

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

NINA ROSA SILVA AGUIAR

**A INSTRUMENTALIZAÇÃO DA INTERDISCIPLINARIDADE:
ENTRE DISCURSOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CAMPO DA
INFORMAÇÃO- OS CURSOS DE BIBLIOTECONOMIA DA UFF E DA UNIRIO**



Niterói
2013

NINA ROSA SILVA AGUIAR

**A INSTRUMENTALIZAÇÃO DA INTERDISCIPLINARIDADE:
ENTRE DISCURSOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CAMPO DA
INFORMAÇÃO - OS CURSOS DE BIBLIOTECONOMIA DA UFF E DA
UNIRIO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI) da Universidade Federal Fluminense como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciência da Informação.

Linha de pesquisa: Informação, Cultura e Sociedade

Orientadora: Prof^a Dr^a Mara Eliane Fonseca Rodrigues

Niterói
2013

A282 Aguiar, Nina Rosa Silva.

A instrumentalização da interdisciplinaridade: entre discursos e práticas pedagógicas no campo da informação - os cursos de Biblioteconomia da UFF e da UNIRIO / Nina Rosa Silva Aguiar. – 2013. 220 f.

Orientadora: Mara Eliane Fonseca Rodrigues.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense,
Departamento de Ciência da Informação.
Bibliografia: f. 138-146.

1. Interdisciplinaridade. 2. Profissional da informação. 3. Prática interdisciplinar. I. Rodrigues, Mara Eliane Fonseca. II. Universidade Federal Fluminense. Departamento de Ciência da Informação. III. Título.

CDU 37:02

NINA ROSA SILVA AGUIAR

**A INSTRUMENTALIZAÇÃO DA INTERDISCIPLINARIDADE:
ENTRE DISCURSOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CAMPO DA
INFORMAÇÃO - OS CURSOS DE BIBLIOTECONOMIA DA UFF E DA
UNIRIO**

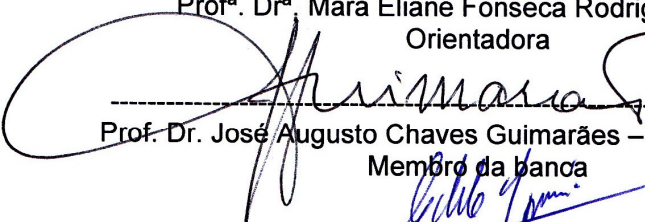
Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI) da Universidade Federal Fluminense como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciência da Informação.

Linha de pesquisa: Informação, Cultura e Sociedade


Banca examinadora:



Prof^a. Dr^a. Mara Eliane Fonseca Rodrigues (UFF)
Orientadora



Prof. Dr. José Augusto Chaves Guimarães – (UNESP/Marília)
Membro da banca



Prof. Dr. Eduardo Ismael Murguia Maranon (UFF)
Membro da banca



Prof^a. Dr^a. Nanci Gonçalves da Nóbrega (UFF)
Suplente

Prof. Dr. Marcos Luiz Cavalcanti de Miranda (UNIRIO)
Suplente

Niterói, 24 de maio de 2013.

Para meu filho Igor, minha melhor obra, minha maior inspiração, pretexto que deu sentido à vida.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof^a Mara Eliane Fonseca Rodrigues, por acreditar na viabilidade da proposição da pesquisa quando foi submetida à seleção, por confiar em mim do primeiro argumento ao ponto final;

Ao meu filho Igor por sua cumplicidade e parceria ao longo desta caminhada;

Aos professores e amigos Tânia Ecard, Glória Micaelo e Emílio Eigenheer, que desde sempre me apoiaram e incentivaram para persistir no caminho da educação e da pesquisa;

Aos docentes e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal de Fluminense, e em especial às professoras Rosa Ignez e Vera Breglia que iluminaram o caminho com seu entusiasmo e exemplo;

À Capes pela concessão da bolsa da presente pesquisa;

Aos Professores José Augusto Guimarães, Eduardo Murguia e Nanci Nóbrega pelas valiosas sugestões no processo de qualificação da pesquisa;

Aos professores e alunos do curso de Biblioteconomia da UFF e da UNIRIO que disponibilizaram seu tempo participando como entrevistados desta pesquisa;

À colega de turma Carla Regina pelo companheirismo e amizade;

Aos meus alunos e orientandos por tudo que aprendi e pude consolidar pela prática ao longo destes muitos anos.

*Tudo neste mundo tem seu tempo;
Cada coisa tem sua ocasião.
Há tempo de nascer e tempo de morrer
Tempo de plantar e tempo de colher;
Tempo de matar e tempo de curar;
Tempo de derrubar e tempo de construir.
Há tempo de ficar triste e tempo de se alegrar;
Tempo de chorar e tempo de dançar;
Tempo de espalhar pedras e tempo de ajuntá-las;
Tempo de abraçar e tempo de afastar.
Há tempo de procurar e tempo de perder;
Tempo de economizar e tempo de gastar;
Tempo de rasgar e tempo de remendar,
Tempo de ficar calado e tempo de falar.
[...] Deus marcou o tempo certo para cada coisa [...]*

*(Livro dos **Esclesiastes**, Capítulo 3, Versículos 1 a 8
- escritos atribuídos ao Rei Salomão).*

RESUMO

A presente pesquisa parte do pressuposto que uma das maiores indagações da educação de hoje, é como preparar os futuros profissionais para a sociedade emergente. Nesse novo contexto os educadores procuram descobrir uma maneira de antever as mudanças, compreendê-las e agir, abandonando velhas práticas educativas que já não respondem às exigências da sociedade atual num movimento de mudança e de criação de um novo paradigma educacional informacional reintroduzindo no discurso a ideia da complexidade. Partindo do ponto de cruzamento de três linhas de evolução histórica: a das bibliotecas, da universidade moderna, e dos cursos de formação do profissional da informação esta pesquisa tem como objetivo discutir, com foco no discurso de professores e alunos, como se pratica a interdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem do profissional da informação. No aspecto metodológico trata-se de pesquisa social qualitativa, tendo como base para a coleta de dados, entrevistas com professores e alunos do Curso de Biblioteconomia da UNIRIO e da UFF, e como instrumento de tratamento e análise dos discursos a técnica de construção do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). Os resultados mostraram que o perfil do profissional da informação mudou e os cursos de graduação foram instados a operar mudanças curriculares que contemplassem a configuração dessas novas funções. Entretanto verificamos que a proposta de um currículo interdisciplinar não se realiza em práticas interdisciplinares, a mudança do currículo não teve o condão de refletir-se numa quebra de paradigma que permitisse colocar em ação novas práticas de ensino. Só há interdisciplinaridade quando há partilha entre os diversos domínios de saber, é preciso perceber, ouvir e interagir com o próximo e o distante, competência dialógica a ser desenvolvida entre alunos, entre professores, e entre professores e alunos. A educação é o elemento chave para bem viver, numa sociedade onde a informação, o conhecimento e a aprendizagem são recursos imprescindíveis.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Profissional da Informação. Prática Interdisciplinar.

ABSTRACT

This study is based on the premise that one of the most important issues in education today is how to prepare future professionals for the emerging society. In this new context, educators seek a way to foresee changes, understand them and act, abandoning old educational practices that no longer correspond to the requirements of today's society in a movement of change and creation of a new educational paradigm of information management by reintroducing the idea of complexity in their discourse. Based on the intersection of three lines of historical evolution – libraries, modern universities, and Librarianship Courses – the objective of this study is to discuss, with a focus on the discourse of teachers and students, interdisciplinary practices in the teaching-learning process of professionals involved in information management. The methodology used is a qualitative social research, based on data collection, interviews with teachers and students of the Librarianship Courses of UNIRIO and UFF, and, as the instrument for approaching and analysing those discourses, the technique of the construction of the Discourse of the Collective Subject. The results show that the profile of the information professional has changed and that undergraduate courses are under pressure to implement curriculum changes that take into account the configuration of these new functions. However, the findings show that the proposal of an interdisciplinary curriculum is not translated into interdisciplinary practices and that the change in curriculum was not reflected in a paradigm shift that enables the establishment of new educational practices. Interdisciplinarity only exists by: sharing among different domains of knowledge, perceiving, listening and interacting with those that are close and far away; and the development of competence in dialogue among students, among teachers and between teachers and students. Education is the key element for a good life, in a society where information, knowledge and learning are indispensable resources.

Keywords: Interdisciplinarity. Information Professional. Interdisciplinary Practice.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 INTERDISCIPLINARIDADE: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS	19
2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS	22
2.2 ASPECTOS CONCEITUAIS.....	26
3 UNIVERSIDADE: LOCUS DAS RELAÇÕES DISCIPLINARES	33
3.1 ENSINO SUPERIOR: CURRÍCULO E DISCIPLINA	40
3.2 EDUCAÇÃO E COMPLEXIDADE	47
4 ENSINO SUPERIOR: O CONTEXTO DA BIBLIOTECONOMIA E DA CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO	54
4.1 BIBLIOTECAS, BIBLIOTECONOMIA, E DOCUMENTAÇÃO	61
4.2 DA FORMAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO	66
5 BIBLIOTECAS, BIBLIOTECONOMIA E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO NO BRASIL	74
5.1 O CURSO DE BIBLIOTECONOMIA DA UNIRIO	93
5.2 O CURSO DE BIBLIOTECONOMIA DA UFF	97
6 OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	101
6.1 A TÉCNICA DO DSC	103
6.2 DA APLICAÇÃO DA TÉCNICA	105
6.3 UNIVERSO DA PESQUISA.....	106
6.4 OS ATORES DO DISCURSO	107
7 A FALA DOS PROFESSORES E ALUNOS	109
8 INTERPRETAÇÃO DOS DSCS	120
8.1 APRENDER A CONHECER	120
8.2 APRENDER A FAZER.....	122
8.3 APRENDER A VIVER COM OS OUTROS.....	125
8.4 APRENDER A SER	127
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS	138
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	147

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA	148
APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS NA INTEGRA	149
APÊNDICE D – IAD ALUNOS	182
APÊNDICE E – IAD PROFESSORES	193
ANEXO I – MATRIZ CURRICULAR UNIRIO	211
ANEXO II – MATRIZ CURRICULAR UFF	215

1 INTRODUÇÃO

*Não é tarefa fácil nem é uma tarefa individual, mas se é verdade que a paciência dos conceitos é grande, a paciência da utopia é infinita.
Boaventura de Sousa Santos*

O questionamento paradigmático que hoje vivemos aflige as diferentes áreas do conhecimento, em especial à educação, em todos os níveis do ensino, que se vê confrontada em suas práticas pedagógicas. “A ciência clássica privilegiava a ordem, a estabilidade, ao passo que em todos os níveis de observação reconhecemos agora o papel primordial das flutuações e da instabilidade” (PRIGOGINE, 1996, p. 12).

Vivemos num mundo complexo e para compreendê-lo não podemos considerar as questões isoladas umas das outras, a fragmentação dos saberes compromete a compreensão do mundo em sua totalidade. Apesar da tentativa de articulação dos saberes em torno do ideal da unidade do conhecimento feita por muitos pensadores entre os séculos XVI e XIX a particularização disciplinar tem prevalecido.

O procedimento científico pautado no modelo disciplinar permite conhecer apenas muito de cada vez menos. Por isso, nas palavras de Pombo (2005), “a interdisciplinaridade é o lugar onde se pensa hoje a condição fragmentada das ciências e onde, simultaneamente, se exprime a nossa nostalgia de um saber unificado” (POMBO, 2005, p.6).

As instituições e procedimentos que se dedicavam à acumulação e transmissão do conhecimento não se mostram mais capazes de atender às necessidades de comunicação da sociedade contemporânea, “o aumento da especialização torna a comunicação e a troca de informações entre disciplinas muito difícil” (BORKO, 1968, p.4).

Estamos vivendo em pleno processo de decadência do saber compartimentado, especializado, fragmentado, como pontua Morin (2007) “isto significa que as disciplinas têm uma história: nascimento, institucionalização, evolução, decadência. Esta história inscreve-se na da Universidade que, por sua vez, inscreve-se na história da sociedade” (MORIN, 2007, p. 39).

A organização disciplinar instituiu-se no século XIX, o saber tornou-se laico, as universidades modernas estavam libertas dos dogmas, e a busca pelo saber passava a ser orientada a partir da metodologia analítica proposta por Galileu e Descartes, “isto é, se constitui justamente no momento em que adotou uma metodologia que lhe permitia

‘esquartejar’ cada totalidade, cindir o todo em pequenas partes por intermédio de uma análise cada vez mais fina” (POMBO, 2005, p.6).

Para Delattre (1971) a busca pelos saberes demonstra desde sempre um esforço pendular entre a fração e o todo. A história do pensamento evidencia bem esta oscilação permanente entre as sínteses filosóficas insuficientemente justificadas e as análises fragmentadoras que apenas conduzem a uma poeira de constatações empíricas não relacionadas entre si. Para o autor não há dúvida de que vivemos no vértice pendular da fragmentação.

Educação e complexidade, tema pioneiramente estudado por Morin (2007) parece ter chegado ao seu momento superlativo, no qual nenhum conceito é sagrado, e tudo, até a própria mudança, precisa ser revisto à luz da realidade que nos cerca. Para o autor “é preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto” (MORIN, 2010, p.89).

Para Castells a complexidade seria uma nova ciência, que estuda os sistemas adaptativos complexos, tendo como objetivo identificar as regras e os processos que explicam como estruturas, coerência e coesão transformam-se em propriedades emergentes dos sistemas. Há viabilidade e coerência nos sistemas complexos “porque são capazes de, simultaneamente, manter a estabilidade suficiente para sua sustentação e criatividade suficiente para crescer [...] de contrabalançar ordem e caos através de suas habilidades de processar informações” (CASTELLS, 1999, p.112).

Nesse redesenho complexo do cenário científico/tecnológico sobressai a valorização da aprendizagem cooperativa e a disseminação do conhecimento interdisciplinar. Como preparar-se para um mundo em permanente transformação?

Que mudanças históricas estão sendo exigidas para que o indivíduo possa sobreviver no seu universo cultural, atuar, participar e transformar a sua realidade, se a educação não lhe oferece as condições instrumentais mínimas requeridas pelos novos cenários mundiais? (MORAES, 2007, p.135,).

Morin (2007), afirma que diante dos problemas complexos que as sociedades contemporâneas enfrentam apenas estudos de caráter interpolitransdisciplinar poderiam resultar em análises satisfatórias de tais complexidades, “a missão primordial do ensino supõe muito mais aprender a religar do que aprender a separar, o que, aliás, vem sendo feito até o presente” (MORIN, 2007, p. 68).

A abordagem interdisciplinar pressupõe a articulação de duas ou mais disciplinas em relação a um único assunto, neste cenário as disciplinas “conversariam” umas com as outras com o objetivo de apreender o tema estudado, ou ainda, as disciplinas se relacionam para a compreensão do todo complexo; para tanto, é preciso que os titulares do conhecimento, protagonistas da prática pedagógica, estejam prontos e abertos para essa nova abordagem que pressupõe redes de relacionamentos.

Ela (a rede) é ao mesmo tempo o vínculo de um elemento com o todo, o vínculo entre diversos estados de um todo e o vínculo da estrutura de um todo com o funcionamento de um outro. Graças à rede, tudo é vínculo, transição e passagem, a ponto de confundirem-se os níveis que ela conecta [...] (MUSSO, 2004, p.17).

Só há interdisciplinaridade quando há partilha entre os diversos domínios de saber, é preciso perceber, ouvir e interagir com o próximo, “trata-se, portanto, de um processo dialógico que requer interpenetração metodológica e uma (meta) linguagem compartilhada.” (KOBASHI; TÁLAMO, 2003, p. 7).

Formar e atualizar pessoas para um mundo globalizado requer novas formas de pensar, de produzir e de divulgar o conhecimento por parte dos diversos atores educacionais, espera-se acima de tudo que a universidade proporcione aos alunos “experiências pedagógicas que independentemente do curso escolhido, criem flexibilidade, promovam o desenvolvimento pessoal e agucem a motivação individual” (SANTOS, 2010, p. 198).

No contexto atual “necessitamos de novas pautas educacionais que capacitem o aprendiz a viver numa sociedade pluralista em permanente processo de mudança” (MORAES, 2001, p.4).

Como antever as mudanças, compreendê-las e agir, abandonando velhas práticas educativas que já não respondem às exigências da sociedade atual num movimento de mudança e de criação de um novo paradigma educacional informacional, centrado na contextualização, na aprendizagem interdisciplinar e no desenvolvimento de competências e habilidades?

A interdisciplinaridade também está envolvida quando os sujeitos que conhecem, ensinam e aprendem sentem necessidade de procedimentos que, numa única visão disciplinar, podem parecer heterodoxos, mas fazem sentido quando chamados a dar conta de temas complexos (BRASIL, 2002, p.75).

Como se pratica a interdisciplinaridade no universo acadêmico que cuida dos saberes norteadores da produção, organização e disseminação da informação?

O desafio que se apresenta, portanto é de tentar trazer para dentro da educação superior, e especialmente para o interior do sistema de formação das áreas de biblioteconomia e ciência da informação, um movimento de transformação comprometido com o paradigma da totalidade, da síntese, da interdependência e interconexão para provocar uma mutação da matriz educacional como um todo e particularmente, nessas áreas (RODRIGUES, 2008, p.53).

Verificar a prática interdisciplinar do processo ensino-aprendizagem nos cursos de biblioteconomia é buscar atender a esse desafio, permitindo a reflexão dos processos, reconhecendo a sua complexidade entendendo que “a natureza do todo é sempre diferente da mera soma de suas partes” (CAPRA, 1995, p.260).

Uma das maiores indagações da educação, atualmente, é como preparar os futuros profissionais para essa sociedade emergente. É necessário que os educadores sejam portadores não somente dos conhecimentos e habilidades específicas, mas que tenham comprometimento e visão crítica para a efetivação de uma prática pedagógica que atenda as exigências atuais.

Essa visão de mundo total, mais ampla, que inclui noções gerais sobre a natureza da realidade, implica necessariamente o repensar sobre o papel da educação na vida dos homens e, no nosso entendimento, pode favorecer a organização da prática pedagógica na universidade sob novas bases, caracterizando formas diferentes de pensar e agir (RODRIGUES, 2008, p.49).

Reformar a Universidade para Morin (2007) passa pela reforma do pensamento que por sua vez passa pelo reconhecimento da interdisciplinaridade, da contextualização e da globalização.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são referenciais de qualidade editados pelo Governo Federal. Desde 1997 essas diretrizes têm por objetivo orientar a reestruturação dos currículos escolares de todo o Brasil, estabelecendo os pilares fundamentais para guiar a educação e garantir à sociedade o direito de usufruir do conjunto de conhecimentos reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania.

A partir da publicação dos PCN, o conceito de interdisciplinaridade torna-se claro no contexto educacional brasileiro. Seria possível adotar uma interpretação extensiva dos PCN aplicando suas orientações à operacionalização da interdisciplinaridade também ao ensino superior? Cabe observar que as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Biblioteconomia estabelecem que “a formação do bibliotecário supõe o desenvolvimento de determinadas competências e habilidades e o domínio dos conteúdos da Biblioteconomia”, como fazê-lo sem o diálogo interdisciplinar? (Parecer CES 492/2001 p.33).

Por que observar a prática interdisciplinar no desenvolvimento das competências e habilidades necessárias a formação do bacharel em Biblioteconomia?

Em primeiro lugar porque é na graduação que começa a formação do profissional da informação; em segundo lugar porque “embora a CI e a Biblioteconomia sejam grandes aliadas”, na realidade as diferenças entre ambas têm tamanha importância que desautorizam a união dos dois campos, que continuam a manter laços de complementaridade: “entende-se que a Ciência da Informação pode e deve buscar permanentemente esta interação disciplinar com a Biblioteconomia, na perspectiva de que essa se dê de forma progressiva no atendimento às demandas de ambas”. (SARACEVIC, 1996, p. 49; OLIVEIRA, 2011, p.164).

Como preparar os futuros profissionais para que sejam capazes de identificar demandas de informação multidisciplinares, aptos a dialogar interdisciplinarmente com as diversas áreas do conhecimento, capacitados a transitar nesta realidade complexa, aplicando conceitos teóricos e práticos de coleta, processamento, armazenagem e difusão da informação?

Os novos perfis profissionais privilegiam a criatividade, a interatividade, a flexibilidade e o aprendizado contínuo. Além disso, os novos profissionais devem ser capazes de operacionalizar seu conhecimento de modo integrado às suas aptidões e vivências culturais. É necessário enfatizar que o bibliotecário é em sua essência um mediador, um comunicador, alguém que põe em contato informações com pessoas, pessoas com informações (SILVA, CUNHA, 2002, p.81).

No Brasil, desde a criação por Decreto do primeiro curso de Biblioteconomia em 1911, até os dias de hoje com 43 cursos de graduação ofertados que possuem a denominação Biblioteconomia em sua titularidade, enormes modificações curriculares podem ser observadas. “Entende-se que esse fenômeno tem relações estreitas e intrínsecas com a ascensão do papel atribuído aos estudos que envolvem a informação” (OLIVEIRA, 2011, p.21).

Os profissionais da informação no cenário nacional “são formados e capacitados tanto em cursos de graduação em biblioteconomia, quanto em cursos de pós-graduação em ciência da informação” (RODRIGUES, 2008, p.21). Porém é importante observar que um dos “fatores causadores de transformações na estrutura da Biblioteconomia” é exatamente o fato de que grande parte dos professores da graduação é também pesquisador da Ciência da Informação (OLIVEIRA, 2011, p.23).

Assim, parte-se da compreensão que estes docentes qualificados em área de natureza interdisciplinar como a Ciência da Informação devam transitar com mais facilidade por práticas pedagógicas interdisciplinares.

Em recente pesquisa, Daura e Galvão (2011), investigaram como a interdisciplinaridade na Ciência da Informação se desdobra na formação dos corpos docentes de cursos de graduação da área. As autoras partiram do pressuposto de que o corpo docente é uma dimensão fundamental na formação profissional, acadêmica e de pesquisa de uma área. A partir de um estudo exploratório analisaram 417 perfis de docentes integrantes de 27 universidades públicas (federais e estaduais) brasileiras atuantes na área de Ciência da Informação, algumas com mais de um curso de graduação na área (Biblioteconomia e/ou Arquivologia e/ou Museologia) concluindo que:

a interdisciplinaridade no campo da Ciência da Informação se reflete na composição de corpos docentes dos cursos de graduação de universidades públicas brasileiras. Observou-se que a interdisciplinaridade no campo da Ciência da Informação encontra-se, de alguma forma, presente no perfil docente, sendo marcada por traços da historicidade da área de Ciência da Informação no Brasil (DAURA e GALVÃO, 2011, p.242-243).

A coleta dos dados foi feita a partir dos currículos disponibilizados na Plataforma Lattes. Dos 417 perfis analisados, 48,36% dos docentes fizeram mestrado em Ciência da Informação, destes 304 apresentavam informações referentes ao doutorado sendo que 39,8% das titulações eram em Ciência da Informação (DAURA e GALVÃO, 2011).

Entretanto o que se tem observado é que muito embora a interdisciplinaridade seja um termo frequente nas novas propostas educacionais, há uma enorme dificuldade para práticas pedagógicas interdisciplinares. Os currículos, organizados e divididos em disciplinas tradicionais conduzem ao acúmulo de informações, muitas vezes sem relação com o cotidiano ou a vida profissional. Nem sempre a prática do processo educativo/formativo do profissional da informação, atende ao requisito do desenvolvimento das habilidades e competências necessárias para o convívio com a diversidade, a pluralidade, a complexidade (POMBO, 2003, 2005, 2010).

Tais reflexões levam a algumas indagações: do ponto de vista instrumental como se opera a interdisciplinaridade nos currículos dos cursos de Biblioteconomia? Qual é o tipo de interlocução entre professores e entre professores e alunos? Como alcançar o ideal da formação profissional interdisciplinar?

E neste ponto é preciso esclarecer a que interdisciplinaridade iremos nos referir. Não estamos discutindo a natureza interdisciplinar da Ciência da Informação, ou a interdisciplinaridade entre a Ciência da Informação e a Biblioteconomia. A interdisciplinaridade que nos motivou é aquela relativa a uma prática docente interdisciplinar, aquela que é movida por uma atitude interdisciplinar conforme a definição de Fazenda (2007):

Entendemos por atitude interdisciplinar, uma atitude diante de alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera ante os atos consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo – ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo – atitude de humildade diante da limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes, atitude de desafio – desafio perante o novo, desafio em redimensionar o velho – atitude de envolvimento e comprometimento com projetos e com pessoas neles envolvidas, atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível, atitude de responsabilidade, mas sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, enfim de vida (FAZENDA, 2007, p.82).

Trabalharemos então com o saber interdisciplinar sob o prisma da experiência docente, focado no sentido funcional, diferenciando o contexto científico da intencionalidade e objetividade do contexto profissional e do prático (FAZENDA, 2009, p.105).

Esta pesquisa tem como objetivo discutir, a partir do discurso de professores e alunos, de que maneira a prática docente interdisciplinar pode contribuir para o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias à formação do bacharel em Biblioteconomia para que ele seja um profissional da informação na acepção hoje adotada pela Classificação Brasileira de Ocupações (CBO).

Segundo Cunha e Crivellari (2004) o termo “profissional da informação” começou a ser empregue nos EUA na década de 1980, “cobre um campo de atividades bastante extenso com denominações extremamente variáveis, mais ou menos específicas de acordo com os atores que participam destas atividades” isso ocorreu em razão da generalização do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação que proporcionaram inovações ao próprio exercício da Biblioteconomia, abrindo novas oportunidades de trabalho para esses profissionais (CUNHA; CRIVELLARI, 2004, p. 48).

Assim, a partir dos discursos dos professores e alunos esperamos ainda ao final de nosso percurso possibilitar a interlocução necessária para explicitar e revisar conceitos e significados transversais da prática pedagógica/acadêmica dos cursos de graduação em Biblioteconomia.

A escolha deste tema nasceu de nossa experiência ao longo de anos na coordenação de cursos de graduação e pós-graduação, da nossa observação diária das dificuldades encontradas na implementação de uma prática interdisciplinar e de nosso sincero desejo de contribuir para a mudança desse cenário. Parafraseando Capra (1995) na introdução de seu livro “O Ponto de Mutação”, poderíamos facilmente afirmar que nos elementos que aqui apresentamos não há nada de efetivamente original, mas que procuramos aplicar no desenvolvimento do trabalho o conceito da visão sistêmica que nele defendemos, de tal forma que a maneira como as partes estão integradas no todo seja mais importante do que as próprias partes. “As interconexões e interdependências entre os numerosos conceitos representam a essência de minha própria contribuição”. Assim como o autor “espero que o resultado, no seu todo, seja mais importante do que a soma das partes” (CAPRA, 1995, p. 15).

Para atender aos objetivos propostos por esta pesquisa, a exposição da matéria foi estruturada da seguinte maneira:

A introdução apresenta a visão geral do estudo, a delimitação do tema escolhido, os motivos que levaram à realização do trabalho, os objetivos e limitações da pesquisa, discorrendo sobre os elementos motivadores que justificam a relevância social do tema.

A centralidade do segundo capítulo consiste em contextualizar, conceituar e rever a literatura sobre a interdisciplinaridade.

Na terceira parte são apresentadas questões relacionadas ao papel social da Universidade que estão refletidas na organização disciplinar e na estrutura de seus currículos, abordando as práticas pedagógicas relacionadas à integração ou fragmentação dos saberes.

No quarto capítulo estaremos analisando a evolução do perfil do profissional da informação, tendo como eixo transversal o acesso à informação e a formação universitária ao longo dos anos.

O quinto capítulo busca contextualizar o ensino superior no Brasil com o foco nos cursos de formação do profissional da informação, apresentando em particular os cursos de graduação em Biblioteconomia da Universidade do Rio de Janeiro (UNIRIO), e da Universidade Federal Fluminense (UFF), que são as unidades de coleta das informações para a construção do discurso coletivo.

A sexta parte da pesquisa descreve o processo metodológico aplicado para realização do trabalho, tais como a escolha dos sujeitos da pesquisa, a caracterização das unidades de análise, os instrumentos de coleta e a técnica de análise dos dados.

A sétima parte, tem como intenção primeira a construção do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), dos professores e alunos do curso de Biblioteconomia.

No oitavo capítulo apresentaremos a interpretação dos DSCs.

Por fim, são realizadas as considerações acerca dos resultados e análises efetuados nesta pesquisa e os passos que futuramente pretendemos percorrer nessa temática.

2 INTERDISCIPLINARIDADE: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS

Coloca-se como historiográfico o discurso que 'compreende' seu outro – a crônica, o arquivo, o documento-, quer dizer, aquilo que se organiza folheado, do qual uma metade, contínua, se apoia sobre outra disseminada, e assim se dá o poder de dizer o que a outra significa sem saber. Pelas 'citações', pelas referências, pelas notas e por todo o aparelho de remetimentos pertinentes a uma linguagem primeira, o discurso se estabelece como saber do outro.

Michel de Certeau¹

Desde o início dos tempos a busca do homem tem sido pela procura da lei e da ordem que dá sentido ao Universo onde vive e explica a sua própria existência. “Os antigos inventaram assim a noção metafísica, mitológica e metafórica de cosmo”, e se acomodaram bem a uma realidade multidimensional (NICOLESCU, 1999, p. 14).

O pensamento científico destronou o homem do centro do universo, e com Galileu e Copérnico a Terra passou a ser apenas mais um entre tantos planetas.

A ciência moderna nasceu de uma ruptura brutal em relação à antiga visão de mundo. Ela está fundamentada numa ideia, surpreendente e revolucionária para a época, de uma separação total entre o indivíduo conhecedor e a Realidade, tida como completamente independente do indivíduo que a observa (NICOLESCU, 1999, p.14).

No fim da Idade Média e começo do Renascimento houve uma cisão entre a cultura humanística e as ciências experimentais passando-se, a partir dos postulados de Descartes, de uma visão ternária do homem (corpo, alma e espírito) para uma visão binária (corpo e espírito). Essa cisão acabou por configurar, no século XIX, numa nova teoria do conhecimento firmada a partir da visão mecanicista e cientificista que reduz o real a um único nível e o homem a sua dimensão física. A ciência clássica substitui a religião, os mitos e os poderes mágicos por uma natureza desespiritualizada e explicável apenas a partir da ótica do pensamento racional (JAPIASSU, 2006).

Muito embora nos pareça, à primeira vista, que as ciências se desenvolvam de maneira autônoma em relação às circunstâncias sociais, econômicas e políticas, elas não evoluem num contexto predeterminado e sim atuam criando seu próprio contexto, visto que, como afirma Santos (2010) “em ciência, nada é dado, tudo se constrói” e como pontua

¹ DE CERTEAU, Michel. A escrita da história. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

Stengers, (1990) “somente os cientistas têm o poder de definir o que é científico” (SANTOS, 2010, p.31; STENGERS, 1990, p.146).

É no movimento de desdogmatização da ciência que está centrado o discurso de Santos (2010) no que ele vem a chamar de ciência pós-moderna lembrando-nos que “para o velho paradigma, a ciência é uma prática social muito específica e privilegiada porque produz a única forma de conhecimento válido” (SANTOS, 2010, p. 328).

Entretanto a imprevisibilidade e a incerteza do futuro, características dos dias atuais, podem constituir-se em permanente desafio. O cotidiano institucionalizado é o espaço onde a modernidade faz sentido (BERGER; LUCKMANN, 2009).

Fala-se em quebra de paradigma, mudança paradigmática, mas o que vem a ser exatamente um paradigma? Mudanças acontecem a todo tempo, entretanto, existem períodos em que a evolução se dá em forma de rupturas dos valores e princípios que nos serviam de referência. Segundo Santos (2010, a, b) “Bachelard, por exemplo, representa o máximo de consciência possível do paradigma da ciência moderna”, já as epistemologias que sucedem à epistemologia bachelardiana caminham no sentido da desdogmatização da ciência sendo consideradas epistemologias de crise, como no caso de Kuhn (1991) e Feyerabend (1989) (SANTOS, 2010a, p. 35).

Em seu livro “A estrutura das revoluções científicas” Kuhn (1991) define o que, para ele, vem a ser um paradigma: “Considero ‘paradigmas’ as realizações científicas universalmente reconhecidas que durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (KUHN, 1991, p.13).

O autor elenca as razões pelas quais “os paradigmas poderiam determinar a ciência normal sem a intervenção de regras que podem ser descobertas”, ou seja, as razões da prioridade dos paradigmas em relação às regras formais e explícitas: a primeira está relacionada à “grande dificuldade que encontramos para descobrir as regras [originais] que guiaram as tradições específicas da ciência normal”. A segunda decorre da “natureza da educação científica”, os cientistas nunca aprendem de forma isolada e abstrata; o conhecimento é sempre apreendido de forma cumulativa, “encontrados numa unidade histórica e pedagogicamente anterior” sendo que o “processo de aprendizado de uma teoria depende do estudo das aplicações, incluindo-se aí a prática na resolução de problemas”, o ciclo da aprendizagem científica, dificulta os futuros pesquisadores a identificarem as regras

subjacentes. A terceira razão que permite supor que os paradigmas orientam as pesquisas é o fato de que “a ciência normal pode avançar sem regras [explícitas] somente enquanto a comunidade científica relevante aceitar sem questões as soluções de problemas específicos já obtidos”, enquanto isso os paradigmas permanecem seguros. A quarta razão permite estabelecer prioridade dos paradigmas em relação às regras partilhadas por um grupo científico, “as regras explícitas, quando existem, em geral são comuns a um grupo científico bastante amplo – algo que não precisa ocorrer com os paradigmas”, sendo que pequenos grupos de estudo com focos diferentes podem ter paradigmas diferentes sobre uma mesma disciplina, como efeito da especialização ou pela diferença de abordagem. A partir desta observação é possível relacionar os paradigmas de pequenos grupos de pesquisadores a programas de pesquisa (KUHN, 1975, p. 71-74).

Para Morin (2007) é de natureza paradigmática a necessária reforma da estrutura do pensamento porque está inexoravelmente ligada aos princípios fundamentais que regem nossos discursos. “Até o presente momento, o paradigma dominante e ao qual obedecemos cegamente é um paradigma de disjunção e de redução” (MORIN, 2007, p.67), para Capra (1995) precisamos de um novo paradigma que nos conduza a uma nova visão da realidade uma mudança fundamental de crenças e valores.

Entretanto, como lembrado por Santos (2010), o novo paradigma epistemológico pressupõe a construção de uma nova subjetividade.

Não basta criar um novo conhecimento, é preciso que alguém se reconheça nele. De nada valerá inventar alternativas de realização pessoal e coletiva, se elas não são apropriáveis por aqueles a quem se destinam. Se o novo paradigma epistemológico aspira a um conhecimento complexo, permeável a outros conhecimentos, local e articulável em rede com outros conhecimentos locais, a subjetividade que lhe faz jus deve ter características similares ou compatíveis (SANTOS, 2010, p. 333).

É, portanto, da aspiração de um conhecimento complexo que se estabelecem as pontes entre as diferentes disciplinas; é o progresso da própria especialização que vem exigir o cruzamento e a articulação entre domínios, e é dessa fertilização cruzada que nasce o ideal interdisciplinar. “A interdisciplinaridade se constrói a partir de uma problemática comum a um grupo de disciplinas que elaboram um meio para responder a questões complexas que não podem ser tratadas de forma satisfatória utilizando uma abordagem disciplinar” (DAURA; GALVÃO, 2011, p. 233). Na história da ciência o que se percebe é que o caráter interdisciplinar não aniquila o caráter necessariamente disciplinar do conhecimento científico, mas completa-o (TRINDADE, 2008, p. 65).

Para tentar elucidar de que forma o pensamento interdisciplinar está relacionado a essa mudança paradigmática apresentamos a seguir uma breve retrospectiva histórica sobre o surgimento do ideal disciplinar, contextualizando, e delineando os principais aspectos históricos e conceituais sobre o tema.

2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS

Segundo Klein (1998) a palavra interdisciplinaridade pertence ao século XX, mas suas raízes intelectuais são bem mais antigas. O fundamento de uma ciência unificada, de síntese e integração dos saberes, tem sua origem com os filósofos da Antiguidade Clássica. Segundo a autora, ao longo do tempo o processo geral de especialização dentro da sociedade conduziu a uma divisão cada vez maior do trabalho e do pensamento científico.

O movimento da interdisciplinaridade surge em oposição à especialização do conhecimento, tendo como um de seus principais idealizadores Georges Gusdorf. Em 1961 o autor apresentou importante projeto à United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO)² com o objetivo de realizar uma pesquisa interdisciplinar nas ciências humanas. Este estudo foi publicado anos mais tarde em 1967 pela Universidade de Estrasburgo.³ A ideia de Gusdorf foi retomada por outro grupo patrocinado também pela UNESCO tendo como hipótese de trabalho a análise das principais tendências da pesquisa nas ciências do homem realizadas no ano de 1964. O trabalho foi publicado pela UNESCO em 1968 com o nome “Les sciences sociales: problèmes et orientations” (FAZENDA, 2007).

Para Gusdorf (2006) a abordagem interdisciplinar não é uma negação às disciplinas, que são a base de sua própria existência, o autor argumenta que diferentemente do especialista, o verdadeiro cientista trás em si a preocupação com a unidade do saber: “ao mesmo tempo em que aprofunda a inteligibilidade deste ou daquele domínio do conhecimento, é capaz de situar o seu saber na totalidade do saber, isto é, no horizonte global da realidade humana” (GUSDORF, 2006, p. 56).

A característica da atitude interdisciplinar é a busca pelo conhecimento na sua totalidade, num exercício do pensar, onde diversos aspectos (fato, fenômenos, existência)

² Órgão das Nações Unidas criado em 1945.

³ Intitula-se: Les sciences de l’homme sont des sciences humaines.

que aparecem fragmentados, ou seja, de forma desconexa, possam ser compreendidos sem se restringir a campos delimitados de especialização.

Interdisciplinaridade refere-se, de modo geral a uma espécie de interação entre diferentes disciplinas ou áreas do saber e vem sendo discutida desde a década de 1960 na Europa (principalmente França e Itália) e também no Brasil, onde os movimentos estudantis, dentre outras coisas, reivindicavam um ensino mais sintonizado com as grandes questões de ordem social, política e econômica (FAZENDA, 2007).

As ideologias devem a sua estrutura às condições sociais geradoras de sua produção e circulação, ou seja, às funções que elas cumprem para os especialistas que concorrem pelo monopólio de uma determinada competência. “A função propriamente ideológica do campo da produção ideológica realiza-se de maneira quase automática na base da homologia de estrutura entre o campo de produção ideológica e o campo da luta de classes” (BOURDIEU, 2011, p. 13).

A busca pela interdisciplinaridade teria sido uma resposta ideológica natural às reivindicações sociais, “a capacidade de adaptação a um meio ambiente variável é uma característica essencial dos organismos vivos e dos sistemas sociais” (CAPRA, 1995, p. 266) e a produção do saber, e os processos de ensino-aprendizagem estão inseridos num quadro de relatividade social, no qual as “aglomerações específicas da ‘realidade’ e do ‘conhecimento’ referem-se a contextos sociais específicos” (BERGER; LUCKMANN, 2009, p.13).

As décadas de 1960 e 1970 geraram uma série de movimentos sociais que na visão de Capra (1995) indicavam uma tendência de valorização de diferentes aspectos de uma nova visão da realidade que segundo o autor poderiam resultar numa poderosa força de mudança social.

Segundo Klein (1998) nos anos de 1960, a maioria das universidades dos Estados Unidos, tentaram implementar reformas institucionalizando programas de educação geral e interdisciplinar e uma das principais motivações geradoras destes esforços seria a necessidade de desenvolvimento de um antídoto capaz de fazer face à superespecialização.

Nos estudos de Fazenda (2009) o movimento interdisciplinar, com um enfoque no recorte epistemológico, foi ordenado em três décadas:

- a) 1970 – em busca da construção epistemológica da interdisciplinaridade;
- b) 1980 – em busca da explicitação das contradições epistemológicas decorrentes dessa construção; e
- c) 1990 – em busca da construção de uma nova epistemologia, a própria da interdisciplinaridade.

Numa outra hipótese de classificação, tomando como referência o próprio movimento da interdisciplinaridade e seus principais teóricos, Fazenda (2009) propõe o seguinte ordenamento:

- a) 1970 – em busca de uma definição terminológica da interdisciplinaridade;
- b) 1980 – em busca da explicitação de um método para a interdisciplinaridade; e
- c) 1990 – em busca da construção de uma teoria da interdisciplinaridade.

