anos; 21,43% entre seis e dez anos; e 57,14% há mais de dez anos.

Esses professores, quando indagados se consideravam adequada a formação oferecida ao egresso relativamente às demandas do mercado de trabalho em Biblioteconomia, doze (85,71%) consideraram adequada em parte e dois (14,29%) consideraram inadequada.

Semelhante ao que foi verificado na UNIRIO, nenhum dos docentes do curso de Biblioteconomia e Gestão da Informação da ECI/UFMG apontou o fim do currículo mínimo como a proposta que melhor descreve a perspectiva da flexibilização curricular fixada pela LDB, por meio das DCN.

Sete docentes (50%) apontaram em suas respostas que a liberdade dos estudantes para escolher o eixo temático que desejam dar mais ênfase na sua formação é o princípio que mais reflete a proposta de flexibilidade curricular. Já seis docentes (42,86%) apontaram a possibilidade dos estudantes poderem cursar disciplinas fora de seu curso e, por fim, um professor (7.14%) indicou a redução no número de disciplinas obrigatórias. A nosso ver tais dados significam que para esses docentes o aluno é o sujeito ativo no processo de flexibilização curricular, ou seja, cabe a ele, escolher o eixo temático que deseja dar ênfase e efetivar a flexibilização.

Estes dados estão em conformidade com o que é anunciado no PPP do curso em análise que coloca a flexibilidade curricular e o aluno como pontos centrais no processo de formação. Cabe ressaltar que a flexibilização curricular é considerada como ponto básico no projeto pedagógico (institucional) da UFMG. Ademais a mesma universidade possui desde 1997 um projeto de flexibilização curricular pela Câmara de Graduação da universidade.

Com relação à capacitação dos egressos para variados setores do mercado de trabalho, obtivemos as seguintes respostas: nove (64,29%) docentes consideram os egressos aptos a trabalhar, tanto no setor público, quanto no privado; três (21,43%) professores apontaram somente o setor público e dois (14,28%) apontaram somente o setor privado. Acreditamos que este resultado se deve ao mapeamento que a ECI/UFMG tem realizado nos últimos anos, com a intenção de detectar as transformações nos contextos social, econômico e tecnológico que provocam mudanças no escopo de atuação do bibliotecário e tem procurado oferecer um ensino em conformidade com tais evidências. Outro aspecto importante a comentar é a forma como a ECI relaciona a Ciência da Informação e a Biblioteconomia. Tal relação tem motivado diferentes ações como a mudança do nome da Escola, o reconhecimento da necessidade de novas competências e também na prática de ensino que aponta para uma diversidade de espaços de trabalho.

Apresentamos aos docentes do curso de Biblioteconomia e Gestão da Informação da ECI/UFMG três enunciados de perfil profissional: o perfil apresentado de acordo com o texto das DCN; o perfil expresso no PPP do curso da UNIRIO e o perfil apresentado no PPP da UFMG. Tal como na análise dos dados da UNIRIO, nosso interesse foi o de verificar se os professores identificariam corretamente o perfil do curso em que atuam. Desta forma, tivemos os seguintes dados: oito docentes (57,14%) identificaram corretamente o perfil apontado pelo PPP do curso de Biblioteconomia e Gestão da Informação da ECI/UFMG; dois docentes (14,29%) apontaram como sendo do curso o perfil anunciado no texto do PPP da UNIRIO e quatro docentes (28,57%) apontaram como sendo do curso o perfil anunciado no texto das DCN.

Relacionamos as diferentes competências e habilidades apontadas como desejáveis ao egresso em Biblioteconomia pelo PPP do curso de Biblioteconomia e Gestão da Informação e solicitamos aos docentes que as classificassem por ordem

de importância segundo seu entendimento, onde 1 significa menos importante e 4 significa mais importante. Desta forma obtivemos os seguintes dados.

**QUADRO 6 – COMPETÊNCIAS X MÉDIA DE RESPOSTAS POR NOTA DE IMPORTÂNCIA (UFMG)**

<b>Competência e Habilidade</b>	<b>Média de respostas</b>
Competência técnico-científicas	Onze docentes (78,57%) atribuíram nota 4 para este quesito, o apontando como mais importante Dois (14,29%) lhe atribuíram nota 3 Um (7,14%) lhe atribuiu nota 2 00,00% lhe atribuiu nota 1
Competências gerenciais	Sete docentes (50,00%) atribuíram nota 4 para este quesito, o apontando como mais importante Sete (50,00%) lhe atribuíram nota 3 00,00 % lhe atribuiu nota 2 00,00% lhe atribuiu nota 1
Competências sociais e políticas	Sete docentes (50,00%) atribuíram nota 4 para este quesito, o apontando como mais importante Três (21,43%) lhe atribuíram nota 3 Quatro (28,57%) lhe atribuíram nota 2 00,00% lhe atribuiu nota 1
Competências formativas e atividades intelectuais	Onze docentes (78,57%) atribuíram nota 4 para este quesito, o apontando como mais importante Três (21,43%) lhe atribuíram nota 3 00,00 % lhe atribuiu nota 2 00,00% lhe atribuiu nota 1

FONTE: Elaborado pela autora (2015)

A seguir apresentamos dados consolidados, com base nas notas conceito 4, ou seja, verificamos qual a média de docentes que classificou tal competência como a mais importante entre as anunciadas no PPP do curso em que atuam.

**QUADRO 7 – Competências x Média de respostas (UFMG)**

<b>Competência e Habilidade</b>	<b>Média de respostas</b>
Competência técnico-científicas	Três docentes (21.74%)

Competências gerenciais	Dois docentes (13.04%)
Competências sociais e políticas	Dois docentes (13.39%)
Competências formativas e atividades intelectuais	Sete docentes (47.87%)

Fonte: Elaborado pela autora (2015)

Os resultados do quadro 7 mostram que Competências formativas e atividades intelectuais são as mais importantes segundo nossa amostra. De acordo com o PPP do curso de Biblioteconomia e Gestão da Informação da UFMG, as competências formativas e atividades intelectuais são aquelas ligadas a:

desenvolver atitudes, relacionadas às conjunturas informacional e estrutural, de ética, de espírito investigativo, exercer liderança e promover a comunicação e promover parcerias, auxiliar e tomar decisões e atuar de forma empreendedora. (UFMG, 2008, p.111).

Desta forma, nos pareceu claro que para este grupo de docentes as competências necessárias aos egressos de seu curso estão relacionadas com: possuir habilidades de comunicação, de pesquisa, de gestão e de promoção de competência informacional do usuário e caberia à universidade os subsídios para tal.

Quando questionados se alguma destas competências está insuficientemente tratada no currículo do curso da escola de atuação, tivemos as seguintes respostas, expressas no quadro a seguir:

#### **QUADRO 8 – COMPETÊNCIAS INSUFICIENTEMENTE TRATADAS NO CURRÍCULO (UFMG)**

<b>Competência e Habilidade</b>	<b>Média de respostas</b>
Competência técnico-científicas	Três docentes (21.74%)
Competências gerenciais	Um docente (13.04%)
Competências sociais e políticas	Três docentes (17.39%)

Competências formativas e atividades intelectuais	Sete docentes (47.83%)
---	------------------------

Fonte: Dados da pesquisa (2015)

Deste modo, o quadro 08 evidencia que, a exemplo do observado durante análise da UNIRIO, a competência apontada como mais importante - Competências formativas e atividades intelectuais (47,83%) - foi a mesma considerada mais insuficientemente tratada. Tais dados refletem, em um primeiro momento, uma necessidade de ajustes no ensino praticado e por outro lado, indicam a necessidade de maiores trocas entre os processos formais de construção do currículo e as demandas apontadas pelos docentes.

#### 6.5.2 Respostas das questões discursivas

Com relação às respostas das questões discursivas, para a indagação sobre as disciplinas lecionadas, as disciplinas: Comunicação, Serviços de Disseminação da Informação, Elaboração e Apresentação do Trabalho Científico e Estágio supervisionado foram apontadas como as mais lecionadas pela nossa população em análise.

Quando questionados se consideram adequada a formação oferecida ao egresso, relativamente às demandas do mercado de trabalho em Biblioteconomia, tivemos diversidade nas respostas, mas em geral três questões foram apontadas em todas as respostas, sendo elas: 1) falta ouvir mais o mercado de trabalho; 2) falta mapeamento das demandas reais do mercado para o bibliotecário, 3) faltam atividades práticas ligadas à tecnologia.

Algumas das transcrições abaixo evidenciam tais aspectos:

Parece haver, pelo menos, duas básicas e distintas questões: a formação não deve apenas focar no atendimento do mercado, uma vez que, como instituição federal, precisa dar sustento à formação de novos acadêmicos também, por exemplo. Segundo aspecto, falta mapeamento das demandas reais do mercado para o bibliotecário (P11).

Precisamos oferecer uma carga maior de aulas práticas, de criar laboratórios de práticas que permitam simulações de situações reais, precisamos que nossos alunos visualizem uma realidade e possam construir soluções (P12).

A partir de tais considerações, identificamos a presença de dois grupos: de um lado os docentes que só veem o mercado de trabalho para o bibliotecário restrito às bibliotecas e de outro os que só veem abertura de mercado voltado para a informação nas empresas, tal como na transcrição abaixo.

No caso da UFMG eu vejo dois grupos. Um que só percebe o mercado como as bibliotecas e outro que só percebe o mercado como a informação nas empresas. Na minha opinião precisamos fazer com que os alunos percebam que em qualquer lugar onde a informação é matéria-prima, há lugar para o profissional. Recentemente visitei uma vinícola e fiquei impressionada como a organização e a análise da informação é essencial para a qualidade do vinho! (P13).

De maneira geral, a análise de conteúdo das respostas dos professores revelou que, para esta população respondente de nosso questionário, o ensino praticado no curso de Biblioteconomia e Gestão da Informação da ECI/UFMG apresenta desarticulações em relação às necessidades do mercado de trabalho e oportunidades de melhoria. No entanto, é importante ressaltar que os professores chamaram para si a responsabilidade por tal processo. Verificamos que os docentes reconhecem que não deve ser somente o mercado o responsável pelo direcionamento da formação oferecida ao egresso. Para esses professores é preciso que a própria Escola/Curso desenvolva estudos que sejam capazes de mostrar ao mercado a importância do profissional bibliotecário e as possibilidades que lhe são cabíveis em termos de formação profissional.

O currículo deve ser revisto e readequado periodicamente em função às demandas do mercado, mas muitas vezes é a formação do profissional que deve mostrar ao mercado quais as possibilidades que lhe são ofertadas. Muitas vezes o profissional é mais competente do que o mercado espera dele (P14).

Neste contexto, apontamos que nosso estudo reconhece, a partir da revisão de literatura que o fundamenta e a partir da leitura do próprio PPP do Curso em análise, que a ECI da UFMG tem empreendido nos últimos 10 anos uma série de iniciativas com vista a promover um ensino mais adequado e em conformidades com as atuais demandas auferidas aos profissionais de informação que compõem o seu quadro de formação. Alterações estas como a própria alteração do nome da Escola

de Biblioteconomia que passou a chamar-se Escola de Ciência da Informação em 2000, reestruturação curricular do Curso de Biblioteconomia já existente, que passou a se chamar-se Biblioteconomia e Gestão da Informação, criação de um conjunto de diretrizes e estratégias que visam fundamentar a prática pedagógica dos cursos que compõe a ECI, criação de programas internos de estímulo à pesquisa e extensão, entre outras ações. Sem dúvidas, tais iniciativas tem como marca a opção pela diversificação da formação do aluno para atuar nas atividades de informação em bibliotecas e outros contextos, ou seja, estar preparado para as diferentes demandas informacionais que possam se apresentar.