Outros fatos são marcantes no movimento pela interdisciplinaridade entre eles um evento promovido pela Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) em 1971, intitulado “Interdisciplinaridade: problemas de ensino e pesquisa nas universidades” (KLEIN, 1998; FAZENDA, 2007). O encontro deste comitê de especialistas marca o início da reflexão sobre uma gama de definições sobre o trabalho multi- inter- e transdisciplinar⁴. A OECD a partir dos resultados de uma pesquisa realizada no período de 1976 a 1978 sobre a relação da universidade com a comunidade, e após uma nova conferência internacional sobre o assunto em 1980, estabelece um novo conceito de interdisciplinaridade, em função das demandas das comunidades pesquisadas, passando a reconhecer sua característica externa à universidade.

Também merece destaque o evento organizado pela UNESCO em março de 1986, intitulado “A Ciência Diante das Fronteiras do Conhecimento”. Os participantes do colóquio deixam registrado num documento denominado “Declaração de Veneza”, sua manifestação quanto à necessidade do diálogo entre o conhecimento científico e as outras formas de conhecimento; pela construção de uma nova visão da humanidade pela reconfiguração do racionalismo, que poderia levar a uma nova perspectiva metafísica; e ainda, deixam expresso o desejo de que para atender os desafios da contemporaneidade sejam criados organismos de orientação, reflexão e decisão de natureza pluri e transdisciplinar.

⁴ O documento resultado deste encontro foi publicado pela OECD em 1972 – L’Interdisciplinarité: Problèmes d’enseignement et de recherche dans les universités.

Anos mais tarde, em novembro de 1994, realiza-se em Portugal o Primeiro Congresso Mundial da Transdisciplinaridade a partir do qual foi gerado um documento intitulado “Carta de Transdisciplinaridade”, assinado entre outros, por dois dos maiores porta vozes da interdisciplinaridade, Morin e Nicolescu.

No Brasil destacamos como marco teórico das discussões sobre o tema a publicação em 1976 do livro “Interdisciplinaridade e patologia do saber” de Japiassu. Discípulo de Gusdorf o autor faz uma síntese das questões mais relevantes que envolvem a interdisciplinaridade e enuncia os pressupostos fundamentais para uma metodologia interdisciplinar. São igualmente relevantes as pesquisas realizadas por Fazenda, que já em 1973, em sua dissertação de mestrado analisa as propostas interdisciplinares presentes na reforma do ensino brasileiro.

Sob o ponto de vista da história da ciência a noção de interdisciplinaridade é recente, “pode-se mesmo dizer contemporânea, pois a palavra, para não dizer a coisa, foi forjada certamente há menos de cem anos e sua extensão ao domínio da educação é ainda mais recente porque data do pós-guerra mundial” (LENOIR, 2006, p.4).

Para Morin (2007) a história oficial da ciência é a da disciplinaridade, a extra oficial é a das relações “intertranspolidisciplinares”. Embora inextricavelmente ligadas à disciplinaridade e à interdisciplinaridade possuem história e identidade próprias.

Entretanto, observa-se que houve uma vulgarização do termo e este passou a ser usado em qualquer atividade que reúna duas ou mais pessoas de áreas diferentes. Isto se deve à dúvida existente sobre o conceito de interdisciplinaridade.

Para Pombo (2010, p. 4),

a interdisciplinaridade é um conceito que invocamos sempre que nos confrontamos com os limites do nosso território de conhecimento, sempre que topamos com uma nova disciplina cujo lugar não está ainda traçado no grande mapa dos saberes, sempre que nos defrontamos com um daqueles problemas imensos cujo princípio de solução sabemos exigir o concurso de múltiplas e diferentes perspectivas.

A aplicabilidade teórica dos termos pressupõe sua compreensão e inteligibilidade que só é possível ser alcançada a partir da contextualização histórica e conceitual da temática analisada, e é com esse objetivo que após a abordagem histórica passaremos na sequência aos aspectos conceituais.

2.2 ASPECTOS CONCEITUAIS

Segundo Morin (2010) duas revoluções científicas no século XX foram causa e efeito da evolução do pensamento interdisciplinar. A primeira delas tem início com a física quântica⁵: quando Max Planck confrontou-se com um problema que o levou ao conceito da “descontinuidade” no campo da física.

Na avaliação de Nicolescu (2000) “o ‘quantum’ de Planck, que deu nome à mecânica quântica, iria revolucionar toda a física e mudar profundamente nossa visão de mundo”, visto que desde o início da mecânica quântica ficou evidenciado um novo tipo de causalidade na escala quântica, a escala do infinitamente pequeno e breve (NICOLESCU 2000, p.18).

Passadas sete décadas, com a enunciação do teorema de Bell, esse novo tipo de causalidade foi esclarecida e um novo conceito passa a integrar a física: o da “não separabilidade”. No mundo quântico “as entidades quânticas continuam a interagir qualquer que seja o seu afastamento”, a não separabilidade quântica demonstra que há no mundo uma unidade das leis que garantem a evolução do conjunto dos sistemas naturais (NICOLESCU, 2000, p. 19).

O indeterminismo na escala quântica não significa acaso ou imprecisão “o aleatório quântico é um aleatório construtivo, que tem um sentido: o da construção de nosso próprio mundo macrofísico” (NICOLESCU, 2000, p. 20). Foi o que Lorentz chamou de efeito-borboleta⁶: se o que é o caso para esse modelo extraordinariamente simples é o caso para a atmosfera, a batida da asa de uma borboleta na bacia amazônica (isto é, estritamente qualquer coisa) pode ter consequências no que concerne ao tempo que fará na América do Norte (STENGERS, 1990).

A queda do dogma determinista e a introdução da incerteza no conhecimento científico “suscitou, notadamente em Bachelard e Popper, tomadas epistemológicas de consciência em relação aos pressupostos do saber científico” (MORIN, 2010, p. 89).

⁵ A teoria quântica deixou claro que mesmo as partículas subatômicas não se pareciam em nada com os objetos sólidos da física clássica. As partículas de luz hoje conhecidas como fótons foram chamadas inicialmente “quanta” por Einstein, dando origem ao termo “teoria quântica” (CAPRA, 1995).

⁶ O nome parece ter vindo de seu trabalho “Predictability: Does the Flap of a Butterfly’s Wings in Brazil Set Off a Tornado in Texas?”, conferência proferida na reunião anual da Sociedade Americana para o progresso da Ciência, em 29 de dezembro de 1979 em Washington. .

A segunda revolução anunciada por Morin (2010) faz com que se leve em conta os sistemas, ou conjuntos organizados, em detrimento do dogma reducionista que vigorava desde o século XIX. A teoria geral dos sistemas formulada por Bertalanffy ao longo dos anos 1950 parte do fato de que a maior parte dos objetos da física, da astronomia, da biologia, da sociologia, ou seja, que átomos, moléculas, células, sociedades, são formados por conjuntos de partes diversas que constituem um todo organizado, formulando a ideia sistêmica de que o todo é maior do que a soma das partes.

A concepção sistêmica vê o mundo em termos de relações e integração. Os sistemas são totalidades integradas, cujas propriedades não podem ser reduzidas às de unidades menores. Em vez de se concentrar nos elementos ou substâncias básicas, a abordagem sistêmica enfatiza princípios básicos de organização (CAPRA, 1995, p. 260).

Capra (1997) desenvolve uma compreensão sistêmica e unificada que integra as dimensões biológicas, cognitivas e sociais da vida e demonstra claramente que a vida, em todos os seus níveis, é inextricavelmente interligada por redes complexas; todas as formas de vida organizam-se segundo o mesmo padrão e os mesmos princípios básicos: o padrão de redes, com unidades e sistemas interconectados.

A lógica do pensamento sistêmico pode ser resumida da seguinte forma: todo sistema, organismo ou objeto é uma rede de relações. As propriedades essenciais de um organismo são propriedades do todo, que nenhuma das partes possui isoladamente. Essas propriedades surgem das interações e relações entre as partes. Em consequência disso o pensamento sistêmico não se encontra em blocos de construção básicos, mas em princípios de organização básicos: o pensamento sistêmico é contextual, oposto ao pensamento analítico. Analisar significa isolar alguma coisa a fim de entendê-la, no pensamento sistêmico ela é observada a partir de um contexto mais amplo.

Muito embora as duas revoluções enunciadas por Morin (2010) não sejam ainda perceptíveis em todos os domínios é fato que a complexidade retomou o seu espaço pelo mesmo caminho pelo qual havia sido contestada. Para Morin (2010) “a racionalidade e a cientificidade começaram a ser redefinidas e complexificadas a partir dos trabalhos de Bachelard, Popper, Kuhn, Holton, Lakatos, Feyerabend” (MORIN, 2010, p. 90).

Para Stengers (1990) a complexidade não deve ser vista nem como uma nova visão de mundo, nem como algum tipo de teoria, ainda que, a partir dela, se possa construir uma nova visão de mundo ou servir como fundamento de novas teorias. A questão da

complexidade é de natureza prática e se localiza no momento em que o empírico impõe um novo questionamento ao poder atribuído a um dogma sendo capaz de atualizar a dimensão da interrogação prática que tal conceito ocultava. Segundo a autora a noção de complexidade é perigosa no que tange a política dos saberes, para ela, como o conceito está na moda corremos o risco de cair na “armadilha dos grandes discursos sobre a complexidade” que não conduzem a lugar algum (STENGERS,1990, p.148).

A complexidade alimenta-se da pesquisa disciplinar e instala-se por toda parte como um desafio ao sentido de nossa existência.

Teria a complexidade sido criada por nossa cabeça ou se encontra na própria natureza das coisas e dos seres? O estudo dos sistemas naturais nos dá uma resposta parcial a esta pergunta: tanto uma como outra. A complexidade das ciências é antes de mais nada a complexidade das equações e dos modelos. Ela é, portanto, produto de nossa cabeça, que é complexa por sua própria natureza. Porém, esta complexidade é a imagem refletida da complexidade dos dados experimentais, que se acumulam sem parar. Ela também está, portanto, na natureza das coisas (NICOLESCU, 2010, p. 25).

Pombo (2010) propõe um reordenamento interdisciplinar calcado na mudança paradigmática do modelo hierárquico para o paradigma de rede onde as relações são múltiplas. A autora sugere a subdivisão das novas formações disciplinares em três grandes eixos:

- a) ciências de fronteiras - novas disciplinas que promovem cruzamentos entre duas disciplinas tradicionais, como por exemplo, a Bioquímica, ou a Geofísica;
- b) interdisciplinas - novas disciplinas que surgem do cruzamento de disciplinas científicas com a área industrial ou organizacional, como por exemplo, Relações Internacionais, Psicologia Industrial; e
- c) interciências - conjuntos disciplinares que resultam da conglomeração de disciplinas ou se ligam de forma descentrada, assimétrica, irregular, não são apenas duas disciplinas, mas várias sendo impossível estabelecer hierarquia entre elas, como por exemplo, a Cibernética, e a Ecologia (POMBO, 2003; 2010).

Entretanto, Nicolescu (2000) adverte sobre o risco eminente do que ele denomina de “big-bang disciplinar”:

Graças às suas normas de verdade, uma disciplina pode pretender esgotar inteiramente o campo que lhe é próprio. Se esta disciplina for considerada fundamental, como a pedra de toque de todas as outras disciplinas, este campo alarga-se implicitamente a todo conhecimento humano. Na visão clássica do mundo, a articulação das disciplinas era considerada piramidal, sendo a base da pirâmide

representada pela física. A complexidade pulveriza literalmente esta pirâmide provocando um verdadeiro “big-bang disciplinar” (NICOLESCU, 2010, p.23).

Para Lenoir (2010) as interações disciplinares acabam conduzindo a uma proliferação disciplinar que acaba por resultar na confusão conceitual com que hoje nos deparamos, “nesse sentido, todas as disciplinas científicas já são interdisciplinares, ao menos em sua origem, assim como demonstra o estudo da emergência das disciplinas científicas” (LENOIR, 2010, p. 6).

É fato que a formação disciplinar deu-se pela fragmentação dos saberes, e hoje o que se busca a partir do ideal interdisciplinar é o restabelecimento de conjuntos constituídos a partir de interações, de articulações, reorganizações dos saberes, mas também é fato que neste movimento em busca de princípios organizadores que permitam religar e dar sentido aos saberes estamos a multiplicar a especialização disciplinar pela própria natureza do que é complexo, “a complexidade nutre-se da explosão da pesquisa disciplinar e, por sua vez, a complexidade determina a aceleração da multiplicação das disciplinas” (NICOLESCU, 2010, p. 23).

Para Pombo (2010) o progresso da ciência de nosso tempo se dá não nos domínios das disciplinas especializadas, mas pela fertilização heurística e pela fecundação recíproca do cruzamento interdisciplinar. Para a autora, a palavra interdisciplinaridade faz parte de uma família de quatro elementos que se apresentam na literatura científica como termos aproximadamente equivalentes, ou sinônimos, são eles: pluridisciplinaridade, multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

Para equacionar a confusão terminológica a autora propõe de início reconhecer o que há em comum em todos eles, ou seja, o fato de estarem ligados a uma mesma raiz que é a palavra disciplina:

O que nos permite concluir que todas elas tratam de qualquer coisa que tem a ver com as disciplinas. Disciplinas que pretendem juntar: multi, pluri, a ideia é a mesma; juntar muitas, pô-las ao lado uma das outras. Ou então articular, pô-las inter, em inter-relação, estabelecer entre elas uma ação recíproca. O sufixo trans supõe um ir além, uma ultrapassagem daquilo que é próprio da disciplina (POMBO, 2005, p.5).

Segundo Nicolescu (2000), existe um nível de ambição diferente entre a interdisciplinaridade e a pluridisciplinaridade. A pluridisciplinaridade está relacionada ao estudo de um objeto de uma única disciplina por várias disciplinas ao mesmo tempo. A interdisciplinaridade está relacionada à transferência de métodos de uma disciplina para outra. Para o autor é possível distinguir três níveis possíveis de interdisciplinaridade:

- a) um grau de aplicação que permite a transferência de um conhecimento, de um saber disciplinar à outro;
- b) um grau epistemológico, que permite a transferência de métodos; e
- c) um grau de geração de novas disciplinas.

Por fim, a transdisciplinaridade “diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento” (NICOLESCU, 2000, p. 15).

Segundo Gusdorf (2006a), são de variadas naturezas os obstáculos a uma prática interdisciplinar, para fins de ordenamento ele os agrupa em quatro níveis. O primeiro seria um obstáculo epistemológico, gerado pelos especialistas que não conseguem desapegar-se do particular para observar o todo, sendo por esta razão, incapazes de imaginar novos reagrupamentos significativos. O segundo seria um obstáculo institucional, a própria instituição induz a que cada nova disciplina ocupe um novo espaço isolando-a do conjunto num esforço de consolidação de sua própria identidade. O terceiro seria um obstáculo psicossociológico, segundo o autor, compartimentar e especializar é muito útil para quase todos os sistemas científicos de ensino e pesquisa. Os especialistas se veem como únicos detentores do saber e defendem sua posição como se lutassem contra inimigos. Cada cientista tem em si o desejo de fazer carreira e para tanto devem eliminar os concorrentes, não cabendo, portanto, qualquer interação.

O quarto e último seria o obstáculo cultural, decorrência natural da própria fragmentação da ciência em disciplinas, sendo ainda agravado pelas particularidades culturais locais tais como língua e tradições (GUSDORF, 2006a, p.47-50).

Lenoir (2006) apresenta o conceito da interdisciplinaridade sob três óticas distintas, argumentando que as várias concepções teóricas sobre a interdisciplinaridade nos conduzem a três abordagens diferentes que devem ser tomadas como complementares e nunca como antagônicas.

A primeira perspectiva é a epistemológica: da pesquisa pela unidade da ciência e da religação dos saberes, seria o — saber o que — da interdisciplinaridade acadêmica. A segunda seria a perspectiva da pesquisa que busca respostas operacionais por meio de abordagens instrumentais que possam equacionar questões sociais ou tecnológicas, seria o

– saber como – da interdisciplinaridade instrumental. A terceira perspectiva é a fenomenológica que é dirigida ao terceiro elemento do tripé acadêmico, o docente. Lenoir (2006) adota a mesma linha de argumentação de Fazenda (2009), observando a perspectiva da formação docente e suas práticas.

Eis porque o ensino interdisciplinar e a formação para e pela interdisciplinaridade devem se manter indissociáveis dessas três dimensões, do sentido, da funcionalidade e da intencionalidade fenomenológica, a fim de se preservar de toda abordagem exclusivamente fundada na prática ou na teoria (LENOIR, 2006, p.17).

Para Fazenda (2001) e Lenoir (2001), existe a necessidade, na formação do professor interdisciplinar, da coexistência destes três níveis, de tal maneira que o docente esteja preparado para responder: interdisciplinaridade - porque, para que, como? Fazenda (2009) defende que o melhor caminho para se estabelecer competências interdisciplinares passa pela profunda compreensão de suas representações, especialmente as metafóricas.

Segundo Morin (2007) é primordial aprender a contextualizar, saber articular o conhecimento num todo organizado. Para o autor “um conhecimento só é pertinente na medida em que se situe num contexto” (MORIN, 2007, p. 58). É preciso aprender a ver o todo sem perder a noção das partes, “sem negligenciar o saber disciplinar, a prática pedagógica interdisciplinar obriga o professor em exercício a melhor se conhecer e a conhecer suas práticas interdisciplinarmente, diferenciando o contexto científico do profissional e do prático” (FAZENDA, 2009, p.107).

Para Fazenda (2009) e Lenoir (2006) a interdisciplinaridade tem um caráter polissêmico, e somente será possível definir a sua função na formação dos professores a partir de uma profunda exegese da definição que contempla um caráter epistemológico e um praxeológico.

Para a autora, há duas formas distintas de conceber a interdisciplinaridade, uma ordenação científica e uma ordenação social.

A ordenação científica busca por novas fronteiras e novas motivações epistemológicas, pautada nas científicas disciplinares, conduz à construção de futuros saberes interdisciplinares.

Já a ordenação social busca o desdobramento dos saberes científicos interdisciplinares tendo como objetivo final o atendimento às exigências sociais, políticas e econômicas. Este conceito coloca em cheque a construção das ciências face à necessidade da sociedade: “no limite, diríamos mais, [diríamos] que esta ordenação tenta captar toda a

complexidade que constitui o real e a necessidade de levar em conta as interações que dele são constitutivas” (FAZENDA, 2009, p.105). Pertencem a esta mesma corrente de pensamento Morin (2007) e Nicolescu (2000): “Edgar Morin tem razão quando assinala a todo momento que o conhecimento do complexo condiciona uma política de civilização” (NICOLESCU, 2000, p. 25).

É em busca dessa nova política civilizatória que se delinea toda a argumentação de Lenoir (1996, 2000, 2001, 2006), Morin (2007, 2010), Fazenda (2007, 2009), Klein (1998) e Nicolescu (1999, 2000), no sentido de que essa nova visão de mundo se multiplique a partir da escola, da relação professor aluno e se dissemine pela sociedade contaminando a complexidade do todo, de tal forma que o tecido social seja mais que a mera soma das partes.

Japiassu (2006) se declara de acordo com “o que os ilustres autores (G.Gusdorf, G.Palmade, E. Morin e outros) defendem”, a ideia de que a interdisciplinaridade deve ser tomada como uma atitude; de que não se deve crer que a mera reunião de cientistas de áreas disciplinares diversas será capaz de criar um conhecimento interdisciplinar (JAPIASSU, 2006, p.27).

Isso porque no dizer de Fazenda (2007) “interdisciplinaridade não é categoria de conhecimento, mas de ação”, ideia essa corroborada por Japiassu (2006), que acrescenta ainda que a interdisciplinaridade não tem por objetivo levar ao exercício do conhecimento, e sim fazer perceber as diferentes categorias disciplinares, apresenta-se como elo, impedindo a separação de seus elementos constitutivos, “intensifica-se sempre a partir do desenvolvimento das próprias disciplinas” (FAZENDA, 2007, p.89; JAPIASSU, 2006, p.28).

A Universidade moderna, nascida no início do século XIX, fundada com base no princípio da organização disciplinar, organizada em departamentos que estruturam currículos de formação profissional precisa agora ser reformulada, dentro de uma percepção sistêmica, na qual se entenda a educação como processo, adequando o ensino ao mundo que se reconhece em permanente estado de mudança.

Analisaremos no próximo capítulo, algumas das questões relacionadas ao papel social da Universidade que estão refletidas na organização disciplinar e na estrutura de seus currículos, abordando as práticas pedagógicas relacionadas à integração ou fragmentação dos saberes.

3 UNIVERSIDADE: LOCUS DAS RELAÇÕES DISCIPLINARES

*Nos costumes e instituições de escolas, academias, colégios e corpos semelhantes, destinados a abrigar homens de saber e ao cultivo do conhecimento, tudo parece adverso ao progresso do conhecimento.
Francis Bacon*

A partir de meados do século XX a velocidade das mudanças havidas no campo social, econômico, político, cultural e em especial no científico e tecnológico definiram o que se passou a chamar de Sociedade da Informação.

Toffler (1998), em seu livro “A Terceira Onda”, divide a história da civilização em três grandes ondas de transformação: a revolução agrícola – primeira onda, a revolução industrial – segunda onda e a revolução da informação – terceira onda. Para o autor, a terceira onda representa uma economia baseada na informação e no conhecimento. Drucker (2001), afirma que o crescimento econômico futuro só é viável a partir de um aumento sensível e contínuo da produtividade do conhecimento. Para Nehmy (2002), o que caracteriza a Sociedade da Informação é o fato de estar ocorrendo deslocamento de um sistema baseado na produção de bens materiais para outro, centrado na produção de informação.

Que papel tem a Universidade na Sociedade da Informação? Como contextualizar sua missão?

Segundo o entendimento de Morin (2007)

A Universidade conserva, memoriza, integra e ritualiza uma herança cultural de saberes, ideias e valores, porque ela se incumbe de reexaminá-la, atualizá-la e transmiti-la, o que acaba por ter um efeito regenerador. A Universidade gera saberes, ideias e valores que, posteriormente, fazem parte dessa mesma herança. Por isso, ela é simultaneamente conservadora, regeneradora e geradora (MORIN, 2007, p.15).

Para Morin (2007, 2010) é possível observar o conceito de conservação por dois ângulos, o primeiro, no sentido daquilo que é essencial, responsável pela salvaguarda e pela preservação, ele ressalta, “só se pode preparar um futuro quando se salva um passado”. O segundo, daquilo que é estéril, ou seja, quando a conservação tem o caráter dogmático e inflexível não permitindo mudanças (MORIN, 2007, p. 16).

Daí decorre a dupla função paradoxal da Universidade: adaptar-se à modernidade e integrá-la, respondendo às necessidades fundamentais de formação e proporcionando ensino para as profissões técnicas. Pergunta o autor: deve a Universidade adaptar-se à

sociedade ou a sociedade a ela? Segundo o autor há complementaridade e antagonismo entre as duas missões, ou seja, “não se trata apenas de modernizar a cultura, mas de culturalizar a modernidade”. A universidade deve ser um polo disseminador de cultura ao mesmo tempo em que é capaz de fazer releituras dessa cultura, absorver e reprocessar movimentos culturais locais, sendo elemento gerador de novas culturas (MORIN, 2007, p. 17).

Santos (2010) ao discutir a longevidade, sobretudo no mundo ocidental, da instituição universitária, faz referência à obra de Karl Jaspers, “The Idea of the University”⁷ de 1923, na qual o filósofo alemão observa que a universidade é o lócus onde por concessão do Estado e da sociedade seus membros se reúnem com um único propósito - a busca da verdade, e dando continuidade à sua análise afirma que de sua missão decorrem seus três grandes objetivos em ordem decrescente de importância: a verdade só é acessível a quem a procura sendo, portanto, a pesquisa, o principal objetivo da universidade; a verdade é em si maior que a ciência sendo a universidade o principal polo irradiador de cultura responsável pela educação do homem como um todo; e por fim, porque a verdade deve ser compartilhada a universidade ensina, e mesmo no ensino de profissões técnicas, deverá pautar-se na formação integral do indivíduo.

Ainda segundo Santos (2010) esta aparente imutabilidade na missão universitária só foi abalada na década de 1960, no momento em que pressionada pelas transformações sociais a universidade passa a ter um caráter de conteúdo muito mais utilitário e produtivista em detrimento de sua dimensão cultural, tendo restado como seus três principais objetivos: a investigação científica, o ensino e a prestação de serviços.

No relatório de 1987, *Universities under Scrutiny*, da Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) dez funções são estabelecidas como principais no desempenho do papel das universidades: a educação geral pós-secundária; a pesquisa; o fornecimento de mão de obra qualificada; a educação e treinamento especializado; o fortalecimento da competitividade da economia; os mecanismos de seleção para empregos de alto nível através de credenciamento; a mobilidade social para os filhos e filhas das famílias operárias; a prestação de serviços à região e à comunidade local; os paradigmas

⁷ JASPERS, Karl. *The Idea of the University*, Londres: Peter Owen, 1965.

de aplicação de políticas nacionais (ex. igualdade de oportunidades para mulheres e minorias raciais); e a preparação para os papéis de liderança social (OECD, 1987).

Esta multiplicidade de funções suscita a dúvida quanto a possibilidade de a universidade desempenhar missões que se mostram aparentemente conflitantes, delineando contradições e gerando tensões dentro da própria estrutura universitária.

Contornar estas tensões segundo Santos (2010) tem sido especialmente delicado em três aspectos: a contradição entre a produção de alta cultura destinada à formação das elites, tarefa esta a que se destina a universidade desde a Idade Média, e à produção de conhecimentos úteis especialmente para formação de mão de obra qualificada conforme demanda da indústria.

A contradição entre a hierarquização de saberes especializados que se materializa nas restrições de acesso, e as exigências sociopolíticas da democratização e da igualdade de acesso.

E, por fim, a contradição entre a reivindicação da autonomia universitária na definição de seus valores e objetivos institucionais que se confronta com o crescente estabelecimento de metas e critérios de avaliação de eficácia e de produtividade estabelecidos pelas demandas do mercado.

Para Morin (2010), “o caráter funcional do ensino leva a reduzir o professor ao funcionário. O caráter profissional do ensino leva a reduzir o professor ao especialista” (MORIN, 2010, p.101).

Não basta adaptarmos a universidade à modernidade, é preciso vencer uma crise maior contemporânea, o que muitas vezes se observa é que professores e alunos sequer se interessam pelo que se passa nas instituições de ensino,

a educação muitas vezes deixando de ser investida como formação e transformando-se, para os educadores, num rotineiro e penoso ganha pão e, para os alunos, numa enfadonha obrigação indispensável para a obtenção de um diploma tornando possível um emprego futuro, vale dizer, num investimento instrumental cuja rentabilidade se torna cada vez mais problemática. No fundo, trata-se de obter um “canudo de papel” permitindo exercer um eventual trabalho profissional (JAPIASSU, 2006, p.36).

No Brasil a perspectiva política e a natureza pública da educação ganham destaque a partir da Constituição Federal de 1988, não só pela expressa definição de seus objetivos, como também pela própria estruturação do sistema educacional.

A Carta Magna de 1988 enuncia no artigo 6º, o direito à educação como um direito social; especifica a competência legislativa nos artigos 22, XXIV e 24, IX; e dedica toda uma parte do título da Ordem Social para responsabilizar o Estado e a família, tratar do acesso e da qualidade, organizar o sistema educacional, vincular o financiamento e distribuir encargos e competências entre os entes da federação.

O direito à educação como um dos direitos fundamentais do indivíduo ganha relevância pela conjuntura de vivermos no contexto da sociedade da informação. Sob essa perspectiva, potencializa sua exigibilidade direta pelo cidadão. No plano subjetivo restam preservados o desenvolvimento da personalidade e a qualificação profissional, já no plano objetivo consolida-se como dever do Estado a promoção de sua efetividade — o direito à educação se afirma como elemento indispensável ao próprio desenvolvimento do País.

Entretanto o que se observa na gestão pública da educação é que as mudanças administrativas frequentes nos níveis federal, estadual e municipal impedem a efetividade dos dispositivos constitucionais vigentes, “a política educacional é fragmentada, desarticulada, descontínua e compartimentada, e as três esferas do poder público não se entendem” (MORAES, 2007, p.86).

A análise do cenário brasileiro passa ainda, necessariamente, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei 9.394 de 20.12.1996, dispositivo legal que vem normatizar o que havia sido estipulado no texto constitucional.

Em seu artigo segundo estabelece a finalidade da educação nacional:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

No artigo vigésimo primeiro a lei vai cuidar de estabelecer a composição dos níveis escolares:

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

- I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;
- II - educação superior.

Assim vale destacar que a LDB vai dispor sobre toda a educação, desde a básica até a educação superior, o que nos permite inferir que é também finalidade da educação superior o desenvolvimento do educando, preparando-o para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho.

Do artigo 43 ao 57 a LDB vai dispor exclusivamente sobre a educação superior. Destacamos aqui o artigo 43:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

A partir do referido artigo retomamos a citação de Morin (2007)

A Universidade conserva, memoriza, integra e ritualiza uma herança cultural de saberes, ideias e valores, porque ela se incumbe de reexaminá-la, atualizá-la e transmiti-la, o que acaba por ter um efeito regenerador. A Universidade gera saberes, ideias e valores que, posteriormente, farão parte dessa mesma herança. Por isso, ela é simultaneamente conservadora, regeneradora e geradora (MORIN, 2007, p.15).

propondo uma releitura do artigo 43 a partir da ótica do autor, observando que o teor deste artigo com relação a finalidade do ensino superior brasileiro está contemplado na definição do autor, o que só vem ratificar a necessidade premente de uma reforma da universidade tal como preconizado por Morin (2007, 2010) a partir de uma reforma do pensamento, “não se pode reformar a instituição sem uma prévia reforma das mentes, mas não se podem reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições” (MORIN, 2010, p.99).

Para Gusdorf (2006) as universidades tal como foram concebidas têm um papel fundamental na história ocidental do conhecimento por propiciarem a convivência num mesmo lócus de conjuntos coordenados de disciplinas.

A Interdisciplinaridade constitui a sede da universidade, a sua original razão de ser. Esta razão de ser foi perdida de vista pelos universitários modernos. O conhecimento unitário explodiu, fragmentou-se numa infinidade de “saberes” cujos especialistas, longe de colaborarem num grande desígnio comum, vivem sob um regime de concorrência [...] O declínio das universidades, infiéis à sua missão, é

assim uma das principais causas da crise universal do ensino. (GUSDORF, 2006, p. 21)

O declínio da instituição universitária se caracteriza pela “divisão extrema do ensino e pela ultraespecialização da pesquisa e das disciplinas no ensino, as várias tentativas de reforma visam unificar em vão o conjunto das atividades de ensino e pesquisa” (JAPIASSU, 2006, p.24).

Dois momentos estiveram inextricavelmente ligados ao ensino e à pesquisa, e a história da universidade moderna. O primeiro está relacionado ao aparecimento do que se convencionou chamar de ciência moderna, ao surgimento das profissões na acepção que hoje conhecemos marco da primeira explosão informacional. Na segunda metade do século XX impõe-se a hiperespecialização “provocando a multiplicação indefinida de disciplinas e subdisciplinas cada vez mais focadas em reduzidos objeto de estudo” (JAPIASSU, 2006, p.21).

O segundo momento, vem logo a seguir com a quebra do paradigma científico moderno, com os físicos, Thomas Kuhn (1991), Ilya Prigogine (1996), Fritjof Capra (1995), Edward Lorenz (1979), entre outros, que redimensionam o mundo e suas ligações e são ao mesmo tempo causa e efeito da aceleração do conhecimento tecnológico e da segunda explosão da informação, que resulta na necessidade de repensar o ensino e a pesquisa, reintroduzindo no discurso a ideia da complexidade.

A partir de determinado ponto, é o progresso da própria especialização que exige o cruzamento e a articulação entre domínios. Nas universidades, são feitas experiências ditas interdisciplinares, entretanto, como pontua Pombo (2005), o que muitas vezes acontece é que apesar da proposta interdisciplinar, o que se observa é que a experiência em causa é insuficiente, muitas vezes, não passando de um ato de pura animação cultural.

Só há interdisciplinaridade quando há partilha entre os diversos domínios de saber, é preciso perceber, ouvir e interagir com o próximo. Segundo Fazenda (2009, p. 21-22), a interdisciplinaridade seria “um ponto de vista capaz de exercer uma reflexão aprofundada, crítica e salutar sobre o funcionamento da instituição universitária, permitindo a consolidação da autocrítica, o desenvolvimento da pesquisa e da inovação”.

Contudo, as universidades da ciência pós-moderna encontram-se desprovidas de “qualquer vocação de universalidade”, elas deixaram de ser “comunidades culturais onde se forja a aliança entre os diversos horizontes do conhecimento” (GUSDORF, 2006a, p. 45).

Segundo Japiassu (2006) as universidades tornaram-se territórios de proprietários privados, que se encastelam em seus minifúndios de saber, passando “a exercer, ciumenta e autoritariamente, seu minipoder” excluindo por completo o espírito do diálogo e da troca (JAPIASSU, 2006, p.29).

O espírito monodisciplinar confere um poder proprietário ao ensino. Segundo o Bourdieu (1975) “toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” o poder simbólico não se estabelece por imposição, a noção de poder simbólico cunhada pelo autor envolve aspectos mais abrangentes acerca dos sistemas de dominação que permeiam os sistemas sociais,

a força simbólica de uma instância pedagógica define-se por seu peso na estrutura das relações de força e das relações simbólicas (exprimindo sempre essas relações de força) que se instauram entre as instâncias exercendo uma ação de violência simbólica, estrutura que exprime por sua vez as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas da formação social considerada (Bourdieu, 1975, p. 20 a 22).

Bourdieu (2011) afirma que as produções simbólicas funcionam como instrumentos de dominação porque contribuem para a integração real das classes dominantes, diferenciando-a das demais classes; porque mediante o estabelecimento de distinções (hierarquias) legitimam a ordem estabelecida, legitimando as distinções, desmobilizando as classes dominadas; o poder simbólico consiste então, nesse “poder invisível que só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 2011, p.7-8).

A educação é uma prática disciplinar de normalização e controle social. Segundo Japiassu (2006), “o que se encontra em jogo, no fundo, é certa concepção do saber: todo esse modo de conceber sua repartição e o processo do seu ensino” (JAPIASSU, 2006, p.37).

Como afirma Lenoir (1996) e Klein (1990), a relação entre educação e interdisciplinaridade é inevitável e necessária pela própria complexidade do seu objeto, situado em diferentes planos e temporalidades, os autores reconhecem que a estrutura do ensino superior consolida-se na busca pelo conhecimento, nos diversos campos do saber, reforçando a disciplinaridade. Nossa formação escolar e, em especial, a universitária nos ensina a separar os objetos de seu conjunto, as disciplinas umas das outras num verdadeiro adestramento no pensamento analítico, não nos ensinando o caminho oposto, o da religação dos saberes (JAPIASSU, 2006; MORIN, 2007).

Para Klein (1998) as raízes da formação interdisciplinar moderna residem nas aproximações integradoras, nos modelos de estudo unificados, nas combinações dos objetos de estudo e nas aprendizagens comuns de correlações disciplinares a partir do currículo. São estas relações disciplinares que analisaremos a seguir.

3.1 ENSINO SUPERIOR: CURRÍCULO E DISCIPLINA

Por volta de 1800 as disciplinas científicas foram institucionalizadas na forma de departamentos acadêmicos (BURKE, 2003; JAPIASSU, 2006; DARTON, 2010).

Pombo (2003) identifica uma flutuação de conceitos quanto ao próprio significado da palavra disciplina, que traz em si múltiplos sentidos, podendo ser entendida como ramo do saber, componente curricular, conjunto de normas e regras que regem o comportamento de um determinado grupo ou ainda pode ser empregue no sentido de ordem, arrumação, organização. Essa observação é relevante já que percebemos como inevitável a ligação entre o progresso disciplinar e o surgimento da organização disciplinar, por conta de uma espécie de busca de organização dos conhecimentos, de especialização dos saberes.

Segundo Japiassu (2006) disciplina como categoria organizacional do conhecimento científico “é um ramo autodeterminado do saber coincidindo com uma ‘ciência ensinada’”, trata-se de conjunto de conhecimentos que possuem características próprias “no campo do ensino, da formação, dos métodos, dos mecanismos e dos materiais”, através dela se institui a divisão e a especialização do trabalho. Para o autor, o conceito de disciplina evoca um enfoque pedagógico, delimitando um conteúdo a ser ensinado podendo uma disciplina agrupar várias matérias (JAPIASSU, 2006, p.38).

Classificar e compartimentar para compartilhar ou controlar⁸. Só é possível compartilhar e controlar aquilo sobre o qual temos o domínio, a posse, e só temos o domínio daquilo que está ordenado, ou seja, daquilo que está disciplinado. Os mestres somente poderão instruir seus discípulos se tiverem o domínio exclusivo de uma

⁸ Curiosamente, a própria origem etimológica da palavra controle nos remete ao universo do acesso a informação. O termo *controler* surge na França em 1563, corruptela de *contre roller* atividade de leitura dos ‘rolos’ uma longa faixa de papiro ou de pergaminho que o leitor deve segurar com a duas mãos para poder desenrolá-la e que em 1310 passa a ter a acepção de ‘verificar minuciosamente’. (*Controler* – CNRTL – *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales*. Disponível em: <<http://www.cnrtl.fr/etymologie/contr%C3%B4ler>>. Acesso em: 03 dez. 2011).

determinada área do conhecimento humano; é o que se observa, por exemplo, na “distinção entre alto e baixo conhecimento (*scientia* superior e inferior) feita pelo dominicano Giovanni Maria Tolosani na década de 1540” que serve para pontuar a importância da hierarquia na organização intelectual do conhecimento naquele período (BURKE, 2003, p.80).

O ideal do homem universal, propagado em certos círculos na Itália do século XV, ou de algumas sociedades como a Royal Society de Londres que tinham como objetivo tornar o conhecimento público e acessível a todos, foi sendo aos poucos abandonado. O século XVIII imaginava a República das Letras como um território sem fronteiras, do qual todos poderiam participar, sendo necessário para isso apenas dois requisitos: saber ler e escrever.

O que parecia um sonho democrático acabou por se confirmar como mera utopia,

a República das Letras só era democrática em princípio. Na prática, era dominada pelos ricos e bem-nascidos. Longe de conseguirem viver do que escreviam, a maioria dos autores precisava cortejar mecenas, solicitar sinecuras, fazer lobby em busca de indicações para periódicos estatais, escapar dos censores e usar subterfúgios para ter acesso aos salões e academias onde reputações eram criadas. (DARTON, 2010, p.23)

O movimento “disciplinador” dominou o século XVI, nas escolas, nas universidades e nas igrejas. A distribuição do conhecimento não se dava de maneira homogênea nem em relação ao espaço nem em relação ao tempo: “o que as pessoas sabiam estava relacionado ao lugar em que viviam” (BURKE, 2003, p.56).

Sedes de conhecimento se multiplicavam e se especializavam nas cidades da Europa do século XVIII, aonde na maioria das vezes e não por coincidência, também se encontravam as principais bibliotecas e Universidades, num processo de centralização do conhecimento e especialmente, centralização do poder.

Como analisou Foucault (1987), a racionalidade disciplinar corresponde principalmente a um processo de subjetivação interconectado às estruturas de poder e à lógica do controle da qual a instituição de ensino é um dos exemplos. As disciplinas não seriam conhecimentos neutros, mas mecanismos de regulação da conduta e formas de exercício de poder.

Na transição do século XVI para o século XVII “ambas as palavras — currículo e curso — começaram a ser usadas institucionalmente como artefatos capazes de organizarem e tornarem mais eficiente a educação escolarizada”, a instituição curricular das práticas escolares “esteve intimamente articulada com o estabelecimento e consolidação da

episteme clássica”, tendo induzido a uma lógica disciplinar que transformou a escola nessa “ampla e eficiente maquinaria de fabricação do sujeito moderno e da própria sociedade disciplinar” (VEIGA-NETO, 2009, p. 17).

Os currículos são uma ordem ou sistemas de disciplinas, ou seja, uma vez mais o que se busca é a organização, “em 1450, o currículo das universidades europeias, uma rede que se estendia de Coimbra à Cracóvia, era notavelmente uniforme”, aos cursos de primeiro grau, em que o aluno se tornava bacharel em uma das sete “artes liberais” (*trivium*: gramática, lógica e retórica; e *quadrivium*: aritmética, geometria, astronomia e música), podiam seguir-se um dos cursos de uma das três faculdades superiores, teologia, direito, e medicina, esquema ternário muito comum na Idade Média (BURKE, 2003, p. 87).