No que tange à falta de atividades práticas ligadas à tecnologia, os docentes apontam que, independente do mercado de trabalho, é preciso capacitar os egressos nessa área porque a tecnologia está cada vez mais presente em atividades inerentes ao trabalho do bibliotecário, principalmente no que diz respeito à análise, recuperação e disseminação da informação.

Tal como anteriormente relatado (p. 107), a UFMG, em seu projeto pedagógico institucional, orienta os cursos quanto à aplicação da flexibilização curricular. Tendo em vista essa característica e sendo este tema uma de nossas unidades de análise, procuramos investigar o que os docentes do curso de Biblioteconomia e Gestão da Informação compreendem por flexibilização curricular. Três afirmativas foram constantes nas respostas dos docentes: 1) estrutura curricular menos rígida; 2) aluno escolher a formação conforme seus interesses e 3) formação pautada por disciplinas e atividades.

Segundo sete docentes (50%) o aluno é o sujeito ativo desse processo e a flexibilização se efetiva na possibilidade dele criar seu próprio percurso acadêmico dentro de um conjunto de opções oferecidas pela universidade. Para os docentes esta flexibilização permite que seja possível formar diferentes profissionais com características diversas para atender a demandas variadas do mercado e de acordo com o interesse específico do formando.

Em linhas gerais, o conteúdo das respostas dos docentes aponta que quando a flexibilização ocorre, existe uma maior interação entre o ambiente acadêmico e o mercado e assim se oferece uma melhor formação aos alunos. Outra afirmativa relevante, que figurou na resposta de quatro docentes (28,57%) com relação à flexibilização curricular, foi que a aplicação das DCN permite a construção de um currículo que não vise apenas disciplinas obrigatórias, mas também atividades



extras que garantam a identidade do curso e permitam ao discente o desenvolvimento de uma formação mais generalista, aproveitando outros espaços de aprendizado que a universidade possui.

É a possibilidade de fazer um currículo mais flexível, com a inclusão de disciplinas optativas formatadas como “tópicos” cujo conteúdo não está previamente estabelecido, dando possibilidade para inclusão de novos temas. Há também a ideia de formação complementar, que pode ser feita com disciplinas de outros cursos. A formação complementar aberta dá ao aluno chance de elaborar previamente ele próprio um percurso com um elenco de atividades sob a orientação de um professor. Essas atividades geradoras de crédito têm como objetivo valorizar a participação dos alunos em atividades de pesquisa e extensão (P15).

Apenas dois docentes (14,28%) colocaram na administração do curso o papel central de efetivação da flexibilização curricular. Nestes casos, o conteúdo que figurou foi que a flexibilização é a possibilidade dos cursos oferecerem uma formação menos rígida e condizente com a realidade da população a que serve, por conseguinte mais compatível com o perfil profissional que pretende formar. Ao mesmo tempo, um professor (7,15%) apontou que, sob tais condições, por um lado as universidades ganham certa autonomia para delinear um curso de acordo com suas aspirações e objetivos, por outro, alguns cursos acabam se perdendo nas inovações e conseqüentemente o curso perde a "identidade" do profissional a ser formado.

No caso das DCNs, essa flexibilização visa estabelecer conteúdos ao invés de disciplinas, para que os cursos possam ter uma "personalidade" mais adequada ao profissional que pretende formar. Isso é uma faca de dois gumes, pois se por um lado as Universidades ganham uma certa autonomia para delinear um curso de acordo com suas aspirações e objetivos, por outro, alguns cursos acabam se perdendo nas inovações e conseqüentemente o curso perde a "identidade" do profissional a ser formado (P16).

Tendo em vista as análises de conteúdo realizadas por este estudo, aferimos que embora a proposta de flexibilização curricular seja anunciada em documentos oficiais da UFMG e seja estimulado no PPP do curso de Biblioteconomia e Gestão da Informação da ECI/UFMG, não existe, por parte dos docentes, clareza quanto aos modos de aplicação da proposta, seus objetivos e benefícios para o corpo docente e discente. Falta orientação de como esse processo deve ser compreendido

pelos sujeitos envolvidos e quais os direitos e deveres de cada grupo. É necessário, portanto, desenvolver mais estudos para clarificar o entendimento tanto do corpo docente, como dos discentes, acerca da flexibilização curricular e como essa nova visão pode contribuir para a formação discente e ação pedagógica do docente.

Também consideramos importante averiguar o aspecto ligado à perda da identidade do curso devido à flexibilização curricular. É preciso melhor discutir a questão, a fim de verificar se é uma impressão compartilhada pela comunidade acadêmica da ECI/UFMG, ou individualizada apenas por um sujeito de nossa pesquisa.

Quando questionados se consideram que o curso de Biblioteconomia e Gestão da Informação está configurado de acordo com a proposta de flexibilização curricular, tivemos as seguintes respostas:

Quatro (28,57%) docentes afirmaram que consideram o curso configurado de acordo com a proposta de flexibilização curricular. Justificam tal afirmação pelo fato da UFMG dispor de normas internas que obrigam o curso a se alinhar com esta proposta. Outra alegação dos docentes é que o PPP do curso possibilita ao aluno o direcionamento de construir o seu currículo, de acordo com seus ideais profissionais. Dois (14,28%) docentes apontam que não está configurado de acordo e justificam pelo fato de não haver direcionamento claro do que deve ser feito e também pela falta de professores suficientes para suprir a carga horária que uma proposta desse tipo exige. Dois (14,28%) docentes afirmaram que acreditam que o curso se encontra em fase de adequação para tal configuração, mas não exploraram a questão, desta forma nos faltaram subsídios para fazer uma melhor análise deste conteúdo. Porém seis (42,87%) professores consideram que o curso está, em parte, configurado de acordo com a proposta de flexibilização curricular. Nossa análise identificou que para os professores respondentes existem oportunidades de melhoria nesta configuração e faltaria retomar a especificidade do curso de Biblioteconomia, considerando os avanços das pesquisas realizadas pelos docentes que atuam na escola e das práticas profissionais em curso. Outro ponto verificado é que para a amostra avaliada existe a necessidade de uma normatização para que as diferentes disciplinas cursadas pelos alunos, tanto no curso de Biblioteconomia, quanto em demais cursos da UFMG, possam ter uma sequência lógica que permita de fato uma construção do conhecimento e uma formação capaz de extrapolar as atividades conhecidas como típicas do bibliotecário.

Neste momento, o curso já apresenta disciplinas relativamente diferentes entre si, quanto ao conhecimento. Mas é preciso que haja normatização para que os alunos cursem disciplinas em uma sequência lógica que possibilitaria seu melhor aproveitamento e quem sabe abra oportunidades de novas atuações do bibliotecário (P17).

Ao estabelecer a conexão entre os dados analisados, constatamos algumas similaridades entre as respostas dos docentes. No que diz respeito à adequação da formação oferecida ao egresso para inserção no mercado de trabalho, tanto os docentes do curso da UFMG (85,71%), como da UNIRIO (66,66%) apontaram que consideram apenas em parte adequada essa formação. Os principais motivos apontados, em ambos os cursos, foram: a falta de diálogo entre academia e mercado de trabalho, falta de mapeamento das demandas reais do mercado para o bibliotecário e falta de atividades práticas ligadas à tecnologia, que, independente do suporte, está ligada a quase todas as atividades atuais do bibliotecário.

Com relação à flexibilização curricular, para 72,22% dos docentes da UNIRIO e 83,34% da UFMG, a configuração dos cursos em que atuam está, apenas em parte, de acordo com a proposta de flexibilização curricular prevista nas DCN. Para os docentes da UNIRIO, o fato da proposta curricular do curso se basear em eixos curriculares, que permitem ao discente selecionar os componentes curriculares que lhe interessam, é um indicativo de conformidade com as DCN. Já, os docentes da UFMG argumentam que o curso de Biblioteconomia e Gestão da Informação, assim como qualquer outro da universidade, segue as normas próprias de flexibilização curricular da UFMG e que estas por sua vez são aderentes às legislações que regem o sistema brasileiro de ensino, tais como LDB e DCN.

O fim do currículo mínimo não foi considerado, pelos docentes de ambos os cursos, como o fator que melhor descreve a perspectiva da proposta de flexibilização curricular fixada pela LDB, através das DCN. Ficou evidente que, para os dois grupos, a flexibilidade curricular se efetiva nas ações do aluno ao escolher as disciplinas que deseja cursar de acordo com seus interesses, aproveitando, inclusive, disciplinas em outros cursos.

Em ambos os cursos, as competências citadas no PPP e apontadas como sendo as mais importantes foram aquelas consideradas como as mais insuficientemente tratadas. Verificamos também que, sob enfoques distintos, as

citadas competências estão ligadas a atividades de empreendedorismo, condizentes, portanto, com as novas demandas exigidas do profissional que atua na sociedade da informação.

No entanto, percebemos que falta direcionamento de como a proposta de flexibilização curricular deve ser efetivada, para que serve e quais são seus limites. Pois não basta que haja ações anunciadas em documentos oficiais, é preciso orientação clara de como esse processo pode ser conduzido para que as coordenações dos cursos possam implementar as mudanças requeridas.

Ao analisar o PPP de ambas os cursos, percebemos um esforço em apresentar uma proposta que privilegie uma formação contemporânea e já em consonância com as habilidades e competências que a literatura da área de Biblioteconomia entende como necessárias ao bibliotecário que atua na sociedade da informação.

Verificamos tanto no PPP do curso da UNIRIO, como do curso da UFMG, a preocupação em empreender um ensino mais harmônico com as demandas do mundo de trabalho. O curso da UNIRIO, ao formular seu PP centrado em eixos de formação evidencia sua preocupação em repensar a formação do bibliotecário na tentativa de atender a novas demandas e novos procedimentos de organização e recuperação de informações. O curso da ECI/UFMG, ao implementar um tronco comum com os dois outros cursos que compõem a ECI e incluir metodologias e disciplinas que deem conta de instaurar competências e habilidades necessárias ao egresso para atuar no mundo do trabalho, reconhece a ampliação do perfil do profissional bibliotecário apontada pela Classificação Brasileira de Ocupações – CBO2002.

No entanto, para que as mudanças curriculares propostas por esses cursos sejam efetivadas com sucesso, é necessário que ações sejam empreendidas no sentido de ofertar uma melhor capacitação pedagógica aos docentes, para que desenvolvam recursos e técnicas que propiciem uma efetiva transferência do foco de aprendizagem do docente para o discente e dos conteúdos para os processos de aprendizado.

A formação profissional, hoje, requer conhecimento técnico articulado com capacidade reflexiva. Portanto, é preciso que o docente seja capaz de estimular o aluno a aprender a aprender. Essa visão de formação prevê autonomia, isto é, que o aluno tenha instrumentos para criar um pensamento sistêmico, tenha contato com

diferentes contextos e práticas profissionais e que seja capaz de estabelecer um conhecimento contínuo com conexões, relações, e que consiga perceber o todo.

No início do presente estudo sinalizamos que nosso objetivo maior era verificar se os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos analisadas teriam sido formulados de acordo com as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Biblioteconomia, o que pela análise efetuada, consideramos ter atingido.

Assinalamos, também, que, ao mesmo tempo, procuraríamos averiguar se as reformulações realizadas poderiam ser consideradas propostas inovadoras de ensino com fim de responder às novas exigências de competência profissional requeridas pelo surgimento da sociedade da informação. Mas, supomos que seria mais didático discutir essa questão em um item próprio. Portanto, no próximo capítulo, procuramos apurar se as reformulações curriculares apresentadas por ambos os cursos podem ser consideradas inovadoras ou não.

## 7 INOVAÇÃO NO ENSINO DE BIBLIOTECONOMIA

Conforme ressaltamos ao final do capítulo anterior, procuramos aqui averiguar se as reformulações curriculares apresentadas nos PPP dos cursos analisados podem ser consideradas propostas inovadoras de ensino, tendo em vista às novas exigências de competência profissional requeridas pelo surgimento da sociedade da informação.

Conforme esclarecemos no início deste estudo (p.14), para discutir essa questão adotamos as ideias emitidas por Pensin (2013). Na perspectiva deste autor os processos de inovação requerem uma justificativa, assim como a avaliação de impactos, constatação de demandas e a possibilidade que tais transformações tenham impactos positivos para a comunidade a que irá servir, trazendo benefícios diretos e indiretos.

Além do autor já mencionado, outros autores como Cunha (2003), Maseto (2004), Lima e Carvalho (2011), Pimentel (1980), Borges e Tauchen (2012), Audy e Morosini (2007) foram basilares para emprendermos as reflexões que fazemos neste capítulo.

A literatura que discute a inovação no ensino superior considera que as atuais políticas governamentais para a Educação Superior têm dado espaço para propostas de inovação no ensino de graduação. Principalmente, porque se reconhece que o conhecimento é cada vez mais interdisciplinar, cooperativo e integrado com áreas afins (CUNHA, 2003; LIMA E CARVALHO, 2011; PENSIN, 2013).

Nesse contexto, Borges e Tauchen (2012, p.1) apontam que “é inegável o estreito vínculo entre a Educação Superior, mais especificamente entre a universidade, a produção do conhecimento e a inovação”. Tal argumento encontra apoio em Silva (2011) que afirma:

[...] a universidade é a única instituição que dispõe do parque de equipamentos e congrega a gama de competências necessárias [...] que podem promover condições de possibilidade para o desenvolvimento científico, o progresso econômico, a justiça social, a sustentabilidade, a preservação do ambiente e a inovação. Ou seja, a universidade pode construir ambientes que favoreçam o desenvolvimento da cultura da criação e inovação. (SILVA, 2011, p. 193).

Contudo, Borges e Tauchen (2012), consideram que, embora a universidade constitua-se como um espaço com condição de possibilidade para a inovação, são inúmeras as críticas ao caráter conservador que a acompanha historicamente. Para fundamentar sua afirmação, as autoras dialogam com MOTA (2011), BERNHEIM e CHAUI (2008) que apontam a rigidez curricular e disciplinar, a falta de integração entre os níveis e atividades universitárias, a separação entre a produção e aplicação do conhecimento, o conhecimento fragmentado, o ensino restrito aos conteúdos conceituais disciplinares, entre outros, como os possíveis empecilhos para a efetivação de ações inovadoras na universidade.

No entanto, Audy, Andrade e Cidral (2005) argumentam que ao avaliar o ensino de uma área visando implantar ações inovadoras é preciso levar em consideração que as universidades são do tipo de organizações chamadas de “complexas, ambíguas e paradoxais, portanto, tem vários modos de interpretação e seus processos vários modos de fazer.” (AUDY, ANDRADE E CIDRAL, 2005, p. 82).

Com relação a inovação no ensino de Biblioteconomia, Pimentel (1980) considera que a importância da inovação no ensino dessa área é inerente à evolução das exigências do mercado de trabalho e do próprio desenvolvimento do homem. Para a autora, “o ensino precisa ser mudado! Este é um fato com o qual grande parte dos bibliotecários concorda e muitos alunos e professores fundamentam suas críticas” (Pimentel, 1980, p. 13).

Para Pimentel (1980) o fato de poucos professores conhecerem a fundo os currículos mínimos e planos de cursos na área provoca uma desarticulação. Ou seja, cada docente ministra sua disciplina sem uma visão conjunta do todo em que ela se insere, ademais os professores tem pouco conhecimento de didática para efetivação de inovações e em geral reproduzem o que encontram na sua universidade de atuação ou o que vivenciaram na sua escola de formação. Embora tais colocações sejam datadas da década de 80, parece que ainda são aplicáveis a atual realidade da maioria dos cursos de Biblioteconomia do Brasil.

Convém ressaltar que tais evidências não são uma exclusividade da Biblioteconomia, e, portanto, boa parte das áreas de ensino compartilham das mesmas dificuldades.

Percebemos, pela literatura analisada, que não são recentes as tentativas de aplicação de práticas inovadoras de ensino na Biblioteconomia. Tais ações iniciam-se ainda na década de 80 em agrupamentos de alunos, em projetos de pesquisa

com docentes, atividades de seminários, aulas conjuntas e em grupos com áreas de ensino que compartilham similaridades (PIMENTEL, 1980).

Para Lima e Carvalho:

**A avaliação de uma organização resulta, de modo esquemático, em três possibilidades polares de ação: manter, melhorar ou inovar.** Cabe então diferenciar os potenciais de melhoria e inovação entre a estruturação funcional redutora e a dinâmica organização complexa. **Um sistema de ensino de Biblioteconomia deve estar sempre orientado para a melhoria e para a inovação.** O uso de uma abordagem discursiva da administração opera pela inclusão dos participantes no processo. Isto amplia a interação entre os participantes e do sistema com o entorno. O sistema pode assim incorporar mais informações e referências do mundo da vida, com possibilidades de aumentar a sua complexidade em relação ao entorno. Essa maior complexidade oferece maiores oportunidades de resolução de conflitos e construção de acordos práticos. (LIMA; CARVALHO, 2011, p. 53, grifo nosso).

Portanto, para tais autores quando uma escola/curso procede a ações de reformulações curriculares e/ou alterações em seu PPP, está agindo com o intuito de melhorar e/ou inovar a sua proposta de formação e nosso estudo infere que tal processo também pode ocorrer visando obedecer a dispositivos do sistema educacional que o regula. Por esse motivo, a seguir, procuramos pontuar qual o enfoque dado pela UFMG e pela UNIRIO ao atualizar e/ou criar a edição dos documentos analisados neste estudo (PPP).

Ao analisar o PPP do curso de Biblioteconomia da UNIRIO percebemos que este é resultado de um “extenso trabalho de reestruturação do ensino visando uma formação mais adequada ao bibliotecário, enquanto profissional da informação, diante das demandas sociais e do mercado de trabalho” (UNIRIO, 2010, p.11). Portanto, o pressuposto de *melhorar* apontado por Lima e Carvalho (2011) foi considerado.

A ação de melhorar também ocorre visando conformidade com os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Plano Pedagógico Institucional (PPI) da UNIRIO, ambos de 2006 e as Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas para o curso de Biblioteconomia através do Parecer CNE/CES nº 492 de 2001. Desta forma, a ação de consonância com o sistema educacional que o regula também foi atendida.



No desenvolver do estudo verificamos que seria necessário analisar a versão antiga do PPP do curso de Biblioteconomia para apontar se a atual edição poderia de fato ser considerada inovadora. Esclarecemos que esta limitação ocorreu porque na versão em análise e objeto de nossa pesquisa, não encontramos elementos suficientes para empreender tal análise. Sendo assim, procedemos à verificação e identificamos que a presença de eixos de formação e linhas curriculares são a grande inovação apresentada em relação à edição anterior.

Na edição datada de 2010 o PPP explicita que a matriz curricular foi desenvolvida levando em consideração as características do profissional da informação propostas pela ABECIN e se estrutura em três linhas curriculares e em três eixos curriculares.

As linhas curriculares de caráter transversal, que apontam aos três conjuntos de saberes necessários à formação do bacharel em Biblioteconomia e que perpassam todo o curso, tal como citado na página (55) e três eixos curriculares, de caráter focal e que orientam um corpus de conhecimento que se realiza em dados espaços de trabalho mapeados como típicos de bibliotecários no estado do Rio de Janeiro.

Percebemos que tais ações são fundamentadas nas diretrizes curriculares que conforme sinaliza Rodrigues (2002), abrem a possibilidade dos cursos irem além do domínio dos conteúdos inerentes à área, ou seja, é possível organizar seus projetos pedagógicos de acordo com a realidade social de cada região e direcionar o profissional para combater os problemas de sua prática, produzir e disseminar conhecimentos de maneira a refletir criticamente sobre a realidade que o envolve. Além disso, é possível inovar oferecendo ao aluno atividades supervisionadas, ou não, e que permitam o desenvolvimento de habilidades e competências específicas e desejáveis ao espaço de trabalho.

Nesse contexto, nos parece que a atividade docente também é facilitada porque existe um direcionamento do egresso que se pretende formar e, desta forma, o professor consegue promover mais interlocução de sua disciplina com o todo.

Além disso, tal divisão por eixos e linhas permite uma participação ativa do discente, que pode direcionar sua formação e consegue através de estágios curriculares, atividades complementares e trabalho de conclusão de curso vivenciar um cenário de experimentação interdisciplinar, que pode abrir espaço e/ou interesse para atitudes inovadoras quando o discente tornar-se profissional.

De maneira geral, julgamos que o PPP da escola de Biblioteconomia da UNIRIO pode ser considerado uma proposta inovadora visto que melhorias, modificação e reestruturação do ensino foram implantadas e diferentes atores foram incluídos no processo, respondendo positivamente às premissas apontadas por Lima e Carvalho (2011).

Para emitir esse julgamento nos apoiamos também, em Maseto (2004), que considera que a inovação ocorre quando a mudança também ocorre, visto que mudança e inovação caminham juntas. Pelo que vimos, no PPP do curso da UNIRIO podemos dizer que isso aconteceu. Contudo, sugerimos estudos práticos que confirmem ou não o que a abordagem teórica apontou.

No que diz respeito à edição em análise do PPP da UFMG, verificamos que esta versão consolida uma série de transformações, tais como a reformulação do nome do Curso de Biblioteconomia, que passou a chamar-se Biblioteconomia e Gestão da Informação, a consolidação da mudança do nome de Escola de Biblioteconomia da UFMG para Escola de Ciência Informação (ECI) da UFMG. Outras alterações contidas neste PPP são a inclusão de formação complementar e a formação livre, previstas nas diretrizes de flexibilização curricular da universidade e a eliminação das ênfases existentes no antigo currículo, portanto o curso agora passa a ser oferecido apenas na modalidade bacharelado.

Além disso, no que tange a estrutura do curso este manteve sua duração de oito semestres letivos como padrão de referência para integralização curricular, porém com uma carga horária total menor e previu uma proposta pedagógica constituída com pontos compartilhados pelos três cursos abrigados pela ECI (Biblioteconomia, Museologia e Arquivologia), o que permitiu a criação de um tronco comum de 19 atividades acadêmicas.

De maneira geral, verificamos que a reestruturação curricular prevista na versão do PPP que analisamos não tem ligação direta com as transformações oriundas ou direcionadas pelas DCN, a ênfase está no atendimento a normativos internos da própria UFMG, visando consolidar alterações da própria escola. Não vimos, também, ligações desta proposta com perspectivas da LDB. A impressão que fica é que, no processo de reformulação curricular, a UFMG esteve sempre à frente até mesmo dos normativos legais que sistematizam o processo de ensino em Biblioteconomia no Brasil. Pois a Universidade tem normas próprias de flexibilização curricular datadas de 1998, além de possuir um sistema interno de avaliação do

ensino desde 1997, através do qual o aluno, a cada semestre letivo, avalia os professores e as disciplinas/atividades cursadas no semestre anterior.