Entre o Renascimento e o Iluminismo importantes mudanças “dentro do sistema de conhecimento acadêmico”, conduziram à “redefinição do conhecimento” bem como à “reformulação das instituições” (BURKE, 2003, p.91).

O sistema é organizado em disciplinas que se agrupam em currículos. “Enquanto unidade metodológica é a regra (disciplina) do saber comum a um conjunto de matérias reagrupadas com fins de ensino (*discere*)” (JAPIASSU, 2006, p.38).

O saber tornou-se laico, as universidades modernas estavam libertas dos dogmas, e a busca pelo saber passou a ser orientada a partir da metodologia analítica proposta por Galileu e Descartes (MORIN, 2007, 2010).

No final do século XVIII o conhecimento já se dividia em campos disciplinares semelhantes aos que hoje conhecemos: química, física, matemática, história, “no século XIX, esses campos se transformaram em profissões, certificadas por doutorados e protegidas por associações profissionais, e se metamorfosearam em departamentos de universidades” (DARTON, 2010, p.27).

A criação dos Departamentos e a organização disciplinar, tal como ainda hoje é praticada foi instituída a partir da reforma de 1809, efetuada por Humbolt, em Berlin. (DARTON, 2010; JAPIASSU, 2006; MORIN, 2007, 2010).

Ainda hoje “o fato das universidades serem organizadas em Centros, Departamentos e Faculdades, baseadas em disciplinas, é um reconhecimento das diferenças existentes entre as disciplinas e o estabelecimento de hierarquias” (SILVA, 2007, p.64).

Segundo Bordenave e Pereira (2007) “é provável que muitos professores universitários achem que a única forma de planejar o currículo de uma carreira ou curso é fazer uma lista das disciplinas mais indispensáveis para a profissão ou ciência em pauta”. Estas disciplinas seriam ordenadas de maneira tal que “o que se aprende nas primeiras serviria para aprender o conteúdo das que viriam mais tarde, numa sequência que vai das matérias básicas ou teóricas às matérias aplicadas ou profissionais”. Esta é a forma tradicional de estruturação do currículo, a organização linear. Segundo os autores, essa não é a melhor prática, já que muitos professores se queixam de que o currículo parece uma “colcha de retalhos” não se constituindo um programa integrado de estudos (BORDENAVE; PEREIRA, 2007, p.101).

As instituições de ensino preocupam-se hoje mais com o número de aprovados e com a quantidade de informação ofertada do que com a qualidade e utilidade dos conhecimentos na vida do indivíduo, “um professor pode seguir sua carreira sem jamais sentir-se obrigado, nem sequer convidado, a perguntar-se qual a relação entre o programa e a vida” (PERRENOUD, 1999, p. 77).

No Brasil são editados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) diretrizes enunciadas pelo governo federal que visam subsidiar e orientar a elaboração ou revisão curricular; a formação inicial e continuada dos professores; as discussões pedagógicas internas às escolas; a produção de livros e outros materiais didáticos e a avaliação do sistema de Educação. Os PCNs foram criados em 1997 e funcionaram como referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular da instituição até a definição das diretrizes curriculares. Os PCNs apresentam uma visão mais moderna e mais flexível de currículo:

Ao propor uma nova forma de organizar o currículo, trabalhado na perspectiva interdisciplinar e contextualizada, parte-se do pressuposto de que toda aprendizagem significativa implica uma relação sujeito-objeto e que, para que esta se concretize, é necessário oferecer as condições para que os dois polos do processo interajam (BRASIL, Parâmetros Curriculares...2000, p.22)

Os PCNs apresentam, portanto, o currículo como princípios e metas do projeto educativo, deixando um amplo espaço para a criatividade do professor. O aluno que hoje chega à Universidade é oriundo do ensino médio e vivenciou, ao menos em tese, uma experiência de aprendizagem pautada na experiência interdisciplinar, conforme orientação do Ministério da Educação:

Partindo de princípios definidos na LDB, o Ministério da Educação, num trabalho conjunto com educadores de todo o País, chegou a um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta. Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender. (BRASIL., Parâmetros curriculares..., 2000, p.4).

Segundo Morin (2010), “o objetivo da educação não é transmitir conhecimentos sempre mais numerosos ao aluno”, mas o de proporcionar uma verdadeira transformação no aprendiz a partir do conhecimento adquirido de tal forma que ele seja incorporado para toda a vida (MORIN, 2010, p.47).

A interdisciplinaridade é um termo presente nas novas propostas educacionais, entretanto, há enorme dificuldade para práticas pedagógicas interdisciplinares. Os currículos, organizados e divididos em disciplinas tradicionais conduzem ao acúmulo de informações, muitas vezes sem relação com o cotidiano ou a vida profissional.

Na “Conferência Mundial de Educação para Todos”, realizada pela UNESCO, em Jomtien, na Tailândia, em 1990, assim como da Declaração de Nova Delhi — assinada pelos nove países em desenvolvimento de maior contingente populacional do mundo —, resultaram posições consensuais na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem que fossem capazes de tornar universal a educação ampliando oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos, que deveriam ser a meta para o desenvolvimento educacional em todos os países signatários do documento, entre outros o Brasil.

O relatório foi editado pela UNESCO em 1999 com o título: "Educação: um tesouro a descobrir", neste documento estão descritos os quatro pilares da educação para o século XXI:

a) aprender a conhecer: pressupõe a aquisição dos instrumentos do conhecimento, desenvolvendo no aluno o raciocínio lógico, a capacidade de compreensão, o pensamento dedutivo e intuitivo e a memória. Importante motivar o discente desenvolvendo sua vontade de aprender a aprender mais e melhor se beneficiando das oportunidades que lhe são oferecidas ao longo da vida;

b) aprender a fazer: a fim de adquirir não só a qualificação profissional, mas, de maneira mais abrangente, a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe aplicando na prática os conhecimentos adquiridos e

influindo sobre seu próprio entorno. É essencial que o aluno saiba se comunicar através de diferentes linguagens, desenvolvendo sua habilidade de selecionar e interpretar das informações que recebe as que lhe são essenciais e podem ser aplicadas para melhor viver;

c) aprender a viver com os outros: pressupõe o desenvolvimento de atitudes e valores que possibilitem participar e cooperar na sociedade, estimulando a percepção das interdependências, respeitando o pluralismo e a diversidade humana, da compreensão mútua e da paz. Consiste em saber trabalhar coletivamente; e

d) aprender a ser: pressupõe os três pilares anteriores, atitudes pessoais, autoestima, autonomia, a educação deve ter como uma de suas finalidades essenciais o desenvolvimento da personalidade do indivíduo como um todo considerando as potencialidades de cada indivíduo, no sentido estético, na aptidão de comunicar-se, no desenvolvimento da memória e do raciocínio bem como das capacidades físicas. (DELORS, 2010).

Estas determinações foram incorporadas à edição da LDB, Lei nº 9.394 de 1996:

a) a educação deve cumprir um triplo papel: econômico, científico e cultural;

b) a educação deve ser estruturada em quatro alicerces: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser (BRASIL., Parâmetros curriculares..., 2000).

Percebe-se que estas metas vão muito além da mera transmissão da informação ou mesmo do desenvolvimento intelectual do indivíduo, os quatro pilares contemplam a formação do homem como ser social. A educação que se fundamenta nos quatro pilares recomenda procedimentos didáticos que sejam adequados à sua prática como, por exemplo, proporcionar uma relação dialógica com o aluno.

É simples perceber que metas dessa natureza envolvem conhecimento, comportamento, conceitos, procedimentos, valores, atitudes e saberes e nunca serão alcançadas com um ensino fragmentado e meramente conteudista, exigindo novas perspectivas e uma nova visão da educação. “Hoje, se pretendemos educar de acordo com o modelo científico atual, já não podemos continuar promovendo a fragmentação disciplinar que se encontra a educação” (MORAES, 2007, p.97).

Os rumos da educação se voltam para o novo foco: o desenvolvimento de competências em vários campos do saber. A velocidade da inovação é tão grande que a informação só será útil se formos capazes de convertê-la em conhecimento. Mas a que conhecimento estamos nos referindo? Para Morin (2007) ainda que a proposta do ensino seja a de transferir conhecimentos desconhecemos o que significa a palavra conhecimento.

Por outro lado como defende Perrenoud (1999) “formar em competências não pode levar a dar as costas à assimilação de conhecimentos, pois a apropriação de numerosos conhecimentos não permite, *ipso facto*, sua mobilização em situações de ação” (PERRENOUD, 1999, p.8).

Assim considerando podemos sintetizar:

- a) Informação: É o que te permite saber o significado explícito de uma mensagem, e apenas isto;
- b) Conhecimento: É aquilo que você sabe; permite apenas que você responda a perguntas;
- c) Compreensão: É o que você faz com o que você sabe e te permite fazer perguntas, mas ainda não te permite agir;
- d) Competência: É o que você faz com o que você sabe e te permite agir; e
- e) Sabedoria: É o que você faz com o que você sabe e te permite agir, da maneira certa e no momento exato.

A educação cuida de transformar informações em conhecimento, de transformar conhecimento em sabedoria.

O currículo, enquanto instrumentação da cidadania democrática, deve contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano para a realização de atividades nos três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, visando à integração de homens e mulheres no tríplice universo das relações políticas, do trabalho e da simbolização subjetiva. (BRASIL. Parâmetros curriculares..., 2000, p.13)

Se a escola se servir dos conteúdos selecionados no momento do processo ensino/aprendizagem para desenvolver a capacidade de pensar e as habilidades de observar, relacionar, inferir, entre outras, terá então preparado o cidadão para o exercício de uma profissão em sua dimensão cognitiva, normativa e valorativa, desenvolvendo suas habilidades e competências, como veremos a seguir.

3.2 EDUCAÇÃO E COMPLEXIDADE

O processo ensino-aprendizagem é dinâmico, pois tudo muda a cada dia, os professores, os alunos e o conhecimento.

Mesmo disciplinas de conteúdo supostamente estável contêm uma relação de adaptação ao nosso contexto mutante, diria Heráclito⁹: “Tudo flui, nada permanece. Não se pode entrar duas vezes nas águas de um mesmo rio”.

Morin (2007), afirma que a missão primordial do ensino supõe muito mais aprender a religar do que aprender a separar e apresenta o que ele mesmo chama de inspirações para o educador ou os saberes necessários a uma boa prática educacional. Em 1999, a UNESCO solicitou ao filósofo a sistematização de um conjunto de reflexões que servissem como ponto de partida para se repensar a educação do século XXI, os sete “buracos negros” de todos os sistemas de educação conhecidos identificados pelo autor e que deveriam configurar-se com saberes indispensáveis ao educador são:

a) as cegueiras do conhecimento: ainda que o objetivo do ensino seja ensinar conhecimentos não nos é jamais ensinado o que significa a palavra conhecimento. “O problema do conhecimento é muito importante e é necessário ensinar que todo conhecimento é tradução e reconstrução”. Num mundo onde tudo passa pela informação é preciso ainda ensinar que o conhecimento comporta em si a possibilidade do erro e da ilusão;

b) os princípios do conhecimento pertinente: num mundo em que se convive com a explosão da informação a principal questão é saber selecionar e organizar a informação relevante, não nos encontramos diante de um problema de natureza quantitativa e sim qualitativa. O autor se reporta ao poeta americano T. S. Eliot e questiona, “qual é o conhecimento que perdemos na informação”. Para Morin (2007) o conhecimento pertinente é aquele fundamentado na contextualização, é o contexto o que dá sentido ao texto;

c) ensinar a condição humana: “em nenhum lugar é ensinado o que é a condição humana, ou seja, nossa identidade de ser humano”. O homem não é percebido em sua totalidade, o conhecimento sobre o homem deve ir além das ciências, porque o homem dotado de razão também trás em si a loucura. O *homo sapiens* é também *homo ludens*, o

⁹ Heráclito é considerado o pai da dialética, o filósofo viveu aproximadamente 500 anos antes de Cristo.

homo economicus é também *homo mythologicus*, “essa é a concepção complexa do ser humano”, daí a necessidade de se incluir o estudo da condição humana na religação dos saberes;

d) ensinar a compreensão humana: em nenhum momento nos é ensinado a compreendermos uns aos outros. A compreensão busca entender o ser humano não como objeto, mas como sujeito. Há no mundo de hoje uma carência de compreensão e para se compreender o outro é preciso primeiro aprender a compreender a si mesmo;

e) enfrentar as incertezas: o que se ensina são as certezas, é preciso reconhecer a necessidade de se ensinar os fundamentos da incerteza. “A aquisição da incerteza é uma das maiores conquistas da consciência, porque a aventura humana, desde seu começo, sempre foi desconhecida”;

f) a era planetária: vivemos sem compreender o que vivemos, o maior objetivo seria o de tomarmos consciência de nosso destino planetário, “compreender que vivemos numa era planetária constituída por uma comunidade de destinos sobre a Terra”; e

g) a antropoética: a ética do gênero humano exige que “desenvolvamos simultaneamente nossas autonomias pessoais, nosso ser individual, nossa responsabilidade e nossa participação no gênero humano” (MORIN, 2007, p. 79-104).

Aprender é construir significados, ensinar é mostrar como se dá essa construção. Sua validade e funcionalidade só tem pertinência quando situada dentro de um contexto. Ao contextualizar o conhecimento este se entrelaça a diversas práticas, saberes e outros conhecimentos que permitem uma visão global, sistêmica do objeto de estudo em questão reconfigurando a complexidade e convalidando o processo educativo — contextualizar é estabelecer relações. Portanto a contextualização no processo ensino-aprendizagem é a porta aberta para a interdisciplinaridade.

Para Bordenave e Pereira (2007) o ensino integrado adapta-se bem às condições do conhecimento moderno levando ao aluno blocos organizados de conceitos e afirmativas de forma a mostrar a unidade da Ciência. Na prática o ensino integrado coloca em foco assuntos com determinado núcleo de interesse que são examinados exhaustivamente segundo as metodologias necessárias ao estudo de seus vários aspectos.

Uma das maneiras possíveis de se organizar o estudo “consiste em focar não as disciplinas, mas os processos ou fenômenos importantes, estudando-os na forma complexa

como se apresentam na realidade e aportando a seu estudo as contribuições das diversas disciplinas, de forma integrada” (BORDENAVE; PEREIRA, 2007, p.102).

A diferença entre o modelo tradicional e o modelo integrado está no fato de que:

No modelo tradicional, cada disciplina é coberta de uma maneira separada das demais, desde seu início (conceitos principais, metodologia, etc.) até seu fim (aplicações). No modelo integrado, as disciplinas são chamadas a contribuir conjuntamente ao estudo de assuntos complexos, selecionados como processos importantes que o aluno deve conhecer e dominar, para cada assunto pode variar a combinação das disciplinas chamadas a contribuir, mas o objetivo sempre visa a uma compreensão global e integrada do fenômeno (BORDENAVE; PEREIRA, 2007, p.103).

A reforma da Universidade passa pela reforma do ensino que por sua vez passa pela reforma do pensamento, todas as reformas interconectadas e interdependentes. Para Morin (2007) “a reforma do pensamento contém uma necessidade social-chave: formar cidadãos capazes de enfrentar os problemas de seu tempo” (MORIN, 2007, p. 26).

Os rumos da educação se voltam para o novo foco: o desenvolvimento de competências em vários campos do saber.

Se a escola se servir dos conteúdos selecionados no momento do processo ensino/aprendizagem para desenvolver a capacidade de pensar e as habilidades de observar, relacionar, inferir, entre outras, então terá preparado o cidadão para o exercício de uma profissão, desenvolvendo suas competências. (MORETTO, 2007; BORDENAVE; PEREIRA, 2007).

A interdisciplinaridade proposta no PCN (2000) tem como elemento integrador a prática docente focada no desenvolvimento de competências:

A nova sociedade, decorrente da revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área da informação, apresenta características possíveis de assegurar à educação uma autonomia ainda não alcançada. Isto ocorre na medida em que o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera na esfera da produção. O novo paradigma emana da compreensão de que, cada vez mais, as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo. (BRASIL. Parâmetros curriculares..., 2000, p.11)

Segundo Perrenoud (1999), competência é a capacidade do sujeito de mobilizar recursos visando abordar uma situação complexa.

Perrenoud (1999) indica que algumas competências para ensinar mobilizam conhecimentos específicos de determinada disciplina, até que, em certo ponto, assumam um componente da realidade, e em seguida, seja possível criar relações. Isto dá sentido à

educação: proporcionar ao indivíduo o desenvolvimento de competências em campos de saber distintos, de modo que integre estes saberes e lhe permita posicionar-se diante da vida e de seus desafios. O autor afirma que competências não são conhecimentos, mas a aplicação e a utilização destes de forma integrada e relacionada. “Uma competência nunca é a implementação ‘racional’ pura e simples de conhecimentos, de modelos de ação, de procedimentos”, algumas das competências a serem desenvolvidas são claramente disciplinares, “enquanto outras, sem serem realmente transversais, situam-se no cruzamento de pelo menos duas ou três disciplinas” (PERRENOUD, 1999, p.8, p.75).

Desse modo, educar por competências significa mudança no foco do ensino, inovação nas práticas pedagógicas, processo dialógico, construção de uma nova didática:

a verdadeira incógnita é saber se os professores irão apossar-se das tecnologias como um auxílio ao ensino, para dar aulas cada vez mais bem ilustradas por apresentações multimídia, ou para mudar de paradigma e concentrar-se na criação, na gestão e na regulação de situações de aprendizagem (PERRENOUD, 2000, p. 139).

Nesse cenário de mudança o que se pretende é que a instituição de ensino formule práticas com o objetivo de desenvolver competências, ciente de que, não é suficiente a adoção de novas metodologias ou novos currículos, sendo necessário o redimensionamento do processo ensino-aprendizagem.

Mas como se opera o processo de aprendizagem? A aprendizagem é um processo integrado no qual toda a pessoa (intelecto, afetividade, sistema muscular) se mobiliza de maneira orgânica. Em outras palavras, a aprendizagem é um processo qualitativo, pelo qual a pessoa fica mais bem preparada para novas aprendizagens. Não se trata, pois, de um aumento quantitativo de conhecimentos, mas de uma transformação estrutural da inteligência da pessoa, uma nova maneira de ver.

O aprendiz sente necessidade de resolver um problema, seja por motivação espontânea, seja por motivação induzida por outros (o professor, a prova, entre outros). Sempre haverá uma pessoa com uma necessidade a ser atendida e um objetivo a ser alcançado. Para enfrentar o problema, que constitui uma barreira entre ela e o seu objetivo, a pessoa se prepara: estuda, lê, consulta, pesquisa, pergunta, entre outros. O real sucesso no ensinar se dá, quando o ensino proporciona o desenvolvimento de habilidades e aquisição de conhecimentos, que conduzem às competências requeridas. (MORETTO, 2007).

Novo cenário, novos papéis, são os ensinantes e aprendentes de que nos fala Assmann (1998), porém “ignoramos ainda muita coisa sobre o que é aprender”, é preciso que os alunos possam assumir a responsabilidade de sua própria aprendizagem incorporando o papel de aprendentes, libertando-se de supostos ensinantes (ASSMANN, 1998, p. 35).

No paradigma tradicional a educação segue um modelo de organização que contempla estruturas hierárquicas, e procedimento burocrático no qual a tomada de decisão não passa pelo aluno, são regras de controle e organizações curriculares organizadas por especialistas em que cada disciplina é pensada separadamente. Mas a escola de hoje mudou ou precisa mudar, “sua missão é atender ao aprendiz, ao usuário, ao estudante. Portanto, a escola tem um usuário específico, com necessidades especiais, que aprende, representa e utiliza o conhecimento de forma diferente e que necessita ser atendido” (MORAES, 2007, p. 137).

Construir e explicitar o projeto pedagógico de cada curso face esta mudança paradigmática constitui uma tarefa necessária no início do século XXI; a construção desse projeto deve levar em conta a função social da Universidade e do compromisso político e ético da socialização dos conhecimentos nas diferentes situações do contexto universitário. “A vida cotidiana universitária tem um forte componente lúdico que favorece a transgressão simbólica do que existe e é racional só porque existe” (SANTOS, 2010, p. 230).

Como colocar em prática esses papéis num sistema hierárquico no qual prevalece o poder disciplinar?

Como conectar educação com sedução, liberdade, beleza e magia? Mas, com qual paradigma? Com quais referenciais teóricos vamos continuar trabalhando em nossas práticas pedagógicas? Por quanto tempo ainda vamos continuar privilegiando propostas pedagógicas fundamentadas em um modelo de ciência de 300 anos atrás? (MORAES, 2001, p.1)

Morin (2010; 2007) se propõe a responder o questionamento de Karl Marx, “Quem educará os educadores?”. Segundo ele “será uma minoria de educadores, animados pela fé na necessidade de reformar o pensamento e de regenerar o ensino” (MORIN, 2010, p.101; 2007, p.37).

A instituição de ensino, para receber esse novo docente, deve redefinir o seu papel, adotando um modelo pedagógico que considere o corpo discente como centro de sua ação, enfatizando a didática crítica, dando espaço à reflexão sobre a prática pedagógica que nem

sempre atende às necessidades do processo educativo/formativo do futuro profissional, em especial no requisito do desenvolvimento das habilidades e competências necessárias ao convívio com a diversidade, a pluralidade e a complexidade.

A complexidade não é, então, nem 'nova visão de mundo', nem 'novo tipo de teoria', mesmo se ela implica novas visões dos saberes, e se refere a teorias. A questão da complexidade é prática: ela se coloca quando um encontro 'empírico' [...] impõe um novo conceito e atualiza uma dimensão da interrogação prática que tal conceito ocultava (STENGERS, 1990, p.171).

O fenômeno recursivo impõe ao docente contemporâneo aprendizagem permanente e atuação colaborativa que se traduz no desenvolvimento de novas competências e na reconfiguração das já adquiridas, num movimento de reconstrução do saber em dinâmica espiralada (MORAES, 2007).

O novo paradigma entende que o racionalismo estreito, mecanicista, utilitarista e instrumental da ciência moderna, combinado com a expansão da sociedade de consumo, obnubilou, muito para além do que previra Schiller, a capacidade de revolta e de surpresa, a vontade de transformação pessoal e coletiva e que por isso, a tarefa de reconstrução dessa capacidade e dessa vontade é, em finais do século XX, muito mais urgente do que era em finais do século XVIII. (SANTOS, 2010, p. 333)

O docente do século XXI deve estimular no discente a busca do seu próprio conhecimento, a interação, o relacionamento com o outro e, principalmente, deve compreender que a comunicação, para ser eficaz, tem de ser resultado da produção coletiva com ampla liberdade de associações, significações e resignificações.

Mas a compreensão de que é necessário se construir continuamente como professor é fundamental para o avançar no processo da docência e do desenvolvimento de habilidades pedagógicas. É importante, também, desenvolver práticas que permitam vivenciar diferentes atividades processadas coletivamente (RODRIGUES, 2008, p.129).

Nesse contexto, a função do professor é a de formulador de problemas, provocador, questionador, coordenador de equipes, arquiteto de percursos e experiências, aquele que disponibiliza para os alunos informações diversas, facilitando permutas, promovendo o diálogo entre culturas permitindo a formação de redes horizontais de colaboração no processo ensino-aprendizagem. “E quem é esse aprendiz? É um ser original, singular, diferente e único. É um ser de relações, contextualizado, alguém que está no mundo e com o mundo, cuja realidade lhe será revelada mediante sua construção ativa” (MORAES, 2007, p. 138).

Entretanto “é bom advertir que tanto os docentes, como os alunos, ainda são fortemente impregnados pelos postulados do paradigma cartesiano-newtoniano devido aos

seus métodos já reconhecidos para a formulação e apreensão do conhecimento” (RODRIGUES, 2008, p.129).

De todo modo, o percurso percorrido até aqui mostra que as rupturas nas situações já estabelecidas são inevitáveis. Nesse cenário de mudanças colocam-se novas exigências para a Universidade, enquanto instância formadora, fazendo com que objetivos e procedimentos educacionais sejam reavaliados. O desafio que se apresenta é provocar uma mutação na matriz educacional, atingindo o processo de formação em todas as áreas, inclusive a Biblioteconomia.

Como pontua Guimarães a partir dos anos 1990 se impõe um repensar das atividades e especificidades da Biblioteconomia de forma a abrir caminhos e alternativas para esses profissionais diante da nova ordem mundial:

A ideia de emprego (colocação fixa, sólida e estável) passa a dar lugar à empregabilidade (em que se une a concepção de atividade profissional, mutante e diversificada, à de competitividade profissional, centrada no elemento humano e em seu grau de adaptabilidade a uma realidade heterogênea, complexa e em constante transformação). [...] Se muda o contexto e o profissional, ilusório seria pensar na imutabilidade dos padrões de formação deste último (GUIMARÃES, 2000, p.55).

No próximo capítulo analisaremos a evolução do perfil do profissional da informação, tendo como eixo transversal o acesso à informação e à formação universitária.

4 ENSINO SUPERIOR: O CONTEXTO DA BIBLIOTECONOMIA E DA CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

Ao mesmo tempo que a educação elementar é considerada necessária, o ensino secundário, e a fortiori o universitário, continua um domínio restrito, aberto apenas a uma minoria.
Roger Chartier

Dois momentos marcam a história social do conhecimento em relação à difusão da informação. Num primeiro momento a invenção da imprensa (século XVI) acaba resultando numa explosão informacional proporcionada pela multiplicação dos livros, já no século XVII todas as grandes cidades europeias gozavam de pelo menos uma grande biblioteca, estas aumentaram de importância assim como de tamanho, ocupando mais espaço na sociedade como um todo e em especial dentro das universidades (BURKE, 2003).

Na tentativa de reunir e organizar a informação disponível os saberes que se multiplicavam são compartimentados, na indexação das enciclopédias, no arranjo das bibliotecas e nos currículos das universidades. A formação de sociedades científicas – e o surgimento dos periódicos – contribuem para tornar público o conhecimento.

Num segundo momento, meados do século XX, uma nova explosão informacional, desta feita proporcionada pela revolução tecnológica, conduz a um novo movimento em direção à organização e controle da informação, que mais uma vez, parecia não submeter-se a tutelas. A produção do conhecimento cresce exponencial e desordenadamente na segunda metade do século XX, “cada nova geração pode fazer uso dos conhecimentos acumulados pelas gerações anteriores para aumentar o seu poder.”¹⁰ (FARRADANE, 1976, p. 91, tradução livre). Foi preciso mais uma vez intervir para ordenar e controlar a informação.

Se no primeiro momento o ideal da organização e controle da informação nasceu da fragmentação dos saberes, no segundo momento a ideia subjacente passou pela religação disciplinar, pela fusão, pela busca da totalidade.

Como resultado desse movimento, no início dos anos 1960, para atender às necessidades da sociedade da informação um campo de ação de natureza interdisciplinar se configura, como um novo tipo de ciência contemporânea ou pós-moderna, conforme expressão de Wersig (1993). A Ciência da Informação surge com a missão de tornar

¹⁰ “Each succeeding generation can make use of accumulated knowlegde and thus extend its powers”

acessível um acervo cada vez maior de conhecimento, “as atividades profissionais e científicas desempenhadas pela CI são necessárias. Sobretudo, a necessidade dessa atividade organizada é crítica para a sociedade moderna” (SARACEVIC, 1996, p. 60).

Se a Biblioteconomia se configura no momento do fracionamento disciplinar a Ciência da Informação aparece no momento em que as ciências “permitiram articular entre si os conhecimentos de disciplinas diferenciadas” (MORIN, 2007, p.62).

Por isso, Wersig (1993) declara que a Ciência da Informação não é uma ciência clássica e questiona sua organização como disciplina tradicional, enfatizando a necessidade de uma construção teórica que dê conta dessa nova complexidade. Para o autor a Ciência da Informação é um tear interdisciplinar que permite tecer uma trama formada pelos fios conceituais de outros campos científicos no qual se pode capturar o problema sob a ótica da informação (WERSIG; NEVELING, 1975).

Podemos dizer que as ideias de Wersig (1993) convergem com o pensamento de Pombo (2010), para quem a Ciência da Informação é um exemplo desse novo reordenamento das disciplinas e precisa de novas configurações interdisciplinares rompendo assim com os modelos tradicionais; para a autora nestes novos reordenamentos interdisciplinares a Ciência da Informação encontra-se localizada em algum ponto entre uma interdisciplina e uma interciência.

Segundo Fazenda (2009) toda disciplina científica em sua origem nasce de uma interdisciplina, em função da necessidade de criação de um novo método de análise do mundo. Para Kobashi e Tálamo (2003), a Ciência da Informação constitui campo disciplinar específico, o que a diferencia é a abordagem interdisciplinar do seu objeto – a informação-característica esta obrigatória em razão de sua própria temática.

Para Pinheiro “é conveniente esclarecer que o reconhecimento da interdisciplinaridade da Ciência da Informação se dá desde os seus primórdios sem, no entanto, haver aprofundamento desta discussão na fase inicial” (PINHEIRO, 2005, p. 15). A autora considera que a Ciência da Informação se consolida em especial pela sua relação com a Biblioteconomia, a Arquivologia, a Documentação, a Comunicação e a Ciência da Computação, entretanto vários autores relacionam a Ciência da Informação com muitas outras disciplinas, tais como: a Estatística, a Eletrônica, a Economia, a Psicologia, a Linguística, a Sociologia, a Lógica, o Direito, a Filosofia, a Política, as Telecomunicações,

visto que todas elas, de alguma forma, estudam as propriedades gerais da informação (natureza, gênese e efeitos).

Foskett (1980) reconhece que a Ciência da Informação surge do que ele chama de “fertilização cruzada” de disciplinas, que incluem: “a velha arte da biblioteconomia, a nova arte da computação, as artes dos meios de comunicação” e ainda outras ciências como a Psicologia e a Linguística (FOSKETT, 1980, p. 56).

Borko (1968), define a Ciência da Informação como “a disciplina que investiga as propriedades e o comportamento da informação, as forças que governam seu fluxo, e os meios de processá-la para otimizar sua acessibilidade e uso”. Para o autor, “a área está ligada ao corpo de conhecimento relacionado à origem, coleta, organização, armazenamento, recuperação, interpretação, transmissão, transformação e uso da informação [...]”. Afirma ainda que a Ciência da Informação é uma ciência interdisciplinar e a relaciona com a Matemática, a Lógica, a Linguística, Psicologia, Ciência da Computação, Pesquisa Operacional, Artes Gráficas, Comunicação, Biblioteconomia, Administração e outros campos similares (BORKO, 1968, p. 3).

Para Saracevic (1996) a interdisciplinaridade da Ciência da Informação se consolida pela sua relação com a Biblioteconomia, a Arquivologia, a Comunicação e a Ciência da Computação, o autor ressalta, porém, que a Biblioteconomia e a Ciência da Informação são campos do saber diferentes que mantêm forte relação interdisciplinar, “o campo comum entre a biblioteconomia e a CI, que é bastante forte, consiste no compartilhamento de seu papel social e sua preocupação comum com os problemas da efetiva utilização dos registros gráficos” (SARACEVIC, 1996, p. 49).

Outro aspecto ressaltado por Saracevic (1996) é o de que não é possível regionalizar o saber científico, apesar dos EUA desempenharem um papel de destaque no desenvolvimento da área “nem os problemas informacionais nem a CI são americanos em sua natureza. Eles são internacionais ou globais. Não existe mais uma ‘CI americana’”. A evolução da Ciência da Informação seguiu por diversos caminhos de acordo com particularidades regionais ou determinantes históricos, mas a justificativa e os conceitos básicos são os mesmos em todo o mundo. O autor reconhece que “a Ciência da Informação teve e tem um importante papel a desempenhar por sua forte dimensão social e humana,

que ultrapassa a tecnologia”, a nova ciência é o elo desse complexo cenário científico/tecnológico (SARACEVIC, 1996, p. 42-43).

Para Kobashi e Tálamo (2003, p. 10) a Ciência da Informação, se aproxima “do campo teórico da Teoria da Comunicação, precisamente porque ambas operam com o sentido”, as autoras afirmam que sob esse aspecto seria possível delimitar o objeto material e o objeto formal da Ciência da Informação, a partir da diferenciação entre a informação documentada – objeto material, e os processos de sua estruturação para o fluxo e a recepção – objeto formal.

Para numerosos autores a Ciência da Informação tem natureza reconhecidamente interdisciplinar (BORKO, 1968; PINHEIRO, 2005; RODRIGUES, 2008; SARACEVIC, 1996). Segundo González de Gómez (2001, p.5) a natureza “interdisciplinar ou transdisciplinar” do campo se justifica pelo “caráter estratificado de informação” e pela necessidade de “articular as dimensões do objeto informacional: semânticas, sintáticas, institucionais, infraestruturais, entre outras”.

Segundo Pinheiro (2005), o fato da Biblioteconomia e da Ciência da Informação serem consideradas por alguns como uma só área pode ser explicado por sua origem, que é comum às duas áreas – a bibliografia e a documentação. Sem negar as relações interdisciplinares entre os campos do saber, a autora ratifica a “independência científica da Ciência da Informação, com seu próprio estatuto científico” (PINHEIRO, 2005, p.17).

Considerando-se que a informação tem interface com diferentes áreas do conhecimento podemos afirmar que a Ciência da Informação tem caráter duplamente interdisciplinar, por sua gênese e por seu objeto de aplicação ou por sua funcionalidade.

Para Herner (1984), a Ciência da Informação é o produto da convergência de vários ramos disciplinares, tendo cada um contribuído para a formação e desenvolvimento de um novo campo disciplinar surgido pós-segunda guerra mundial. Segundo Saracevic (1996) a lógica estratégica, baseada na importância da informação, fundamentou programas e esforços no sentido de controlar a explosão informacional, uma vez que se constatou a necessidade de prover os meios para que a sociedade tivesse pleno acesso a informação tida como “um dos mais importantes insumos para se atingir e sustentar o desenvolvimento” (SARACEVIC, 1996, p. 43).

Os marcos iniciais da Ciência da Informação se confundem em muitos momentos aos da Biblioteconomia, da Arquivologia e da Documentação. Em 1945, por exemplo, com a publicação do artigo *As We May Think* por Vannevar Bush, no qual o autor propõe o uso de um computador analógico que recebeu o nome de Memex (BUSH, 1945), ou 1948 com a realização da *Royal Society Scientific Information Conference* que reuniu cerca de 340 cientistas e documentalistas de todo o mundo, ou ainda em 1958 com a *International Conference on Scientific Information*, evento que marcou a transformação da Documentação em Ciência da Informação (HERNER, 1984).

Contudo, “alguns citam o começo da CI por ocasião das reuniões de 1961 e 1962 na Universidade da Georgia, nos EUA, que trataram, prioritariamente, do treinamento de especialistas da informação nos EUA, deixando o evento de 1948 em segundo plano” (ALVARES, ARAÚJO, 2010, p.199).

Para aqueles que têm a informação científica como objeto da Ciência da Informação, faz todo sentido tomar como marco inicial a conferência de 1948, já para aqueles que têm como objeto da Ciência da Informação a “informação com a visão operacional”, o marco inicial escolhido certamente será as reuniões de 1961 e 1962 na Universidade da Georgia (FREIRE, 2006, p.14).

Para Pinheiro (2005)

enquanto a Biblioteconomia está concentrada no processamento de documentos e nas técnicas correspondentes, a Ciência da Informação cobre o fluxo da informação ou transferência da informação e abarca desde a sua origem, isto é, a geração, num processo que a aproxima do conhecimento, ou como os cientistas produzem informação, o que inclui o ciclo da pesquisa e criação (PINHEIRO, 2005, p.14).

Poderíamos facilmente aplicar a mesma lógica de que se utilizou Lenoir (2006) ao estabelecer três óticas distintas para a interdisciplinaridade transpondo as três abordagens para a Ciência da Informação: a perspectiva epistemológica da pesquisa acadêmica; a perspectiva da pesquisa que busca respostas operacionais por meio de abordagens instrumentais que possam equacionar questões sociais ou tecnológicas; e por fim, a perspectiva fenomenológica que é dirigida ao terceiro elemento do tripé acadêmico, o docente e suas práticas, que é o objeto deste estudo.

Em sua tese de doutorado Oliveira (2011) se propõe a

identificar e caracterizar as temáticas, disciplinas e referências bibliográficas que conduzem à formação acadêmica nos cursos de graduação em Biblioteconomia que se estruturam em universidades que possuem programas de Pós-graduação em Ciência da Informação (OLIVEIRA, 2011, p. 9).

Para a autora a aproximação da Biblioteconomia com a Ciência da Informação vem do fato de que ambas comungam do mesmo objeto de estudo – a informação.

O resultado da pesquisa indica alguns dados que merecem destaque: no Brasil os cursos de Biblioteconomia são oferecidos na graduação e os de Ciência da Informação são oferecidos somente na pós-graduação estrito senso: “as duas áreas Biblioteconomia e Ciência da Informação, apesar de oriundas de epistemes diferentes parecem se completar nos cursos estudados”. Entretanto, muito embora as duas áreas tenham em comum a informação como objeto de estudo a Biblioteconomia tem como núcleo de ação a biblioteca, uma instituição que cuida não só de livros, mas que tem também o papel social de zelar por documentos e objetos de expressão cultural (OLIVEIRA, 2011, p. 160).

Quanto à configuração dos cursos a autora verificou que “o perfil do profissional bibliotecário é demarcado por um conjunto de disciplinas que formam o chamado núcleo duro da Biblioteconomia” já na Ciência da Informação a autora constatou “que há fragmentação e dispersão de temáticas e de disciplinas” (OLIVEIRA, 2011, p. 9).

Oliveira (2011) observou ainda que “a condução das duas áreas no Brasil tem sido realizada por bibliotecários, contudo a tão esperada interdisciplinaridade não foi identificada na pesquisa” (OLIVEIRA, 2011, p.162). Conclui a autora que no Brasil a Biblioteconomia tem procurado adequar-se às mudanças e atualizações da área e que a sua interação com a Ciência da Informação tem se revelado importante para o seu desenvolvimento.

Já, Bicalho (2009) em sua tese de doutorado que teve por foco a interdisciplinaridade da Ciência da Informação, tendo como base de análise a produção científica da área publicada em periódicos brasileiros, concluiu afirmando que os resultados demonstraram que “a ciência da informação, reconhecida pela quase unanimidade de seus pesquisadores como uma ciência interdisciplinar, não reflete em sua pesquisa características que confirmem este nível de interação com outras disciplinas” (BICALHO, 2009, p.8).

O que se observa é que muito embora a Ciência da Informação tenha natureza interdisciplinar (BORKO, 1968; PINHEIRO, 1995; RODRIGUES, 2008; SARACEVIC, 1996) esta característica não se confirma quando observado o processo dialógico entre a Biblioteconomia e a Ciência da Informação, tanto no que tange aos cursos e currículos quanto no aspecto do objeto de suas pesquisas.

Rodrigues (2008) em sua tese de doutorado cuja proposta é “repensar as práticas pedagógicas adotadas pelos professores dos cursos de biblioteconomia e ciência da informação, procurando gerar bases para uma nova didática no ensino da área”, observa que o processo de formação dos profissionais da informação, quer na graduação em biblioteconomia quer na pós-graduação em Ciência da Informação, também é impactado pelo momento de transição paradigmática da ciência moderna refletindo nos discursos e práticas pedagógicas do cotidiano educacional (RODRIGUES, 2008, p.9).

O processo de formação em biblioteconomia e ciência da informação é também afetado por essas circunstâncias. Os perfis profissionais nesse campo sofrem mudanças bruscas e os cursos de graduação são instados a operar mudanças curriculares que prevejam a configuração de novos papéis e novas funções para os profissionais da informação. Contudo, advogamos, durante este estudo, que essas mudanças não devem ser apenas programáticas, mas, sobretudo paradigmáticas para refletir uma proposta renovadora de formação que permita colocar em ação novas ideias, novos ideais e novas práticas de ensino. (RODRIGUES, 2008, p. 141)

Segundo Rodrigues (2008, p.19-20) percebe-se a emergência de um novo paradigma, que se apresenta com denominações que variam de acordo com a autoria:

Santos (1996) adota a denominação *paradigma emergente*; Prigogine (1986) e Capra (1996), usam a expressão *paradigma sistêmico*; Morin (2003) qualifica de *paradigma da complexidade*, tem como pressuposto básico romper com a ideia de um saber parcelado, fragmentado, gerada pelo paradigma newtoniano-cartesiano.

Fagundes (2007), no prefácio do livro “O paradigma educacional emergente” coloca a seguinte inquietação: porque buscar paradigmas emergentes? E nas linhas seguintes procura responder a questão chegando à seguinte conclusão:

O desenvolvimento das novas tecnologias suscitou aplicações para a guerra, para a destruição do ecossistema, para a dominação cultural e econômica, para o desequilíbrio social. Mas tem também suscitado de modo extraordinário as aplicações para o bem-estar e o desenvolvimento humano e social. Não caberá à educação experimentar suas aplicações para a paz? (FAGUNDES, 2007, p.12)

Assim como se fala em paradigma emergente (SANTOS, 2010a, MORAES, 2007, RODRIGUES, 2008), também se fala em disciplina emergente (FOSKETT, 1980). Em seu artigo publicado em julho de 1973, Foskett (1980) já no título, reconhece a Ciência da Informação como disciplina emergente, estabelecendo o elo com a educação — “Ciência da informação como disciplina emergente – implicações educacionais” — observando que primeiro a:

ciência da informação como disciplina emergente não pode fugir a algumas de suas responsabilidades de servir à mente humana; segundo, somente através de sistemas de ensino melhorados teremos alguma chance de ver nosso planeta chegar, com segurança ao século XXI, e conclui-se, por isso, que não se pode

permitir que o ensino siga, aos tropeços, o despertar da tecnologia. (FOSKETT, 1980, p.53)

Para Rodrigues (2008) o foco da questão, “é a necessidade da busca de sentido para o ensino contemporâneo, numa perspectiva não fragmentária”, porque o processo ensino-aprendizagem só se concretiza se a educação trás em si o compromisso de preparar o indivíduo no seu todo (RODRIGUES, 2008, p.20).

Como consequência direta da subordinação da formação profissional ao sistema das disciplinas científicas e da sua submissão às regras e às normas que regem o sistema disciplinar, o método de investigação científica e as dimensões teóricas tornam-se a garantia da manutenção da formação de profissionais forjados nas instituições acadêmicas, porém distantes da prática profissional (LENOIR, 2000).

Segundo Rodrigues (2008) “a reflexão sobre a prática pedagógica exercida pelos professores que atuam nas áreas de biblioteconomia e ciência da informação pode possibilitar um novo olhar sobre o processo de formação nessas áreas” que como veremos a seguir “têm sido observadas como áreas de maior relevância técnica do que teórica” (RODRIGUES, 2008, p.144).

4.1 BIBLIOTECAS, BIBLIOTECONOMIA, E DOCUMENTAÇÃO

A história das bibliotecas tem início com a própria história da escrita; segundo Manguel (2010), a escrita cuneiforme aparece no idioma sumério e os hieróglifos no egípcio, em substituição aos sistemas pictográficos no terceiro milênio a.C.

Há descrição de bibliotecas na Antiguidade que reuniam uma infinidade de tábuas de argila: “trata-se da Biblioteca de Elba, na Síria, cuja coleção era composta de textos administrativos, literários e científicos, registrados em 15 mil tábuas de argila, as quais foram dispostas criteriosamente em estantes segundo o tema abordado”. A organização encontrada nessa biblioteca “vem sendo considerada a origem dos princípios da Biblioteconomia” (ORTEGA, 2004, p.2).

A Biblioteca de Alexandria, no Egito, pode ser tomada como grande marco das bibliotecas da Antiguidade, fundada no século III a.C., compreendia dez grandes salas e chegou a reunir cerca de 700 mil volumes manuscritos, o objetivo era o de construir um único edifício capaz de “acolher a memória do mundo” (CHARTIER, 1998, p.68).

Entretanto, a biblioteca ganha destaque a partir do surgimento da imprensa no ocidente através de Gutenberg, por volta do ano de 1440; nesse contexto, ela aumenta de importância assim como de tamanho (MANGUEL, 2010).

Na Idade Média, existiam três tipos de bibliotecas: as bibliotecas dos mosteiros e das ordens religiosas; a das universidades; e as bibliotecas particulares, pertencentes à nobreza e que vieram a dar origem às bibliotecas nacionais. No século XVII, todas as grandes cidades europeias gozavam ao menos de uma grande biblioteca (BURKE, 2003, CHARTIER, 1998, MANGUEL, 2010).

Portanto, *lato sensu*, podemos afirmar que bibliotecários existem desde que existem as bibliotecas, assim também, como podemos afirmar que as raízes da Biblioteconomia estão intrinsecamente ligadas ao surgimento das bibliotecas. Ortega (2004) ao discutir as relações históricas entre Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação parte “das primeiras evidências de organização de documentos segundo seus conteúdos, apontando esses processos e as bibliotecas primitivas da antiguidade que os realizavam como a origem do que depois foi denominado Biblioteconomia” e define Biblioteconomia, “como a área que realiza a organização, gestão e disponibilização de acervos de bibliotecas” (ORTEGA, 2004, p. 1).

Com relação aos bibliotecários, alguns afirmam que os religiosos foram os primeiros responsáveis pela organização, armazenamento e guarda de livros nas igrejas e mosteiros, no entanto, eles não tinham uma identidade social como bibliotecários na acepção que hoje reconhecemos. Eram sempre homens eruditos, sacerdotes ou pessoas da elite intelectual que viviam reclusos em suas bibliotecas (SIQUEIRA, 2010).

É neste ambiente, em 1627, que Gabriel Naudé, aos 27 anos, escreve o “*Advis pour dresser une bibliothèque*”, considerado por alguns como marco fundador da Biblioteconomia; a inspiração de sua obra está no humanismo da razão, do debate e da erudição (CHARTIER, 1998).

O abade Cotton Des Hussayes¹¹, no excepcional discurso, quando de sua posse como bibliotecário da Sorbonne em 23 de dezembro de 1780, destaca as principais

¹¹ Des devoirs et des qualités du bibliothécaire: discours prononcé dans l'Assemblée générale de Sorbonne, Le 23 décembre 1780, par J.B.Cotton Des Houssayes; traduit Du latin en français, avec quelques notes par Grattet-Duplessis. Paris: A. Aubry, 1857. 13 p.- disponível no acervo da Biblioteca do Centro de Ciências Humanas da UNIRIO.

atribuições e qualificações necessárias à função do bibliotecário à época; diz o autor que o administrador de uma biblioteca deve ser “um bibliotecário qualificado ao mesmo tempo pela retidão do seu julgamento e pela vivacidade e segurança da sua memória”, cabe a esse administrador, o juízo de valor sobre as obras ali depositadas, devendo conhecer profundamente todo o seu acervo, “o conservador de uma biblioteca, qualquer que seja ela, não será estranho a nenhuma das partes da ciência: letras sagradas e profanas, belas artes, ciências exatas, tudo lhe será familiar”. Deve o bibliotecário também se quiser bem desempenhar a sua função “acolher todos os visitantes, sábios ou simples curiosos, com um empenho tão cortês e amável que tal acolhida pareça a cada um deles efeito de distinção pessoal”. Por fim destaca os méritos que devem caracterizar o bibliotecário, observando que recebe a sua nomeação como verdadeira honraria, visto que à frente das bibliotecas de sua época estavam homens de imensa erudição, a maioria homens sábios reconhecidos também no campo da literatura, enumerando diversos bibliotecários que se tornaram célebres entre outros, Gabriel Naudé (DES HOUSSAYES, 1991, p.44-46).

Até 1840, quase nenhuma biblioteca possuía índice de assunto de seus acervos, nem se encontrava completamente catalogada. É a partir desse período que começam a ser desenvolvidas práticas e técnicas bibliotecárias com o objetivo de organizar as informações existentes nos acervos das bibliotecas (ORTEGA, 2004).

A consolidação das bibliotecas se dá através de seus profissionais.

Segundo Ortega (2004) em fins do século XIX, a Biblioteconomia e a Documentação apresentam objetivos quase comuns e desenvolvimento inseparável empregando os mesmos instrumentos e processos. Em 1876, por exemplo, “Mevil Dewey publicou nos Estados Unidos a primeira Classificação Decimal, primeiro sistema do gênero a ser amplamente adotado, inclusive até os dias de hoje”. Muito embora já houvesse a ideia de classificação do conhecimento em áreas, só a partir deste momento foi possível criar sistemas de classificação bibliográfica universal com o objetivo de organizar os acervos e facilitar o acesso dos usuários às informações (ORTEGA, 2004, p.3).

As atividades dos documentalistas foram se desenvolvendo simultaneamente ao surgimento das bibliotecas públicas. Na virada do século, Otlet e La Fontaine sistematizaram a Documentação, cunhando o termo para significar, de forma mais ampla, aquilo antes denominado de Bibliografia. Mais que isso, Otlet vem sendo considerado precursor e fundador da Documentação e da própria Ciência da Informação (ORTEGA, 2004, p.4).

Segundo acreditava Otlet os bibliotecários deveriam ser agentes que permitissem amplo acesso ao conhecimento. Os advogados Paul Otlet e Henri de La Fontaine foram os idealizadores do Instituto Internacional de Bibliografia (IIB), criado na Bélgica em 1895, e do Repertório Bibliográfico Universal (RBU), que chegou a ter 16 milhões de fichas no ano de 1934 (ORTEGA, 2004).

A CDD foi utilizada como modelo de inspiração para o trabalho de classificação dos documentos do RBU; tendo sido editada pela primeira vez em francês em 1905, foi mais tarde revisto, conduzindo a um novo instrumento documentário extensamente utilizado até hoje na Europa, a Classificação Decimal Universal (CDU) (ORTEGA, 2009).

Em 1920, Paul Otlet organizou o primeiro congresso mundial de bibliografia e documentação (ALVARES; ARAÚJO JÚNIOR, 2010, ORTEGA, 2009).

A documentação ampliou o conceito de documento; Otlet considerou como documentos não somente livros e manuscritos, mas também arquivos, mapas, esquemas, ideogramas, diagramas, desenhos e reproduções dos mesmos, fotografias de objetos reais, entre outros (ORTEGA, 2009).

O grande diferencial do trabalho de Otlet e la Fontaine está no próprio processo de criação dos instrumentos necessários para organização, armazenamento e recuperação da informação, que teve como escopo o conteúdo dos documentos, ou seja, a informação propriamente dita - tratava-se de uma nova percepção de relevância do antigo fenômeno da informação (WERSIG E NEVELING, 1975).

Este novo paradigma informacional deslocou o foco de autores e coleções para o conteúdo dos documentos, para a informação em si, desde a produção do conhecimento científico até sua representação [re-significação]. Organização e distribuição pelos canais formais de comunicação científica. Neste sentido, o usuário começa a se deslocar da periferia para o centro do processo de comunicação da informação, e a informação começa a se constituir como campo de atividade científica (FREIRE, 2006, p. 10).

O sonho de Otlet estava relacionado à possibilidade de acesso amplo e irrestrito ao conhecimento, de tal forma que fosse possível perceber as diferenças sociais, e compreendê-las a ponto de possibilitar a paz mundial (ORTEGA, 2004, 2009, FREIRE, 2006).

Otlet fazia críticas às bibliotecas por conta das políticas de seleção (advindas do princípio jesuítico) e da resistência às inovações técnicas e à prestação de serviços de informação. Além disso, o projeto de Otlet pretendia armazenar a representação das unidades de todo o conhecimento humano em um único local; era um projeto universalista e concebido como uma ação para a promoção da paz mundial, de onde

se pode considerar que as bases da Documentação eram técnicas, mas também fortemente políticas. (ORTEGA, 2004, p.5)

As circunstâncias históricas e a formação profissional de Otlet e La Fontaine nos permitem ousar afirmar que o direito à informação tem sua origem na utopia cunhada sobre o valor e a universalidade da informação.

Para Ortega (2009) “a Documentação não pode ser entendida sem a exploração da construção de sua relação controversa com a Biblioteconomia”. Os documentalistas evitavam a identificação com os instrumentos e termos adotados pela Biblioteconomia, focalizando seu trabalho no objetivo de submeter os documentos a uma análise mais profunda do que até então realizada pelos bibliotecários. Otlet estabeleceu fortes laços de cooperação com bibliógrafos especializados em ciência; a Documentação sedimentou-se na França, sob a ótica da informação técnica e científica, deixando para o grupo dos bibliotecários as atividades de promoção de leitura. “O período que corresponde ao final do século XIX até metade do século XX foi marcado por uma divisão de interesses entre bibliotecas públicas e processos documentários”, especialmente nos Estados Unidos e Europa (ORTEGA, 2009, p. 75; 2004, p. 6).

Suzane Briet é a principal representante do grupo considerado como herdeiro da tradição de Otlet, a segunda geração de documentalistas. Como diretora da Biblioteca Nacional da França, propõe uma espécie de cooperação entre as Bibliotecas Nacionais, com a estruturação do que ela denomina de “centro nacional de informação para pesquisa”, que serviria aos especialistas nas suas buscas de documentos e informações nas bibliotecas de todo o mundo. Buckland (1998) a considera como a pioneira da Ciência da Informação, apelidando-a de ‘Madame Documentation’.

Como podemos observar, os protagonistas dessa história foram teólogos, advogados e médicos, isso porque, até meados do século XIX o título de bacharel só era conferido a qualquer das sete “artes liberais” e os cursos superiores só formavam teólogos, advogados e médicos, não havia uma disciplina, ou melhor, um currículo que cuidasse da formação disciplinar do bibliotecário.

Veremos a seguir como se configurou a formação do profissional da informação dos primórdios aos dias de hoje.

4.2 DA FORMAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

Como resultado do movimento disciplinador gerado pelos currículos universitários que passaram a reconhecer socialmente as profissões, “certificadas por doutorados e protegidas por associações profissionais”, surgiram os primeiros cursos de formação especializada e técnica em Biblioteconomia (DARTON, 2010, p.27).

Dois modelos distintos de ensino e formação em Biblioteconomia têm início no século XIX: o modelo francês com um enfoque mais humanístico da École de Chartes e o modelo norte-americano marcado por Dewey, mais pragmático e tecnicista.

Na França é notório o envolvimento do poder público na educação, nas artes e no patrimônio, é visto como responsabilidade e dever do Estado, emana do governo central, através de seus Ministérios.

Desde o nascimento do Estado francês, nenhum monarca deixou de se interessar pelos valores do espírito. A cada reinado, a marca do Príncipe ficou gravada nos estilos da arquitetura, do mobiliário e dos objetos de arte. A revolução francesa e depois Napoleão I conservaram e mesmo reforçaram a tradição de um estado organizador e administrador da cultura, fundador de instituições como o museu do Louvre, o Institut de France e a Comédie Française (KACED, 1997, p.51).

A École des Chartes foi também fundada por Napoleão I, no ano de 1821. A escola que se torna o modelo e a referência da formação em Biblioteconomia na Europa foi criada pelo Estado francês com o objetivo de formar pessoas capazes de organizar os arquivos documentais confiscados das bibliotecas e arquivos monásticos e tinha como proposta rever a história nacional do ponto de vista dos revolucionários. Como pré-requisito para ingresso na escola, além do exame admissional, era exigido a titulação de bacharel em letras.

Em 1829 é sancionada a formação que leva o título de arquivista paleógrafo. A formação com a duração de três anos tem caráter fortemente humanista, preparando o aluno para a prática profissional e para a pesquisa. O modelo curricular erudito pouco atenderia às necessidades das bibliotecas públicas que se expandiam no século XIX.

Alguma mudança neste contexto só viria em 1963, com o estabelecimento da École Nationale Supérieure de Bibliothécaires – ENSB em Paris, também estatal, mas que se configura fora da influência e do controle de Chartes, como veremos mais adiante.

Do outro lado do oceano Atlântico, no ano de 1876, nos Estados Unidos é fundada a 'American Library Association', no mesmo ano é publicado a CDD e também os primeiros artigos dirigidos a bibliotecários enquanto grupos começam a se articular cobrando uma maior formação técnica da classe.

Melvil Dewey forma em 1887, na Columbia University, a primeira turma de sua School of Library Economy, um curso de quatro meses no qual eram ensinadas as técnicas profissionais necessárias ao bibliotecário; em 1890 o curso passa a ter a duração de dois anos, recebendo a chancela da University of the State of New York. Em 1926 o curso retorna para a Columbia University.

Porém, a principal influência na formação em Biblioteconomia nos EUA vem daquela que ficou conhecida como Escola de Chicago, para Buckland é importante analisar a fundação da instituição no início do século XX, que foi sem nenhuma dúvida o principal centro de formação de bibliotecários nos EUA, tendo se tornado a escola de pensamento dominante na área até os anos 1960.

Aqui faremos um parêntese para que possamos acompanhar a linha de raciocínio do autor norte-americano. O modelo de financiamento da educação e da cultura nos EUA é completamente diverso daquele adotado na Europa e no Brasil. O apoio às artes e a educação se efetiva a partir do século XIX, “quando famílias poderosas, como os Rockefeller e os Carnegies, começaram a ganhar mais dinheiro do que podiam gastar ou investir”, com o objetivo de alcançar “respeitabilidade, status social e, talvez, até o perdão de alguma culpa” passaram a financiar as artes e a educação (COOKWHITE, 1997, p.90).

Após a instituição do Imposto de Renda, um grupo de legisladores iluminados ou imaginativos criou a “dedução filantrópica”. Ou seja, qualquer instituição enquadrada ou qualificada como instituição filantrópica, como um hospital, biblioteca, instituição artística ou educacional, não paga impostos e pode receber doações financeiras que permitem ao doador deduzir, em função disto, até 50% de sua renda. (COOKWHITE, 1997, p.91)

Foi, portanto, o incentivo tributário que fez dos EUA o país do mundo com o maior índice per capita de doações filantrópicas.

Encerrado o parágrafo ‘mecenato’, podemos retomar a argumentação de Buckland (1998). Segundo o autor, a Carnegie Corporation, se propõe a promover uma mudança paradigmática na área da Biblioteconomia, similar a que havia patrocinado, no início do século XX, na área médica, criando um curso de Biblioteconomia que se assemelhasse em excelência ao curso de direito de Harvard e ao curso de medicina do Johns Hopkins Medical

School. O resultado causou sensação e reboleço, uma vultosa doação em 1926 para a Universidade de Chicago para que fosse criada uma Graduação em Biblioteconomia que oferecesse exclusivamente a formação em grau de Philosophiae Doctor — Ph.D.¹² (BUCKLAND, 1998).

A escola ficou famosa pelo seu caráter interdisciplinar, porém a faculdade foi menos interdisciplinar do que deveria ser, eles estavam muito interessados em sociologia, ciência política e educação, havia algum interesse no que as ciências humanas poderiam contribuir para a ciência da biblioteconomia.¹³ (BUCKLAND, 1998, p. 166 tradução livre).

Mas as outras áreas foram esquecidas quando da organização curricular do curso. Na década de 1932 a 1942, a escola incorpora à pesquisa e ao ensino o interesse pela área de gestão de bibliotecas. Entretanto, a ciência propriamente dita, e a engenharia parecem ter sido solenemente esquecidas (BUCKLAND, 1998).

A retórica do “método científico” e a afirmativa de ser interdisciplinar mascararam o fato de que os interesses da Biblioteconomia nos EUA nesse período eram muito limitados tanto quando comparados aos do tempo de Dewey, quanto se comparados aos dos dias atuais.

A Escola de Chicago parece, até pelo menos os anos 1950, estar notavelmente desinteressada pela técnica, tecnologia ou mesmo pelo design, em relação às necessidades de desenvolvimento da Biblioteconomia; segundo o autor talvez não fosse mesmo possível esperar que naquela época fosse diferente “sem nenhuma exceção, a visão dos documentalistas europeus parece ter ficado ausente da ciência da biblioteconomia nos EUA. Porém as novas tecnologias da informação não foram ignoradas por outros campos fora da biblioteconomia”, o que o autor questiona é porque esse desenvolvimento tecnológico foi tão solenemente ignorado nos círculos profissionais da Biblioteconomia nos EUA antes da Segunda Guerra Mundial? (BUCKLAND, 1998, p. 163, tradução livre).

Segundo Ortega (2009) houve um deslocamento semântico do termo documentação nos EUA, especialmente nos anos 1950, “a Biblioteconomia Especializada proposta por Dana em 1908 dividiu espaço com a Documentação trazida da Europa”, os

¹² Doutor em Filosofia — nomenclatura muito utilizada nas universidades anglo-saxônicas.

documentalistas buscavam distinguir-se dos bibliotecários incluídos aí os bibliotecários especializados (ORTEGA, 2009, p. 69).

Nesta mesma década uma mudança de rumo começa a se delinear, sendo percebida especialmente na literatura norte americana sobre Biblioteconomia. Os esforços para vencer a guerra e para sustentar os interesses nacionais durante a guerra fria geraram um novo ambiente propício ao desenvolvimento de novas tecnologias fundadas na “Big Science” do governo e um panorama propício para o desenvolvimento de novos empreendimentos (BUCKLAND, 1998).

Nesse período a Documentação nos EUA passa a ser representada por uma área chamada de:

Information Retrieval - cuja tradução literal para o português não fornece o mesmo sentido – é entendida como conjunto de estudos e atividades de armazenamento e recuperação da informação por meio de computadores, e se configura como uma das principais origens da Ciência da Informação nos Estados Unidos nos anos 1960 (ORTEGA, 2009, p.70).

O embate entre a Ciência da Informação e a Biblioteconomia, pode ser visto como um retorno às origens, uma mudança de paradigma, um retorno às primeiras posições adotadas pelos documentalistas europeus e também de Dewey e às inovações técnicas e tecnológicas do século XIX (BUCKLAND, 1998).

Essas mudanças no campo científico vão lentamente se infiltrando nos cursos de Biblioteconomia dos EUA no começo dos anos 1960 e vão se transformando em permanente desafio - integrar os novos estudos de Ciência da Informação e Documentação à base dos currículos dos cursos de Biblioteconomia.

Até o final dos anos 1970, nos EUA, os cientistas da informação eram vistos pela comunidade da Biblioteconomia com desconfiança, como se representassem uma ameaça ao campo científico. Nesta época, as ideias de Farradane (1980) dominam o cenário, o autor enumera as competências específicas dos profissionais da informação (ALVARES; ARAÚJO JÚNIOR, 2010).

A proposta de Farradane (1980) incluía: comunicação humana, técnicas de investigação, fontes de informação, catalogação, indexação e classificação, apresentação da informação, administração, reprodução documentária e leis de direito autoral (FARRADANE, 1980).

Resumindo: por que as inovações e experimentações, técnicas e tecnológicas, dos documentalistas europeus foram ignoradas pela Biblioteconomia norte americana até depois da Segunda Guerra Mundial? O que explicaria a intensa, e insatisfatória controvérsia envolvendo a Ciência da Informação e a Biblioteconomia depois da Segunda Guerra Mundial?

Na década de 50, Margaret Egan e Jesse Shera, membros da Escola de Biblioteconomia de Chicago, avaliam que a atenção dos bibliotecários durante os anos anteriores esteve voltada para a revolução da comunicação de massa e seu provável efeito sobre os serviços de biblioteca para o leitor em geral, enquanto poucos se preocuparam com a revolução da organização e serviços de biblioteca, a qual foi tratada por outro campo, nomeado "comunicação da informação especializada" e desenvolvido por documentalistas e especialistas de informação. Shera apontou a própria Escola como uma das principais responsáveis pela repulsa dos bibliotecários por habilidades técnicas (ORTEGA, 2004, p. 6).

Há, portanto, uma aproximação entre a Ciência da Informação americana e a Documentação europeia.

Para Buckland (1998) estas questões estão intimamente relacionadas. Uma das razões pelas quais o design e a tecnologia tiveram um interesse limitado nos círculos da Biblioteconomia dos EUA na segunda metade do século XX é que o grupo acadêmico mais influenciável estava fortemente interessado e substancialmente financiado com o propósito de desenvolver uma nova escola de pensamento com uma nova e diferente ênfase.

Nos anos de 1930 a Escola de Chicago e os documentalistas Europeus representavam escolas de pensamento com diferentes interesses, diferenças essas previsíveis em qualquer campo do saber que esteja ativo. No período posterior a Segunda Guerra Mundial, a Escola de Chicago que havia caminhado segundo o paradigma da ciência social de orientação não tecnológica, foi desafiada a assumir novas posturas devido a um sério interesse no design e na tecnologia. As questões, levantadas pelos documentalistas europeus, emergiram com uma força poderosa na Biblioteconomia dos EUA com vinte anos de atraso. Quando isso aconteceu novas e mais poderosas máquinas já haviam sido criadas. Os que lideraram a mudança vieram de fora da Biblioteconomia e tinham pouco contato com a Europa que havia sido devastada pela guerra. Os Documentalistas europeus de 1930, que tinham escrito em francês e alemão foram completamente esquecidos. (BUCKLAND, 1998).

Ao mesmo tempo em que escolas distintas se desenvolviam, a ajuda dos Estados Unidos após o final da Primeira Guerra Mundial aos países europeus atingidos, disseminou o modelo estadunidense de biblioteca pública na França, por meio do

projeto de reconstituição das bibliotecas públicas francesas e do funcionamento de uma escola estadunidense de bibliotecários em Paris entre 1923 e 1929. Neste período, configurou-se um rico trabalho cooperativo que envolveu o modelo das bibliotecas públicas, especialmente trazido pela Biblioteconomia pública estadunidense, e os serviços de informação especializados, em sintonia e continuidade à filosofia do IIB e de Otlet (ORTEGA, 2004, p. 6).

Segundo Chartier (1998a), diferentemente do que se passou na Inglaterra, nos EUA e em outros países do mundo anglo-saxão, a França não desenvolveu uma tradição de bibliotecas públicas. A ‘public library’, nos EUA, é uma instituição central aberta a toda a comunidade urbana, muitas vezes tão importante quanto a biblioteca do Congresso ou a biblioteca de Harvard como, por exemplo, a New York Public Library. “Nas universidades dos países anglo-saxões, as bibliotecas são todas de livre acesso, o que não acontece na França” (LE COADIC, 2004, p.13).

Apesar disso a França na visão de Chartier (1998a), tem uma ideologia e uma política de leitura pública, que o autor divide em duas fases, a primeira fase tem início entre 1850-1870, e surge da constatação “da incapacidade das bibliotecas municipais (cujos acervos tinham sido consideravelmente ampliados pelos confiscos revolucionários) no sentido de assegurar a leitura como atividade pública” (CHARTIER, 1998a, p.123).

Não por acaso, o primeiro marco identificado por Chartier (1998a), vem logo em seguida à criação da École de Chartes; vale lembrar como já foi pontuado no início deste item, que a escola foi criada com o objetivo de organizar os arquivos documentais confiscados das bibliotecas e arquivos monásticos propondo-se a fazer uma revisão da história nacional do ponto de vista dos revolucionários. Para suprir o hiato das bibliotecas públicas às quais o autor se refere como “depósitos inertes” e empoeirados,

surgem as bibliotecas da Sociedade Franklin, da Liga de Ensino, dos Amigos da Instrução Pública, que procuram, tanto pelos objetivos de sua abertura quanto pelos acervos oferecidos, cumprir a função de bibliotecas públicas, populares, abertas àqueles que não ousam ou não querem atravessar as portas da biblioteca municipal (CHARTIER, 1998a, p.123).

O segundo marco identificado pelo autor acontece logo após a Primeira Guerra Mundial, e é decorrência do projeto de reconstituição das bibliotecas públicas francesas e se configura a partir de um rico trabalho cooperativo que envolveu a aplicação do modelo americano,

a leitura pública supõe que a biblioteca saia de seus muros, vá ao encontro dos leitores, com os ônibus-bibliotecas, as bibliotecas circulantes instaladas nos bairros, as bibliotecas nas empresas. Os resultados foram bem concretos, ainda que tenha

havido uma certa decepção quanto à transformação das práticas de leitura. É um movimento que continua sendo muito útil (CHARTIER, 1998a, p.123).

Como já dissemos no início deste item, o modelo curricular erudito da École de Chartes pouco atendeu às necessidades das bibliotecas públicas que se expandiram no século XIX, hoje “a escola forma os ‘conservateurs du patrimoine’, profissionais que exercem responsabilidades científicas e técnicas com a finalidade de estudar, classificar, manter, enriquecer, valorizar e dar a conhecer o patrimônio cultural” (CUNHA, 2000, p.74).

Em 1935, fugindo do modelo estatal francês, foi fundada a primeira escola profissional francesa a École de Bibliothécaires e Documentalistes do Institut Catholique de Paris - uma escola de ensino superior privada (CUNHA, 2000).

Entretanto mudanças marcantes na formação profissional só viriam a acontecer em 1963, com o estabelecimento da École Nationale Supérieure de Bibliothécaires – ENSB. A escola foi instalada na Biblioteca Nacional em Paris. Em 1974 é transferida para Villeurbanne cidade próxima a Lyon. Em 1992 vê sua missão se expandir tornando-se um grande estabelecimento de ensino e passa a se chamar École Nationale Supérieure des Sciences de L'information et des Bibliothèques (ENSSIB).

À biblioteca tradicional, que conservava apenas livros, sucedeu uma biblioteca que reúne acervos muito mais diversificados, tanto por seus suportes como por sua origem: imagens, sons, textos. Transformou-se em midiateca. Ademais, a acolher não somente as obras de um patrimônio legado pelo passado, mas as informações atuais e em tempo real veiculadas por redes comerciais, ela passou a ser um sistema de informações. E o conservador da biblioteca, engenheiro da informação. (Le Coadic, 2004, p.13)

A École Nationale Supérieure des Sciences de L'information et des Bibliothèques é um grande estabelecimento público francês de ensino superior em ciências da informação e das bibliotecas, subordinado ao Ministério do Ensino Superior e da Pesquisa. A tradução é literal e proposital e tem o objetivo de ressaltar o fato de que na França não há uma Ciência da Informação mas Ciências da Informação e das Bibliotecas.

Num cenário onde as mudanças são constantes e sobremaneira velozes, adaptar-se a elas é mais que instinto de preservação é questão de sobrevivência da espécie. No atual quadro de profundas transformações de natureza tecnológica e mercadológica, muitas escolas da área de Biblioteconomia e Ciência da Informação nos EUA, especialmente na década de 80, não conseguiram adaptar-se e fecharam suas portas, começando com a Graduate School of Librarianship da University of Oregon em 1978 e culminando com a

School of Library Service da Columbia University¹⁴ em 1990, 15 programas de ensino fecharam suas portas nos Estados Unidos (BARBOSA, 1998).

Enquanto isso, nos últimos anos, tem-se intensificado uma ocupação do mercado de trabalho informacional que se comprova a partir da criação de novos cursos e novas especialidades tais como, gestão da informação, gestão de recursos informacionais, sistemas de informação, gestão de sistemas de informação, em países como França, Inglaterra, EUA, Dinamarca e Canadá entre outros (CUNHA, CRIVELLARI, 2004).

No próximo capítulo veremos os reflexos destes modelos de ensino na configuração dos cursos de Biblioteconomia e na formação do profissional da informação no Brasil.

¹⁴ A escola fundada por Dewey

5 BIBLIOTECAS, BIBLIOTECONOMIA E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO NO BRASIL

Os filósofos têm toda razão de dizer: só podemos compreender a vida voltando-nos para o passado. Mas se esquecem de outra proposição não menos verdadeira: a vida só pode ser vivida projetando-se para o futuro.
Soren Kierkegaard

Muito embora no período colonial alguns dos colégios jesuítas mantivessem cursos de filosofia e teologia, não se pode afirmar que no Brasil houvesse ensino superior. Na verdade, a fundação de faculdades na América Portuguesa era proibida por Alvará Régio com o objetivo de impedir que se criasse na colônia uma elite capaz de desenvolver um pensamento crítico em relação a Portugal. Se em outras colônias da América as universidades surgiram ainda no século XVI, aqui durante muito tempo, a elite colonial precisou ir para a Europa para completar seus estudos.

Entretanto, com a vinda da família real para o Brasil e com a transformação da colônia em reino, os cursos superiores começaram a ser instalados por iniciativa oficial já a partir de 1808. Com a transferência da metrópole portuguesa para o Rio de Janeiro, tornou-se necessário oferecer condições mínimas de infraestrutura para um contingente de aproximadamente 15 mil pessoas que chegaram com a corte.

Os cursos superiores criados por D. João VI tinham objetivos profissionalizantes, os primeiros foram: os cursos de Engenharia da Academia Real da Marinha (1808) e da Academia Real Militar da Corte em 1810 que anos mais tarde se converteria na Escola Politécnica; o Curso do Colégio Médico Cirúrgico da Bahia em 1808, de Cirurgia e Anatomia no Hospital Militar do Rio de Janeiro também em 1808; a criação da Escola de Medicina do Rio de Janeiro em 1809; e em 1816 a fundação da Escola de Belas Artes no Rio de Janeiro.

Após a independência do Brasil, no período do Império, por decreto de D. Pedro I em 11 de agosto de 1827, foram criados os primeiros cursos de Direito em São Paulo e em Olinda sendo que este último foi transferido para Recife em 1854. Esses dois cursos deram origem, respectivamente, à Faculdade de Direito do Largo de São Francisco em São Paulo, e à Faculdade de Direito do Recife.

Entre 1891 e 1910, foram criadas 27 escolas superiores, dentre as quais: nove de medicina, obstetrícia, odontologia e farmácia; oito de direito, quatro de engenharia; três de economia; e três de agronomia. Uma característica comum aos cursos superiores até o final

do império é a de que todos são mantidos pelo Estado seguindo o que se poderia chamar de modelo francês de ensino, e são todos cursos isolados, não tendo nesse período se formado nenhuma Universidade no país, estas só viriam a surgir a partir da década de 1920¹⁵.

A vinda de D.João VI e da família real para o Brasil tem outras repercussões para a vida cultural da colônia, o precioso acervo de 60 mil volumes da Biblioteca Real que na precipitada partida de Portugal fora deixado para trás foi recuperado e mais tarde enviado para o Rio de Janeiro. A fundação da Biblioteca Nacional, composta por esse acervo, ocorreu oficialmente em 29 de outubro de 1810; ela era restrita apenas à família real e a poucos estudiosos, sendo que estes tinham de pedir autorização para consultá-la. Somente em 1814 a biblioteca é franqueada ao público (CASTRO, 2000).

Além desse acervo, o país recebeu um número significativo de letrados, alguns dos quais trouxeram em sua bagagem suas bibliotecas particulares. A segunda biblioteca pública brasileira foi inaugurada na cidade de Salvador em 1811, por iniciativa particular de Pedro Gomes Ferrão Castelo Branco, com contribuições dos seus sócios. Alguns consideram que esta é a primeira biblioteca pública, já que a Biblioteca Nacional só foi franqueada ao público três anos mais tarde.

No império, mantinha-se a tradição europeia de criação de bibliotecas para atender especialmente o ensino. Quando o curso de Direito é instalado no Convento de São Francisco, na província de São Paulo, a biblioteca já contava com cerca de 4.000 volumes, muitos doados, outros adquiridos por seus protetores, e que foram catalogados por assunto por José Antônio dos Reis, considerado o primeiro bibliotecário de São Paulo (DIAS, 1991).

A admissão de bibliotecários para a Biblioteca Nacional era feita por rigoroso concurso antes mesmo da criação do primeiro curso no país, tanto que Capistrano de Abreu, um dos primeiros grandes historiadores brasileiros, foi classificado em primeiro lugar no concurso realizado em 1879. Importante destacar que muito embora as atribuições fossem a de bibliotecário, o cargo tinha o nome de “oficial”. (DIAS, 1991)

Em 1915 Manuel Bastos Tigre, engenheiro formado pela Escola Politécnica, presta concurso para bibliotecário do Museu Nacional sendo aprovado em primeiro lugar, com uma

¹⁵ As primeiras Universidades Brasileiras se formam: no Rio de Janeiro em 1920, em Minas Gerais em 1927, no Rio Grande do Sul em 1934 e em São Paulo também em 1934.

tese sobre a CDD¹⁶, tornando-se o primeiro bibliotecário por concurso no Brasil. No dia 12 de março, data de seu nascimento, se comemora o “Dia do Bibliotecário”.

Manoel Cícero Peregrino da Silva formou-se em Direito no ano de 1885 na Faculdade de Direito do Recife, ocupou o cargo de diretor geral da Biblioteca Nacional no Rio de Janeiro, de 1900 a 1915 e de 1919 a 1921, e foi o responsável “pela dinamização das atividades bibliográficas e pela influência da Documentação no país. Nesta instituição, ele criou o primeiro curso de Biblioteconomia da América Latina em 1911” (ORTEGA, 2009, p.72).

Criado pelo Decreto nº 8.835, de 11.07.1911 o curso só teve início em 1915 enquadrado no Regulamento da Biblioteca Nacional. Tinha cinco disciplinas e quatro cadeiras: bibliografia; paleografia e diplomática; iconografia; e numismática. O curso de declarada influência francesa era baseado no modelo da École de Chartes, com acento profundamente humanístico (DIAS, 1991).

É o terceiro curso de Biblioteconomia no mundo, depois da École de Chartes na França e do curso da Columbia University nos Estados Unidos.

Em 1922 foi extinto, mas foi reestabelecido pelo Decreto nº 20.673 em 17.11.1931 estruturado em novas bases, agora com a duração de dois anos com as disciplinas:

Primeiro ano: Bibliografia e Paleografia e Diplomática;

Segundo ano: História Literária (aplicada à Bibliografia), Iconografia e Cartografia. (DIAS, 1991).

Enquanto isso em São Paulo, no ano de 1929 foi instalado no Instituto Mackenzie um curso de Biblioteconomia inspirado no modelo norte-americano, e que tinha como foco a preparação técnica dos funcionários da instituição. O curso era orientado por Dorothy M. Geddes Gropp, bibliotecária formada em Biblioteconomia nos EUA, que veio substituir Adelpha Rodrigues de Figueiredo, enquanto esta estivesse cursando a especialização em Biblioteconomia nos EUA, o curso constava de quatro matérias básicas: Catalogação, Classificação, Referência e Organização (MUELLER, 1985).

Adelpha Rodrigues, diretora da biblioteca do Instituto Mackenzie, desde 1926, ausentou-se de seu cargo de 1930 a 1931 para estudar Biblioteconomia na School of

¹⁶ Manuel Bastos Tigre chegou a conhecer Dewey pessoalmente.

Library Science of Columbia University¹⁷. Era a única aluna, dentre os 160 alunos de sua turma, e a primeira brasileira a frequentar o curso. Tornou-se a primeira bibliotecária brasileira a ter formação superior em Biblioteconomia. “Com o retorno de Adelpha Rodrigues de Figueiredo, o curso do Instituto Mackenzie, foi mantido até 1935 quando foi transferido para a Prefeitura de São Paulo” (WEITZEL, 2013, p.11).

O curso sob a liderança de Rubens Borba de Moraes passou a funcionar no prédio da Escola de Comércio Álvaro Penteado e continuou se firmando “nos moldes das Library Schools americanas e, como evidenciado, com donativos da Rockefeller Foundation” que além da concessão de bolsas de estudo tornou possível a organização de uma biblioteca especializada em Biblioteconomia (CASTRO, 2000, p.91).

Em 1940, o curso foi transferido para a Escola Livre de Sociologia e Política sempre mantendo as mesmas características pragmáticas e tecnicistas provenientes da linha norte-americana oriunda da Columbia University (MUELLER, 1985).

Em 1944 através do Decreto-Lei nº 6.440, o curso da Biblioteca Nacional sofre nova reforma curricular passando a contar então com disciplinas essencialmente especializadas. O curso introduzia os métodos e processos da Documentação que, para Dias (1991), poupou a Biblioteconomia brasileira de dicotomias e controvérsias conforme as que haviam se estabelecido na Europa e nos Estados Unidos. O curso era destinado a promover uma formação básica profissional útil a qualquer tipo de biblioteca.

De acordo com Castro (2000), o “Curso de Biblioteconomia passou a ter a designação de Cursos da Biblioteca Nacional (C.B.N.), que compreendia três níveis”: Curso Fundamental de Biblioteconomia, Curso Superior de Biblioteconomia e Cursos Avulsos (CASTRO, 2000, p. 86).

Ainda segundo Castro (2000) desta mudança destacam-se os seguintes pontos positivos: a formação de mão de obra auxiliar qualificada, educação continuada e difusão do conhecimento biblioteconômico no país e exterior. Os Cursos da Biblioteca Nacional passaram a contar com a seguinte estrutura:

Primeiro ano: Curso Fundamental de Biblioteconomia, destinado a preparar candidatos aos serviços auxiliares de biblioteca, com as seguintes disciplinas:

- Organização de Bibliotecas;

¹⁷ A escola fundada por Dewey.

- Catalogação e Classificação;
- Bibliografia e Referência;
- História do Livro e das Bibliotecas.