Outro ponto que nos parece relevante é que a antiga EB, atual ECI, realizou profundo e extenso trabalho de investigação do ensino e sua adequação ao atual contexto e demandas dos profissionais da informação e constatou a necessidade de redefinir a forma de relacionamento entre as especificidades da Biblioteconomia (como área de conhecimento, como profissão e, naturalmente, como curso de graduação). Além disso, a Escola conseguiu investigar e constatar que tais transformações provocaram mudanças no escopo de atuação, nas oportunidades de trabalho e nas formas do fazer técnico relacionadas à atuação do bibliotecário e que era função do PPP, junto com uma reforma curricular, empreender ações corretivas neste processo.

Desta forma, avaliamos a proposta do PPP do curso de Biblioteconomia e Gestão da Informação da ECI da UFMG como inovadora, uma vez que, feitas as análises necessárias, constatamos que existe a intenção de melhorar, manter, certos aspectos, e inovar quando cria um tronco comum de disciplinas que devem ser cursadas pelos discentes dos três cursos que integram a ECI. Além disso, esta versão do PPP privilegia uma visão ampliada do profissional bibliotecário.

Reconhecemos as dificuldades de introduzir ações inovadoras em qualquer área de ensino, uma vez, que para tal, são precisas ações administrativas como: organização de currículo, distribuição de carga horária x disciplinas, estabelecimento de conteúdos, elaboração de ementas e planos de curso, sistema de requisitos entre outros. E ações humanas pautadas em ações docentes para reformular seus modos de ministração de conteúdo, orquestração de ensino, avaliação de aprendizagem, etc.. e ações organizacionais que pautam-se em estruturação dos documentos oficiais da escola, como o PPP e currículo, orientação aos docentes e discentes, definição dos objetivos do curso, definição do perfil do egresso que se pretende formar, escolha das propostas de ensino que irão reger as demais ações e estruturação de um ambiente propício a inovação.

De modo geral, ambas as escolas deixam claro em seus PPP o compromisso com uma prática educativa que abre caminho para a construção de novos conhecimentos dinamizados. No entanto, falham em não apontar novos caminhos para que a atividade docente vivenciada fosse repensada, e no nosso entendimento esse aspecto é muito importante, pois conforme Maseto (2004) um dos pontos

centrais quando se analisa uma aplicação de inovação no ensino é “[...] a preparação dos professores para se comprometerem com a inovação e assumirem projetos inovadores [...]” (MASETO, 2004, p. 1).

Contudo, é bem verdade que os PPP dos cursos de Biblioteconomia da UNIRIO e Biblioteconomia e Gestão da Informação da UFMG, em seu conjunto geral, se preocuparam em responder, tanto às novas exigências da Sociedade da Informação, quanto às políticas governamentais para o ensino universitário, podendo ser considerados projetos pedagógicos que apresentam propostas de ensino inovadoras.

Por outro lado, apontamos a necessidade de estudos interessados em averiguar sob que perspectivas essa inovação se efetivou e como os docentes receberam a inovação anunciada nos PPP e, sobretudo, como têm vivenciado essa inovação na prática pedagógica, se é que vivem. Apesar deste estudo não ter se debruçado sobre tal especificidade, pois esta não era nossa questão de pesquisa, entendemos que vale tal investigação, visto que desta poderiam surgir caminhos que poderiam indicar progressos empíricos do ensino da área.

## **8 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo objetivou verificar se os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos analisados foram formulados de acordo com as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais e, ao mesmo tempo, se as reformulações realizadas poderiam ser consideradas propostas inovadoras de ensino com condições de responder às novas exigências de competência profissional requeridas pelo surgimento da sociedade da informação.

Como painel de fundo deste estudo a formação oferecida ao egresso de Biblioteconomia esteve sempre presente, desse modo ao avaliar a aplicação das DCN nos PPP dos cursos decidimos por analisar três unidades que eram mais significativas para verificar a formação dos egressos. Assim, centramos nossa análise sobre o perfil profissional, as competências e habilidades e a flexibilização curricular.

Ao longo do estudo, foi percebido que para alcançar o objetivo geral proposto era necessário ampliar o foco de análise. Desta forma, além de verificar se o PPP do curso de Biblioteconomia da UNIRIO e do curso de Biblioteconomia e Gestão da Informação da UFMG foram formulados de acordo com as DCN específicas para os cursos de Biblioteconomia, também levantamos junto às escolas selecionadas os Projetos Políticos Pedagógicos e Currículos elaborados a partir da implementação das DCN, bem como, examinamos a história de formulação e configuração destes PPP e os desdobramentos das Diretrizes Curriculares sobre tais aspectos, a fim de constatar se as orientações das diretrizes foram contempladas.

Em um segundo momento, verificamos se os docentes que atuam nestes cursos conheciam as DCN e como eles entendiam as três unidades selecionadas para análise. Por fim avaliamos se as propostas de ensino apresentadas poderiam ser consideradas como inovadoras.

Neste sentido, em relação ao primeiro objetivo específico, consideramos que o cumprimos logo no início do trabalho quando verificamos que a versão do PPP do curso de Biblioteconomia da UNIRIO que deveria ser analisada datava de 2010 e que no caso do PPP do curso de Biblioteconomia e Gestão da Informação da UFMG datava de 2008.

No que tange ao segundo objetivo específico, concluímos que ambos os PPP foram frutos de detalhados e longos processos de estruturação, com destaque para

a UNIRIO, que dá seus primeiros passos na construção da versão analisada em 2002 e finaliza o trabalho em 2010. Ambos os projetos são frutos de reformulações exigidas pela fixação das DCN em 2001 e possuem anúncio clara de seus processos de constituição, sempre informando data e ordem cronológica dos eventos que culminam em sua promulgação. Apontamos que este objetivo foi materializado parte no capítulo 3 no que tange as DCN e parte no capítulo 4 no que se refere à história de formulação dos projetos.

Concluimos que ambos os PPP representam uma busca de atualização dos currículos das escolas, bem como uma adequação da formação às novas tendências sociais, profissionais e do mercado de trabalho. Aqui cabe apontar, o avanço dos atuais PPP de ambas as Escolas, em comparação com as versões anteriores. Estas não apontavam, ao menos explicitamente, preocupações em estar em consonância com o mercado de trabalho. Portanto, é a primeira vez que vimos explicitado nos PPP de ambos os cursos, a intenção de manter relações mais próximas e talvez um diálogo entre o mercado de trabalho e a academia.

No que tange à unidade de registro competências e habilidades, o PPP do curso de Biblioteconomia da UNIRIO obedeceu com rigor 100% das orientações das DCN, já o PPP do curso de Biblioteconomia e Gestão da Informação da UFMG segue essa orientação apenas em 55,55%. Além disso, o PPP da UFMG desconsiderou perspectivas importantes que as DCN apontam e que estão diretamente relacionadas às práticas de trabalho do atual bibliotecário da Sociedade da Informação.

Com relação à unidade de registro perfil profissional, nenhum dos PPP apresentou 100% de conformidade com o texto das DCN. Cabe ressaltar que as DCN consideram que o perfil profissional é constituído por três diferentes quesitos, a saber: competências e habilidades, espaços de trabalho em que este perfil profissional pode atuar e padrões éticos e de conduta profissional. No entanto, verificamos que os PPP dos cursos analisados colocam sua ênfase em apenas um, ou no máximo dois destes quesitos. Por exemplo, o PPP da UNIRIO coloca sua ênfase nos espaços de trabalho e preocupação com os padrões éticos da profissão. Já o PPP da UFMG coloca sua ênfase nos aspectos relacionados às competências e habilidades que compõem o perfil profissional e, portanto o capacitaria para o desempenho de certas atividades de trabalho que são inerentes a um bibliotecário.

Na UFMG existem normas claras a respeito do que a universidade e a ECI entendem como sendo flexibilização curricular e quais os impactos desta na construção do PPP que analisamos. Já no PPP do curso da UNIRO não encontramos definições e/ou apontamentos do entendimento da unidade e verificamos que sua aplicação se restringe ao oferecimento de disciplinas optativas.

Concluimos, portanto, que a ECI da UFMG, que abriga o curso que analisamos, parece possuir mais maturidade pedagógica e administrativa para empreender ações de flexibilidade curricular, tal como a criação de um tronco comum de disciplinas fixas e obrigatórias aos três cursos que compõe a escola. Feito isso os alunos podem construir um currículo conforme seus interesses profissionais. Já na UNIRIO, embora também exista um conjunto de disciplinas obrigatórias aos três eixos, os alunos continuam presos a uma orientação curricular determinada pela escola e sem qualquer opção de empreender mudanças.

Concluimos que os docentes das escolas analisadas pouco conhecem as DCN para os cursos de Biblioteconomia, pois ao explicitarem sua compreensão acerca das unidades competências e habilidades, perfil profissional e flexibilização curricular, destacadas por este estudo, denotam inconformidade com os enunciados oficiais das DCN. Porém, tais professores apresentaram postura autocrítica, reconhecendo seu desconhecimento sobre o assunto e evidenciam a necessidade de buscar mais entendimento sobre tais. Desse modo, entendemos que atingimos o terceiro objetivo específico de nosso estudo e que o formalizamos no capítulo 6.

Concluimos que ambas as propostas dos cursos analisados podem ser consideradas inovadoras, uma vez que apresentaram mudanças significativas em relação às versões anteriores UNIRIO ao incluir os eixos de formação, que anteriormente não existiam, e a UFMG ao criar um núcleo comum de disciplinas que servem as três escolas da ECI. Além disso, no PPP do curso da UFMG inova ao prever a existência de opções de formação complementar e formação livre. Visto isso e apreendida tal avaliação, atingimos nosso quarto objetivo específico e o descrevemos no capítulo 7.

Cabe assinalar, que nossa investigação se limitou apenas aos cursos da UFMG e UNIRIO e também que não foi pretensão deste estudo traçar um panorama nacional dos avanços / inovação das propostas de ensino de Biblioteconomia como um todo. Em nenhum momento apontamos que todas as propostas de ensino que

são decorrentes da aplicação das diretrizes curriculares nacionais podem ser consideradas inovadoras.

De modo geral, percebemos que as propostas curriculares aqui estudadas estão comprometidas com as demandas informacionais contemporâneas do mundo do trabalho e já representam tentativas de observância e comprometimento destas escolas com mundo do trabalho contemporâneo.

Com relação a UNIRIO, um aspecto curioso que nossa análise revelou é que os professores do departamento de Biblioteconomia não ministram cursos para Museologia e raramente para Arquivologia. Talvez o fato da UNIRIO ter sido formada por uma federação de faculdades e escolas já estabelecidas explique esta atual configuração. No caso da UFMG, pode-se suspeitar (trabalhos de alguns de seus docentes afirmam) que a Ciência da Informação é considerada como uma área maior e de pesquisa que se desdobra nas aplicações da Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Tendo em vista o caráter indisciplinar da Ciência Informação, discutido neste estudo, podemos questionar as causas desta separação entre disciplinas.

Outro aspecto que o estudo indica é a dificuldade de envolvimento dos docentes na construção do escopo do curso, ou seja, do PPP. Esse aspecto é notado na UNIRIO onde tem-se um número maior de professores recém-ingressos, do que na UFMG. Talvez a explicação para esta constatação esteja ligada a forma de ingresso do docente na universidade. De modo geral, o docente do ensino superior entra em um curso já estruturado, e em andamento, é destinado a ministrar uma disciplina que já tem um lugar no currículo e uma ementa já elaborada. Assim, preparar ao menos duas disciplinas, entender o funcionamento da instituição universitária e cumprir uma série de normas administrativas e exigências mobiliza muito tempo do recém-ingresso. Sabemos que o exercício da reflexão surge somente com o tempo e a experiência, acreditamos, portanto, no momento oportuno os docentes destes cursos repensarão suas práticas de ensino, visto as demandas informacionais que se colocam diariamente e alteram o fazer do bibliotecário no mundo do trabalho, refletindo na formação/ensino de Biblioteconomia.