Segundo ano: Curso Superior de Biblioteconomia, destinado a preparar os candidatos aos serviços especializados e de direção de bibliotecas, com as seguintes disciplinas:

- Organização e Administração de Bibliotecas;
- Catalogação e Classificação;
- História da Literatura (aplicada à Bibliografia);
- Disciplinas Optativas:
 - Noções de Paleografia e Catalogação de Manuscritos e de Livros Raros e Preciosos;
 - Mapotecas;
 - Iconografia;
 - Bibliotecas de Música;
 - Bibliotecas Infantis e Escolares;
 - Bibliotecas Especializadas e Bibliotecas Universitárias;
 - Bibliotecas Públicas;
 - Ou qualquer disciplina ou grupos de disciplinas cursadas na Faculdade Nacional de Filosofia, ou instituto congênere, sobre assuntos de interesse para a cultura do bibliotecário.

A Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro ainda oferecia cursos de aperfeiçoamento acadêmico, tais como: Conservação e Restauração de Livros, Estampas e Documentos; Bibliografia de Balzac; Iconografia; Paleografia; Documentação; Literatura Latino-Americana, destinados a atualizar os conhecimentos dos bibliotecários já formados, e divulgar conhecimentos especializados de acordo com os progressos da ciência (CASTRO, 2000). Este curso anos mais tarde deu origem ao atual curso de Biblioteconomia da UNIRIO como veremos adiante.

A década de 1950 foi marcante para a área no Brasil. Em 1951 realizou-se na Biblioteca Municipal de São Paulo a Conferência sobre o Desenvolvimento dos Serviços de Bibliotecas Públicas na América Latina; em 1953 em Brasília o Primeiro Congresso de

Bibliotecas do Distrito Federal, e em 1954 em Recife o Primeiro Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação – o I CBBB.

Em 1954 com o apoio da UNESCO, foi criado, o Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação (IBBD)¹⁸ tendo como missão conduzir o acesso à informação científica. Em 1955, o instituto lançaria o primeiro curso de pós-graduação na área, o Curso de Documentação Científica (CDC) (PINHEIRO, 2005).

Através de Portaria (nº 162) do Ministério do Trabalho de 07.10.1958 o profissional bibliotecário passa a ser reconhecido como profissional liberal.

Como destacado por Bourdieu (2011) “o título profissional ou escolar é uma espécie de regra jurídica de percepção social, um ser-percebido que é garantido como um direito. É um capital simbólico institucionalizado, legal e não apenas legítimo” (BOURDIEU, 2011, p.148).

Assim, os bibliotecários, que desde os anos de 1950 vinham empreendendo esforços para que houvesse a regulamentação da Biblioteconomia conseguiram ter finalmente a profissão reconhecida em 30 de junho de 1962 através da Lei nº 4.084, sendo regulamentada em 1965, pelo Decreto nº 56.725 (CASTRO, 2000).

Como ressalta Guimarães (1996),

Ao tratar do profissional a lei estabelece a reserva de mercado, vinculando o exercício profissional à devida habilitação legal para tanto, habilitação essa oriunda dos cursos superiores de Biblioteconomia brasileiros devidamente reconhecidos ou ainda por instituições estrangeiras desde que com revalidação de diploma no Brasil. Nesse sentido, a lei houve ainda por bem resguardar direitos adquiridos anteriormente à sua promulgação (GUIMARÃES, 1996, p.3)

Em 1960 existiam dez cursos de Biblioteconomia no Brasil e ao longo da década foram criados mais nove; como até o início desta década não houvesse nenhum tipo de padronização ou qualquer norma que disciplinasse a criação destes cursos o que se observou a partir de então foi uma grande diversidade na organização curricular tanto em relação à duração quanto em relação às disciplinas que integravam os currículos. Por essa razão, a Federação Brasileira de Associações de Bibliotecários (FEBAB), criada em 1959, empenhou-se na normatização dos cursos que foi obtida através da Resolução de 16.11.1962, do Conselho Federal de Educação, fixando um currículo mínimo e determinando a duração dos cursos de Biblioteconomia no Brasil (CASTRO, 2000).

¹⁸ A partir de 1976 passou a denominar-se Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

Um parêntese se faz necessário aqui em relação ao currículo. É preciso explicitar o conceito de currículo mínimo, diferenciando-o do currículo pleno e da estrutura curricular.

Segundo Guimarães (2002), o currículo mínimo é composto apenas da relação de matérias descritas por ementas, este grupo de disciplinas constituem o núcleo mínimo de formação do profissional. A concretização da grade curricular dá-se por meio do currículo pleno, em que se desenvolve a adaptação do currículo mínimo levando em consideração as particularidades regionais, sociais, o contexto institucional, e o perfil do profissional almejado. Por fim, as estruturas curriculares referem-se mais especificamente às grades curriculares, formadas pelas disciplinas com a descrição de seus conteúdos e respectivas cargas horárias, que são o meio pelo qual o currículo pleno se operacionaliza em cada instituição de ensino.

O primeiro currículo mínimo obrigatório para o Curso de Biblioteconomia foi estabelecido pelo então Conselho Federal de Educação (CFE), por meio do Parecer nº 326, de 16.11.1962, homologado pela Portaria Ministerial de 04.12.1962, e compreendia as seguintes disciplinas:

- 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
- Catalogação e Classificação
- Bibliografia e Referência
- Documentação
- Paleografia

O curso de Biblioteconomia da Biblioteca Nacional passa por uma reestruturação aumentando de dois para três anos sua duração, tornando-se então um curso de nível superior — Decreto nº 550 de 1º de fevereiro de 1962 (CASTRO, 2000).

Neste mesmo período, a UNESCO e o Conselho Internacional de Associações Científicas, discutiram as bases de criação de um Sistema Mundial de Informação Científica

e Tecnológica (UNISIST) que partia do conceito da cooperação voluntária internacional para melhorar o acesso e o uso da informação (UNESCO,1971).

Segundo Pinheiro (2002) “na concepção do UNISIST foi essencial a ideia de informação para o desenvolvimento, na sua acepção mais ampla, de desenvolvimento científico, tecnológico, econômico, social e cultural, num único e interligado processo” (PINHEIRO, 2002, p.13).

Em decorrência das ações empreendidas pela UNESCO para implantação do UNISIST passou-se a discutir no Brasil, a criação do Sistema Nacional de Informação em Ciência e Tecnologia (SNICT) que não chegou a ser implantado, porém “a informação vinha sendo incorporada, gradativamente, nos planos governamentais brasileiros”. Um grupo composto por técnicos americanos e brasileiros recomendava que os serviços de informação fossem reformulados a fim de prover melhores suportes à pesquisa e ao desenvolvimento do país (PINHEIRO, 1995, p.11).

Ainda na década de 1960 foram registradas três edições do Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação (CBBB): em Curitiba no ano de 1961, em Fortaleza no ano de 1963 e em 1967 em São Paulo tendo este último como tema “A Biblioteca como Fator de Progresso”. Importante destacar que a edição do CBBB de 1967 aconteceu num período político bastante conturbado para o Brasil em que a chamada linha dura do governo civil-militar¹⁹ que se encontrava no poder, recrudescia suas ações sob a égide da Lei de Segurança Nacional com forte censura e controle dos meios de comunicação. Ao final deste encontro, uma das orientações que mereceram destaque estava relacionada à qualidade dos cursos de formação em Biblioteconomia e a recomendação de que fosse possível aos bibliotecários já formados voltarem para atualização técnica em Documentação.

“A ciência da informação foi introduzida no Brasil, em 1970, por meio do curso de mestrado, instituído pelo então IBBD – a partir de 1976 IBICT – com mandato acadêmico da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)”. O corpo docente do curso contava com professores estrangeiros, especialmente americanos e ingleses; vieram importantes

¹⁹ O golpe de estado de 31 de março de 1964 teve como desdobramento a instauração do governo civil-militar. Nos anos que se seguiram houve uma significativa recuperação da economia e as taxas de crescimento chegaram a 10% ao ano, constituindo o que se convencionou chamar de “milagre econômico brasileiro” com entrada significativa de capitais externos.

pesquisadores como Frederick Wilfrid Lancaster, Tefko Saracevic, Bert Roy Boyce, Jack Mills e Ingertraut Dahlberg, dentre outros (PINHEIRO,1995, p.11).

A concepção americana de tratamento de documentos e informação, entendida e nomeada como Ciência da Informação se transfere para o Brasil. Simultaneamente a isso professores brasileiros de outras áreas participam do mestrado incorporando métodos e teorias de disciplinas afins, e trazendo para a pesquisa uma perspectiva da realidade nacional contribuindo ainda mais para que os problemas de informação fossem interpretados segundo o panorama local. O perfil deste mestrado iria influenciar a formação da rede de pós-graduações em Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação no país (PINHEIRO,1995).

A criação dos primeiros cursos de Mestrado em Biblioteconomia é dessa mesma época: o mestrado em Biblioteconomia da Universidade de São Paulo (USP) foi implantado em 1972, em 1976 foi a vez da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em 1977 o da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCamp), e em 1978, os da Universidade de Brasília (UnB) e Universidade Federal da Paraíba (UFPB), totalizando assim cinco cursos somente na década de 1970 (OLIVEIRA, 2011).

Com o passar dos anos mesmo os programas de pós-graduação criados com o nome de Biblioteconomia e Documentação acabaram por ser renomeados para Ciência da Informação.

O IBICT concentrou suas ações na coordenação do setor de informação do país em estreita relação com o CNPq e essas ações estavam orientadas para apoiar o regime militar estabelecido que “necessitava controlar a produção científica e tecnológica nacional”. Segundo o entendimento de Castro (2000) “se informação é poder e se o sistema político (de poder) é autoritário, as instituições que manipulam informações estão ao seu serviço” (CASTRO, 2000, p. 251).

Começa a se delinear no país o perfil do profissional da informação:

O ensino da Ciência da Informação deve visar ao ensino para a profissão [...]. Uma profissão existe quando um grupo de indivíduos, reconhecendo a existência de uma genuína necessidade social, reúne-se para encontrar os meios de satisfazer aquelas necessidades através da elaboração de certas técnicas (FOSKETT, 1980, p.55).

Os debates sobre a estrutura curricular da graduação ganharam relevância a partir de 1967, quando foi criada a Associação Brasileira de Ensino de Biblioteconomia e Documentação (ABEBD) com a missão de cumprir as finalidades abaixo:

- a) Congregar o corpo docente das Escolas de Biblioteconomia e Documentação do Brasil, mantendo sua unidade na solução dos seus problemas;
- b) Planejar o desenvolvimento da Formação Biblioteconômica;
- c) Preconizar medidas que objetivem a formação e aperfeiçoamento do pessoal docente;
- d) Patrocinar estudos visando a resolução de problemas econômicos, científicos e técnicos da Biblioteconomia;
- e) Apoiar estudos e planos que visem implantar a instituição do regime de tempo integral;
- f) Promover o intercâmbio de educadores nacionais e estrangeiros;
- g) Defender os interesses das instituições que a integram sem envolver-se em problemas de ordem política, religiosa ou racial;
- h) Sugerir o estabelecimento de requisitos mínimos do regime de estágio e de bibliotecas laboratório cuja adoção deve ser generalizada;
- i) Sugerir medidas tendentes ao aperfeiçoamento da organização administrativa das escolas de Biblioteconomia e Documentação;
- j) Sugerir soluções para melhoria das condições de vida do corpo discente, tendo em vista as possibilidades de sua plena formação;
- k) Sugerir medidas que visem o aperfeiçoamento dos meios de seleção dos candidatos ao estudo de Biblioteconomia;
- l) Sugerir medidas para uma regulamentação uniforme da revalidação de diplomas de Bibliotecários obtidos no exterior;
- m) Estimular entre os sócios a elaboração de trabalhos originais tendo em vista o princípio da indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa; e
- n) Outras finalidades que venham a ser apresentadas e referendadas nas reuniões de Assembleia Geral (ABECIN, 2012).

Na década de 1970 foram criados oito novos cursos de graduação em Biblioteconomia, e a ABEBD continuava sendo o polo central de discussão e reflexão sobre a maior inquietação da área — o currículo mínimo.

Uma comissão instituída através da Portaria nº 28 de 31.01.1967 do Ministério da Educação e Cultura, formada por especialistas da área recebe a atribuição de diagnosticar e propor soluções para a melhoria do ensino de Biblioteconomia no país.

Ao reconhecer que os problemas do ensino de Biblioteconomia transcendiam a simples determinação de padrões para as escolas, ampliam a discussão, incluindo na pauta assuntos como currículo mínimo, eficiência do ensino, incremento do número de alunos e estratégias para despertar o espírito profissional dos bibliotecários. (CASTRO, 2000, p. 216)

Só em 1976 se chegaria à primeira proposta que era de manutenção do curso com duração de três anos e a inclusão das disciplinas: Função Social da Biblioteca, Estudo do Usuário, Planejamento e Administração de Sistemas de Informação, Fontes de Informação, Seleção e Aquisição.

A contraproposta viria logo a seguir já que as novas disciplinas exigiam fundamentação que não estava contida no currículo proposto. A Secretaria de Ensino Superior (SeSU) do Ministério da Educação organizou um novo grupo de trabalho, constituído pela ABEED, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade de São Paulo, Universidade Federal Paraíba, Universidade Federal do Paraná, Universidade de Brasília e IBICT e com Assessores Técnicos da SeSU para a elaboração de uma proposta de reformulação do currículo mínimo do Curso de Biblioteconomia que foi encaminhada no ano de 1981 ao então Conselho Federal de Educação.

Esta proposta foi aceita pela grande maioria das instituições que mantinham o curso de Biblioteconomia, e aproveitada em sua maior parte no Parecer nº 460/82 do Conselho Federal de Educação do Ministério da Educação e Cultura (CFE/MEC).

O novo currículo só seria adotado em 1984. O Curso de Biblioteconomia segundo a Resolução CFE nº 8 de 29.10.1982 passou a constituir-se de três grupos de matérias:

a) Matérias de Fundamentação Geral:

- Comunicação
- Aspectos Sociais, Políticos e Econômicos do Brasil Contemporâneo
- História da Cultura

b) Matérias Instrumentais:

- Lógica
- Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa
- Língua Estrangeira Moderna

- Métodos e Técnicas de Pesquisa
- c) Matérias de Formação Profissional:
 - Informação Aplicada à Biblioteconomia
 - Produção dos Registros do Conhecimento
 - Formação e Desenvolvimento de Coleções
 - Controle Bibliográfico dos Registros do Conhecimento
 - Disseminação da Informação
 - Administração de Bibliotecas (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1982, p. 246).

Em 1980 o IBICT é transferido do Rio de Janeiro para Brasília. Em 1983 é assinado um convênio pelo qual o mestrado em Ciência da Informação retorna ao Rio de Janeiro passando a fazer parte da estrutura curricular da Escola de Comunicação da UFRJ como uma área de concentração do Mestrado de Comunicação. Em 1986 o programa readquiriu sua autonomia voltando a ser um curso de Mestrado em Ciência da Informação. “Em 1992, é, finalmente, criado o doutorado em ciência da informação, portanto 22 anos após o início do mestrado” (PINHEIRO, 1995, p. 13).

No mesmo ano é implantado na UnB o segundo doutorado em Ciência da Informação do país (OLIVEIRA, 2011).

Quando os cursos de doutorado tiveram início “a denominação Ciência da Informação passou a ser mais amplamente adotada, ainda que com certa falta de clareza sobre sua significação e baixa capilaridade entre a comunidade profissional” (ORTEGA, 2009, p.74).

Em 1989 a ABEED promove em Brasília o II Encontro Nacional de Ensino de Biblioteconomia e Ciência da Informação (ENEBCI) com o objetivo de discutir os impactos da implantação do novo currículo mínimo tendo como referência três pontos de discussão: o estágio curricular, a evasão escolar e o mercado de trabalho (GUIMARÃES, 2002).

A partir deste encontro grupos regionais deram início aos estudos comparativos dos currículos e à organização do Cadastro Nacional de Docentes de Biblioteconomia (GUIMARÃES, 1995).

A figura do docente passa a ser objeto de atenção da ABEBD, “desse modo, em agosto de 1992 realiza-se em São Paulo o III ENEBCI, tendo como tema a Capacitação Docente em Biblioteconomia” (GUIMARÃES, 2002, p. 59).

Caminham paralelamente nas discussões empreendidas: o ensino, nas suas dimensões currículo, formação discente/docente; a pesquisa; e as necessidades do mercado de trabalho.

Um documento produzido pela Federação Internacional de Documentação e Informação (FID) que traça o perfil do “Moderno Profissional da Informação” provoca enorme repercussão na área sendo fato gerador de intensa produção de artigos científicos.

A chegada dos anos 90 trouxe a necessidade de um novo profissional para as unidades de informação, sejam bibliotecas públicas, escolares, universitárias ou especializadas, centros de documentação, unidades tradicionais ou virtuais. As redes de informação revolucionaram os conceitos de tempo e lugar e colocou nas mãos de muitos usuários finais aquilo que era “do domínio” exclusivo do profissional tradicional. O acesso passou a ser feito pelos próprios especialistas (SANTOS, 1998, p.6-7).

O perfil do “Moderno Profissional da Informação” reforça características da área de gestão da informação científica e tecnológica:

Falar de profissionais da informação implica falar, também, da necessidade de uma formação sólida, que propicie o desenvolvimento de habilidades e perfil compatíveis com as exigências da sociedade. Assim, na medida em que as transformações científicas e tecnológicas passaram a oferecer uma nova visão de atuação para os egressos de Biblioteconomia e Ciência da Informação, os currículos, paulatinamente, foram sendo reestruturados e novos cursos surgiram (MOTA; OLIVEIRA, 2005, p.101).

A globalização, em seu aspecto econômico, integra, expande e diversifica o mercado mundial trazendo como consequência uma crescente mobilidade de mão de obra. A consolidação da União Europeia (EU) e do Mercosul nos anos de 1990 conduz à necessidade de harmonização curricular de forma a permitir a mobilidade profissional em todos os níveis de formação entre os países componentes do Bloco.

Com relação ao Mercosul essa busca foi iniciada em 1996 num processo de integração protagonizado pela ABEBD. Ao participar da XXX Reunión Anual de Bibliotecários em Buenos Aires, a então presidente da ABEBD, Jussara Pereira Santos, lançou as bases para a realização de um evento conjunto para discutir a harmonização curricular da área (GUIMARÃES, 2002).

Em setembro de 1996, reuniram-se em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, no I Encontro de Dirigentes de Cursos Universitários de Biblioteconomia do Mercosul,

representantes dos cursos superiores de Biblioteconomia da Argentina (em número de sete) e dos Cursos de Biblioteconomia do Chile, do Uruguai, do Paraguai e do Brasil neste encontro foram estabelecidas a metodologia a ser desenvolvida, e determinadas as metas e serem alcançadas nesta empreitada, sendo aprovado a periodicidade anual do evento a realizar-se em revezamento, cada vez em um dos países participantes (Argentina-1997; Chile-1998; Uruguai-1999 e Paraguai-2001) considerado um “marco referencial para a história do ensino de Biblioteconomia latino-americano, visto permitir, pela primeira vez, uma discussão sistematizada sobre questões de ensino afetas ao segmento Mercosul” (GUIMARÃES, 2002, p. 69; GUIMARÃES; RODRIGUES, 2003; SANTOS, 1998).

Representantes da Argentina, Paraguai, Uruguai e Chile participaram em julho de 1997 do Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação em São Luís no Maranhão oferecendo oficinas de atualização em suas áreas de excelência. Em novembro de mesmo ano, no II Encuentro de Directores y I de Docentes de Cursos Superiores Bibliotecología del Mercosur chegou-se ao estabelecimento do núcleo principal de conhecimentos, a ser ministrado nos cursos dos Estados parte e associados com a definição de ementas e de conteúdos mínimos, a partir de seis áreas de curriculares:

1. Fundamentos Teóricos da Biblioteconomia e da Ciência da Informação;
2. Processamento da Informação;
3. Recursos e Serviços de Informação;
4. Gestão de Unidades de Informação;
5. Tecnologia da Informação; e
6. Pesquisa.

No Brasil, houve o entendimento, pela maioria dos cursos, de que a pesquisa e as tecnologias da informação não deveriam constituir áreas independentes, mas sim deveriam ser transversais a todas as áreas (GUIMARÃES; RODRIGUES, 2003).

No III Encuentro de Directores y II de Docentes de Cursos Superiores Bibliotecología del Mercosur em Santiago do Chile em 1998, os temas discutidos foram as cargas horárias mínimas por conteúdo e as competências necessárias ao perfil profissional de cada área (GUIMARÃES; RODRIGUES, 2003).

O ciclo se completa com a realização do V Encuentro de Directores y IV de Docentes de Cursos Superiores Bibliotecología del Mercosur no Paraguai que contou com a participação pela primeira vez da Bolívia. O evento abordou a figura do docente,

tendo como temas respectivamente as diretrizes político-estratégicas para a formação docente com impacto na pesquisa e na extensão e o docente de Biblioteconomia na sociedade do conhecimento, enfocando o novo perfil docente, a ética como responsabilidade social na atividade educativa e as inovações exigidas pelos novos tempos (GUIMARÃES; RODRIGUES, 2003, p. 65).

O VI ENEBCI realizado em Campinas em maio de 2001 discutiu mais notadamente aspectos relativos à capacitação docente nos cursos de Biblioteconomia do Mercosul. “Na ocasião, foi criada a Associação Brasileira de Educação em Ciência da Informação (ABECIN), ampliando a atuação da ABEBD a outros cursos da área de Ciência da Informação” (GUIMARÃES, 2002, p.66).

A mudança do nome da Associação nos remete ao artigo de Foskett (1984):

uma profissão pode e na verdade deve, de tempos em tempos, mudar seus pontos de vista sobre a natureza e âmbito de suas atividades; como profissão, deve estar alerta ao significado de novas ideias, pronta e desejosa de incorporá-las em seu programa de ensino (FOSKETT, 1984, p. 54).

A ABECIN ciente de que o sucesso ou fracasso de qualquer projeto político pedagógico depende da qualificação e cumplicidade do corpo docente, vem desde sua criação oferecendo oficinas sobre projeto pedagógico e avaliação institucional com o objetivo de aprimoramento das práticas pedagógicas, em sintonia com as quatro linhas de saber identificadas pela associação como fundamentais ao trabalho docente (GUIMARÃES, 2002):

- a) os saberes dos conteúdos do respectivo campo já existentes e prontos para serem utilizados, transmitidos, adaptados e transformados;
- b) os saberes de como realizar a transposição didática desses conteúdos para a formação das competências, habilidades e atitudes dos profissionais egressos da escola;
- c) os saberes derivados da transposição didática e seu efeito na consolidação dos saberes profissionais nos egressos dos cursos; e
- d) os saberes sobre os melhores métodos e técnicas de ensino a serem empregados na formação das habilidades e das atitudes esperadas pelos usuários dos serviços prestados pelos egressos da escola. (ABECIN, 2012).

Uma das decorrências da LDB nº 9.394/96 foi a edição das Diretrizes Curriculares Nacionais, que vem a ser normas obrigatórias para a Educação que têm como objetivo orientar o planejamento curricular e os sistemas de ensino, norteando seus currículos.

Segundo Guimarães (2002) a grande inovação “trazida pela LDB ao âmbito dos estudos curriculares reside na ideia de diretrizes curriculares em substituição aos até então currículos mínimos” (GUIMARÃES, 2002, p. 62). As Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Biblioteconomia foram editadas em 2001.

As diretrizes curriculares têm em vista preservar a questão da autonomia da IES e da proposta pedagógica, incentivando as instituições a montar seu currículo, recortando dentro das áreas de conhecimento os conteúdos que lhe convêm para a formação das competências pretendidas.

A LDB não faz qualquer menção a currículos mínimos, deixando às Instituições de Ensino Superior a liberdade para definir metade da carga horária dos cursos de acordo com as especificidades demandadas, desde que, respeitadas as Diretrizes Curriculares em termos de conteúdos básicos e conteúdos profissionais essenciais para o desenvolvimento de competências e habilidades requeridas para os egressos do curso (GUIMARÃES, 2002; SANTOS, 1998).

As Diretrizes Curriculares propostas pelo MEC em 2001 baseiam-se no desenvolvimento de competências e habilidades, por sua vez subdivididas em gerais e específicas, além do domínio dos conteúdos próprios da Biblioteconomia.

Dentre as competências e habilidades consideradas gerais para os graduados em Biblioteconomia típicas desse nível de formação estão:

- a) Gerar produtos a partir dos conhecimentos adquiridos e divulgá-los;
- b) Formular e executar políticas institucionais;
- c) Elaborar, coordenar, executar e avaliar planos, programas e projetos;
- d) Utilizar racionalmente os recursos disponíveis;
- e) Desenvolver e utilizar novas tecnologias;
- f) Traduzir as necessidades de indivíduos, grupos e comunidades nas respectivas área de atuação;

g) Desenvolver atividades profissionais autônomas, de modo a orientar, dirigir, assessorar, prestar consultoria, realizar perícias e emitir laudos técnicos e pareceres; e

h) Responder a demandas sociais de informação produzidas pelas transformações tecnológicas que caracterizam o mundo contemporâneo (BRASIL, Diretrizes Curriculares, 2001).

Dentre as competências e habilidades consideradas específicas para os graduados em Biblioteconomia típicas desse nível de formação estão:

a) Interagir e agregar valor nos processos de geração, transferência e uso da informação, em todo e qualquer ambiente;

b) Criticar, investigar, propor, planejar, executar e avaliar recursos e produtos de informação;

c) Trabalhar com fontes de informação de qualquer natureza;

d) 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; e

e) Realizar pesquisas relativas a produtos, processamento, transferência e uso da informação (BRASIL, Diretrizes Curriculares, 2001).

Podemos afirmar que o desenvolvimento de competências e habilidades depende sempre da prática interdisciplinar, entretanto, pela própria natureza das competências e habilidades a serem adquiridas, em alguns casos, a prática interdisciplinar de ensino é condição necessária e suficiente para se alcançar o resultado pretendido. Das competências e habilidades típicas aos graduados em Biblioteconomia elencadas nas Diretrizes Curriculares que dependem por sua natureza de uma prática genuinamente interdisciplinar podemos destacar os itens:

f) Traduzir as necessidades de indivíduos, grupos e comunidades *nas respectivas áreas de atuação*;

a) Interagir e agregar valor nos processos de geração, transferência e uso da informação, *em todo e qualquer ambiente*;

c) Trabalhar com *fontes de informação de qualquer natureza*; (grifo nosso).

Souza (2008), a partir da análise do discurso sobre os textos coletados nos Anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação (ENANCIB) de 2003, 2005, 2006, e 2007, apresenta as principais tendências referentes à composição curricular e ao mercado profissional resultado das discussões empreendidas pelo grupo 6 (GT 6) “além das grandes mudanças econômicas e tecnológicas, temos novas propostas de organização e flexibilização curricular, foco no desenvolvimento de competências e habilidades e um movimento associativo atuante” (SOUZA, 2012, p.6).

Concluída a graduação os profissionais da informação deverão estar preparados para difundir conhecimentos para os diversos campos do saber, dando conta de uma realidade complexa, numa postura naturalmente interdisciplinar, conforme se pode depreender das exigências contidas nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Biblioteconomia – Parecer CES 492/2001.

No Brasil, existem atualmente 43 cursos que atribuem o grau de Biblioteconomia em nível superior, identificados ou não, na sua titularidade, sob essa nomenclatura. No Estado do Rio de Janeiro existem quatro cursos: três em instituições federais Universidade do Rio de Janeiro (UNIRIO), Universidade Federal Fluminense (UFF) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e uma particular Universidade Santa Úrsula (USU) (SILVA, 2011).

Segundo Castro,

mesmo sendo a biblioteconomia uma das profissões mais antigas, não atingiu em termos de Brasil suficiente maturidade teórica e prática e, no presente momento, face à globalização da informação, ao acelerado crescimento da produção científica e tecnológica, à crise nos paradigmas em todos os campos do saber humano, torna-se cada vez mais uma profissão nebulosa e pouco discernível (CASTRO, pg.270, 2000).

A Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) tem por finalidade a identificação das ocupações no mercado de trabalho, para fins classificatórios junto aos registros administrativos e domiciliares. Os efeitos de uniformização pretendida pela CBO são de ordem administrativa e não se estendem às relações de trabalho enquanto que a regulamentação da profissão é realizada por meio de lei, no caso em tela, pela Lei nº 9.674/98. Ainda assim, Cunha e Crivellari (2004) entendem relevante destacar que a CBO de 2002, hoje em vigor, organizada com base na noção de “família ocupacional” agregou numa mesma “família” os profissionais da informação. Fazem parte da mesma “família”,

bibliotecários, documentalistas e analistas da informação sendo condição de exercício destas ocupações o diploma de nível superior.

Pelos critérios da CBO fica, então, evidente que o verdadeiro profissional da informação é, no Brasil, o próprio bibliotecário – aquela ocupação que, entre as três componentes da família ocupacional “profissionais da informação”, está apta a exercer a maioria absoluta das atividades típicas daquela família. Entretanto, o nome bibliotecário foi subsumido pelo profissional da informação (Cunha e Crivellari, 2004, p.50).

Além de preparados para enfrentar com eficiência e criatividade os problemas de sua prática profissional, os bibliotecários “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” (BRASIL, Diretrizes Curriculares, 2001) entre outros.

Em relação às expectativas do mercado de trabalho:

O mercado exige do profissional da informação, novas competências para adaptação ao trabalho. [...] Os conhecimentos e habilidades necessários aos profissionais bibliotecários são cada vez mais diversificados e complexos, em áreas como gestão, comunicação e novas tecnologias. (SOUZA, 2008, p.13).

Quanto aos programas de formação profissional na área de Biblioteconomia e Ciência da Informação segundo Barbosa (1998), a incorporação aos programas curriculares de conhecimentos originados em áreas como administração, computação, telecomunicações, economia, sociologia e outras constitui estratégia importante para a promoção de um conjunto variado de habilidades que será valioso para promover a competitividade dos profissionais de informação no mercado de trabalho.

A realidade em que vivemos, dentro de um contexto globalizado, exige dos profissionais de todas as áreas melhor desempenho e mais eficiência. Dentro deste contexto, os bibliotecários devem estar preparados de forma a responder às novas exigências da sociedade do conhecimento (SILVA; CUNHA, 2002, p.80).

Nesse cenário “o diploma passa a não significar necessariamente uma garantia de emprego” furtando-se ao princípio da educação nacional que determina a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, segundo o art. 3º, XI, da LDB. (SILVA; CUNHA, 2002, p.77).

Como destaca Barbosa (1998)

A aplicação do conhecimento tradicional da biblioteconomia em novos ambientes e contextos não apenas irá ajudar a desenvolver novas oportunidades de mercado para os profissionais, mas também irá contribuir decisivamente para o efetivo gerenciamento do acervo de conhecimentos da sociedade (BARBOSA, 1998, p. 59).

A educação deve buscar não a mera transferência do saber acumulado, mas uma cultura que torne possível um modo de pensar aberto e livre, que nos permita compreender a condição humana e nos ajude a viver melhor (MORIN, 2010).

Se não possuímos estratégias adequadas de organização, recuperação e disseminação da informação, tudo será em vão (SILVA; CUNHA, 2002, p. 82).

As tecnologias podem assumir uma parte dessa tarefa, mas elas não são um fim em si mesmo, “o que quero dizer é que os estudantes de hoje devem estar tão preparados, em seus estudos profissionais, que possam compreender não apenas o que a tecnologia pode fazer, mas o que devemos exigir dela” (FOSKETT, 1980, p.55).

Para Silva e Cunha (2002) “o papel mais importante do bibliotecário no século XXI parece ainda ser o de gerenciador da informação”, diante da complexidade do mundo em que vivemos e da quantidade de informação compartilhada por todos a cada minuto.

Veremos a seguir como, o curso oferecido pela Escola de Biblioteconomia da UNIRIO que é originário do primeiro curso de Biblioteconomia do Brasil - o Curso da Biblioteca Nacional - se preparou ao longo de sua história para atender as demandas da sociedade.

5.1 O CURSO DE BIBLIOTECONOMIA DA UNIRIO

Já em 1953 os portadores de diplomas expedidos pelos Cursos da Biblioteca Nacional podiam solicitar o registro da titulação à Diretoria do Ensino Superior do MEC.

Em 1962, quando a profissão de bibliotecário é reconhecida e o curso de Biblioteconomia é incluído no nível superior, com um currículo mínimo estabelecido pelo Conselho Federal de Educação, o curso de Biblioteconomia da Biblioteca Nacional passa por uma reestruturação aumentando de dois para três anos sua duração passando a conferir diploma de nível superior aos egressos de seu curso – Decreto nº 550 de 1º de fevereiro de 1962 (CASTRO, 2000).

Em decorrência da reforma universitária realizada pelo governo militar em 1968, é criada em 20.08.1969 pelo Decreto-Lei nº 773 a Federação das Escolas Isoladas do Estado da Guanabara (FEFIEG) que congregou escolas de instituições renomadas de ensino

superior, dentre elas a Escola de Biblioteconomia e Documentação – EBD que funcionava até então na Biblioteca Nacional.

Em razão da fusão dos Estados da Guanabara e do Rio de Janeiro (Lei complementar nº20 de 1.07.1974), onde se manteve a denominação de Estado do Rio de Janeiro, voltando-se à situação territorial de antes da criação do município neutro, com a cidade do Rio de Janeiro também voltando a ser a capital fluminense, a FEFIEG passa a denominar-se Federação das Escolas Federais Isoladas do Estado do Rio de Janeiro – FEFIERJ (Decreto nº 76.832, de 17.12.1975).

A partir desta data todos os esforços foram no sentido de transformar a Federação de Escolas em Universidade Federal, o que veio a acontecer em 5 de junho de 1979, através da Lei nº 6.655 que transforma a FEFIERJ em Universidade do Rio de Janeiro – UNIRIO.

A Resolução UNIRIO, nº 357, aprovou o novo Currículo Pleno do Curso de Biblioteconomia e Documentação em 28 de novembro de 1983, tendo em vista o resultado das discussões empreendidas pelo corpo docente, às informações coletadas em questionário aplicado aos alunos da época e por reivindicação do Diretório Acadêmico de Biblioteconomia e Documentação que concluíram pela necessidade de adaptações às modernizações técnicas no campo da informação e da comunicação. O novo currículo pleno passa a ter a duração mínima de quatro anos e foi implantado adotando o sistema de créditos e o estágio supervisionado.

Em 2002 foi instituída uma nova Comissão de Reformulação Curricular²⁰. Esta Comissão aproveitou parte dos trabalhos realizados pelos grupos de trabalho anteriores, atualizou o necessário e adequou às diretrizes estabelecidas pela ABECIN, a partir de discussões dos docentes de várias IES, harmonizadas com o também estabelecido no âmbito do MERCOSUL no que tange à formação do bibliotecário. A partir de setembro de 2006 representantes do corpo discente passaram a integrar formalmente a Comissão.

Também nortearam os trabalhos os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Plano Pedagógico Institucional (PPI) da UNIRIO, ambos de 2006 que estabelecem o perfil desejado dos egressos, destacando que não deve bastar a qualificação técnica e o

²⁰ Portaria UNIRIO nº 109 de 22.03.2002, constituída pelos professores Ana Virgínia Teixeira da Paz Pinheiro, Leila Beatriz Ribeiro, Marcos Luiz Cavalcanti de Miranda e Maria Teresa Wiltgen Tavares da Costa Fontoura.

espírito de pesquisa, mas o estímulo à convivência e aceitação da diversidade para o pleno desenvolvimento do estudante como pessoa integral e não apenas como profissional.

Finalmente, no plano específico da área de Biblioteconomia, a Comissão norteou-se pelos documentos básicos gerados a partir de uma série de oficinas e seminários promovidos pela ABECIN para a discussão e elaboração de um projeto pedagógico nacional para área e nas Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas para o curso de Biblioteconomia (Parecer CNE/CES nº492/2001).

De todo esse trabalho resultou o Projeto Pedagógico para o Bacharelado em Biblioteconomia da UNIRIO em vigor desde 2010.

O Curso de Bacharelado em Biblioteconomia da UNIRIO 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, 2009, p.50)

Segundo o Projeto Pedagógico para o Bacharelado em Biblioteconomia, os componentes curriculares devem capacitar o aluno à:

- a) Entender as relações sociais e mapear as necessidades das comunidades na qual esteja inserida a unidade de informação onde trabalhe;
- b) Gerar produtos que atendam às necessidades diferenciadas destas comunidades, seus subgrupos ou usuários individuais;
- c) Planejar, executar e avaliar atividades inerentes à implantação, gerência e desenvolvimento de unidades de informação;
- d) Selecionar e de elaborar instrumentos para organização e disponibilização de informações adequadas à realidade e às necessidades das comunidades com as quais trabalha;
- e) Realizar seu trabalho com a disponibilidade tecnológica que disponha, seja ela qual for;
- f) 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;
- g) Manejar eficientemente as metodologias e técnicas das diferentes áreas da Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação;

- h) Integrar grupos interdisciplinares no desenvolvimento de projetos de informação em termos institucional, nacional e internacional;
- i) Conhecer e compreender os fundamentos filosóficos e sociológicos da profissão;
- j) Realizar trabalhos cooperativos com outras bibliotecas ou unidades de informação;
- k) Prestar assessoria, consultoria e emitir laudos e pareceres técnicos;
- l) 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 (UNIRIO, 2009).

O currículo está organizado em conjuntos de disciplinas obrigatórias e optativas. As disciplinas obrigatórias são componentes curriculares nucleares da Biblioteconomia.

As disciplinas optativas são componentes curriculares que definem conhecimentos adequados ao desempenho profissional, de livre escolha, permitindo que o aluno seja sujeito do processo ensino/aprendizagem ao escolher disciplinas que permitam o seu desenvolvimento humano e profissional, caracterizando, assim, a flexibilização curricular (UNIRIO, 2009).

A construção da matriz curricular para a formação do bacharel em Biblioteconomia na UNIRIO foi construída em duas perspectivas: a de três linhas curriculares, de caráter transversal, que apontam aos três conjuntos de saberes necessários à formação do bacharel e que perpassam todo o curso (Linha Teórico-Metodológica, Linha Humanista-Social e Linha Instrumental); e a de três eixos curriculares (Biblioteconomia em Memória, Patrimônio e Cultura; Biblioteconomia em Ciência e Tecnologia; e Biblioteconomia para Gestão da Informação em Organizações), 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, 2009).

A carga horária total do curso é de 3095 horas, distribuídas em 2025 horas de disciplinas obrigatórias, 540 horas de disciplinas eletivas, 300 horas de estágio supervisionado, 200 horas de atividades complementares e 30 horas de Trabalho de Conclusão de Curso. A titulação conferida é a de Bacharel em Biblioteconomia (Apêndice A: Matriz Curricular do Bacharelado em Biblioteconomia da UNIRIO).

5.2 O CURSO DE BIBLIOTECONOMIA DA UFF

O curso de Biblioteconomia da então Universidade Federal do Rio de Janeiro foi criado em abril de 1963, com base na Lei nº 4.084 de 30.6.1962. As aulas da primeira turma tiveram início no dia 8 de abril de 1963 numa sala da Biblioteca Pública Estadual, cedida pelo Diretor do Departamento de Difusão Cultural. No mesmo mês foi solicitado ao Conselho Universitário a aprovação do curso sendo que o colegiado manifestou-se pela aprovação a título experimental, exigindo o exame vestibular que havia sido dispensado. O exame foi realizado e todos os alunos presentes aprovados, confirmando a matrícula de 30 alunos na primeira turma.

Em 9 de outubro de 1969 (Parecer nº 746/69 – CESu), o curso autônomo de Biblioteconomia agora da Universidade Federal Fluminense – UFF, teve seu pedido de reconhecimento aprovado.

No ano seguinte, tem seu nome alterado para Curso de Biblioteconomia e Documentação (Parecer 511/70 do Conselho Federal de Educação). Apesar da alteração a titulação recebida pelos formandos continuou a mesma. Em 25 de maio de 1972, em abaixo assinado, 30 alunos requerem ao Diretor do Instituto de Arte e Comunicação Social “a indexação da palavra ‘Documentação’ ao título do referido curso” justificando que “tal solicitação se baseia nas restrições quanto à amplitude do título que os formandos [...] tem encontrado no ‘Mercado de Trabalho’”(sic). Tendo sido o pleito encaminhado e aprovado os formandos da UFF passaram a receber a titulação de Bacharel em Biblioteconomia e Documentação.

Estabelecido em 1979 – através da Resolução nº 36 de 30.01.1970, que criou o Instituto de Arte e Comunicação Social – o Departamento de Documentação tem sua origem no ano da criação do curso de Biblioteconomia da UFF. Além do ensino de Biblioteconomia, o Departamento de Documentação passou a abrigar, a partir de 1978, o curso de Arquivologia.

Na década de 1990, a criação do Núcleo Interdisciplinar de Estudos da Informação e novas práticas pedagógicas e de pesquisa apontaram para um novo contexto caracterizado pela busca de harmonização e interdisciplinaridade. A Ciência da Informação, área na qual se encontram pós-graduados a maior parte dos docentes do Departamento de Documentação, passou a constituir um referencial científico fundamental.

Em abril de 2000 uma Comissão ²¹ avalia a possibilidade de mudança do nome do Departamento de Documentação, concluindo por reconhecer a necessidade histórica, científica e simbólica de alteração do nome do Departamento, sinalizando seu perfil atual e projetos futuros em diversas instâncias do ensino, pesquisa e extensão. Em 23 de maio de 2000 o Departamento de Documentação passa a ser designado como "Departamento de Ciência da Informação"²².

Em setembro de 2001 foram iniciadas reuniões para discutir a revisão do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Biblioteconomia e Documentação. A possibilidade de integração entre os cursos da grande área da Ciência da Informação (Arquivologia, Biblioteconomia e Museologia) conforme proposta veiculada pelo MEC foi considerada relevante nas discussões havidas no Departamento e nas Coordenações de Curso, sobre o projeto de reforma curricular, resultando na construção de um núcleo comum de disciplinas que atendesse ao curso de Biblioteconomia e Documentação e ao curso de Arquivologia ideia com a qual já se vinha trabalhando no planejamento de algumas disciplinas, ministradas pelo departamento para ambos os cursos.

A proposta tinha o objetivo de permitir um aprofundamento das questões relacionadas à Ciência da Informação a partir da interação entre as duas áreas, além de um maior relacionamento entre professores e alunos dos dois cursos. Os núcleos específicos deveriam atender às características de formação próprias de cada curso (UFF, 2004).

As áreas formadoras do núcleo comum foram definidas como sendo:

- a) Fundamentos teóricos do campo informacional
- b) Organização da informação
- c) Políticas informacionais
- d) Gestão de unidades e serviços de informação
- e) Preservação e conservação de acervos
- f) Tecnologias da informação
- g) Metodologia da pesquisa

²¹ Composta pelos professores José Maria Jardim, Sandra Lúcia Rebel Gomes, Maria Odila Khal Fonseca e Gilda Helena Rocha Batista, sob a presidência do primeiro, conforme DTS 9/2000 de 5 de abril.

²² Documento Institucional – UFF – Instituto de Arte e Comunicação Social/Departamento de Documentação- 23de maio de 2000.

h) Ação cultural²³

Assim, considerando ainda a Resolução CNE/CES 19 de 13.03.2002 foi aprovado por unanimidade, pelos professores e pelos representantes do Diretório Acadêmico, em 24 de novembro de 2004 o novo Plano Pedagógico do Curso de Biblioteconomia e Documentação da UFF.

O Curso de Biblioteconomia e Documentação se propõe a fornecer uma formação mais ampla e integrada, que permita ao profissional, através de seus conhecimentos teóricos e práticos, estar qualificado a acompanhar e apoiar, através de ações culturais o desenvolvimento social e os avanços científicos e tecnológicos (UFF, 2004, p.4).

O curso tem por objetivo principal formar profissionais capazes de exercer o papel de mediador entre o homem e o conhecimento registrado, nas diferentes áreas da ciência, e dando suporte ao ensino. Segundo o PPC o profissional da informação é um disseminador da informação que atua no mercado de trabalho difundindo o hábito da leitura e incentivando o uso da informação, sendo responsável, ainda, pela democratização da informação na sociedade (UFF, 2004).

O egresso do Curso de Biblioteconomia e Documentação da UFF deverá ser capaz de:

- a) Identificar o objeto informacional a que se refere o seu campo de conhecimento;
- b) Identificar os agentes e o contexto social de produção da informação;
- c) Identificar os usuários e o contexto social de uso da informação;
- d) Identificar as características formais e físicas dos suportes informacionais;
- e) Identificar as características de conteúdo dos registros informacionais;
- f) Operar com os recursos técnicos e tecnológicos disponíveis para o tratamento da informação e seu suporte;
- g) Identificar os fatores ideológicos, políticos, éticos, culturais, legais e tecnológicos presentes na mediação. Reconhecendo que a mediação feita pelo profissional da informação agrega valor à informação (UFF, 2004).

O egresso do Curso de Biblioteconomia e Documentação da UFF deverá estar apto para atuar em: bibliotecas, centros de documentação ou informação, centros culturais,

²³ Documento Institucional – UFF – Documento Síntese sobre a proposta de reforma curricular dos cursos de Arquivologia e Biblioteconomia e Documentação- 2002

serviços ou redes de informação, órgão de gestão do patrimônio cultural entre outros (UFF, 2004).

A carga horária total do curso é de 2720 horas, distribuídas em 2360 horas de disciplinas obrigatórias e 360 horas disciplinas optativas e atividades complementares, das quais deverão constar obrigatoriamente 120 horas de estágio supervisionado. A titulação conferida é a de Bacharel em Biblioteconomia e Documentação. (Apêndice B: Matriz Curricular do Bacharelado em Biblioteconomia e Documentação da UFF).

Assim, procuramos contextualizar o ensino superior no Brasil com o foco nos cursos de formação do profissional da informação, apresentando, em particular, os cursos de graduação em Biblioteconomia da UNIRIO e da UFF, que são as unidades de coleta de informação escolhidas para esta pesquisa.

O próximo capítulo descreve o processo metodológico aplicado para realização do trabalho, tais como a escolha dos sujeitos da pesquisa, a caracterização das unidades de análise, os instrumentos de coleta e a técnica de análise dos dados.

6 OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

É preciso ensinar os métodos que permitam estabelecer as relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo em um mundo complexo.
Edgar Morin

Entende-se que a metodologia é o caminho a ser trilhado pelo pesquisador, ou seja, a metodologia 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)”, a metodologia não se resume, portanto, a técnicas de pesquisa, estas devem vir sempre associadas às concepções teóricas da abordagem que lhe dão cor e sentido (MINAYO, 2008, pg.14).

Ainda hoje se discute qual seria a metodologia mais adequada à pesquisa social, se a quantitativa ou a qualitativa. Elas têm natureza diversa, “por isso essas metodologias não são melhores nem piores em si, mas devem ser julgadas sob a ótica de sua adequação a um determinado projeto de pesquisa” (BRAGA, 2007, p.27).

Assim, não entramos no mérito desta discussão e tomamos como superadas possíveis questões dicotômicas entre a abordagem qualitativa e a quantitativa em especial na Ciência da Informação que se caracteriza, desde sua origem, pela adoção de “um pluralismo metodológico próprio das ciências sociais e de um campo interdisciplinar” (GONZÁLEZ DE GÓMEZ, 2001, p. 13).

Para Calazans (2007) não há dúvida sobre a questão de se considerar a Ciência da Informação como uma ciência social aplicada, “pois os processos de produção, apropriação, gerenciamento e uso da informação são processos sociais, ou seja, ocorrem no âmbito das relações sociais” (CALAZANS, 2007, p.56).

Como pontua Mueller (2007), a escolha da metodologia adequada à pesquisa em Ciência da Informação é afetada por sua própria natureza interdisciplinar.

A pesquisa qualitativa nas Ciências Sociais trabalha com um universo de questões que por sua natureza não pode ou não deve ser quantificado, ou seja, “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2008, pg.21).

De fato, quando se quer conhecer o pensamento de uma comunidade sobre um dado tema, é preciso realizar, *antes de mais nada*, uma pesquisa qualitativa, já que,

para serem acessados, os pensamentos, na qualidade de expressão da subjetividade humana, precisam passar, previamente, pela consciência humana. [...] Essas pesquisas devem ser, necessariamente, qualitativas porque tais pesquisas têm justamente como objetivo a geração ou reconstrução de qualidades, como é o caso do pensamento coletivo. (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2003, p. 9).

Como demonstrado, o que buscamos conhecer é o pensamento de professores e alunos sobre a formação interdisciplinar a partir das práticas curriculares, ou dito de outra maneira, como a prática docente interdisciplinar pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias à formação do bacharel em biblioteconomia para que ele esteja apto a entrar no mercado de trabalho como profissional da informação.

O percurso metodológico definido tem por objetivo superar as dificuldades da análise relacional, que na maior parte das vezes, se dá por “não ser possível apreender os espaços sociais de outra forma que não seja a de distribuições de propriedades entre indivíduos” (BOURDIEU, 2011, p. 29).

Para fugir do risco da análise com base em unidades pré-construídas Bourdieu (2011) recomenda que a construção do objeto seja feita a partir do “quadro dos caracteres pertinentes de um conjunto de agentes ou de instituições” como, por exemplo, “diversos estabelecimentos de ensino superior”. Segundo o autor esta estratégia “tem a faculdade de obrigar a pensar relacionalmente, tanto as unidades sociais em questão como as suas propriedades” (BOURDIEU, 2011, p.29).

Pensar relacionalmente é uma proposta perfeitamente adequada à nossa linha de argumentação que defende uma visão integrada, contextualizada e sistêmica.

Bourdieu (2011) em seus ensinamentos aconselha os investigadores a estudarem pelo menos dois objetos, contrapondo dois tempos históricos “pois o estudo do presente tem pelo menos como resultado obrigar a objetivar e controlar as pré-noções que o historiador projeta sempre sobre o passado” e então ele exemplifica o conceito “como a palavra artista, a qual faz esquecer que a noção correspondente é uma invenção extraordinariamente recente” (BOURDIEU, 2011, p.34).

Podemos, sem dificuldade, substituir a palavra artista por bibliotecário. Assim, a primeira parte desta pesquisa buscou elucidar no passado, a partir de uma ampla pesquisa bibliográfica, como se deu a formação do profissional da informação, para em seguida, coletar o discurso do presente objetivado.

Neste estudo o discurso é mais que um mero elemento de coleta de informações, é elemento essencial do resultado da pesquisa. A escolha de um instrumento como o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), para o tratamento e análise dos dados, é parte integrante das estratégias metodológicas adotadas: “o desafio que o DSC busca responder é o da autoexpressão do pensamento ou opinião coletiva, respeitando-se a dupla condição qualitativa e quantitativa destes como objeto” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2006, p. 518).

6.1 A TÉCNICA DO DSC

Trabalhamos com o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) por ser, em nosso entendimento, o instrumento de interpretação que melhor se adequa à pesquisa social qualitativa, no sentido de atribuir um grau de significação mais amplo aos conteúdos a serem analisados.

Por que essa opção?

Porque o social *falando* (estrutura estruturante) ou *falado* (estrutura estruturada) (Bourdieu, 1990) nos indivíduos, na primeira pessoa do singular, é o regime natural de funcionamento das opiniões ou representações sociais. De fato, as opiniões ou representações sociais são eficientes, funcionam, justamente, porque os indivíduos acreditam que suas opiniões são suas, ou seja, geradas em seus cérebros. (LEFÈVRE E LEFÈVRE, 2006, p.519).

A técnica do Discurso do Sujeito Coletivo tem como fundamento a teoria da Representação Social e seus pressupostos sociológicos. O ponto de partida para aplicação do DSC deve ser uma ampla pesquisa bibliográfica sobre o assunto que possibilitará a posterior análise dos discursos.

Em termos metodológicos o pensamento coletivo está presente no indivíduo, muito mais do que no grupo, visto que, o pensamento coletivo é a expressão do pensar de cada membro da coletividade. Para se obter então o pensamento coletivo é preciso ouvir um a um os indivíduos, de forma a permitir que cada um possa expor seu pensamento social internalizado livre da pressão social do grupo, para que o conjunto dessas individualidades quer se tome um universo ou uma amostra significativa de uma coletividade, possa representar uma coletividade.

O pensamento coletivo não é apenas um sujeito coletivo, mas um sujeito coletivo que pensa “apesar de dois ou mais indivíduos poderem compartilhar da mesma ideia, quando falam, isto é, quando respondem, individualmente, a uma pergunta de pesquisa,

cada um deles atualiza apenas uma parte do conteúdo da ideia compartilhada”. Assim, não basta convocar um sujeito coletivo, é preciso fazer com que este coletivo pense relacionalmente um determinado objeto. No DSC o pensamento é coletado em entrevistas individuais, com questões abertas de forma a permitir “que o pensamento, como comportamento discursivo e fato social individualmente internalizado, possa se expressar” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p. 58, p. 21).

O DSC é um processo complexo, subdividido em etapas e efetuado por meio de uma série de operações que são realizadas pelo pesquisador sobre as entrevistas realizadas. Para que se produzam os DSCs, são necessárias quatro operações:

- a) Expressões-chave (E-Ch) – são trechos selecionados de cada depoimento que melhor descrevem seu conteúdo. As E-Ch de respostas semelhantes de indivíduos distintos não é o resultado de uma determinada quantidade de respostas iguais, mas de respostas semelhantes que reunidas compõem uma determinada qualidade, ou seja, um discurso coletivo com sentido.
- b) Ideias centrais (ICs) – são fórmulas sintéticas que descrevem o sentido presente em cada resposta.
- c) Ancoragens (ACs) – são fórmulas sintéticas que descrevem as ideologias, os valores, as crenças presentes nas respostas individuais. Considera-se que existem ACs apenas quando há no material coletado marcas discursivas explícitas de afirmações genéricas.
- d) Discursos do Sujeito Coletivo (DSCs), propriamente ditos, são a reunião das E-Ch presentes nos depoimentos, que tem ICs e ou ACs de sentido semelhante ou complementar. As E-Ch de sentido semelhante formam depoimentos coletivos que são redigidos na primeira pessoa do singular com o objetivo de deixar claro que o que tem é a presença do pensamento coletivo expresso na pessoa de um Sujeito Coletivo de Discurso (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005).

Na pesquisa típica de DSC são postas quatro a cinco questões abertas (APÊNDICE B) a serem respondidas por uma amostra de uma coletividade. O que se busca descrever e expressar é a opinião sobre um tema presente num determinado grupo de indivíduos. A união qualitativa das E-Ch permite produzir empiricamente o pensamento coletivo como discurso em razão de um fundamento quantitativo, isto porque cada um dos indivíduos

entrevistados na pesquisa e escolhidos com base em critérios de representatividade contribuem com uma cota de fragmento do pensamento coletivo para compor cada um dos DSCs que reunidos conformam uma estrutura simbólica sobre determinado tema.

As ICs e as ACs que na técnica do DSC são o equivalente às Categorias, têm a função de identificar e distinguir um posicionamento ou opinião de outro.

Assim, segundo a definição dos próprios autores:

O DSC consiste, então, numa forma não matemática nem metalinguística de representar (e de produzir), de modo rigoroso, o pensamento de uma coletividade, o que se faz mediante uma série de operações sobre os depoimentos, que culmina em discursos-síntese que reúnem respostas de diferentes indivíduos, com conteúdos discursivos de sentido semelhante (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p. 25).

Segundo Lefèvre e Lefèvre (2005) “o ‘eu’ do DSC é uma tentativa de resgate desse ‘eu social ou coletivo’; mais precisamente, ele é um recurso criado para fazer emergir o inconsciente social que fala no indivíduo” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p.35).

Passando da teoria à prática veremos a seguir os procedimentos da pesquisa de campo.

6.2 DA APLICAÇÃO DA TÉCNICA

Foram agendadas as entrevistas com indivíduos representativos dos grupos a serem estudados. Para construção dos discursos tal como proposto na pesquisa foram realizadas entrevistas com questões abertas.

Todos os discursos individuais coletados foram gravados, e em seguida integralmente transcritos. Concluídas as transcrições, foram tabulados os depoimentos no Instrumento de Análise do Discurso (IAD).

A tabulação e análise dos dados, segundo os autores criadores da técnica do DSC Lefèvre e Lefèvre (2005), deve seguir rigorosamente a seguinte ordem:

- a) Análise das questões isoladamente (a 1ª questão de todos os entrevistados deverá ser analisada; em seguida, a 2ª questão de todos os entrevistados e assim sucessivamente). Deve-se copiar na coluna das E-Ch o conteúdo integral das respostas no Instrumento de Análise do Discurso (IAD).
- b) Destacar nos discursos as E-Ch das ICs com um determinado recurso gráfico.
- c) Identificar as ICs partindo das E-Ch, colocando-as no quadro das ICs.

- d) Identificar e agrupar as ICs de mesmo sentido ou de sentido equivalente ou complementar, etiquetando cada grupo através de letras (A, B, C...).
- e) Nominar cada um dos grupos com as letras o que implica em criar uma ideia central-síntese que expresse da melhor forma possível as ICs de mesmo sentido.
- f) Construção do DSC utilizando o IAD. Para tanto, são necessários os seguintes procedimentos:

- Copiar do IAD 1 as E-Ch do mesmo grupo e colocá-las na coluna das E-Ch do IAD 2;
- Construir o DSC de cada grupo propriamente dito. Para isso, deve-se sequenciar as E-Ch num esquema de começo, meio e fim ou do mais geral para o mais particular. A ligação entre as partes do discurso é feita por meio de conectivos que dão coesão e coerência ao texto. Também devem ser eliminadas as particularidades que identifiquem as entrevistas individuais. Deve-se utilizar para construir o DSC todo o material das E-Ch.

A apresentação dos resultados pode-se dar de diversas maneiras, entretanto os autores sugerem apresentá-los por questão. No caso de mais de um DSC por questão, pode-se apresentar um quadro-síntese com as ideias centrais que surgiram no momento da análise da questão (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005).

6.3 UNIVERSO DA PESQUISA

O Curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e o curso de graduação em Biblioteconomia e Documentação da Universidade Federal Fluminense (UFF), foram escolhidos para servir como base referencial da pesquisa.

O Curso de Biblioteconomia da UNIRIO foi escolhido por tratar-se do primeiro curso de Biblioteconomia, a partir do qual pudemos observar a criação e desenvolvimento da graduação em Biblioteconomia no país.

Como consideramos os critérios da CBO de 2002, que agregou na mesma família ocupacional dos profissionais da informação — bibliotecários e documentalistas — definimos que seria relevante para a pesquisa trabalhar com um dos cursos de graduação que formam bibliotecários e documentalistas.

Dos 43 cursos de graduação ofertados no país que possuem a denominação Biblioteconomia em sua titularidade apenas dois apresentam a denominação Biblioteconomia e Documentação, o da UFF, e o da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Assim, o curso de Biblioteconomia da UFF, que confere a titulação de Bacharel em Biblioteconomia e Documentação desde 1970, foi escolhido, entre outros motivos, por apresentar uma singularidade na sua proposta pedagógica: um núcleo comum de disciplinas para atender aos cursos de Biblioteconomia e Documentação e de Arquivologia, conforme já ressaltado na página 99 do presente estudo. Além deste, também influenciaram na escolha, o fator geográfico e o fato da pesquisa estar sendo realizada dentro do programa de Pós-graduação em Ciência da Informação da UFF.

Os dois cursos de graduação em Biblioteconomia foram escolhidos para servir como base referencial da pesquisa porque entendemos tratar-se do meio onde se dá, no âmbito da graduação, a formação do profissional da informação; por tratar-se de área de gênese naturalmente interdisciplinar e, finalmente, por considerarmos que os cursos referenciarão em escala aquilo que ocorre nos demais cursos superiores de Biblioteconomia que compõem os quadros das Universidades.

6.4 OS ATORES DO DISCURSO

Foram entrevistados do dia 16 de janeiro ao dia 22 de fevereiro de 2013, professores e alunos dos cursos de Bacharelado em Biblioteconomia, da UFF e da UNIRIO.

O objetivo desta pesquisa está intimamente relacionado ao discurso dos principais atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem do curso de Biblioteconomia.

Assim, buscou-se avaliar o discurso e a prática da interdisciplinaridade nos cursos de Biblioteconomia através de seu duplo olhar — professores e alunos.

A principal ferramenta desta estratégia de abordagem é o depoimento fielmente reproduzido dos entrevistados, o discurso/prática do corpo docente, e o discurso/vivência do corpo discente.

Buscamos alcançar um levantamento mais autêntico das demandas, expectativas e problemas, frequentemente não captados por meio dos canais formais de comunicação (questionários enviados pelo correio ou pela internet, folhetos e documentos institucionais, entre outros).

Entrevistamos oito alunos concluintes dos dois cursos já mencionados, tendo sido estes selecionados entre aqueles alunos que estavam em fase de orientação final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Este critério foi utilizado, pois queríamos coletar o discurso/vivência, de alunos que já tivessem passado por todo o percurso formativo disciplinar.

Foram entrevistados oito professores dos referidos cursos, sendo que o critério adotado foi semelhante ao aplicado ao corpo docente. Todos os professores entrevistados são também orientadores de TCC, o que segundo nosso entendimento lhes possibilita uma visão crítica do perfil do egresso.

Todos os entrevistados participaram da pesquisa com ciência do objetivo do estudo. Antes da entrevista, foi entregue uma cópia do projeto para leitura, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para assinatura (APÊNDICE A) e o roteiro da entrevista (APÊNDICE B). Estando todos cientes e de acordo foram feitas as entrevistas conforme disposto nas orientações da Coordenadoria de Pesquisa da Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação (PROPPI) da Universidade Federal Fluminense e na Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Assim, após a descrição da metodologia aplicada a esta pesquisa passaremos ao próximo capítulo que tem por objetivo a construção do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), dos professores e alunos do curso de Biblioteconomia.

7 A FALA DOS PROFESSORES E ALUNOS

*As categorias do pensamento humano nunca são fixadas de forma definitiva; elas se fazem, desfazem e refazem incessantemente: mudam com o lugar e com o tempo.
Émile Durkheim*

O DSC final é um discurso organizado a partir das Ideias Centrais extraídas das expressões-chave coletadas nas entrevistas do corpo discente e docente, o discurso coletivo amplifica os discursos individuais de sentido equivalente.

Esclarecedora imagem nos fornecem os autores da técnica, ao compará-la ao resultado alcançado pelo canto coral:

diferentemente do quebra-cabeça, no coral que executa uma peça musical, cada voz (mesmo quando em silêncio ou pausa) faz sentido isoladamente, e o sentido coletivo parece representar uma ampliação ou complementação dos sentidos (dos cantos) considerados isoladamente; no coral, como no DSC, as vozes isoladas cantam, cada uma a seu modo, mas sempre a mesma música, que, no entanto, como fato coletivo, constitui produto diferente daquela música que soa em cada uma das vozes consideradas isoladamente (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p. 56)

Neste capítulo apresenta-se a síntese dos vários discursos coletados, como expressão do pensamento ou da opinião coletiva, na presença de um sujeito coletivo de discurso. A reunião das ICs é feita por semelhança semântica sendo criadas categorias que classificam as ICs a partir das quais são organizados os DSCs. Pode-se ter conforme o caso mais de uma categoria para uma mesma pergunta resultando em mais de um DSCs.

Foi transcrito o conteúdo integral das respostas (APÊNDICE C), a partir das quais foram destacadas as E-Ch. No Instrumento de Análise do Discurso (IAD) (APÊNDICE D e E) foram lançadas as E-Ch e as ICs extraídas dos discursos.

Estes discursos foram divididos em dois eixos já que nosso objetivo era observar semelhanças e divergências entre o discurso/prática do corpo docente, e o discurso/vivência do corpo discente.

Os trechos em itálico são conectores utilizados com o único propósito de dar encadeamento ao texto, selecionados com o objetivo de interferir o mínimo possível no sentido das entrevistas.

As reticências entre colchetes [...] que constam do IAD foram empregues para representar supressão de termos ou expressões cuja omissão não interfere no entendimento do discurso dos atores permitindo a síntese do texto sem com isso interferir

na amplitude da exposição das ideias apresentadas. O restante corresponde à transcrição de todo o material das ICs dos discursos.

A expressão do pensamento coletivo é apresentada a seguir na pessoa do sujeito coletivo de discurso.

1-O que é um currículo “interdisciplinar”?

EIXO 1: Alunos

É um currículo que você consegue englobar vários aspectos e consegue agregar valores de outros cursos e disciplinas, é um currículo que consiga fazer com que o aluno tenha uma visão ampla, que consiga ver as coisas com outros olhos. Num currículo interdisciplinar a relação é feita a partir de quem olha o currículo, correlacionando e buscando a interação dentro dos currículos, a interdisciplinaridade trabalha com esse foco, a busca pela informação. É um currículo que transita entre as diversas áreas do conhecimento é um currículo que integra diversas áreas que a gente vai trabalhar numa biblioteca. Um currículo interdisciplinar é o que tem matérias complementares, tudo que influencia determinada área é dado como disciplina para fazer um pacote de conhecimento para a gente sair daqui preparado para o mercado. É um currículo que abrange várias disciplinas e tem uma multiplicidade. Um currículo interdisciplinar é um currículo que envolve não só a teoria, mas a prática na área de Biblioteconomia. *Um* currículo interdisciplinar envolve diversas áreas do conhecimento relacionadas ao curso de Biblioteconomia: Museologia, Arquivologia, Ciência da Informação, Gestão do Conhecimento. Dentro do nosso curso a interdisciplinaridade funciona dessa maneira. Você vê o outro lado do curso. Você vê o que o curso vizinho tem como parentesco e está desenvolvendo.

EIXO 2: Professores

Um currículo interdisciplinar pressupõe uma prática interdisciplinar, a interdisciplinaridade não é uma coisa, ela é um resultado, ela é um efeito. Um currículo interdisciplinar é aquele que contempla não só as áreas da Biblioteconomia, mas outras

áreas do conhecimento onde o aluno possa ser capaz de pensar a Biblioteconomia por outras vias. Um currículo interdisciplinar é um currículo que permite o diálogo com outras áreas do conhecimento e não fica fechado somente na sua área. Ele contém disciplinas que possibilitam esse diálogo, nas próprias ementas e na bibliografia, no seu cotidiano da sala de aula e na própria postura dos professores. *É aquele que busca* oferecer ao aluno uma proposta onde as disciplinas mantenham um diálogo teórico, metodológico não só no que diz respeito às disciplinas, mas também em relação aos professores. Uma preocupação muito grande minha é de que o aluno tenha uma formação global mínima. Nós ainda não temos uma proposta de trabalho coletivo interdisciplinar. O currículo vigente do curso de Biblioteconomia é um currículo interdisciplinar, ele foi construído na perspectiva de ter a interdisciplinaridade contemplada e atendida pelos próprios professores do curso, a Biblioteconomia é uma área interdisciplinar. Os currículos, por sua própria natureza não podem se pautar exclusivamente pelos campos disciplinares para os quais estão voltados. Eles têm que fazer interlocução com outras áreas, todo e qualquer currículo tem a necessidade de dialogar. Eu acho que o nosso currículo em geral, é bastante interdisciplinar, os currículos da nossa área, em especial da graduação, são bastante interdisciplinares pela própria natureza do campo.

2-Na sua avaliação o curso de Biblioteconomia é interdisciplinar?

EIXO 1: Alunos – obtivemos os seguintes DSCs para cada categoria

IC A: Sim

O curso a meu ver é sempre interdisciplinar, a mudança de currículo proporcionou isso. Poderia *oferecer* mais possibilidade, mas depende de todo um universo e também do próprio aluno. Foi sim, está havendo um diálogo maior com a área de tecnologia da informação, poderia ter sido *ainda* melhor, acho que o currículo poderia ter sido mais amplo. Eu acho que foi porque a gente tem a experiência de artes. Em alguns momentos sim. Muitos professores se esforçaram bastante em trazer um pouco de fora. Tornava as coisas mais dinâmicas, mais interessantes e despertava realmente a nossa atenção, não ficava

somente aquilo de sala de aula e os alunos sempre gostaram muito disso. A gente precisa ver a prática.

IC B: Não.

Apesar de a gente poder pegar eletivas e optativas, o curso em si, não considero interdisciplinar. O currículo antigo era muito melhor, baseado em matérias muito mais integradas. O currículo antigo era mais interdisciplinar que o currículo atual. O currículo não é interdisciplinar porque os professores não se comunicam, o currículo ficou tecnicista, nosso currículo é unicamente técnico, as matérias desse currículo não são interdisciplinares. Ele tenta. O nosso curso ainda está muito separado, você ainda consegue cursar praticamente toda a graduação sem se envolver com outras disciplinas. O meu curso ainda está longe de ser o que a gente tem na ideia de um curso interdisciplinar. Acho que o currículo podia ser melhor, mais diverso, para tirar essa determinação de que fazer um concurso público é a única solução!

EIXO 2: Professores - obtivemos os seguintes DSCs para cada categoria

IC A: Sim

Considero que sim. Ele permite diálogo com algumas disciplinas específicas, hoje não é mais possível ficar fechado em si mesmo. As próprias ementas permitem esse diálogo justamente no campo das ciências sociais aplicadas ou das humanidades. Se o campo é interdisciplinar se a Biblioteconomia é interdisciplinar, se não *houver* interdisciplinaridade faz diferença. Você estaria ferindo a própria natureza do curso, da formação, a natureza da disciplina. Eu acho que sim. Isso foi buscado intencionalmente, nós buscamos constantemente essa interdisciplinaridade. Eu acho que ele efetivamente é, mas de uma maneira meio bagunçada. A gente com certeza está acionando conhecimento de outras áreas, nós professores, mas não necessariamente com consciência disso. A nossa interdisciplinaridade não é genérica, a gente precisa fazer pontes específicas e o quadro interdisciplinar traçado no antigo currículo de Biblioteconomia puxava esses empréstimos.

IC B: Não.

Ele não é. É na proposta do PPP, no fazer de sala de aula dos professores, mas no meu ponto de vista da minha experiência profissional, falta ainda o aluno ter essa construção. O MEC não avalia como interdisciplinar. Não acho que a Biblioteconomia seja interdisciplinar. Eu acho que não, ele é dialógico, é ideológico, não é interdisciplinar.

3- Ser ou não interdisciplinar segundo a sua avaliação contribui para o desenvolvimento das competências necessárias a um graduado em Biblioteconomia?

EIXO 1: Alunos

Claro, faz diferença. Você começa a ver um outro horizonte, um outro campo que se correlaciona com o seu. Não tem como você não criar esse elo, a minha formação teria sido melhor se o curso tivesse sido mais interdisciplinar. Faz diferença. Acho que um profissional que tem conhecimento de várias áreas é um profissional mais preparado para o mercado, é um profissional mais completo. Dependendo da área que você for trabalhar te ajuda muito. Você já tem uma ideia das outras áreas. Se você tem o aprendizado conectado entre as disciplinas você consegue abranger melhor a sua visão, e o mercado de trabalho, que está cada vez mais exigente. Quando você tem um currículo extremamente técnico você só sabe fazer a parte mesmo de bate-estaca. Quando você tem um currículo interdisciplinar você consegue misturar melhor todas as áreas e tem uma visão mais aberta do que você tem que fazer, para mim o currículo era disciplinar, hoje não há mais essa interdisciplinaridade, os professores não devem nem enxergar a falta da interdisciplinaridade do currículo. A Universidade faz a sua parte, mas a outra parte depende de mim. E se a *Universidade* em algum momento está falhando, se o curso está falhando, vamos conversar com os professores, vamos conversar com a escola, reunir os alunos, ver o que pode ser feito, afinal é a nossa satisfação também que vai movimentar o bom andamento do curso.

EIXO 2: Professores

Contribui e é necessário. A gente forma nas três dimensões. A dimensão humana, a dimensão técnica e a dimensão social. No meu ponto de vista quando nós trabalhamos de uma forma integrada, interdisciplinar, contribui para que essas três esferas, para que esses

três objetivos sejam alcançados. Eu preciso *atender* essas três dimensões na Universidade Pública, a humana, a técnica e a social e a interdisciplinaridade permite isso para o meu aluno. Ele vai ser um ser que vai transformar a realidade social. É preciso o diálogo para se colocar no mercado profissional e na vida, não só no mercado de trabalho. Acho importante o estudante não ficar preso apenas ao tecnicismo. Ele vai conseguir ver todo o processo que é uma coisa muito importante. Interdisciplinaridade é um efeito de convergências e a profissão de bibliotecário vem sendo desenvolvida há muitos e muitos séculos e essas práticas vêm se aperfeiçoando, se adaptando, mas isso não é necessariamente resultado da interdisciplinaridade. As práticas cotidianas e profissionais estão sempre sendo influenciadas por um contexto maior e estão sempre imbricadas em questões de outras áreas, a interdisciplinaridade é uma coisa muito mais específica, palpável, é o resultado do trabalho conjunto e sincrônico de duas ou três pessoas de áreas diferentes que resolvem se unir para resolver um determinado problema científico ou até um determinado problema social, elas se reúnem e fazem convergir as suas disciplinas para um objetivo comum. A ciência bibliotecária é uma ciência interdisciplinar. Não ter um currículo interdisciplinar ofende a própria natureza do curso de Biblioteconomia. Eu acho que não existe um graduado ou um graduando de Biblioteconomia que possa prescindir desse conhecimento que é múltiplo, talvez o que mais se aplicasse fosse multidisciplinar. Ou seja, ele tem um conhecimento das disciplinas que estão no entorno da Biblioteconomia, este não é um campo isolado. Ela por si só não dá conta das várias demandas que surgem de todas as áreas. Então eu acho que qualquer profissional tem que estar antenado com outras coisas. Esses cursos que não abrem para os alunos as imensas possibilidades dos campos em que estão *inseridos* estão perdendo espaço, estão deixando que as moças e moços percam espaço.

4-Você acha que o curso prepara para o mercado de trabalho?

EIXO 1: Alunos- obtivemos os seguintes DSCs para cada categoria

IC A: Sim

Acho que quem está saindo pelo menos está saindo preparado para o mercado, o *curso* prepara você para o mercado de trabalho porque trabalha muito a prática. Eu acho

que para a área que tem como vetor a informação, o conhecimento, sim. Me ajudou a trabalhar com uma área que não é a minha. Me sinto preparado, pelo curso e também pelos estágios pelos quais eu passei. A disciplina de estágio supervisionada é muito importante na formação do estudante de Biblioteconomia, a faculdade e a atividade profissional, uma complementa a outra. O curso prepara bem, tem falhas, problemas, mas que todo curso tem, nada demais.

IC B: Não.

Para o mercado de trabalho não. Acho que o curso é muito teórico. A preparação estaria ligada mais a questão prática e não propriamente ao currículo. Para a área cultural, para projetos acho fraco. Também prepara para concurso. Uma graduação tem a função de ampliar a perspectiva do aluno e aqui a maioria sai com a mesma cabeça que entrou. Fazer um concurso, ter estabilidade, você não vê outras possibilidades de trabalho. Se você me perguntar do currículo antigo, se ele desenvolveu as competências necessárias eu vou falar que sim. Eu tenho que saber lidar com pessoas diferentes de áreas diferentes, de estilos diferentes, coisa que no nosso curso hoje, no currículo novo, não acontece. Você só lida com o pessoal da Biblioteconomia, pessoas que falam da mesma forma e tem o mesmo tipo de cabeça, então você tem algumas competências técnicas e mesmo assim não são todas, os professores não se comunicam então dão as mesmas aulas e eles dão as mesmas coisas em diversas matérias, o currículo novo não ajudou nada, o currículo antigo era melhor. O curso ainda não desenvolveu as competências para a gente chegar pronto para o mercado de trabalho nessa visão conectada das disciplinas. Acho que o curso associado à prática de estágio nos dá um pouco mais de confiança. Acho que se fosse só pela parte teórica estaria faltando alguma coisa, estaríamos saindo da faculdade ainda com déficit. A gente passa por disciplinas que só passeiam pelo conteúdo e na prática a gente pensa, poxa, mas o professor poderia ter dado isso um pouco mais especificamente porque é o que a gente realmente vê lá fora e isso não acontece muito. São poucos os professores que tratam dessa maneira, preparando você para o mercado de trabalho. Os professores são muito teóricos largam no seu colo o conteúdo e pronto.

EIXO 2: Professores — obtivemos os seguintes DSCs para cada categoria

IC A: Sim

O curso prepara para o mercado de trabalho. Desenvolve não só as habilidades técnicas, mas *prepara para* trabalhar na área de pesquisa, faz parte da incumbência dele como bibliotecário buscar *outras* competências. Os currículos têm um problema porque o período de construção, aprovação e até modificação de um currículo dentro da Universidade é um muito longo, é um período que requer debates entre colegiados de professores, colegiados que têm inclusive alunos, é um processo que demanda reflexão, demanda um tempo e as transformações já estão acontecendo, a despeito ou não do currículo e aí eu acho que o currículo tem que ter uma certa liberdade para que os professores possam inserir conteúdos nas suas disciplinas eles têm que ser construídos visando essa possibilidade, os currículos são muito voltados para o mercado de trabalho que exerce uma pressão sobre as escolas. Prepara, mas devia preparar muito melhor em termos de concepção e de realização. Ainda falta muita articulação. A gente ainda trabalha com a segmentação em disciplina que é uma coisa ainda bastante antiquada. Essa divisão das áreas do conhecimento é uma coisa que remonta aos tempos de Genova. Uma cultura acadêmica europeia, alemã. A gente devia trabalhar o tempo todo com grandes cenários, com cenários de atuação do profissional da informação e ter talvez o cenário como um grande guarda-chuva de diversas disciplinas. Eu acho que isso aí seria mais efetivo para preparar para o mercado de trabalho. Acho que nós temos muitas pequenas falhas de execução, de disciplinas mal dadas. A realidade do mercado de trabalho muda com muita rapidez e a gente acompanha isso pouco! O mercado de trabalho muitas vezes é burro com relação a nossa área então, o que se aprende na Universidade é muito mais de vanguarda, profundo, é o retorno que a Universidade tem que dar para a sociedade. O mercado de trabalho exige do bibliotecário uma coisa muito caricata, o fazer de ficha, e é raro a gente ver um concurso público que realmente está acionando os saberes mais aprofundados e mais diversificados que o fazedor de ficha. *O curso* tem preparado para o concurso público. Nossos alunos tem tido muito sucesso nisso. Agora, existem demandas do mercado de trabalho mais novas que eu acho que o nosso curso precisa dar conta, demandas na área tecnológica, acho que nós estamos deixando um pouco a desejar. Aquele bibliotecário mais tradicional, o curso atende bem, estamos avaliando, estamos construindo instrumentos para captar essas informações e para responder a essas mudanças. Ou seja, o que o mercado

está carecendo e onde o nosso currículo não está conseguindo conversar com o mercado. O curso como qualquer formação acadêmica tem a perspectiva da formação de intelectuais da área e também a perspectiva de formação para o mercado. O mercado é uma realidade premente que precisa ser atendida. O atual currículo que a gente tem dá conta dos dois efeitos que a gente tem: formação e profissionalização. A gente não pode estar subordinado aos ditames do mercado. O mercado é o empregador, mas o currículo não pode estar subordinado ao mercado. O currículo é a formação e a formação envolve profissionalização e formação de intelectuais para a área. Não se subordina só ao que o mercado quer. O currículo é maior que o mercado. O mercado dá algumas direções que a gente tem que seguir porque estamos formando profissionais, mas não podemos mudar o currículo porque o mercado quer.

IC B: Não.

Não, o curso não prepara para o mercado de trabalho. A Universidade não está preparada para preparar profissionais para o mercado de trabalho. O mercado de trabalho está a léguas de distância do que a gente vê sendo ministrado nas disciplinas daqui, a infraestrutura da faculdade não permite que eu prepare o aluno para o mercado de trabalho e a mentalidade também não. Os alunos de Biblioteconomia não saem preparados para atuar profissionalmente. As possibilidades de atuação profissional de um bibliotecário são imensas. Mas não há um preparo para o atual profissional. Cada vez mais o currículo se estreita. Um currículo praticamente técnico e que não dá para ele os instrumentos minimamente necessários e o preparo para que ele possa atuar profissionalmente. Eu acho também que nós não estamos olhando para a nossa clientela. Na Europa, nos EUA, em que a produção é valorizada nas instituições a biblioteca é coisa séria e os bibliotecários são muitíssimo qualificados para fazer o que fazem. O que não acontece conosco e eu acho que existe aí uma relação cruzada entre representação social e o despreparo mesmo. Os alunos olham para a relação candidato/vaga e dizem, ah! acho que aqui eu tenho mais chance de entrar para a Universidade e vão para esse curso. Esses alunos vêm com uma lacuna muito grande na sua formação porque são na sua grande maioria de meio social bastante desfavorecido e o processo formativo deles reflete isso. Eu percebo a falta que faz a leitura (leitura normal mesmo, não estou nem querendo que leiam os clássicos, a própria

leitura do jornal diário), uma ida ao cinema, ao teatro. Um currículo de qualquer ciência, de qualquer profissão, não pode estar subordinado ao mercado. A Universidade é o espaço de criação, de produção do conhecimento, ela tem que ter autonomia até mesmo para criticar o mercado porque nem sempre ele está na direção correta.