Outro ponto que chamamos atenção é o fato que tanto a LDB quanto a DCN, deixam aberta a definição do que seja “flexibilização curricular”. Esta ausência de



conceituação é arriscada e pode provocar múltiplos entendimentos, além de não dar uma direção clara aos cursos.

Em nosso entendimento a eliminação do currículo mínimo e a edição das DCN's permite aos cursos elaborarem propostas curriculares mais completas, porém esse trabalho torna-se mais complexo de elaboração, pois, a partir das DCN's essas propostas devem estar alinhadas com as disposições, planos e projetos da Universidade. Tais documentos devem ter em conta a formação de profissionais que não só vão encontrar oportunidades de trabalho, mas também trazer inovações nestes espaços de atuação e ainda garantir uma formação que permita que uma parcela de seus egressos esteja apta a ingressar na pós-graduação a fim de dar continuidade à pesquisa e ensino no campo. O currículo mínimo não deixava espaço suficiente para investigar e preparar para o mundo do trabalho. A composição do PPP e da matriz curricular está sujeita a diversos balizadores, um deles é dar ao estudante amplos graus de liberdade na construção de sua trajetória.

Os jovens estudantes, desconhecem o mercado de trabalho (apenas ouvem dizer e tem expectativas) e se surpreendem com os conhecimentos que são necessários para desenvolver as atividades profissionais. Não é óbvio para o estudante o pré-requisito de certos conhecimentos para exercer esta ou aquela atividade.

A ideia de rigidez e engessamento pode indicar de um lado um elenco insuficiente de disciplinas optativas eletivas, ou, de outro, à existência de pré e co-requisitos para cursar uma disciplina.

No primeiro caso é de indagar sobre a insuficiência de docentes para oferta de disciplinas eletivas / optativas. Uma das grandes queixas em relação ao REUNI foi à desproporção entre ingressos estudantes e docentes. O MEC demanda, mas não dá condições de realização.

No segundo caso, a desamarração de pré e co-requisitos arrisca-se à perda de lógica na sequência dos conteúdos cursados. A reprovação do aluno em uma matriz onde existem pré-requisitos de diversas disciplinas implica num tempo maior de conclusão do curso para quem fica reprovado em uma destas.

Daí cabe indagar o que se quer dizer com rigidez e engessamento de currículos estruturados no novo contexto e que implicações teriam as ações de “flexibilização” e “desengessamento”. Fica a questão para próximas pesquisas.

Outro ponto que merece destaque é a ausência de aprofundamento da dimensão do estágio e importância do Trabalho de Conclusão de Curso ou Trabalho Monográfico nos Projetos Políticos Pedagógicos analisados. De modo geral, poucos aspectos relacionados aos itens são privilegiados nestes documentos e também existiu a ausência destes artefatos no discurso dos professores que responderam nosso questionário. Em linhas gerais, parece que se desconsiderou a importância do aprender a fazer, assim como, dos espaços de experimentação da prática profissional, ao menos nos documentos oficiais. Nosso estudo lamenta tais constatações e argumenta sobre a importância de estudos que reflitam estes aspectos e mais que isso sugeriram ações para as Escolas de Biblioteconomia seguir no que tange aos mesmos.

Cabe apontar que a autora deste trabalho é ex-aluna do curso de Biblioteconomia da UNIRIO e graduou-se ainda sob o currículo antigo e anterior a este PPP em análise. Desta forma, a partir de observação participante, ressaltamos que já antes de 2010, a EB vinha ainda, que timidamente, provocando e vivenciando experiências inovadoras de ensino em sala de aula. Sobretudo a partir de concepções didáticas nos modos de ensinar e aprender e a partir de palestras com presença de profissionais, debates entre discentes e docentes, eventos e aulas expositivas em diferentes espaços possíveis de atuação do bibliotecário.

Feitas tais análises, conseguimos atingir nosso objetivo geral que versou em verificar se os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos analisados foram formulados de acordo com as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para o curso de Biblioteconomia e, ao mesmo tempo, se as reformulações realizadas podem ser consideradas propostas inovadoras de ensino.

Sentimo-nos felizes com os resultados empreendidos, por debater questões relacionadas ao ensino que já preocupavam a autora durante sua graduação. Ademais, inferimos que este estudo pode ser entendido como um retorno e gratidão à Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, universidade na qual a autora graduou-se e que fez com que a mesma despertasse o interesse pela pesquisa. Além disso, poder indicar caminhos que possam talvez contribuir para que esta escola possa oferecer ainda mais um ensino comprometido com seus pilares de desenvolvimento e em conformidade com as exigências de formação que se fazem do bibliotecário na Sociedade da Informação é motivo de satisfação pessoal.

Esperamos que este estudo venha a contribuir com os demais estudos que se preocupam com as questões aqui colocadas, como também com as escolas analisadas na busca do aperfeiçoamento da formação na área de Biblioteconomia.

Sugerimos que se realizem estudos semelhantes em cursos de outras regiões brasileiras. Consideramos importante também que se procure mapear quais as competências e habilidades que atualmente o mercado de trabalho demanda aos egressos dos cursos de Biblioteconomia e como os cursos de Biblioteconomia enquanto instituição de ensino e organização complexa têm se colocado em relação a isso, visto que a universidade não pode ser refém do mercado e mundo do trabalho. Consideramos ainda necessário que se investigue como os alunos avaliam a formação recebida e se desenvolvam pesquisas a fim de formar uma agenda que indique caminhos para que a prática docente ocorra de forma inovadora, afinal é necessário de tempos em tempos repensar a prática pedagógica existente. Por fim, recomendamos averiguar se o conteúdo expresso nos PPP das escolas brasileiras condiz com a realidade em sala de aula.

Por fim apontamos que a autora pretende avançar os estudos sobre o ensino de Biblioteconomia em programas de Doutorado, verificando caminhos e modelos que podem ser seguidos ou criados para desenvolver ações de inovação no ensino desta área e/ou talvez investigar os conhecimentos produzidos na prática de trabalho do Bibliotecário e que poderiam ser aproveitados pela academia.

## REFERÊNCIAS

ABECIN. Projeto pedagógico e avaliação da graduação: referências para a renovação e resignificação do ensino em Biblioteconomia/Ciência da Informação. In: **OFICINA DE TRABALHO DE SÃO PAULO**. São Paulo, 2001. (Documentos ABECIN, 1). Disponível em <[http://www.abecin.org.br/documentos/documentos\\_abecin/Documentos\\_ABECIN\\_1.pdf](http://www.abecin.org.br/documentos/documentos_abecin/Documentos_ABECIN_1.pdf)>. Acesso em: 04 mar. 2015.

ABECIN. Avaliação da graduação em Biblioteconomia e Ciência da Informação: bases conceituais, metodológicas e princípios do processo avaliativo. In: **OFICINA REGIONAL DE TRABALHO SUDESTE/CENTRO-OESTE**. Vitória, 2002a. (Documentos ABECIN, 2). Disponível em:<[http://www.abecin.org.br/documentos/documentos\\_abecin/Documentos\\_ABECIN\\_2.pdf](http://www.abecin.org.br/documentos/documentos_abecin/Documentos_ABECIN_2.pdf)> . Acesso em: 06 maio 2014.

ABECIN. Diretrizes para a construção de indicadores de qualidade para a avaliação de cursos de graduação de Biblioteconomia/Ciência da Informação. In: **OFICINA REGIONAL DE TRABALHO SUL/SÃO PAULO**. Florianópolis, 2002b. (Documentos ABECIN, 3). Disponível em:<[http://www.abecin.org.br/documentos/documentos\\_abecin/Documentos\\_ABECIN\\_3.pdf](http://www.abecin.org.br/documentos/documentos_abecin/Documentos_ABECIN_3.pdf)> . Acesso em: 17 jun. 2014.

ABECIN. Avaliação do processo formativo na área de Biblioteconomia/Ciência da Informação: documento referencial. In: **OFICINA REGIONAL DE TRABALHO NORTE/NORDESTE**. Fortaleza, 2002c. (Documentos ABECIN, 4). Disponível em:<[http://www.abecin.org.br/documentos/documentos\\_abecin/Documentos\\_ABECIN\\_4.pdf](http://www.abecin.org.br/documentos/documentos_abecin/Documentos_ABECIN_4.pdf)>. Acesso em: 19 dez 2014.

AGUIAR, Nina Rosa Silva. **A instrumentalização da interdisciplinaridade entre discursos e práticas pedagógicas da UFF e da UNIRIO**. Orientadora: Mara Eliane Fonseca Rodrigues. Florianópolis, 2013. 220 f. Dissertação (**Mestrado em Ciência da Informação**) Disponível em:<<http://www.ci.uff.br/ppgci/arquivos/Dissert/2013/NINA%20ROSA%20SILVA%20AGUIAR.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2014.

ALVES, Luciano Antônio; DAVOK, Delsi Fries. Empreendedorismo na área de Biblioteconomia: análise das atividades profissionais do Bibliotecário formando na UDESC. **Revista ACB: Florianópolis**, v. 14, n. 1, p. 313-330, jan./jun., 2009. Disponível em: <<http://revista.acbsc.org.br/index.php/racb/article/view/646/715>>. Acesso em: 18 jul. 2013.

ARANHA. Maria Lucia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. rev. São Paulo: Moderna, 2006.

ARRUDA, Maria da Conceição Calmon, MARTELETO, Regina Maria, SOUZA, Donaldo Bello de. Educação, trabalho e o delineamento de novos perfis profissionais: o bibliotecário em questão. **Ciência da Informação**, v.29 n.3 Brasília set./dez. 2000. p.14-24. Disponível em:<<http://repositorio.ibict.br/bitstream/123456789/188/1/MARTELETOCI2000.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2014.

ASSUMPÇÃO, Luiz Carlos Flôres de. Uma visão sobre formação das competências individuais, profissionais e organizacionais. **Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação**, Brasília, v. 4, n. 1, 2011. Disponível em<<http://periodicos.unb.br/index.php/RICI/article/view/6158>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

AUDY, Jorge Luis Nicolas; MOROSINI, M. **Inovação e interdisciplinaridade na universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

AUDY, Jorge Luis Nicolas, ANDRADE, Gilberto Keller de, CIDRAL, Alexandre. **Fundamentos de Sistemas da Informação**. São Paulo: ArtMed, 2005.

BARBOSA, Ricardo Rodrigues; CENDÓN, Beatriz Valadares; CALDEIRA, Paulo da Terra; BAX, Marcello Peixoto. Novo nome e novo paradigma: da Biblioteconomia à Ciência da Informação. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 5, n. esp., p. 81-91, 2000. Disponível em:<<http://www.brapci.ufpr.br/documento.php?dd0=0000006626&dd1=a45fe>>. Acesso em: 18 jul. 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. 279 p.

BELLUZZO, Regina Célia Baptista; DUDZIAK, Elisabeth Adrian . Educação, informação e tecnologia na sociedade contemporânea: diferenciais à inovação?. RBB. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação** (Online), v. 4, p. 44-51, 2008. Disponível em:<[www.researchgate.net/...SOCIEDADE.../00b4952f8c7b30ac2a000000.p](http://www.researchgate.net/...SOCIEDADE.../00b4952f8c7b30ac2a000000.p)>. Acesso em: 17 jul. 2014.

BERNHEIM, Carlos Tünnermann; CHAÚÍ, Marilena de Souza. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento**: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior. Brasília: UNESCO, 2008.

BERTOLLETI, Vanessa Alves, AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Anísio Teixeira e a construção da universidade brasileira. In: **Seminário de Pesquisa do PPE**. 2010. Disponível em:<[http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario\\_ppe\\_2009\\_2010/pdf/2010/005.pdf](http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2009_2010/pdf/2010/005.pdf)>. Acesso em: 09 jul. 2014.

BOLZAN, José. **Habermas e a educação: uma contribuição crítica à formação científica**. Orientador: Laetus Mário Veit. 2010. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

BORGES, Daniele Simões; TAUCHEN, Gionara. INOVAÇÃO NO ENSINO UNIVERSITÁRIO: propostas e cenários. In: **Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul- IX ANPED SUL, 2012**, Caxias do Sul. Anais IX ANPED SUL, 2012. p. 1-16. Disponível em:<  
<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/492/725>>. Acesso em: 10 de jan. 2015.

BUCKLAND, Michael. Information as thing. **Journal of the American Society of Information Science**, v.42, n.5, p.351-360, 1991. Disponível em:<  
<http://skat.ihmc.us/rid=1KR7VC4CQ-SLX5RG-5T39/BUCKLAND%281991%29-informationasthing.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Superior. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Biblioteconomia**. Brasília: MEC/SESu, 2001. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 08 de junho de 2014.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988**. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao46.htm)>. Acesso em: 06 de junho de 2014.

BRASIL. Leis, decretos, etc. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial de União, Brasília, v.134,n.248, 23 dez. 1996. Disponível em: <  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 30 abr. 2014.

BRASIL. **Parecer CNE/CES n. 492, de 3 de abril de 2001**. Trata das diretrizes curriculares nacionais dos cursos de filosofia, história, geografia, serviço social, comunicação social, ciências sociais, letras, biblioteconomia, arquivologia e museologia. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília, DF, 9 jul. 2001, Seção Ie, p. 50. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 5 fev. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Superior. **Edital nº 4/1997**. Brasília: MEC/SESu, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2014.

BURIN, Camila Koerich. **O ensino de Biblioteconomia na Região Sul do Brasil**. Orientadora: Miriam Figueiredo Vieira da Cunha. Florianópolis, 2009. 121 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) Disponível em:<<http://www.tede.ufsc.br/teses/PCIN0042-D.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2014.

CABRAL NETO, Antônio. **Flexibilização curricular: cenários e desafios**. 1. ed. Natal: EDUFRN, 2004. v. 6. 122 p. Disponível em:<  
[www.sistemas.ufrn.br/shared/verArquivo?idArquivo=665244&key...](http://www.sistemas.ufrn.br/shared/verArquivo?idArquivo=665244&key...)>. Acesso em: 11 jan.2015.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. 11.ed. rev.atual. Petrópolis: Vozes, 2004.

CASTRO, César Augusto. **História da biblioteconomia brasileira: perspectiva histórica**. Brasília: Thesaurus, 2000.

CASTRO, César Augusto. Histórico e evolução curricular na área de Biblioteconomia no Brasil. In: VALENTIM, Marta Lúcia. **Formação do profissional da informação**. São Paulo: Polis, 2002. p. 25-48.

CERQUEIRA, AlianaGeorgia Carvalho; CERQUEIRA, Aline Carvalho; MENDES, Patrícia Adorno; SOUZA, Thiago Cavalcante de. A trajetória da LDB: um estudo crítico frente à realidade brasileira. In: **Ciclo de Estudos Históricos**, 20, 2009, Ilhéus. Anais do XX Ciclo de Estudos Históricos, 2009. Disponível em: <[http://www.uesc.br/eventos/cicloshistoricos/anais/aliana\\_georgia\\_carvalho\\_cerqueira](http://www.uesc.br/eventos/cicloshistoricos/anais/aliana_georgia_carvalho_cerqueira)>. Acesso em: 06 de junho de 2014.

CEZARINO, Maria Augusta da Nóbrega, VIANNA, Marcia Milton. O curso de Graduação em Biblioteconomia da UFMG. **Revista Esc. Bibliotecon. UFMG**, Belo Horizonte, v. 19 n. especial, p. 37-67, mar. 1990. Disponível em: <[www.brapci.ufpr.br/download.php?dd0=13528](http://www.brapci.ufpr.br/download.php?dd0=13528)>. Acesso em: 06 de junho de 2014.

CIDRAL, Alexandre. **Metodologia de aprendizagem vivencial para o desenvolvimento de competências para o gerenciamento de projetos de implementação de sistemas de informação**. 2003. 243 fls. Tese (Doutorado). Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2003. Disponível em <<http://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/85408>>. Acesso em: 15 ago. 2014.

CHAUÍ, Marilena de Souza. A Universidade Pública sob Nova Perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2014.

CUNHA, Miriam Vieira. O papel social do bibliotecário. **Revista Eletrônica de Biblioteconomia Ciência da Informação**, Florianópolis, n.15, p.41-46, 2003. Disponível em:<<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2003v8n15p41/5234>>. Acesso em: 20 jun. 2013.

CUNHA, M. I. (et al). Inovações pedagógicas na formação inicial de professores. In: FERNANDES, Cleone Maria Barbosa (Org). **Educação Superior: Travessias e Atravessamentos**. Canoas: Ed ULBRA, 2001. p. 33-90

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação no Brasil: 10 anos pós-LDB. In.: BITTAR, Mariluce (organizador). **Educação Superior no Brasil: 10 Anos Pós-LDB**. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008 p.17-38. Disponível em:< <http://www.oei.es/pdf2/educacao-superior-brasil-10-anos.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2014.

DAVANSO, Andressa Mello; ZANAGA, Mariângela Pison. Organização curricular dos cursos de Biblioteconomia brasileiros. **Encontro de Iniciação Científica**, 16. Campinas: PUC-Campinas, 2011. Disponível em:< [https://www.puc-campinas.edu.br/websist/portal/pesquisa/ic/pic2011/resumos/2011819\\_232028\\_926960222\\_resesu.pdf](https://www.puc-campinas.edu.br/websist/portal/pesquisa/ic/pic2011/resumos/2011819_232028_926960222_resesu.pdf)>. Acesso em: 20 fev.2015.

DIAS, Antonio Caetano. **O ensino de Biblioteconomia no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: IPASE, 1955. (Coleção IPASE, 2).

DRUCKER, Peter. **Sociedade Pós-Capitalista**. São Paulo: Publifolha e EnioGuazelli&Cia.,1999

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. Information literacy: princípios, filosofia e prática. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 32, n.1, p. 23-35, 2003. Disponível em:< <http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/view/123/104>>. Acesso em: 10 out. 2014.

FERREIRA, Glória Isabel Sattamini. A prática pedagógica do professor de biblioteconomia: transposição didática. **Revista de Biblioteconomia & Comunicação**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 57-74, 2000.

FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria Tereza Leme. **Estratégias empresarias e formação de competências**: Um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2004.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. **Plano Nacional de Graduação**: um projeto em construção. Ilhéus: ForGrad, 1999. Disponível em:<<http://www.prg.unicamp.br/>>. Acesso em: 04 de junho de 2014.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. **Política Nacional de Graduação**. Manaus: EDUA, 2004. Disponível em:< [www.sistemas.ufrn.br/shared/verArquivo?idArquivo=1407923&key...](http://www.sistemas.ufrn.br/shared/verArquivo?idArquivo=1407923&key...)>. Acesso em: 20 mar. 2015.

GALLARDO, José Adolfo Rodríguez. **Formação humanística del bibliotecólogo**: hacia su recuperación. México: UNAM, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONZÁLEZ DE GÓMEZ, Maria Nélida. Para uma reflexão epistemológica acerca da Ciência da Informação. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 6, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2001. Disponível em:< <http://www.brapci.ufpr.br/documento.php?dd0=0000006642&dd1=430e4>>. Acesso em: 10 dez. 2014.



GONZALEZ DE GÓMEZ, Maria Nélide. A universidade e a “sociedade da informação”. In: **Revista Digital de Biblioteconomia & Ciência da Informação**, v. 9, n. 1, 2011. Disponível em: <<http://www.brapci.ufpr.br/documento.php?dd0=0000010840&dd1=bdea8>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

GUIMARÃES, Jose Augusto Chaves. Pesquisa discente em Biblioteconomia no Brasil: elementos para uma política em cursos de graduação. **Transinformação**, Campinas, v. 14, n.1, p. 55-62, 2002. Disponível em: <<http://www.brapci.ufpr.br/documento.php?dd0=0000000165&dd1=44f63>>. Acesso em: 20 maio 2014.

GUIMARÃES, Jose Augusto Chaves. O profissional da informação sob o prisma de sua formação. In: VALENTIM, Marta Lígia. **O profissional da informação, perfil e atuação profissional**. São Paulo: Polis, 2000. p. 53-70.

HABERMAS, Jürgen. **Perfiles Filosófico-políticos**. Madrid: TaurosEdiciones, 1975.

HABERMAS, Jürgen. A Ideia da Universidade: processos de aprendizagem. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 74, p. 111-130, jan./abr. 1993. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/376/381>>. Acesso: 10 dez. 2013.

HABERMAS, Jürgen. **Técnica e Ciência Como Ideologia**. Lisboa: Edições 70, 1997.

HILLESHEIM, Araci Isaltina de. **A prática pedagógica no Curso de Biblioteconomia da UFSC**: discurso dos docentes do CIN e dos alunos do curso. Florianópolis, 2001. 253 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. 3. reimpr. São Paulo: Atlas, 2006.

LENHART, Volker. La Formación General y Especializada en Max Weber. **Educación: colección semestral de aportaciones alemanas recientes en las ciencias pedagógicas, Tübingen**, v. 36, p. 66-80, 1987. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2458703>>. Acesso em: 10 de jan. 2014.

LIMA, Clóvis Ricardo Montenegro de; CARVALHO, Lidiane. Uma abordagem discursiva da avaliação do ensino de graduação em Biblioteconomia no Brasil. **Revista EDICIC**, v. 1, p. 2, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.ibict.br/handle/123456789/131>>. Acesso em: 14 de fev. 2015.

LUCARELLI, Elisa. Um desafio institucional: inovação e formação pedagógica do docente universitário. In: Castanho, S, Castanho. M. **O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora**. Campinas: Papyrus, 2000. Páginas: 60-71.

KREMER, Jeannette Marguerite. Cronologia da Escola de Biblioteconomia da UFMG - 1950/2000. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 5, n. esp., p. 17-23, 2000. Disponível em: <<http://www.brapci.ufpr.br/documento.php?dd0=0000006631&dd1=b249c>>. Acesso em: 14 out. 2014.

MAGRI, Marta Motter. **Trajectoria histórica e legal do impacto da LDB 5692/1971 em uma escola técnica de Enfermagem de São Paulo. 2013.** 172 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**, elaboração, análise e interpretação de dados. 14.ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MASETTO, Marcos Tarciso. Inovação na Educação Superior. In. **Interface. Comunicação, Saúde e Educação**, v. 8, n.14, p. 200-232, 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32832004000100018](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832004000100018)>. Acesso em: 15 jan. 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo:Hucitec, 10.ed., 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MONTEIRO, A. Reis. Profissionalidade e suas refrações. **Mediações: revista on line**, v. 1, n. 2, 2010. Disponível em: <[http://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/articleviewFile/31/pdf\\_6](http://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/articleviewFile/31/pdf_6)> Acesso em: 05 out. 2014

MOREIRO, José A.; CARIDAD, Mercedes. Acerca de los métodos de estudio de la relación entre las condiciones laborales y formativas en biblioteconomía y documentación: el caso de la Universidad Carlos III. **Anales de Documentación**, Murcia, v. 1, p. 137-153, 1998.