5-Você gostaria de acrescentar mais alguma observação sobre o assunto?

EIXO 1: Alunos

Este trabalho *de pesquisa* é muito importante *porque* as pessoas não têm consciência de como faz falta para a sua formação profissional a interdisciplinaridade. Eu gostaria de ter mais facilidade de interação, menos burocracia e de manter uma conversa maior com outras universidades. Eu acho que o curso deveria ser mais atual. Abordar mais temas atuais, a gente vê mais a parte clássica mesmo. A gente podia ter mais computadores para ver mais algumas coisas na prática. Estudei na faculdade de Coimbra e lá o curso é muito interdisciplinar. O foco dele não é somente uma área, ele vai te preparando para três áreas: Ciência da Informação, Arquivística e Biblioteconomia. Aqui não ocorre isso, não sei se deveríamos copiar, mas talvez puxar alguns exemplos que eles utilizam em disciplinas que são completamente conectadas com o curso que é comum e obrigatório para todos.

EIXO 2: Professores

O currículo deve dar conta não só do mercado de trabalho, mas deve estar atento também à formação do estudante porque esse estudante deve ter a opção de seguir uma carreira acadêmica ou entrar no mundo da pesquisa. Não mais ou não menos que o aspecto profissional acho que ambos devem dialogar nesse currículo. Para ter uma carreira que possa contemplar ambos os aspectos. A relação entre currículo, mercado de trabalho e a interdisciplinaridade. Eu ainda acho que é um desafio para nós formar esse profissional na área da Biblioteconomia de uma maneira global. Os alunos ainda não conseguem fazer essa articulação e o problema pode estar conosco que não estamos conseguindo fazer essa articulação entre a sala de aula e os trabalhos que propomos. Os alunos não

conseguem ver o diálogo ou até mesmo a possibilidade do diálogo. Alguns poucos sim, mas são casos muito isolados. Seria bom se a grande maioria dos alunos conseguisse articular todos os conteúdos, em todas as conversas, é bem aquela pergunta de começo de disciplina. Vocês lembram que viram isso na disciplina passada? E aí eles ficam em silêncio. É um hiato, um abismo e aí você começa a falar, vocês viram isso e aquilo. Mas eu acho que estamos caminhando, estamos preocupados com isso.

A partir da construção do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), dos professores e alunos do curso de Biblioteconomia apresentaremos no oitavo capítulo a análise e interpretação dos DSCs.

8 INTERPRETAÇÃO DOS DSCs

*O essencial está nas entrelinhas.
Clarice Lispector*

Neste capítulo foram transcritos conteúdos que representam o DSC construído a partir do olhar dos atores sujeitos do discurso desta pesquisa.

Tendo em vista que o que se buscava era confrontar o discurso/prática do corpo docente, e o discurso/vivência do corpo discente, os mesmos foram apresentados separadamente conforme descrito no capítulo anterior (DSC FINAL - Eixo 1 e Eixo 2).

Como buscamos confrontar o discurso e a prática a análise será apresentada sob o prisma dos quatro pilares da educação. Segundo Delors (2010), a prática pedagógica deve preocupar-se em desenvolver quatro aprendizagens fundamentais, que serão para cada indivíduo os pilares do conhecimento: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver com os outros e, finalmente, aprender a ser.

	Aprender a conhecer	Aprender a fazer	Aprender a viver com os outros	Aprender a ser
PRÁTICA PEDAGÓGICA	Conhece o conceito de currículo interdisciplinar?	O fazer do curso de Biblioteconomia é interdisciplinar?	Viver a interdisciplinaridade contribui para a formação em Biblioteconomia?	O curso prepara para ser um profissional da informação?

Figura 1: **Aplicação conceitual dos quatro pilares da educação**

Fonte: Autoria própria

Como não houve uma unidade de discursos dentro dos dois eixos propostos para confronto foram criadas categorias que classificaram as ICs encontradas tendo sido elaborados os DSCs para cada categoria representando, assim, a resposta da coletividade.

Para interpretação dos DSCs obtidos, foram selecionados trechos dos discursos com o objetivo de analisar e compreender as relações entre a teoria e a prática.

Assim, aplicou-se a mesma ordem sequencial das perguntas (APÊNDICE B) para apresentação da análise.

8.1 APRENDER A CONHECER

Aprender a conhecer indica o interesse, a abertura para o conhecimento, pressupõe a aquisição dos instrumentos do conhecimento, o pensamento dedutivo e intuitivo. Quando questionados: - **o que é um currículo interdisciplinar?** Buscávamos verificar o grau de conhecimento conceitual sobre a matéria.

O primeiro ponto importante a ser destacado nas respostas é a unidade de discurso entre professor e aluno numa demonstração plena de domínio do instrumento do conhecimento.

DSC Aluno: Num currículo interdisciplinar a relação é feita a partir de quem olha o currículo, correlacionando e buscando a interação dentro dos currículos, a interdisciplinaridade trabalha com esse foco, a busca pela informação, uma visão ampla que consiga ver as coisas com outros olhos.

DSC Professor: Um currículo interdisciplinar não é uma coisa, ela é um resultado, ela é um efeito. Um currículo interdisciplinar é aquele que contempla não só as áreas da Biblioteconomia, mas outras áreas do conhecimento onde o aluno possa ser capaz de pensar a Biblioteconomia por outras vias.

Não há qualquer contraposição de ideias entre os dois sujeitos, muito pelo contrário, o conhecimento conceitual de interdisciplinaridade aparece claro para ambos os sujeitos tal como enunciado por Fazenda (2007), Japiassu (2006) e Lenoir (2006), para quem interdisciplinaridade não é categoria de conhecimento, mas de ação, ao que ainda se acrescenta que a interdisciplinaridade não tem por objetivo levar ao exercício do conhecimento, e sim fazer perceber as diferentes categorias disciplinares, como elo que impede a separação de seus elementos constitutivos, a atitude interdisciplinar configura-se diante de alternativas para conhecer mais e melhor, num movimento de abertura para o conhecimento.

DSC Aluno: Um currículo interdisciplinar envolve diversas áreas do conhecimento relacionadas ao curso de Biblioteconomia. As pessoas não têm consciência de como faz falta para a sua formação profissional a interdisciplinaridade. Eu gostaria de ter mais facilidade de interação, menos burocracia e de manter uma conversa maior com outras universidades.

Há um desejo expresso de que haja um maior diálogo não só entre as disciplinas, mas entre as diversas instâncias e instituições de ensino. Como pontua Silva (2007), o que

se percebe é que a prática docente ainda hoje é contaminada pelo fato das Universidades serem organizadas em Centros, Departamentos e Faculdades, sob os fundamentos das diferenças disciplinares e pelo estabelecimento das hierarquias.

DSC Professor: Um currículo interdisciplinar é um currículo que permite o diálogo com outras áreas do conhecimento e não fica fechado somente na sua área. Ele contém disciplinas que possibilitam esse diálogo, nas próprias ementas e na bibliografia, no seu cotidiano da sala de aula e na própria postura dos professores.

Os conceitos que se depreendem do discurso de professor e aluno estão alinhados à produção científica da área que argumenta que a interdisciplinaridade se estabelece quando há partilha entre os diversos domínios do saber, num processo dialógico que requer interpenetração metodológica e linguagem compartilhada, é preciso perceber, ouvir e interagir com o próximo (KOBASHI; TÁLAMO, 2003).

O que se percebe na história da ciência é que o caráter interdisciplinar não aniquila o caráter necessariamente disciplinar do conhecimento científico, mas completa-o (TRINDADE, 2008).

Segundo Fazenda (2009) “as formas de estabelecer competências interdisciplinares nascem na profunda compreensão de suas representações, sejam elas de qualquer natureza, sobretudo a metafórica” (FAZENDA, 2009, p.105). O que se depreende dos discursos é o domínio do conhecimento que demonstra a compreensão do conceito. O ponto seguinte a ser verificado, então, é se essa compreensão traduz-se em competência de ação.

8.2 APRENDER A FAZER

Aprender a fazer demonstra a coragem de executar, de correr riscos, a competência que torna a pessoa apta a enfrentar situações diversas e a trabalhar em equipe aplicando na prática os conhecimentos adquiridos e influenciando sobre seu próprio entorno. Assim quando questionados: - **na sua avaliação o curso de Biblioteconomia é interdisciplinar?**

Encontramos contraposição de ideias. Parte dos entrevistados entendia que sim, o curso havia sido interdisciplinar e outra parte entendia que não, sendo que essa contraposição não se deu em relação aos dois eixos professor/aluno, mas entre os professores e entre os alunos, resultando em mais de um DSC por eixo, demonstrando que

ao menos em parte a compreensão das representações não traduz-se necessariamente em competências interdisciplinares.

No DSC Aluno: O curso a meu ver é sempre interdisciplinar, a mudança de currículo proporcionou isso. Foi sim, está havendo um diálogo maior com a área de tecnologia da informação.

DSC Professor: Considero que sim. Ele permite diálogo com algumas disciplinas específicas, hoje não é mais possível ficar fechado em si mesmo. As próprias ementas permitem esse diálogo justamente no campo das ciências sociais aplicadas ou das humanidades. A ciência bibliotecária é uma ciência interdisciplinar. Não ter um currículo interdisciplinar ofende a própria natureza do curso de Biblioteconomia.

O que se percebe é que se atribui à recente reforma curricular havida nos dois cursos essa característica interdisciplinar dos currículos. Entretanto, por parte do aluno o que se pontua é a maior aderência à área de tecnologia enquanto o professor percebe uma mudança a partir da reforma curricular quando passa a haver maior diálogo com as ciências sociais e humanas. Segundo Barbosa (1998), a incorporação aos programas curriculares de conhecimentos originados em áreas como administração, computação, telecomunicações, economia, sociologia e outras constitui estratégia importante para a promoção de um conjunto variado de habilidades que será valioso para promover a competitividade dos profissionais de informação no mercado de trabalho.

Curioso observar que a importância de uma maior aderência à tecnologia ou às ciências sociais tem interpretações que variam de acordo com o sujeito do discurso, seja ele professor ou aluno. Para Silva e Cunha (2002), o contexto globalizado exige do bibliotecário melhor desempenho e eficiência de forma a estar preparado para responder às exigências da sociedade da informação.

Outra parte dos entrevistados entende que não, o curso de Biblioteconomia não é interdisciplinar.

DSC Aluno: O currículo antigo era muito melhor, baseado em matérias muito mais integradas. O currículo antigo era mais interdisciplinar que o currículo atual. O currículo não é interdisciplinar porque os professores não se comunicam, o currículo ficou tecnicista o nosso currículo é unicamente técnico, as matérias desse currículo não são interdisciplinares.

Mais uma vez atribui-se a recente reforma curricular dos dois cursos a avaliação interdisciplinar dos currículos. O parâmetro de avaliação é tomado pelo antes e o depois. O que para o primeiro grupo aparece como fator positivo para o segundo é fator impeditivo da prática interdisciplinar: a maior aderência à área de tecnologia.

A falta de diálogo entre os professores é explicitada no discurso como impeditivo da prática interdisciplinar. Como pontua Fazenda (2009) a interdisciplinaridade se consuma pela atitude de reciprocidade que impele a troca, que impele ao diálogo.

DSC Professor: Ele não é. É na proposta do PPP, no fazer de sala de aula dos professores, mas no meu ponto de vista da minha experiência profissional, falta ainda o aluno ter essa construção. O MEC não avalia como interdisciplinar. A gente ainda trabalha com a segmentação em disciplina que é uma coisa ainda bastante antiquada. Essa divisão das áreas do conhecimento é uma coisa que remonta aos tempos de Genova. Uma cultura acadêmica europeia, alemã. A gente devia trabalhar o tempo todo com grandes cenários, com cenários de atuação do profissional da informação e ter talvez o cenário como um grande guarda-chuva de diversas disciplinas.

Para os que não reconhecem o curso de Biblioteconomia como interdisciplinar a principal crítica está relacionada ao caráter técnico do curso, o que nos remete a Foskett (1980) quando este afirma que as tecnologias podem assumir uma parte das tarefas a serem desenvolvidas devendo constar dos programas de ensino, mas que a tecnologia não é um fim em si mesmo, “o que quero dizer é que os estudantes de hoje devem estar tão preparados, em seus estudos profissionais, que possam compreender não apenas o que a tecnologia pode fazer, mas o que devemos exigir dela” (FOSKETT, 1980, p.55).

O que professor e aluno parecem perceber como carência em sua prática docente ou sua vivência discente a respeito da interdisciplinaridade do curso de Biblioteconomia e que se manifesta pelo discurso, pode ser interpretado a partir da ótica de Daura e Galvão (2011), que observam que não é mais possível responder a questões complexas utilizando a abordagem disciplinar.

DSC Professor: Eu ainda acho que é um desafio para nós formar esse profissional na área da Biblioteconomia de uma maneira global. Os alunos ainda não conseguem fazer essa articulação e o problema pode estar conosco que não estamos conseguindo fazer essa articulação entre a sala de aula e os trabalhos que propomos. Os alunos não

conseguem ver o diálogo ou até mesmo a possibilidade do diálogo. Seria bom se a grande maioria dos alunos conseguisse articular todos os conteúdos, em todas as conversas, é bem aquela pergunta de começo de disciplina. Vocês lembram que viram isso na disciplina passada? E aí eles ficam em silêncio. É um hiato, um abismo e aí você começa a falar, vocês viram isso e aquilo.

O que se percebe nas entrelinhas do discurso é o reconhecimento de que, como pontuam Bordenave e Pereira (2007), ainda hoje a forma tradicional de estruturação do currículo é a organização linear, disciplinas ordenadas de maneira tal que o que se aprende nas primeiras serve para aprender o conteúdo das que vem a seguir, numa sequência que vai das matérias básicas ou teóricas às matérias aplicadas ou profissionais. Essa não é segundo os autores a melhor prática, já que muitos professores se queixam de que o currículo parece uma “colcha de retalhos” não se constituindo um programa integrado de estudos. Uma das maneiras possíveis de se organizar o estudo consiste em focar não as disciplinas, mas os processos ou fenômenos importantes, tal como sugerido no DSC coletado, estudando-os na forma complexa como se apresentam no dia a dia e integrando ao estudo as contribuições das diversas disciplinas (BORDENAVE; PEREIRA, 2007).

Por fim, entendemos que vale ressaltar que a falta de unidade de discurso nos dois eixos, professor, e aluno, é forte indicativo de que essas dicotomias ainda são manifestas porque professores e alunos, ainda são impregnados pelo paradigma cartesiano-newtoniano pelos quais foram formados em seu percurso de apreensão do conhecimento (RODRIGUES, 2008).

8.3 APRENDER A VIVER COM OS OUTROS

Aprender a viver com os outros traz o desafio da convivência que apresenta o respeito a todos e o exercício de fraternidade, pressupõe o desenvolvimento de atitudes e valores que possibilitem participar e cooperar na sociedade, estimulando a percepção das interdependências, respeitando o pluralismo e a diversidade humana. Consiste em saber trabalhar coletivamente. A atitude interdisciplinar é uma atitude de reciprocidade que impede a troca e ao diálogo (FAZENDA, 2009).

Na terceira questão proposta: - **Ser ou não interdisciplinar segundo a sua avaliação contribui para a o desenvolvimento das competências necessárias a um graduado em Biblioteconomia?** Curiosamente encontramos consenso entre os dois sujeitos do discurso.

O que se questiona aqui é se o grupo que respondeu não a segunda pergunta - o curso de Biblioteconomia não é interdisciplinar- poderia responder sim a esta questão? Entendemos que não tendo participado de um curso interdisciplinar a resposta afirmativa somente pode ser dada em tese. Não tendo cursado uma graduação interdisciplinar como podem os alunos afirmar que esta seria mais adequada a sua formação? Os professores que reconhecem que não há a prática da interdisciplinaridade como podem afirmar com segurança que seria melhor se houvesse?

O que se observa é que a pergunta é analisada no campo conceitual, havendo consenso entre os dois sujeitos de discurso. Teria sido possível encontrar-se o DSC único de todos os entrevistados: - o curso ser interdisciplinar contribui para as competências necessárias a um graduado em Biblioteconomia.

Mas saindo do campo conceitual o que se procura verificar é se a vivência da interdisciplinaridade contribui para a formação do profissional da informação? O curso de formação desse profissional desenvolve as competências necessárias para viver com o outro convivendo com a diversidade de um mundo complexo?

DSC Aluno: Claro, faz diferença você começa a ver um outro horizonte, um outro campo que se correlaciona com o seu. Não tem como você não criar esse elo. Faz diferença. Acho que um profissional que tem conhecimento de várias áreas é um profissional mais preparado para o mercado, é um profissional mais completo.

DSC Professor: Contribui e é necessário. A gente forma nas três dimensões. A dimensão humana, a dimensão técnica e a dimensão social. No meu ponto de vista quando nós trabalhamos de uma forma integrada, interdisciplinar, contribui para que essas três esferas, para que esses três objetivos sejam alcançados. É preciso o diálogo para se colocar no mercado profissional e na vida, não só no mercado de trabalho. Então eu acho que qualquer profissional tem que estar antenado com outras coisas.

A interdisciplinaridade explicita-se “na inclusão da experiência docente em seu sentido, intencionalidade e funcionalidade diferenciando o contexto científico do profissional

e do prático” (FAZENDA, 2009, p.105). Os DSCs nos remetem a afirmação de Morin (2010) quanto àquele que seria o verdadeiro objetivo da educação: proporcionar uma verdadeira transformação no aprendiz a partir do conhecimento adquirido de tal forma que ele seja incorporado para toda a vida, promovendo uma mudança qualitativa e não quantitativa na vida do discente.

O que professor e aluno explicitam em seus discursos é que em tese a graduação deve preparar profissionais da informação que tenham habilidades e competências para difundir conhecimentos para os diversos campos do saber, dando conta de uma realidade complexa, numa postura naturalmente interdisciplinar, conforme as exigências contidas nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Biblioteconomia - Parecer CES 492/2001.

Essa é a percepção teórico-conceitual de aluno e professor dos cursos de Biblioteconomia.

8.4 APRENDER A SER

Aprender a ser, que, talvez, seja o mais importante por explicitar o papel do cidadão e o objetivo de viver pressupõe os três pilares anteriores, atitudes pessoais, autoestima, autonomia. A educação tendo como uma de suas finalidades básicas o desenvolvimento da personalidade do indivíduo. Aqui a interdisciplinaridade se revela pelo compromisso de construir, pela responsabilidade no agir, pela atitude diante do desafio do novo, pela capacidade de integrar a sociedade (FAZENDA, 2007).

Na quarta questão proposta: **Você acha que o curso prepara para o mercado de trabalho?** Encontramos contraposição de ideias, parte dos alunos e professores entendia que sim e outra parte entendia que não, resultando em mais de um DSC por eixo.

DSC Aluno: Acho que quem está saindo pelo menos está preparado para o mercado, o curso prepara você para o mercado porque trabalha muito a prática. Me sinto preparado, pelo curso e também pelos estágios pelos quais eu passei. A disciplina de estágio supervisionada é muito importante na formação do estudante de Biblioteconomia, a faculdade e a atividade profissional, uma complementa a outra.

Um outro discurso se faz ouvir dos alunos que entendem que o curso não prepara para o mercado de trabalho:

DSC Aluno: Para o mercado de trabalho não. Acho que o curso é muito teórico. A preparação estaria ligada mais a questão prática e não propriamente ao currículo. Acho que o curso associado à prática de estágio nos dá um pouco mais de confiança. São poucos os professores que tratam dessa maneira, preparando você para o mercado de trabalho. Os professores são muito teóricos largam no seu colo o conteúdo e pronto.

Nos DSCs dos alunos tanto quando a resposta é - prepara para o mercado -, quanto quando a resposta é - não prepara para o mercado -, o conceito que aparece nas entrelinhas é o da prática.

No primeiro caso - prepara para o mercado, pois há suficiente prática - esta é lembrada quando relacionada ao estágio supervisionado. Quando a resposta é - não prepara - novamente o conceito está relacionado à prática, e considera não haver prática suficiente de forma a preparar para o mercado.

A questão da prática que aparece fortemente no DSCs dos alunos nos remete às raízes da Biblioteconomia que estão intrinsicamente relacionadas ao surgimento das bibliotecas e, portanto, ao fazer bibliotecário. Bibliotecários existem desde que existem as bibliotecas, ou seja, muito antes da existência acadêmica da formação profissional a prática formava bibliotecários como Gabriel Naudé, ou o abade Cotton Des Hussayes, talvez por essa razão a prática tenha tamanha relevância no imaginário e na vivência do discente.

Numa outra vertente concordam professores e alunos:

DSC Professor: O curso tem preparado para o concurso público. Nossos alunos tem tido muito sucesso nisso.

DSC Aluno: Prepara bem para o concurso.

Merece destaque a questão da preparação para o concurso público como principal caminho a ser trilhado pelo egresso de Biblioteconomia; como pontua Guimarães (2000) se impõe um repensar das atividades e especificidades da Biblioteconomia de forma a abrir caminhos e alternativas para esses profissionais diante da nova ordem mundial que impõe a substituição do conceito de emprego como colocação fixa e estável pela ideia de empregabilidade que traz em si o conceito de competitividade unido a concepção de atividade profissional mutante e diversificada que se configura pelo seu grau de adaptabilidade a uma realidade complexa e em permanente transformação.

No DSC de professor e aluno:

DSC Professor: O curso prepara para o mercado de trabalho. Desenvolve não só as habilidades técnicas, mas prepara para trabalhar na área de pesquisa, faz parte da incumbência dele como bibliotecário buscar outras competências. O curso como qualquer formação acadêmica tem a perspectiva da formação de intelectuais da área e também a perspectiva de formação para o mercado. O atual currículo dá conta dos dois efeitos: formação e profissionalização. Um currículo de qualquer ciência, de qualquer profissão, não pode estar subordinado ao mercado. O currículo é a formação e a formação envolve profissionalização e formação de intelectuais para a área. Não se subordina só ao que o mercado quer. O currículo é maior que o mercado. A Universidade é o espaço de criação, de produção do conhecimento, ela tem que ter autonomia até mesmo para criticar o mercado porque nem sempre ele está na direção correta.

DSC Aluno: Eu tenho que saber lidar com pessoas diferentes de áreas diferentes, de estilos diferentes. O curso ainda não desenvolveu as competências para a gente chegar pronto para o mercado de trabalho nessa visão conectada das disciplinas.

O que se nos apresenta é que estamos falando de professores e alunos de uma mesma formação profissional. Como é possível encontrar discursos tão antagônicos?

Isto nos remete a Santos (2010) quando este aponta as principais tensões da Universidade contemporânea, pontuando a contradição entre a produção da alta cultura destinada à formação das elites e a produção de conhecimentos úteis especialmente voltados para a formação de mão de obra qualificada.

As instituições de ensino preocupam-se hoje mais com o número de aprovados e com a quantidade de informação ofertada do que com a qualidade e utilidade dos conhecimentos na vida do indivíduo, segundo Perrenoud (1999) o professor pode concluir sua carreira sem jamais se sentir obrigado a perguntar-se que relação existe entre o programa de sua disciplina e sua aplicação prática na vida do aluno.

DSC Professor: O currículo deve dar conta não só do mercado de trabalho, mas deve estar atento também à formação do estudante porque esse estudante deve ter a opção de seguir uma carreira acadêmica ou entrar no mundo da pesquisa.

Esta opinião expressa pelo professor sujeito do discurso nos remete a Santos (2010), o autor identifica que desde a década de 1960, premida pelas transformações sociais a Universidade passa a ter um caráter de conteúdo muito mais utilitário e

produtivista em detrimento de sua dimensão cultural, tendo restado como seus três principais objetivos: a investigação científica, o ensino e a prestação de serviços. Entretanto, não podemos esquecer que apenas um quarto dos alunos que saem da Universidade farão pesquisa. A lógica da formação escolar não é preparar para a vida, mas preparar para cumprir os ciclos de estudo garantindo o acesso, do ensino fundamental para o médio, do médio para o ensino superior, “cuja finalidade é preparar para pesquisa. Para proferir esse discurso, é preciso ignorar deliberadamente que $\frac{3}{4}$ dos alunos que saem da universidade não farão pesquisa” (PERRENOUD, 1999, p.76) e que nem todos que concluem o ensino médio irão para a universidade, e assim por diante.

No DSC do professor que entende que o curso não prepara para o mercado fica claro, no trecho a seguir, que isso não se dá por falta de infraestrutura e pela impossibilidade de fazer acompanhar pare e passo currículo e mercado, não sendo estabelecida qualquer relação de causalidade entre a estrutura curricular do curso, a participação do aluno, a interação do professor, o caráter interdisciplinar e as competências adquiridas para concorrer ao mercado de trabalho pelo egresso, em resumo, o curso não prepara para o mercado, e o responsável é o próprio mercado por sua agilidade e velocidade de mudança.

DSC Professor: Não, o curso não prepara para o mercado de trabalho. A realidade do mercado de trabalho muda com muita rapidez e a gente acompanha isso pouco! A Universidade não está preparada para formar profissionais para o mercado de trabalho. O mercado de trabalho está a léguas de distância do que a gente vê sendo ministrado nas disciplinas daqui, a infraestrutura da faculdade não permite que eu prepare o aluno para o mercado de trabalho e a mentalidade também não. Os currículos têm um problema porque o período de construção, aprovação e até modificação de um currículo dentro da Universidade é muito longo, é um período que requer debates entre colegiados de professores, colegiados que têm inclusive alunos, é um processo que demanda reflexão, demanda um tempo e as transformações já estão acontecendo, a despeito ou não do currículo e aí eu acho que o currículo tem que ter uma certa liberdade para que os professores possam inserir conteúdos nas suas disciplinas, eles têm que ser construídos visando essa possibilidade, os currículos são muito voltados para o mercado de trabalho que exerce uma pressão sobre as escolas. Os alunos de Biblioteconomia não saem

preparados para atuar profissionalmente. As possibilidades de atuação profissional de um bibliotecário são imensas. Mas não há um preparo para o atual profissional. Existem demandas do mercado de trabalho mais novas que eu acho que o nosso curso precisa dar conta, demandas na área tecnológica, acho que nós estamos deixando um pouco a desejar.

É importante lembrar que as Diretrizes Curriculares para os cursos de Biblioteconomia determinam que além de preparados para enfrentar com eficiência e criatividade os problemas de sua prática profissional, os bibliotecários deverão ser capazes de atuar junto a instituições e serviços que demandem intervenções de natureza e alcance variados: sejam bibliotecas públicas, escolares, universitárias ou especializadas, centros de documentação ou informação, centros culturais, serviços ou redes de informação, órgãos de gestão do patrimônio cultural, unidades tradicionais ou virtuais, e é no curso de graduação que se espera sejam desenvolvidas as competências para essa atuação profissional.

Quando se constata o hiato entre a graduação e a formação profissional a partir do discurso de professor e aluno, vamos buscar em Souza (2008) as competências exigidas do profissional da informação para adaptação às expectativas do mercado de trabalho: conhecimentos e habilidades cada vez mais diversificados e complexos, em áreas como gestão, comunicação e novas tecnologias.

Por fim, vale ressaltar uma entre as dez funções das Universidades estabelecidas no relatório de 1987 pela OECD, que cuida da mobilidade social para os filhos e filhas das famílias operárias, bem como o inciso II do artigo 43 da LDB que estabelece como uma das finalidades da educação superior formar diplomados aptos para inserção em setores profissionais prontos para contribuir no desenvolvimento da sociedade para em seguida fazer a leitura do DSC do professor:

DSC Professor: Esses cursos que não abrem para os alunos as imensas possibilidades dos campos em que estão inseridos estão perdendo espaço, estão deixando que as moças e moços percam espaço. Eu acho também que nós não estamos olhando para a nossa clientela. Na Europa, nos EUA, em que a produção é valorizada nas instituições a biblioteca é coisa séria e os bibliotecários são muitíssimo qualificados para fazer o que fazem. O que não acontece conosco e eu acho que existe aí uma relação cruzada entre representação social e o despreparo mesmo. Os alunos olham para a relação candidato/vaga e dizem, ah! acho que aqui eu tenho mais chance de entrar para a

Universidade e vão para esse curso. Esses alunos vêm com uma lacuna muito grande na sua formação porque são na sua grande maioria de meio social bastante desfavorecido e o processo formativo deles reflete isso. Eu percebo a falta que faz a leitura (leitura normal mesmo, não estou nem querendo que leiam os clássicos, a própria leitura do jornal diário), uma ida ao cinema, ao teatro.

Estamos falhando se não estamos considerando o perfil do aluno que ingressa no curso superior, estamos falhando quando permitimos que “as moças e moços percam espaço” por não lhes abrir as imensas possibilidades dos campos em que estão inseridos.

Nesse cenário o diploma passa a não significar necessariamente uma garantia de emprego furtando-se ao princípio da educação nacional que determina a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (art. 3º, XI, da LDB).

Assim exposto sintetizamos na Figura 2 o resultado analítico dos DSCs coletados.

DISCURSO X PRÁTICA	Aprender a conhecer		Aprender a fazer		Aprender a viver com os outros		Aprender a ser	
	Conhece o conceito de currículo interdisciplinar?		O fazer do curso de Biblioteconomia é interdisciplinar?		Viver a interdisciplinaridade contribui para a formação em Biblioteconomia?		O curso prepara para ser um profissional da informação?	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO
DSC Professor	X		X	X	X		X	X
DSC Aluno	X		X	X	X		X	X

Figura 2: **Sistematização dos conceitos**

Fonte: Autoria própria

A pesquisa desenvolvida nos cursos de Biblioteconomia foi apresentada por meio dos DSCs de professores e alunos permitindo concluir que, por um lado, existe conhecimento da temática por parte dos sujeitos do discurso. Por outro lado, verificamos que o conhecimento ainda não se converteu em habilidades e competência, apontando para a necessidade de interações disciplinares que permitam alcançar a prática do ensino interdisciplinar.

A seguir, são apresentadas as reflexões da autora sobre a pesquisa realizada.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Onde está o conhecimento que perdemos na
informação?
T. S. Eliot*

A pesquisa desenvolvida percorreu uma série de reflexões e análises em torno de questões conceituais e de representação do profissional da informação considerando a sua formação interdisciplinar. Foram ponderados os efeitos da compartimentação dos saberes e sua dificuldade de articulação, grande desafio a ser superado diante de um mundo globalizado. E ainda, a contextualização da complexidade e seus reflexos no processo de ensino-aprendizagem que são determinantes de mudança dos padrões newtoniano-cartesiano de ensino, impondo a quebra do paradigma dominante tradicional que prima pela disjunção e redução.

A reflexão teórico-epistemológica foi fundamental para a interpretação dos discursos coletados revelando que há base consistente para abordar a prática docente interdisciplinar em suas questões conceituais e de representação apontando para a imperativa reforma do pensamento que trás em si a necessidade social de formar cidadãos com competências para enfrentar os problemas de seu tempo.

Não estávamos à procura de verdades absolutas, buscávamos nesta pesquisa uma resposta pragmática para algumas inquietações, queríamos saber do ponto de vista instrumental como se operava a interdisciplinaridade nos currículos dos cursos de biblioteconomia, se era efetiva a interlocução entre professores e entre professores e alunos, e por fim, como poderíamos alcançar o ideal da formação profissional interdisciplinar.

A análise dos discursos coletados foi determinante para se perceber como a proposta de um currículo interdisciplinar não se realiza em práticas interdisciplinares de ensino como explicitado, no DSC - “O currículo não é interdisciplinar porque os professores não se comunicam”.

O perfil do profissional da informação mudou e os cursos de graduação foram instados a operar mudanças curriculares que contemplassem a configuração dessas novas funções. Entretanto como verificamos a mudança curricular não teve o condão de refletir-se

numa quebra de paradigma que permitisse colocar em ação novas práticas de ensino, como fica claro na fala “- nós ainda não temos uma proposta de trabalho coletivo interdisciplinar”.

Na prática educativa docente e na vivência discente percebemos que estes convivem com o desejo de um ensino interdisciplinar que por sorte, às vezes se efetiva, como se percebe pelo DSC: “a gente com certeza está acionando conhecimento de outras áreas, nós professores, mas não necessariamente com consciência disso”.

Retomando as questões levantadas no referencial teórico, ratificamos que trabalhar interdisciplinarmente não é contentar-se em seguir um currículo interdisciplinar, e sim construí-lo interdisciplinar pela sua articulação permanente; é o fazer interdisciplinar que torna o currículo interdisciplinar, é a prática da troca, do diálogo, do perceber o outro, do saber ouvir, não nos esquecendo de que estamos diante de um todo complexo onde nada é permanente.

Trabalhar interdisciplinarmente requer continuidade no processo, é um investimento de longo prazo, depende da formação de no mínimo uma geração. Não ignoramos que a apropriação de um novo conceito sempre envolve algum grau de resistência, a maioria dos docentes e porque não dizer, dos alunos, foi formado por uma escola centrada no modelo newtoniano-cartesiano de ensino e sente-se à vontade nesse modelo. Sua cultura e sua relação com o saber foram construídas nesse sistema, sua vida escolar foi exitosa, alcançaram sucesso, poder, estabilidade e conforto. Porque mudar? As propostas interdisciplinares permanecem sem eco porque seus destinatários não compartilham da concepção de ensino-aprendizagem que se fundamenta nos novos programas. O paradigma só será quebrado, operacionalizando-se a prática interdisciplinar, se durante a formação profissional os futuros docentes puderem experimentá-la pessoalmente como discentes.

Os currículos não são realmente concebidos para incentivar uma construção gradual da prática interdisciplinar, são em geral a mera sequência somativa de conteúdos indispensáveis à formação profissional, como está expresso no DSC “um currículo interdisciplinar não é uma coisa, ela é um resultado, ela é um efeito”.

O professor interdisciplinar para poder responder a sua missão deve ter como base de sustentação os quatro pilares do conhecimento: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver com os outros; aprender a ser. Como formulado por Morin (2010) mais vale

uma cabeça bem-feita que uma cabeça bem cheia, “a graduação tem a função de ampliar a perspectiva do aluno muito embora a maioria saia com a mesma cabeça que entrou” (DSC). Mais importante que o acúmulo de conhecimentos é a aptidão para enfrentar problemas, a capacidade do indivíduo de saber lidar com o novo, de vivenciar o exercício da dúvida, do raciocínio crítico, aliado ao desenvolvimento de princípios que permitam religar os saberes estabelecendo conexões, inferindo relações, contextualizando conhecimentos de maneira a lhes dar um novo significado.

Diferentes práticas e realidades entrelaçadas são cardeais do processo ensino-aprendizagem, permitindo que um problema seja resolvido levando em consideração a multiplicidade do que representa o social em toda a sua complexidade, localizando e sistematizando o saber num contexto específico, criando relações e fortalecendo seu sentido, proporcionando o desenvolvimento das habilidades e a aquisição de novos saberes. A interdisciplinaridade está presente na capacidade de articulação e diálogo entre as disciplinas que compõem os currículos pela voz e pela ação de seus principais atores. Ainda hoje pelo DSC o que se percebe é que: “os professores não se comunicam então dão as mesmas aulas e eles dão as mesmas coisas em diversas matérias [...] e os alunos não conseguem ver o diálogo ou até mesmo a possibilidade do diálogo”.

Podemos afirmar que o desenvolvimento de competências e habilidades depende sempre da prática interdisciplinar, entretanto, pela própria natureza das competências e habilidades a serem adquiridas, em alguns casos, a prática interdisciplinar de ensino é condição necessária e suficiente para se alcançar o resultado pretendido.

Diferentes práticas e realidades entrelaçadas estão imbricadas no processo ensino-aprendizagem, de modo a integrar as disciplinas permitindo que um problema seja resolvido levando em consideração a multiplicidade do que representa o social em toda a sua complexidade, localizando e sistematizando o saber num contexto específico, criando relações e fortalecendo seu sentido, proporcionando o desenvolvimento das habilidades e aquisição de novos saberes.

Reformar a Universidade passa pela reforma do pensamento que por sua vez passa pela prática da interdisciplinaridade, do desenvolvimento de habilidades e competências e do ensino contextualizado.

Só há interdisciplinaridade quando há partilha entre os diversos domínios de saber, é preciso perceber, ouvir e interagir com o próximo e o distante, competência dialógica a ser desenvolvida entre alunos, entre professores, e entre professores e alunos.

A educação é o elemento chave para bem viver, numa sociedade onde a informação, o conhecimento e a aprendizagem são recursos imprescindíveis. As questões impostas ao homem pela sociedade dependem, em sua maioria, para serem respondidas, da capacidade de se conquistar conhecimentos, métodos e instrumentos que se constroem na contemporaneidade a partir das relações entre as dimensões política, ética, estética e técnica da informação.

Para delinear novas competências para o egresso, é preciso primeiro perceber que a globalização não conduz apenas à alteração da natureza dos projetos de educação, mas sobretudo implica numa mudança de abordagem. O desenho de competências profissionais, na moderna pedagogia, depende da elaboração de perfis profissionais de alto desempenho, tais perfis, por sua vez dependem das exigências do mercado de trabalho, e logo das competências – humanas, técnicas, e tecnológicas. Se estas estiverem inadequadas às necessidades requeridas pela sociedade, então os perfis profissionais também estarão.

Impossível alcançar o desenvolvimento das habilidades e das competências necessárias ao profissional da informação sem uma visão contextualizada, sem a certeza de que a formação do indivíduo é mais do que o mero cumprimento cumulativo das disciplinas da grade curricular, porque como ficou demonstrado o todo é bem mais do que a simples soma das partes.

Afinal, este é o resultado que apresentamos, esperamos que esta pesquisa tenha contribuído para aumentar a consciência de que as interações entre disciplinas dependem da capacidade dialógica de seus múltiplos atores que para sua efetivação dependem dos significados que efetivamente carregam tanto em nível teórico quanto prático.

Assim, a partir do diagnóstico do discurso dos professores e alunos esperamos ter contribuído para a reflexão do tema estimulando a interlocução necessária para explicitar e revisar conceitos e significados transversais da prática pedagógica/acadêmica dos cursos de graduação em Biblioteconomia, trazendo subsídios para que outras instituições de

ensino superior reflitam sobre o processo de formação do profissional da informação incitando novos estudos e pesquisas.

REFERÊNCIAS

ABECIN. Institucional. Disponível em:<

<http://www.abecin.org.br/portal/index.php/institucional>> Acesso em: 16 out. 2012.

ALVARES, Lilian; ARAÚJO JÚNIOR, Rogério H. Marcos históricos da ciência da informação: breve cronologia dos pioneiros das obras clássicas e dos eventos fundamentais. **Transinformação**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 195-205, set./dez. 2010.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 1998.

BARBOSA, Ricardo Rodrigues. Perspectivas profissionais e educacionais em biblioteconomia e ciência da informação. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 27, n. 1, p. 53-60, jan./abr. 1998.

BERGER, Peter L., LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 2009.

BICALHO, Lucinéia Maria. **As relações interdisciplinares refletidas na literatura brasileira da ciência da informação** [manuscrito] Belo Horizonte: UFMG, 2009, 246-264 f. Tese Doutorado em Ciência da Informação – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-Aprendizagem**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BORKO, Harold. Information science: what is it? **American Documentation**, v. 19, n.1, p 3-5, jan.1968.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1975.

BRAGA, Kátia Soares. Aspectos relevantes para a seleção de metodologia adequada à pesquisa social em Ciência da Informação. In: MUELLER, Suzana Pinheiro Machado. (org.) **Métodos para pesquisa em ciência da informação**. Brasília: Thesaurus, 2007.

BRASIL. Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n. 248, 23 dez. 1996. p. 27833.

BRASIL. Lei N. 9.674, de 25 de Junho de 1998. Dispõe sobre o Exercício da Profissão de Bibliotecário e determina outras Providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, v. 136, n.120, Seção I, 26 jun. 1998. p. 1-2.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara Superior de Educação. Parecer CNE/CES 492/2001. **Diretrizes Curriculares para os Cursos de Biblioteconomia**. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <www.abecin.org/portal/documentos/repositorioa/HomologacaoDiretrizesCurriculares.doc>. Acesso em: 16 maio 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara Superior de Educação. Resolução CNE/CES 19 13.03.2002. **Diretrizes Curriculares para os Cursos de Biblioteconomia**. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <www.abecin.org/portal/documentos/repositorioa/HomologacaoDiretrizesCurricularesCI.doc>. Acesso em: 16 maio 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>, Acesso em: 16 maio 2012.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BUCKLAND, Michael. Documentation, Information Science, and Library Science in the USA In: HAHN, Trudi Bellarno; BUCKLAND, Michael. **Historical Studies in Information Science**. EUA: Information Today Inc., 1998.