MOROSINI, Marília Costa. **Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário** vol. 2. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. Disponível em: <[http://www.furb.br/proen/new/docs/Enciclopedia\\_Pedagogia.PDF](http://www.furb.br/proen/new/docs/Enciclopedia_Pedagogia.PDF)>. Acesso em: 15 dez. 2014.

MONTALVÃO, Sérgio. A LDB de 1961: apontamentos para uma história política da educação. **Mosaico** (Rio de Janeiro), v. 2, p. 1-21, 2010. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/mosaico/?q=artigo/ldb-de-1961-apontamentos-para-uma>>

hist%C3%B3ria-pol%C3%ADtica-da-educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 28 de abr. 2014.

MUELLER, Suzana Pinheiro Machado. Avaliação do estado da arte da formação em biblioteconomia e ciência da informação. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 17, n.1, p. 71-81, 1988. Disponível em:<  
<http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/view/1397/1023>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

MURGUIA, Eduardo Ismael. Percepções e Aproximações do Documento na Historiografia, Documentação e Ciência da Informação. InCID: **Revista de Ciência da Informação e Documentação**, v. 2, p. 42-53, 2011. Disponível em: <  
<http://www.revistas.usp.br/incid/article/view/42350>>. Acesso em 01 jun. 2014.

OLIVEIRA, Denise Cristina. Análise de Conteúdo Temático-Categorial: uma proposta de sistematização. **Revista Enfermagem (UERJ)**, v. 16, p. 569-576, 2008. Disponível em:<<http://www.facenf.uerj.br/v16n4/v16n4a19.pdf>>. Acesso em: 10 de jun. 2014.

OLIVEIRA, Marlene de; CARVALHO, Gabrielle Francinne; SOUZA, Gustavo Tanus. Trajetória histórica do ensino da Biblioteconomia no Brasil. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 19, n. 3, p. 13-24, set./dez. 2009. Disponível em:<  
<http://www.brapci.ufpr.br/documento.php?dd0=0000008239&dd1=f616a>>. Acesso em: 15 out. 2014.

ORTEGA, Cristina Dotta. Contexto de desenvolvimento da Organização da Informação, com enfoque para a Catalogação, na Escola de Ciência da Informação da UFMG. **Perspectivas em Ciência da Informação** (Online), v. 18, p. 182-215, 2013. Disponível em:< <http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/1805>>. Acesso em: 24 de jul. 2014.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. A universidade da modernidade nos tempos atuais. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (UNICAMP)**, v. 14, p. 5-246, 2009. Disponível em:<  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772009000100003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772009000100003)>. Acesso em: 09 jun. 2014

PENSIN, Daniela Pederiva. Formação continuada de docentes da educação superior: problematizando práticas na perspectiva da inovação pedagógica. In: **ANPED Sul**, X. Florianópolis, 2014. p. 1-18. Disponível em:<  
[http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/210-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/210-0.pdf)>. Acesso em: 09 dez. 2014

PIMENTEL, Cléa Dubeux Pinto. Metodologia do Ensino da Biblioteconomia: proposta de inovação das atuais técnicas do processo ensino/aprendizagem. **Cadernos de Biblioteconomia**, Recife, v. 3, n. 1, n. 1, nov. 1980.

PRESTES, Nadja Hermann. **Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996. Disponível em:  
<<http://www.pucrs.br/edipucrs/digitalizacao/colecaofilosofia/educacaoeracionalidade.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2013.

RAMOS, Alexandre Moraes et al. As políticas públicas e as novas dimensões da universidade. In: COLÓQUIO DE GESTIÓN UNIVERSITARIA EN AMÉRICAS, 13., 2012. **Anais eletrônicos**... Florianópolis, 2013. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/114857/2013315%20-%20As%20pol%C3%ADticas.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 09 jun.2014.

RESENDE, Ênio. **O Livro das competências**. 2. ed. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2003.

RODRIGUES, Maria Eliane Fonseca. A pesquisa como principio educativo na formação do profissional da informação. In: VALENTIM, Marta Ligia Pomim (org.). **Formação do profissional da informação**. São Paulo: Polis, 2002. p. 89-102.

RODRIGUES, Mara Eliane Fonseca. **O paradigma emergente e a abordagem do ensino com pesquisa: uma proposta de resignificação para o ensino de Biblioteconomia e Ciência da Informação**. 2008. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2008. Disponível em: < [http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ECID-7NRQJ2/tese\\_mara\\_eliane\\_f\\_rodrigues.pdf?sequence=1](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ECID-7NRQJ2/tese_mara_eliane_f_rodrigues.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 18 jul. 2014.

RODRIGUES, Mara Eliane Fonseca. As práticas pedagógicas no processo de ensino aprendizagem do profissional da informação: desafios e perspectivas de mudanças. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 12., Brasília, 2011. **Anais**... Brasília: ANCIB, 2011.

SANTOS, Jussara Pereira. Reflexões sobre currículo e legislação na área da Biblioteconomia In: **ENCONTROS BIBLI**, 6 – UFSC. Florianópolis, 1998. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/17/5035>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

SHERA, J. H.; CLEVELAND, D. B. History and foundations of Information Science. **Annual Review of Information Science and Technology**, v. 12, p. 249-275, 1977.

SILVA, Edna Lúcia da; CUNHA, Miriam Vieira da. A formação profissional no século XXI: desafios e dilemas. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 31, n.3, p. 77-82, 2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ci/v31n3/a08v31n3.pdf>>. Acesso em: 16 de out. 2013.

SILVA, Fátima Santana da. **Administração de bibliotecas em instituições privadas de ensino superior**: uma abordagem discursiva a partir das novas demandas de acesso e uso da informação. Orientador: Clóvis Ricardo Montenegro de Lima; Co-orientadora: Geni Chaves Fernandes. Rio de Janeiro, 2013. 105 f.: il. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação)- IBICT/UFRJ/ECO. Disponível em: [http://tede-dep.ibict.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=148](http://tede-dep.ibict.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=148). Acesso em: 25 dez. 2013.

SLVA, Fátima Santana da, FERNANDES, Geni Chaves, LIMA, Clóvis Ricardo Montenegro de. Administração de bibliotecas em instituições privadas de ensino superior: uma abordagem discursiva a partir das novas demandas de acesso e uso da informação.

**Informação @ Profissão.** Londrina, v. 2, n. 2, p. 66 - 91, 2013. Disponível em:<<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/infoprof/article/view/17203/0>>. Acesso em: 02 de jan. 2014.

SILVA, Simone Alves da. **Ação discursiva do bibliotecário na educação básica.** Orientador: Clóvis Ricardo Montenegro de Lima. 2013. 103 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro em convênio com o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Rio de Janeiro, 2013.

SILVA, E. M. de P. Desenvolvimento tecnológico e inovação: nota sobre Pós-Graduação, Desenvolvimento Tecnológico e Inovação. In: BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós Graduação** (PNPG 2011-2020). Brasília, DF: CAPES 2010. p. 191-216.

SOUZA, Paulo Nathana de; SILVA, Eurides Brito da. Como entender e aplicar a nova LDB. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

SOUZA, Francisco das Chagas de. Educação bibliotecária, pesquisa em educação bibliotecária e novas DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais) do Curso de Biblioteconomia no Brasil. **Informação & Sociedade.** Estudos, João Pessoa, PB, v. 12, n. 2, p. 1-11, 2002.

Disponível em:<<http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/149/143>>. Acesso em: 11 de jun. 2014.

SOUZA, Francisco das Chagas de. A ABEBD e o currículo de bacharelado em biblioteconomia no Brasil, de 1967 a 2000. **Informação & Sociedade** (UFPB. Impresso), v. 21, p. 203-212, 2011. Disponível em<<http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/4054>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

SOUZA, Francisco das Chagas de. A contribuição da ABEBD para a configuração política e ideológica das Diretrizes Curriculares Nacionais [DCNs] do Curso de graduação em Biblioteconomia implantadas a partir de 2001. **Relatório de Pesquisa.** Florianópolis, SC, 2012. 43 p.

TEIXEIRA, Anísio Silva. **A universidade de ontem e de hoje.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.42, n.95, jun./ set. 1964. p. 27-47.

TEIXEIRA, Anísio Silva. **Educação e universidade.** Rio de Janeiro: UFRJ, 1988.

TREVISAN, Amarildo Luiz. **Mimesis e Razão Comunicativa.** Ijuí: Editora Unijuí, 2000.

VALLE, Benjamin de Medeiros. Tecnologia da informação no contexto organizacional. **Ciência da Informação,** Brasília, DF, v. 25, n. 1, p. 7-11, jan./abril.

1997. Disponível em:

<<http://www.brapci.ufpr.br/documento.php?dd0=0000000845&dd1=89480>>. Acesso em: 25 jun. 2013.

VALENTIM, M. L. P. Formação: competências e habilidades do profissional da informação. In: \_\_\_\_\_. **Formação do profissional da informação**. São Paulo: Polis, 2002. p. 117-132.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e Relatórios de Pesquisa Em Administração**. São Paulo: ATLAS, 2013.

VEIGA, Ilma Passos A.(Org). **Projeto Político-Pedagógico: uma construção possível**. Campinas/SP - Papirus, 2004.

VITORINO, Elizete Vieira. Princípios epistemológicos à competência informacional do profissional da informação. In: CONGRESO ISKO-ESPANÑA, 9., 2009, Valencia. **Anais...** Valencia: Editorial UPV, 2009. p. 48-69.

Disponível:<[dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2922007.pdf](http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2922007.pdf)>. Acesso em: 20 de outubro de 2013.

UFMG. Universidade Federal de Minas Gerais. **Projeto político pedagógico do curso de Biblioteconomia e Gestão da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 2008. 42 p.

UFMG. Universidade Federal de Minas Gerais. **Flexibilização curricular na UFMG: pré-proposta da Câmara de Graduação**. Disponível em<<https://www.ufmg.br/prograd/arquivos/docs/flexibilizacaoCurricular>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

UNIRIO. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. **Projeto político pedagógico do curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2010. 86 p.

WAINER, J. Métodos de pesquisa quantitativa e qualitativa para a ciencia computacao. In: Tomasz Kowaltowski ; Karin Breitman. (Org.). Atualizacao em informatica 2007. : Sociedade Brasileira de Computacao e Editora PUC rio, 2007, v. , p. 221-262.

WEITZEL, Simone Rocha. Os Cursos de Graduação em Biblioteconomia da Escola Centenária da UNIRIO: tradição e inovação. In: **Encuentro de Directores y VIII de Docentes de Escuelas de Bibliotecología y Ciencia de la Información del Mercosur, IX**, 2012, Montevideo. Ponencias. Montevideo: Universidad de la Republica, 2012. p. 1-15. Disponível em:<<http://rbm.eubca.edu.uy/sites/default/files/text/Ponencia%2055%20-%20Weitzel,%20Simone.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

**APÊNDICE A** – Questionário Professores do curso de Biblioteconomia da UNIRIO e do curso de Biblioteconomia e Gestão da Informação da UFMG

Universidade Federal Fluminense

Programa de Pós Graduação em Ciência da Informação

Pesquisa: DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E A CONSTRUÇÃO DE PROPOSTAS CURRICULARES INOVADORAS: um estudo de cotejamento dos projetos políticos pedagógicos da UNIRIO e UFMG

Mestranda: Dayanne da Silva Prudencio

Orientadora: Profa. Dra. Mara Eliane Fonseca Rodrigues

**Questionário**

**1) Há quanto tempo é professor do curso de Biblioteconomia do curso que você atua?**

( ) 1 a 3 anos

( ) 4 a 5 anos

( ) 6 a 10 anos

( ) Mais de 10 anos

**2) Quais disciplinas você costuma lecionar no curso de Biblioteconomia de sua escola?**

**3) Você considera adequada a formação oferecida ao egresso relativamente às demandas do mercado de trabalho em Biblioteconomia?**

( ) Sim

( ) Não

( ) Em parte

Deixe sua opinião:

**4) As Diretrizes Curriculares Nacionais norteiam-se pela flexibilização curricular proposta pela LDB. O que você entende por flexibilização curricular?**

**5) Você considera que seu curso está configurado de acordo com a proposta de flexibilização curricular?**

**6) Segundo as propostas abaixo, qual você considera a que melhor descreve a perspectiva do princípio da flexibilização curricular?**

Fim do currículo mínimo

Redução no número de disciplinas obrigatórias

Os estudantes podem cursar disciplinas fora de seu curso

Os estudantes podem escolher o eixo temático em que deseja possuir mais ênfase durante o curso.

**7) Na sua opinião, o perfil profissional do egresso de sua escola prepara prioritariamente para trabalhar em qual setor? (Atribua graus de importância, onde 1 significa menos importante e 3 significa mais importante).**

Público

Privado

Ambos

**8) Aponte o enunciado que você considera mais adequado para descrever o perfil do egresso em Biblioteconomia de sua escola de atuação.**

Profissionais aptos a atuar como agentes engajados nos processos sociais, culturais, educacionais e de democratização da informação; capazes de contribuir para o progresso das pesquisas em ciência e tecnologia para o desenvolvimento social e econômico do país e de dar suporte informacional a empresas e organizações no contexto globalizado.

A formação do bibliotecário supõe o desenvolvimento de determinadas competências e habilidades e o domínio dos conteúdos da Biblioteconomia. Além de preparados para enfrentar com proficiência e criatividade os problemas de sua prática profissional, produzir e difundir conhecimentos, refletir criticamente sobre a realidade que os envolve, buscar aprimoramento contínuo e observar padrões éticos de conduta, os egressos dos referidos cursos deverão ser capazes de atuar junto a instituições e serviços que demandem intervenções de natureza e alcance variados: bibliotecas, centros de documentação ou informação, centros culturais, serviços ou redes de informação, órgãos de gestão do patrimônio cultural etc.

O perfil estabelecido nas discussões preliminares dos grupos de trabalho envolvidos com a reformulação curricular para o profissional formado em



Biblioteconomia se relaciona com as seguintes competências, habilidades e atitudes: ter domínio teórico e técnico dos processos de produção, seleção, registro, organização e disseminação da informação em diferentes suportes; possuir habilidades de comunicação, de pesquisa, de gestão e de promoção de competência informacional do usuário; conhecer os aspectos culturais, políticos e sociais relativos à informação e ao conhecimento.

### **Questão somente para os professores da UNIRIO**

**9) Segundo o PPP da sua escola de atuação, o perfil profissional do egresso deve atender a um conjunto de competências, tendo em vista o perfil desejável para o bibliotecário do Rio de Janeiro. Escolha até 4 competências que você considera mais importante, onde 1 significa menos importante e 4 significa mais importante.**

- ( ) Gerar produtos que atendam às necessidades diferenciadas destas comunidades, seus subgrupos ou usuários individuais;
- ( ) Planejar, executar e avaliar atividades inerentes à implantação, gerência e desenvolvimento de unidades de informação.
- ( ) Capaz de selecionar e de elaborar instrumentos para organização e disponibilização de informações adequados à realidade e às necessidades das comunidades com as quais trabalha;
- ( ) Manejar eficientemente as metodologias e técnicas das diferentes áreas da Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação.
- ( ) Integrar grupos interdisciplinares no desenvolvimento de projetos de informação a nível institucional, nacional e internacional.
- ( ) Conhecer e compreender os fundamentos filosóficos e sociológicos da profissão.
- ( ) Realizar trabalhos cooperativos com outras bibliotecas ou unidades de informação;
- ( ) Prestar assessoria, consultoria e emitir laudos e pareceres técnicos;
- ( ) Estruturar programas que provenham competência informacional à comunidade e usuários no sentido de: pesquisa, coleta, avaliação e organização de informações, assim como meios para disponibilizarem suas produções.

**10) Você considera que alguma destas competências está insuficientemente tratada no currículo do curso de sua escola? Qual e por quê? (Marcar até duas)**

- ( ) Gerar produtos que atendam às necessidades diferenciadas destas comunidades, seus subgrupos ou usuários individuais;

- ( ) Planejar, executar e avaliar atividades inerentes à implantação, gerência e desenvolvimento de unidades de informação.
- ( ) Capaz de selecionar e de elaborar instrumentos para organização e disponibilização de informações adequados à realidade e às necessidades das comunidades com as quais trabalha;
- ( ) Manejar eficientemente as metodologias e técnicas das diferentes áreas da Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação.
- ( ) Integrar grupos interdisciplinares no desenvolvimento de projetos de informação a nível institucional, nacional e internacional.
- ( ) Conhecer e compreender os fundamentos filosóficos e sociológicos da profissão.
- ( ) Realizar trabalhos cooperativos com outras bibliotecas ou unidades de informação;
- ( ) Prestar assessoria, consultoria e emitir laudos e pareceres técnicos;
- ( ) Estruturar programas que provenham competência informacional à comunidade e usuários no sentido de: pesquisa, coleta, avaliação e organização de informações, assim como meios para disponibilizarem suas produções.

**Questão somente para os professores da UFMG**

**9) Segundo o PPP da sua escola, o perfil profissional do egresso deve atender a um conjunto de competências. Tendo em vista o perfil desejável para o bibliotecário de Minas Gerais, aponte, segundo sua opinião, a importância destas competências, onde 1 significa menos importante e 4 significa mais importante.**

Competências técnico-científicas

	1	2	3	4	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Mais importante
Menos importante					

Competências gerenciais

1 2 3 4

---

Menos importante     Mais importante

---

Competências sociais e políticas

1 2 3 4

---

Menos importante     Mais importante

---

Competências formativas e atitudes intelectuais

1 2 3 4

---

Menos importante     Mais importante

---

**10) Você considera que alguma destas competências está insuficientemente tratada no currículo do curso de sua escola. Qual e por quê? (Marcar até duas)**

- ( ) Competências técnico-científicas
- ( ) Competências gerenciais
- ( ) Competências sociais e políticas
- ( ) Competências formativas e atitudes intelectuais

# **ANEXO 1 – DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE BIBLIOTECONOMIA**

Parecer CES 492/2001

Diretrizes Curriculares

## **1. Perfil dos Formandos**

A formação do bibliotecário supõe o desenvolvimento de determinadas competências e habilidades e o domínio dos conteúdos da Biblioteconomia. Além de preparados para enfrentar com proficiência e criatividade os problemas de sua prática profissional, produzir e difundir conhecimentos, refletir criticamente sobre a realidade que os envolve, buscar aprimoramento contínuo e observar padrões éticos de conduta, os egressos dos referidos cursos deverão ser capazes de atuar junto a instituições e serviços que demandem intervenções de natureza e alcance variados: bibliotecas, centros de documentação ou informação, centros culturais, serviços ou redes de informação, órgãos de gestão do patrimônio cultural etc.

As IES poderão acentuar, nos projetos acadêmicos e na organização curricular, características do egresso que, sem prejuízo do patamar mínimo aqui considerado, componham perfis específicos.

## **2. Competências e Habilidades**

Dentre as competências e habilidades dos graduados em Biblioteconomia enumeram-se as típicas desse nível de formação.

A) Gerais -

- gerar produtos a partir dos conhecimentos adquiridos e divulgá-los;
- formular e executar políticas institucionais;
- elaborar, coordenar, executar e avaliar planos, programas e projetos;
- utilizar racionalmente os recursos disponíveis;
- desenvolver e utilizar novas tecnologias;
- traduzir as necessidades de indivíduos, grupos e comunidades nas respectivas áreas de atuação;
- desenvolver atividades profissionais autônomas, de modo a orientar, dirigir, assessorar, prestar consultoria, realizar perícias e emitir laudos técnicos e pareceres;
- responder a demandas sociais de informação produzidas pelas transformações tecnológicas que caracterizam o mundo contemporâneo.

## B) Específicas

- Interagir e agregar valor nos processos de geração, transferência e uso da informação, em todo e qualquer ambiente;
- Criticar, investigar, propor, planejar, executar e avaliar recursos e produtos de informação; · Trabalhar com fontes de informação de qualquer natureza;
- Processar a informação registrada em diferentes tipos de suporte, mediante a aplicação de conhecimentos teóricos e práticos de coleta, processamento, armazenamento e difusão da informação;
- Realizar pesquisas relativas a produtos, processamento, transferência e uso da informação.

### 3. Conteúdos Curriculares

Os conteúdos dos cursos distribuem-se em conteúdos de formação geral, destinadas a oferecer referências cardeais externas aos campos de conhecimento próprios da Biblioteconomia e em conteúdos de formação específica, que são nucleares em relação a cada uma das identidades profissionais em pauta.

De caráter propedêutico ou não, os conteúdos de formação geral envolvem elementos teóricos e práticos e têm por objetivo o melhor aproveitamento dos conteúdos específicos de cada curso.

Os conteúdos específicos ou profissionalizantes, sem prejuízo de ênfases ou aprofundamentos programados pelas IES, têm caráter terminal. Constituem o núcleo básico no qual se inscreve a formação de bibliotecários.

O desenvolvimento de determinados conteúdos como a Metodologia da Pesquisa ou as Tecnologias em Informação, entre outras – poderá ser objeto de itens curriculares formalmente constituídos para este fim ou de atividades praticadas no âmbito de uma ou mais conteúdos.

Recomenda-se que os projetos acadêmicos acentuem a adoção de uma perspectiva humanística na formulação dos conteúdos, conferindo-lhes um sentido social e cultural que ultrapasse os aspectos utilitários mais imediatos sugeridos por determinados itens.

As IES podem adotar modalidades de parceria com outros cursos para:

- ministrar matérias comuns;
- promover ênfases específicas em determinados aspectos da carreira;
- ampliar o núcleo de formação básica;
- complementar conhecimentos auferidos em outras área.

#### **4. Estágios e Atividades Complementares**

Mecanismos de interação do aluno com o mundo do trabalho em sua área, os estágios serão desenvolvidos no interior dos programas dos cursos, com intensidade variável segundo a natureza das atividades acadêmicas, sob a responsabilidade imediata de cada docente. Constituem instrumentos privilegiados para associar desempenho e conteúdo de forma sistemática e permanente.

Além disso, o colegiado do curso poderá estabelecer o desenvolvimento de atividades complementares de monitoria, pesquisa, participação em seminários e congressos, visitas programadas e outras atividades acadêmicas e culturais, igualmente orientadas por docentes (de preferência em regime de tutoria) a serem computadas como carga horária. Parecer CES 492/2001 34

#### **5. Estrutura do Curso**

A estrutura geral do curso de Biblioteconomia deverá ser definida pelo respectivo colegiado, que indicará a modalidades de seriação, de sistema de créditos ou modular.

#### **6. Avaliação Institucional**

Os cursos deverão criar seus próprios critérios para a avaliação periódica, em consonância com os critérios definidos pela IES à qual pertence, incluindo aspectos técnico-científicos, didático-pedagógicos e atitudinais.