BURKE, Peter. **História social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BUSH, V. As we may may think. **The Atlantic.**, July 1945 Digital Archive. Disponível em: <<http://www.theatlantic.com/magazine/toc/1945/07>> Acesso em: jun. 2011.

CALAZANS, Angélica Toffano Seidel. Estudo de caso – uma estratégia de pesquisa. In: MUELLER, Suzana Pinheiro Machado. (org.) **Métodos para pesquisa em ciência da informação**. Brasília: Thesaurus, 2007.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 1995.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, César. **História da Biblioteconomia brasileira**. Brasília: Thesaurus, 2000.

CHATIER, Roger. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XVI e XVII**. Brasília: UnB, 1998.

_____, **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora UNESP, 1998a.

COOKWHITE, George. A Experiência Norte-americana. In: MOISÉS, J. A., BOTELHO, I. (org.). **Modelos de financiamento da cultura**: os casos do Brasil, França, Inglaterra, Estados Unidos e Portugal. Rio de Janeiro: Funarte, 1997.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Resolução N. 08/82, de 29/10/82. Fixa os Mínimos de Conteúdo e Duração do Curso de Biblioteconomia. **Documenta**, Brasília, n. 265, p. 246, dez. 1982.

CUNHA, Miriam Vieira. A formação dos profissionais da informação na França: comparação com o sistema brasileiro. In: VALENTIM, Marta Pomim. (org.). **Profissionais da informação**: formação, perfil e atuação profissional. São Paulo: Editora Polis, 2000.

CUNHA, Miriam Vieira; CRIVELLARI, Helena Maria Tarchi. O mundo do trabalho na sociedade do conhecimento e os paradoxos das profissões da informação. In: VALENTIM, Marta Pomim. (Org.). **Atuação profissional na área de informação**. São Paulo: Editora Polis, 2004.

DARTON, Robert. **A questão dos livros**: passado, presente e futuro. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

DAURA, Aline Priscila; GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa. O Perfil Docente e a Interdisciplinaridade: estudando os cursos de graduação do Campo da Ciência da Informação no Brasil, **Revista EDICIC**, v.1, n.3, p.229-247, Jul./Sep. 2011. Disponível em: <<http://www.edicic.org/revista/>>. Acesso em : 16 jan. 2012.

DELATTRE, Pierre. **Système, structure, fonction, évolution**. Essai d'analyse épistémologique. Paris: Maloine-Doin, 1971.

_____. Investigações interdisciplinares: objetivos e dificuldades. In: POMBO, Olga; LEVY, Teresa; GUIMARÃES, Henrique (org.). **Antologia I**: ciência integrada, interdisciplinaridade e ensino integrado das ciências. Lisboa: Mathesis, 1990. 177 p.

DELORS, Jacques (coord.). **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI – Brasília: UNESCO, 2010.

DES HOUSSAYES, J. B. Coutton. Dos deveres e das qualidades do bibliotecário. In: PINHEIRO, Ana V., TEIXEIRA, Loida V., MOREIRA, Maria J. (org.). **Os 80 anos da primeira Escola de Biblioteconomia no Brasil** - Edição comemorativa. Rio de Janeiro: A Escola, 1991.

DIAS, Antonio Caetano. Na Biblioteca Nacional. In: PINHEIRO, Ana V., TEIXEIRA, Loida V., MOREIRA, Maria J. (org.). **Os 80 anos da primeira Escola de Biblioteconomia no Brasil** - Edição comemorativa. Rio de Janeiro: A Escola, 1991.

FARRADANE, J. Towards A True Information Science. **The Information Scientist**, n. 3, sept. 1976, p. 91-101.

_____, Knowledge, information and information science. **Journal of Information Science**, v. 2, n. 2, p. 75-80, 1980.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 2007.

_____, Formação de professores: dimensão interdisciplinar. **Revista Brasileira de Formação de Professores** – RBFP, v. 1, n. 1, p. 103-109, maio 2009.

FEYERABEND, Paul. **Contra o método**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

FOSKETT, D.J. Ciência da Informação como disciplina emergente: implicações educacionais. In: ESPANHA, Hagar. (org.). **Ciência da Informação ou informática?** Rio de Janeiro: Calunga, 1980.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Gustavo H. Ciência da Informação: temática, histórias e fundamentos. **Perspect. Ciênc. Inf.**, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 6-19, jan./ abr. 2006.

GUIMARÃES, José Augusto Chaves. Estudos curriculares em Biblioteconomia no MERCOSUL: reflexões sobre uma trajetória. In: VALENTIM, M. L. (org.). **Formação do profissional da informação**. São Paulo: Polis, 2002.

_____. Moderno profissional da informação: elementos para sua formação no Brasil. **Transinformação** v. 9, n. 1, p. 124-135, jan/abril, 1997.

_____. A legislação profissional do Bibliotecário. **Ensaio APB**, São Paulo: Associação Paulista de Bibliotecários, n. 32, 1996.

_____. Ensino de biblioteconomia no Brasil: uma perspectiva histórica dos encontros nacionais promovidos pela ABEED. **Cadernos da F.C.C.**, Marília, v. 4, p. 68-81, 1995.

GUIMARÃES, José Augusto Chaves; RODRIGUES, Mara Eliane Fonseca. A dimensão pedagógica da pesquisa nos cursos de Biblioteconomia do Mercosul: reflexões sobre uma trajetória de harmonização curricular. **Cadernos BAD 1/2003**, Lisboa, p. 52-73, 2003.

GONZÁLEZ DE GÓMEZ, Maria Nélide. Para uma reflexão epistemológica acerca da ciência da Informação. **Perspect. Ciênc. Inf.**, Belo Horizonte, v. 6, n. 1, p. 5-18, jan/jun. 2001.

GUSDORF, Georges. Conhecimento interdisciplinar. In: POMBO, Olga; GUIMARÃES, Henrique Manuel; LEVY, Teresa. (orgs). **Interdisciplinaridade**: antologia. Porto: Campo das Letras, 2006.

GUSDORF, Georges. O gato que anda sozinho. In: POMBO, Olga; GUIMARAES, Henrique Manuel; LEVY, Teresa. (orgs). **Interdisciplinaridade**: antologia. Porto: Campo das Letras, 2006a.

HERNER, Saul. Brief history of information science. **JASIS**, v. 35, n. 3, p. 157-163, 1984.

JAPIASSU, Hilton. **O sonho transdisciplinar**: e as razões da filosofia. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

KACED, Jean-Yves. O financiamento privado da cultura: a experiência francesa. In: MOISÉS, J.A., BOTELHO, I. (org.). **Modelos de financiamento da cultura**: os casos do Brasil, França, Inglaterra, Estados Unidos e Portugal. Rio de Janeiro: Funarte, 1997.

KLEIN, Julie Thompson. L'éducation primaire, secondaire et postsecondaire aux États-Unis : vers l'unification du discours sur l'interdisciplinarité. **Revue des sciences de l'éducation**, v. 24, n. 1, p. 51-74, 1998. Disponível em: <<http://id.erudit.org/iderudit/031961ar>>. Acesso em: 3 fev. 2012.

KOBASHI, Nair Yumiko; TÁLAMO, Maria de Fátima Gonçalves Moreira. Informação: fenômeno e objeto de estudo da sociedade contemporânea. **Transinformação**, Campinas, 15 (Edição especial): p. 7-21, set./dez., 2003.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

LE COADIC, Yves-François. **A ciência da informação**. Brasília: Briquet de Lemos, 2004.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. **O discurso do sujeito coletivo**: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos). Caxias do Sul: Ed. UCS, 2003.

_____. **Depoimentos e discursos**: uma proposta de análise em pesquisa social. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

_____. O sujeito coletivo que fala. **Interface** – Comunicação, Saúde, Educação, São Paulo, v. 10, n. 20, p. 517-524, jul./dez. 2006.

LENOIR, Yves. Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em educação em função de três tradições culturais distintas. R. **E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. 2005/jul. 2006. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/curriculum>>. Acesso em: 12 set. 2011.

_____. Didactique et interdisciplinarité: une complémentarité nécessaire et incontournable. In: Endipe, 8., 1996, Florianópolis. **Anais**. Florianópolis, 1996. p. 231-267.

_____. Formation à l'enseignement et interdisciplinarité: um mythe ou une exigence? Dépasser l'interdisciplinarité et penser circundisciplinarité. **European Journal of Teacher Education**, v. 23, n. 3, p. 289-298, 2000.

LENOIR, Yves; REY, Bernard; FAZENDA, Ivani. **Les fondements de l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement**. Canadá: CRP-UNESCO, 2001.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papyrus, 2007.

_____. **Reencantando a educação a partir de novos paradigmas da ciência**. PUC/SP, out. 2004. Disponível em: <http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/candida/reencantar_educacao.pdf>. Acesso em: jun. 2011.

MIRANDA, M. L. C. de. A Biblioteconomia enquanto ciência: um estudo filosófico e epistemológico. In: ENCONTRO NACIONAL DOS ESTUDANTES DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO, GESTÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 29., Salvador, 2006. **Anais...** Salvador: UFBA, 2006.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas**. Rio de Janeiro: Ed. Lamparina, 2007.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

_____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MOTA, Francisca Rosaline Leite; OLIVEIRA, Marlene. Formação e atuação profissional. In: OLIVEIRA, Marlene (coord.) **Ciência da Informação e Biblioteconomia: novos conteúdos e espaços de atuação**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

MUELLER, Suzana Pinheiro Machado. O ensino de Biblioteconomia no Brasil. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 14, n. 1, p. 3-15, jan./jun. 1985.

MUELLER, Suzana Pinheiro Machado. (org.) Apresentação. In: **Métodos para pesquisa em ciência da informação**. Brasília: Thesaurus, 2007.

MUSSO, Pierre. Filosofia da rede. In: PARENTE, André (org.). **Tramas da rede**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

NEHMY, R. M. Q.; PAIM, I. Repensando a sociedade da informação. **Perspectiva em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 9-21, jan./jun. 2002. Disponível em: <<http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/viewFile/410/223>>. Acesso em: 30 mar. 2011.

- NICOLESCU, Barsarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: TRIOM, 1999.
- NICOLESCU, Barsarab et al. **Educação e transdisciplinaridade**. Brasília: UNESCO, 2000.
- OECD. **Universities under scrutiny**. Paris : Organisation for Economic Co-operation and Development ; Washington, D.C. : OECD Publications and Information Centre (distributor), 1987.
- OLIVEIRA, Marlene de. **A investigação científica na ciência da informação**: análise da pesquisa financiada pelo CNPq. 1998. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Departamento de Ciência da Informação e Documentação, Universidade de Brasília. Brasília, 1998.
- OLIVEIRA, Dalgiza Andrade. **A influência da Ciência da Informação nos cursos de graduação em Biblioteconomia no Brasil**: formação docente, aspectos teóricos e manifestações temáticas. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Ciência da Informação, Belo Horizonte, 2011.
- ORTEGA, Cristina D. Surgimento e consolidação da documentação: subsídios para compreensão da história da ciência da informação no Brasil. **Perspect. ciênc.inf.**, Belo Horizonte, v. 14, p.59-79, 2009. Número especial.
- _____. Relações históricas entre biblioteconomia, documentação e ciência da informação. **DataGramZero**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p. 1-16, out. 2004.
- PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.
- _____. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- PINHEIRO, Lena Vânia R. Processo evolutivo e tendências contemporâneas da Ciência da Informação. **Inf. & Soc: Est.**, João Pessoa, v. 15, n.1, p. 13-48, jan./jun. 2005.
- _____. Gênese da Ciência da Informação ou sinais anunciadores da nova área. In: **O campo da Ciência da Informação: gênese, conexões e especificidades**. João Pessoa, UFPB, 2002. p. 61-86. Disponível em: <<http://ridi.ibict.br/bitstream/123456789/17/1/LenaGeneseUFPB-2.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2013.
- POMBO, Olga. **Interdisciplinaridade**. Ambições e limites. Lisboa: Relógio d'Água, 2004.
- _____. **Epistemologia da interdisciplinaridade**. Porto, 2003. Disponível em: <<http://www.humanismolatino.online.pt>>. Acesso em: 12 ago. 2011.
- _____. Dispersão e unidade para uma poética da simpatia. In: LARA, Marilda L. G.; SMIT, Johanna W. (orgs.). **Temas de pesquisa em Ciência da Informação no Brasil**. São Paulo:

Escola de Comunicação e Artes, 2010. p. 31-46. Disponível em:
<<http://www3.eca.usp.br/node/1459>>. Acesso em: 3 abr. 2011.

_____. Interdisciplinaridade e integração de saberes. **Liinc em Revista**, v.1, n.1, p. 3-5, mar.2005. Disponível em: < <http://www.ibict.br/liinc>> Acesso em: 16 dez. 2009.

PRIGOGINE, Ilya. **O fim das certezas**: tempo, caos e as leis da natureza. São Paulo: Ed. Unesp, 1996.

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 no Brasil. Belo Horizonte: UFMG, 2008, 159 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação). Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

RODRIGUES, Mara Eliane Fonseca, DUMONT, Lígia Maria Moreira. A lógica da organização e distribuição do conhecimento na universidade: implicações no processo de ensino-aprendizagem, em especial, nas áreas de Biblioteconomia e Ciência da Informação. **DataGramaZero – Revista de Ciência da Informação**, v. 5, n. 2, abr./2004. Disponível em: <http://www.dgz.org.br/abr04/Art_03.htm>. Acesso em: 17 maio 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós modernidade. São Paulo: Cortez, 2010.

_____, **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 2010a.

SANTOS, Jussara Pereira. Reflexões sobre currículo e legislação na área da biblioteconomia. **Enc. Bibli: R. Eletr. Bibliotecon. Ci. Inf.**, Florianópolis, v.3, n. 6, set. 1998.

SARACEVIC, Tefko. Ciência da Informação: origem, evolução e relações. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v.1, n. 1, p. 41-62, jan/jun. 1996.

SOUZA, Francisco das Chagas de. Tendências em informação, educação e trabalho: as dimensões currículo e mercado profissional na pesquisa em Ciência da Informação no Brasil. **Tendências da Pesquisa Brasileira em Ciência da informação**, v. 1, n. 1, 2008. Disponível em: <<http://inseer.ibict.br/ancib/index.php/tpbci/article/viewArticle/1>>. Acesso em: 23 abr. 2012.

SILVA, Lúcia; CUNHA, Miriam Vieira. A formação profissional do século XXI: desafios e dilemas. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 31, n. 3, p. 77-82, set./dez. 2002.

SILVA, Roberta Pereira. **Biblioteconomia e interdisciplinaridade**: abordagem curricular Disponível em:< http://www.cprm.gov.br/publique/media/evento_robortasilva.pdf> Acesso em: 16 dez. 2011.

_____. **A interdisciplinaridade e os aspectos conceituais e de representação**: análise da área “Multidisciplinar” da Tabela de Áreas do Conhecimento em uso pela CAPES. Niterói: UFF, 2007, 108f. Dissertação Mestrado em Ciência da Informação – Universidade Federal Fluminense, Niterói; Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Rio de Janeiro, 2007.

SIQUEIRA, Jéssica C. Biblioteconomia, documentação e ciência da informação: história, sociedade, tecnologia e pós-modernidade. **Perspect. Cienc. Inf.**, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 52-66, set./dez. 2010.

STENGERS, Isabelle. **Quem tem medo da ciência?** : ciências e poderes. São Paulo: Siciliano, 1990.

TOFFLER, Alvin. **A terceira onda**. Rio de Janeiro: Record, 1998.

TRINDADE, Diamantino Fernandes. Interdisciplinaridade: um novo olhar sobre as ciências. In: FAZENDA, Ivani. (org.). **O que é Interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008. p. 65–83.

UNESCO. **UNISIST**: synopsis of the feasibility of a world science system. Paris, 1971.

UNIRIO. Centro de Ciências Humanas e Sociais. Escola de Biblioteconomia. **Projeto político pedagógico do curso de bacharelado em Biblioteconomia**. Rio de Janeiro, 2010. Comissão Marcos Luiz Cavalcanti de Miranda ... [et al.] 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. O currículo e os seus três adversários: os funcionários da verdade, os técnicos do desejo, o fascismo. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. (org.). **Para uma vida não-facista**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

WEITZEL, Simone. **Origem e fundamentos do processo de desenvolvimento de coleções no Brasil**: estudo de caso da Biblioteca Nacional. Disponível em: <<http://bibliotextos.files.wordpress.com/2012/03/origem-e-fundamentos-do-processo-de-desenvolvimento-de-colec3a7c3b5es-no-brasil.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2013.

WERSIG, Gernot. Information science: the study of postmodern knowledge usage. **Information Processing & Management**, Berlin, v. 29, n. 2, p. 229-239, Mar.- Apr. 1993.

WERSIG, G.; NEVELING, U. The phenomena of interest to information science. **The Information Scientist.**, v. 9, n. 4, p. 127-140, 1975.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, Nina Rosa Silva Aguiar, estou desenvolvendo a pesquisa intitulada “A Instrumentalização da Interdisciplinaridade: Entre Discursos e Práticas Pedagógicas no Curso De Biblioteconomia” que objetiva analisar a partir do discurso de professores e alunos como a prática interdisciplinar contribui para o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias a formação do bacharel em biblioteconomia. Esta pesquisa faz parte dos estudos que realizo no Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, iniciados em 2011, na Universidade Federal Fluminense - UFF.

Para tanto, solicito a sua participação na entrevista que será gravada em equipamento eletrônico (MP3). Informo que nenhum participante será identificado pelo nome, mantendo as informações sob sigilo. Ao ser tratado o material, será eliminada qualquer identificação individual.

Sua participação é voluntária e não sofrerá qualquer tipo de prejuízo caso se recuse a participar desta pesquisa.

Em qualquer momento, fique a vontade para esclarecer dúvidas sobre a pesquisa e desistir da participação, se assim desejar.

Pesquisador

Orientador

Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

_____, ____/____/2013.

(Cidade, Estado) (Data)

Assinatura: _____ RG: _____

APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista

Professores:

- 1.O que é um currículo “interdisciplinar”?
- 2.Na sua avaliação o curso de Biblioteconomia é interdisciplinar?
- 3.Ser ou não interdisciplinar segundo a sua avaliação contribui para a o desenvolvimento das competências necessárias a um graduado em Biblioteconomia?
- 4.Você acha que o curso prepara para o mercado de trabalho?
- 5.Você gostaria de acrescentar mais alguma observação sobre o assunto?

Alunos:

- 1.O que é um currículo “interdisciplinar”?
- 2.Na sua avaliação o seu curso foi interdisciplinar?
- 3.Para você o curso ser ou não interdisciplinar contribuiu para a sua formação?
- 4.Você acha que o seu curso desenvolveu as competências necessárias preparando você para o mercado de trabalho?
- 5.Você gostaria de acrescentar mais alguma observação sobre o assunto?

APÊNDICE C – Transcrição das Entrevistas na Integra

•Entrevistado A 1

1 - O que é um currículo “interdisciplinar”?

Um currículo interdisciplinar... são currículos. Não é que eles se correlacionam, porque a relação entre eles é feita a partir de quem olha os currículos, a interdisciplinaridade, a gente podia até já citar, pra mim, é a busca de algo consensual que a gente não sabe que é consensual mas que na nossa busca a gente vai correlacionando e buscando essa interação dentro dos currículos pra que na prática, eu aqui [...] vivenciei a partir do momento que teve a mudança (falando ai dos currículos acadêmicos, os currículos de matérias, que é a forma didática entre aluno e professor). Essa mudança trouxe pra mim avanços interessantes que proporcionaram essa interdisciplinaridade a partir do momento que você cria uma matéria sobre teoria do conhecimento na grade e você tem uma interação com a grade de filosofia e você começa a correlacionar com o seu objeto principal. Então pra mim a interdisciplinaridade, ela trabalha mais ou menos com esse foco, um foco de que elas se correlacionam a partir da sua busca pela informação dentro do viés informativo.

2 - Na sua avaliação o seu curso foi interdisciplinar?

O curso no meu ver é sempre interdisciplinar porque a meu ver a gente trabalha numa Universidade então é uma coisa só; lógico que é dividido entre suas faculdades. Então a possibilidade de você ser interdisciplinar é também do aluno mas com a mudança de currículo (que não é mais currículo, é matriz curricular), proporcionou essa mudança, por você sustentar matérias como teoria do conhecimento, você voltar com a grade a um eixo com a linha de preservação, de entender como patrimônio um livro, como obra. Como um objeto. A [...] é uma das poucas escolas que contribui para uma interdisciplinaridade e com essa nova matriz curricular vive a possibilidade. Poderia ter mais possibilidade também mas ai depende também de todo um universo... e também do próprio aluno.

3 - Para você o curso ser ou não interdisciplinar contribuiu para a sua formação?

Claro, faz diferença. Por que você sai um pouco do seu campo e você começa a ver um outro horizonte, um outro campo que correlaciona com o seu campo. Tudo parte de uma coisa né. Tudo vem do mais genérico. É o que a gente estuda em relações subordinadas e, claro que tudo vem de algo. Não tem como você não criar esse elo.

4 - Você acha que o seu curso desenvolveu as competências necessárias preparando você para o mercado de trabalho?

Eu acho né! Minha opinião. E ele prepara você para o mercado de trabalho porque ele trabalha totalmente uma prática que você escolhe como você quiser. Ele é prática, precisa da prática. Se não tiver essa correlação entre a prática e a teoria, ou a sua teoria não vai ser posta em prática ou a sua prática nunca vai ser pensada. Então você tem uma relação empírica, intelectual, do espaço biblioteconômico. Eu acredito que em espaço, mas na Biblioteconomia, por eu fazer, eu acredito que a construção da [...] e também de uma matriz é necessária por ter esses dois focos, prático e teórico.

5 - Você gostaria de acrescentar mais alguma observação sobre o assunto?

Eu gostaria de facilitar a interação, lógico que dentro das próprias universidades e evitar uma burocracia exagerada e de manter uma conversa maior com outras universidades, uma interação maior que "catálogos onlines". Essa interação, todo mundo procurando a interdisciplinaridade porque cada um traz a sua interdisciplinaridade. Cada ser é uma disciplina e ai cada um se acrescenta e forma essa interdisciplinaridade. A minha observação é não ter tanta burocracia... lógico, tem que ter uma avaliação mas não tão burocrática pra permitir essa conversação.

•Entrevistado A 2

1 – O que é um currículo “interdisciplinar”?

Olha eu acho que é um currículo que você consegue englobar vários aspectos e você consegue agregar valores de outros cursos e disciplinas. Por exemplo, aqui na Biblioteconomia você tem cursos da filosofia, estatística... acho que é isso, um currículo que você consiga fazer com que o aluno tenha uma visão ampla da coisa, que você consiga ver as coisas com outros olhos.

2 – Na sua avaliação o seu curso foi interdisciplinar?

O curso foi sim, a gente tem um pouco de aula com as tecnologias da informação, por exemplo, acho que a Biblioteconomia ta crescendo muito ai nessa área que a gente não tem e está tendo agora um diálogo maior com essa área (tecnologia da informação). Foi até certo ponto, mas poderia ter sido melhor, acho que o currículo poderia ter sido mais amplo.

3 – Para você o curso ser ou não interdisciplinar contribuiu para a sua formação?

Eu tenho outra formação, eu acho que ajudou muito. Tanto que a minha visão do meu conhecimento anterior ajudou muito no curso hoje. Eu acho que a minha formação teria sido melhor se o curso tivesse sido mais interdisciplinar.

4 – Você acha que o seu curso desenvolveu as competências necessárias preparando você para o mercado de trabalho?

Acho que sim, contribuiu sim. Lógico, todo mundo sai com aquele medo de se está preparado. Deficiência numa área ou outra todo mundo sempre vai ter. Acho que quem ta saindo pelo menos ta saindo preparado pro mercado.

5 – Você gostaria de acrescentar mais alguma observação sobre o assunto?

Não, assim de cara, não tenho nada. Acho que é isso, o curso prepara bem pro que quer ser preparado e tem falhas, problemas mas que todo curso tem, nada demais. Acho que por

exemplo a gente poderia ter uma disciplina de lógica. E talvez um sistema de informação no curso de informática, seria legal uma troca com o curso de lá.

•**Entrevistado A 3**

1 - O que é um currículo “interdisciplinar”?

É um currículo que transita entre as diversas áreas do conhecimento.

2 - Na sua avaliação o seu curso foi interdisciplinar?

Não. Apesar da gente poder pegar eletivas e optativas, o curso em si não considero interdisciplinar não. Acho que a gente podia ter disciplinas na Letras, na História, na Filosofia. Mas eu não considero interdisciplinar não, a não ser voltado para a Administração. Para a Administração a gente pega autores da Administração mas fora ela eu não considero mais nenhuma, assim.

3 - Para você o curso ser ou não interdisciplinar contribuiu para a sua formação?

Faz diferença. Acho que um profissional que se tem conhecimento de várias áreas é um profissional mais preparado para o mercado, é um profissional mais completo, é um profissional que consegue se enquadrar em várias... menos robótico, menos reprodutor e mais criador.

4 - Você acha que o seu curso desenvolveu as competências necessárias preparando você para o mercado de trabalho?

Eu acho que para a área que é o vetor da informação, do conhecimento, sim, mas para a área cultural, pra projetos assim, acho fraco, pro social eu não acho o forte. Acho um curso que te prepara também muito pro concurso e deixa a desejar no social, nas novas possibilidades que poderia ter mais exploradas. Eu acho que o aluno entra aqui pra fazer o curso e depois um concurso e sai da mesma forma. A mesma cabeça, não amplia.

Normalmente uma graduação tem a função de ampliar a perspectiva do aluno e aqui a maioria sai com a mesma cabeça que entrou. Fazer um concurso, ter estabilidade, você não vê outras possibilidades de trabalho.

5 - Você gostaria de acrescentar mais alguma observação sobre o assunto?

Tem professores que são exceção mas a grande maioria só dá as suas disciplinas que por sua vez não oferecem assim, possibilidade críticas da própria área e nenhum trabalho... e professores que até falam a mesma coisa só que em disciplinas diferentes. Então às vezes isso fica um pouco repetitivo e acho que o currículo podia ser melhor, né, mais diverso, enfim, pra tirar essa determinação de que fazer um concurso público é a única solução. Mas com algumas exceções, claro, até porque a gente tem professores, até de outras áreas, que fogem a essa regra [...]. Na classificação, da catalogação e da gestão. Acho que a gente podia ter mais computadores pra ver mais algumas coisas na prática como concessão de bases de dados.

•Entrevistado A 4

1 - O que é um currículo “interdisciplinar”?

Um currículo interdisciplinar é o que tem as matérias complementares, as matérias são dadas de forma que uma complementa o que a outra acabou de dar pra você ter um conhecimento completo sobre determinada área. Tudo que influencia determinada área é dada como disciplina pra gente pra fazer um pacote de conhecimento pra gente sair daqui preparado pro mercado.

2 - Na sua avaliação o seu curso foi interdisciplinar?

Não. Porque como havia dito, o currículo antigo era muito melhor, baseado nas matérias muito mais integradas. Hoje em dia o currículo não é interdisciplinar porque os professores não se comunicam o que cada um tá passando em cada matéria então eles acabam a

matérias que deveria ser interdisciplinar mas acabam repetindo a mesma matéria em mais de uma disciplina, então não adianta nada você não tendo interdisciplinaridade, você tá tendo a mesma matéria duas vezes e com a retirada de um monte de matéria do currículo antigo pro currículo novo, o currículo ficou tecnicista, a linha americana total, e as matérias interdisciplinares que fariam a gente fazer o link entre as matérias e as disciplinas não existem mais: história da arte, história da arte II, literatura portuguesa, língua portuguesa, isso tudo não existe mais no nosso currículo porque o nosso currículo é unicamente técnico. A gente tá tendo só disciplinas do nosso curso. Então eu acho que as matérias desse currículo não são interdisciplinares.

3 - Para você o curso ser ou não interdisciplinar contribuiu para a sua formação?

Faz, porque quando você tem um currículo extremamente técnico você só sabe fazer a parte mesmo de bate-estaca. Ou você só faz processamento ou você só faz atendimento ao público... Quando você tem um currículo interdisciplinar você consegue misturar melhor com todas as áreas e tem uma visão mais aberta do que você tem que fazer, você consegue entrar numa área de Administração por exemplo e entender o número que eles estão falando. Antigamente tinham matérias de Administração, tinham matérias de Literatura, História da Arte, Sociologia que é realmente muito importante pra gente compreender realmente a sociedade e a forma de mecanismo como ele realmente funciona e hoje em dia a gente não tem mais. Então eu senti muita falta... Fui trabalhar na biblioteca Específica de iconografia que, o que a gente estudou aqui no currículo também não adiantou de nada, História da Arte I e II teria me ajudado muito. Me ajudou porque eu peguei o currículo antigo mas não ajuda as pessoas novas que não fazem a menor ideia de que ela fazia parte do currículo. Então pra mim o currículo do curso era disciplinar no currículo antigo que eu peguei - e me ajudou muito - mas hoje não tem essa interdisciplinaridade e eu imagino que hoje atrapalhe bastante. E os professores não devem nem enxergar a falta de interdisciplinaridade do currículo. Eu enxergo porque eu passei pelas duas fases. As pessoas não.

4 - Você acha que o seu curso desenvolveu as competências necessárias preparando você para o mercado de trabalho?

Não. O curso, como eu falei, pode ser dividido em dois cursos pra mim. De 2005 a 2007 eu fui aluna do currículo antigo e de 2011 a 2013 fui aluna do currículo novo. Se você me perguntar do currículo antigo, se ele desenvolveu as competências necessárias eu vou falar que sim. Que entre 2005 e 2007 eu aprendi muito. Lidei com pessoas de outros cursos, o que é muito importante, mais até do que a matéria ser interdisciplinar, lidar com pessoas de outras áreas é importante. Eu tinha aula de Sociologia com o pessoal da História, eu tinha aula de História da Arte com o pessoal da Arte, eu tinha várias matérias, várias aulas, com várias pessoas e isso desenvolve não só o conhecimento teórico como desenvolve as minhas competências interpessoais. Eu tenho que saber lidar com pessoas diferentes de áreas diferentes, de estilos diferentes, coisa que no nosso curso hoje, no currículo novo, não acontece. Você só lida com o pessoal da Biblioteconomia, pessoas que falam da mesma forma e tem o mesmo tipo de cabeça, então você tem algumas competências técnicas e mesmo assim não são todas (pois como eu falei os professores não se comunicam então dão as mesmas aulas e eles dão as mesmas coisas em diversas matérias) como você também não lida com pessoas de pensamento diferente do seu, suficiente, pessoas com visão de mundo diferente a ponto de você ter que desenvolver uma competência de relacionamento. No máximo você aprende alguma coisa técnica. Então pra mim o currículo novo não ajudou nada, só o currículo antigo.

5 - Você gostaria de acrescentar mais alguma observação sobre o assunto?

O trabalho é muito importante e as pessoas não tem consciência de como faz falta para a sua formação profissional a interdisciplinaridade. Os alunos novos nem percebem a falta que isso faz porque eles entram já nesse modelo então eles não sabem o que é que eles perderam em relação ao currículo antigo. Eu acho que é o tipo de trabalho que deveria ser feito em todos os cursos, em todas as matérias, em todas as faculdades. Todas as faculdades tinham que ter um levantamento da interdisciplinaridade por que tá funcionando, por que não tá e a opinião de todos os envolvidos, sendo docentes ou discentes... então eu

acho que é um trabalho muito importante e eu espero que eles seja aproveitado dentro do nosso meio acadêmico.

•**Entrevistado A 5**

1 - O que é um currículo “interdisciplinar”?

Acho que é um currículo que integra diversas áreas. Te dá uma visão... por exemplo, de Biblioteconomia, por exemplo, te dá uma visão de todas as áreas possíveis, como não só as áreas afins, como arquivo, mas letras... dá uma visão geral, assim, das áreas que a gente vai trabalhar numa biblioteca.

2 - Na sua avaliação o seu curso foi interdisciplinar?

Muito pouco. O currículo antigo eu achei mais interdisciplinar que o currículo atual. Porque o currículo antigo tinha filosofia, tinha história, história da arte... no nosso não, a gente teve que pegar como eletiva e antes era obrigatória. Então acho que não foi tanto como o antigo. O que eu fiz do antigo peguei como eletiva. Fui pelo interesse visto que não é obrigatório.

3 - Para você o curso ser ou não interdisciplinar contribuiu para a sua formação?

Acho que sim. Pelo menos te dá uma base. Dependendo da área que você for trabalhar te ajuda muito. Você já tem uma ideia das outras áreas. Eu acho, na minha opinião, que contribui sim.

4 - Você acha que o seu curso desenvolveu as competências necessárias preparando você para o mercado de trabalho?

Pro mercado de trabalho não. Acho que o curso é muito teórico. Prática mesmo só você fazendo estágio pra ver como é na prática. Acho que o curso é muito teórico, precisa mais daquelas matérias que tem aquela parte prática... laboratórios e tal, pra preparar pro

mercado de trabalho. A preparação estaria ligada a questão prática e não propriamente ao currículo.

5 - Você gostaria de acrescentar mais alguma observação sobre o assunto?

Eu acho que o curso deveria ser mais atual. Abordar mais temas atuais. Bibliotecas digitais, eletrônicas, do que aquelas questões clássicas [...] que deveria ter temas mais atuais que a gente acaba vendo na prática, por exemplo, em prova de concurso que a gente não vê na sala de aula porque não tá na ementa. A gente vê mais a parte clássica mesmo.

•Entrevistado A 6

1 - O que é um currículo “interdisciplinar”?

É um currículo que abrange várias disciplinas e tem uma multiplicidade.

2 - Na sua avaliação o seu curso foi interdisciplinar?

Eu acho que foi porque a gente tem a experiência de artes. Documentação nas artes. Inglês. Dentro da Biblioteconomia mesmo tem várias vertentes, tem a parte da catalogação, tem a parte dos livros, do controle da informática.

3 - Para você o curso ser ou não interdisciplinar contribuiu para a sua formação?

Acho que contribui porque eu não sei responder.

4 - Você acha que o seu curso desenvolveu as competências necessárias preparando você para o mercado de trabalho?

Sim, eu trabalhei com o Direito e eu acho que isso me ajudou a trabalhar com essa área porque cada pessoa trabalha com uma coisa, com uma área. Tem gente que trabalha com

biblioteca de medicina e cada um é bem diferente um do outro e eu acho que a [...] me ajudou sim. A princípio me ajudou a trabalhar com uma área que não é a minha.

5 - Você gostaria de acrescentar mais alguma observação sobre o assunto?

Não.

•Entrevistado A 7

1 - O que é um currículo “interdisciplinar”?

Um currículo interdisciplinar é um currículo que envolve não só a teoria mas questões práticas na área de Biblioteconomia e também um aprendizado de que todos os professores, tanto na vida acadêmica, ou que tenham participado de experiências profissionais fora do meio acadêmico, possam contribuir no âmbito do estudo.

2 - Na sua avaliação o seu curso foi interdisciplinar?

Em alguns momentos sim, outros não. Isso, assim, algumas aulas foram boas, poderiam ter sido melhores devido até a própria infraestrutura que a Universidade nos coloca, por exemplo o curso de Biblioteconomia em que as vezes a gente tem que ter disciplinas sobre redes. Sistemas de automação, e as vezes a gente tinha um problema de laboratório, de computadores e ficava sem. Então ficava tudo sendo no teórico e quem tinha computador acessava, quem tinha uma certa dificuldade, uma certa restrição... sim, acessar em casa, ou ir a biblioteca, acessar de algum outro lugar. E às vezes funcionava? Funcionava mas a conexão é lenta, não saber, então isso os alunos reclamavam bastante. Porque tem disciplinas que não é só o teórico. A gente precisa ver a prática. Muitos professores se esforçaram bastante em trazer um pouco de fora. Por exemplo, em disciplinas que eram sobre produção e registros de conhecimento em que você fala da história do livro, e do papiro, muitos professores trouxeram o papiro para que a gente pudesse tocar e sentir como é. Fizemos visitas a biblioteca nacional porque tem estudantes de Biblioteconomia que nunca foram a biblioteca nacional e não sei se por vergonha, por falta de interesse,

professores na área de catalogação e que traziam realmente materiais para a gente catalogar, diferenciados e não ficar somente no "meu livro", meu periódico, traziam realmente partituras de música e isso tornava as coisas mais dinâmicas, mais interessantes e despertava realmente a nossa atenção, não ficava somente aquilo de sala de aula e os alunos sempre gostaram muito disso.

3 - Para você o curso ser ou não interdisciplinar contribuiu para a sua formação?

Contribuiu independente de ser em alguns momentos ou não. Contribuiu porque é uma busca nossa. Se eu to me formando em Biblioteconomia, eu vejo que em alguns momentos a Universidade faz a sua parte mas a outra parte também depende de mim. E se ela em algum momento ta falhando, se o curso ta falhando, vamos conversar com os professores, vamos conversar com a escola, reunir os alunos, ver o que pode estar sendo feito, afinal é a nossa satisfação também que vai movimentar o bom andamento do curso de uma maneira total.

4 - Você acha que o seu curso desenvolveu as competências necessárias preparando você para o mercado de trabalho?

Me sinto, pelo curso e também pelos estágios pelo qual eu passei. A disciplina de estágio supervisionada é muito importante na formação do estudante de Biblioteconomia. Claro que a gente encontra alguns problemas, as vezes de distribuição, que não tem um profissional de Biblioteconomia. Mas eu sempre procurei fazer certo, por exemplo, no último estágio que eu fiz, foi no [...], no departamento nacional, foi realmente muito bom pra mim porque eu pude desenvolver com os bibliotecários de lá um projeto de biblioteca digital então eu como estagiário pude trazer os conceitos, tudo o que eu aprendi na faculdade e eu coloquei em prática no meu trabalho. Então a contribuição da faculdade e da atividade profissional, uma complementa a outra.

5 - Você gostaria de acrescentar mais alguma observação sobre o assunto?

Não.

•**Entrevistado A 8**

1 - O que é um currículo “interdisciplinar”?

Currículo interdisciplinar, pra mim ele envolve diversas áreas do conhecimento. Então, talvez por um acaso, o curso de Biblioteconomia ele tenha uma conexão junto com museologia, com a arquivologia e a ciência da informação, gestão do conhecimento – [...]. Dentro do nosso curso a interdisciplinaridade funciona dessa maneira. Você vê o outro lado do curso. Você vê o que o curso vizinho tem como parentesco e está desenvolvendo. Então por exemplo, uma prova de vestibular que a UERJ envolve muito currículo interdisciplinar. Uma questão envolvendo duas áreas, envolvendo geografia e matemática. Então pra mim envolveria disciplinas num mesmo assunto para ter a visão do mesmo assunto por duas áreas.... pra mim isso é um currículo interdisciplinar.

2 - Na sua avaliação o seu curso foi interdisciplinar?

Ele tenta. Eu acredito que ele tenta e tem sim disciplinas que são oferecidas para diversos cursos. Mas o foco dele ainda não é esse. O nosso curso ainda tá muito separado, da arquivologia principalmente, e ainda consegue ser um pouco independente, você ainda consegue cursar praticamente todo o seu curso sem se envolver com outras disciplinas. Dentro da grade curricular ainda falta muito porque você ter disciplinas como contabilidade, economia, elas tão no currículo mas na verdade elas não são oferecidas. Então o curso que eu cursei ainda tá longe de ser o que a gente tem na ideia de ser interdisciplinar.

3 - Para você o curso ser ou não interdisciplinar contribuiu para a sua formação?

Com toda certeza. Você ter o aprendizado conectado entre as disciplinas você consegue abranger melhor a sua visão, e no mercado de trabalho, que está cada vez mais exigente, isso vai ser dado com uma vantagem.

4 - Você acha que o seu curso desenvolveu as competências necessárias preparando você para o mercado de trabalho?

O nosso curso como ainda não se desenvolveu, essas competências, para a gente chegar pronto pro mercado de trabalho nessa visão conectada das disciplinas. Acho que a junção do curso com a nossa prática de estágio, a gente se sente um pouco mais confiante. Acho que se fosse só pela parte teórica estaria faltando alguma coisa, estaria saindo da faculdade ainda com déficit. Mas assim, hoje eu posso dizer, como formando, que eu não to indo as cegas. To sabendo aonde eu to pisando, mas ainda tenho muito a aprender, uma coisa mais específica. Porque a gente passa por disciplinas que elas só passeiam por cima do conteúdo e na prática a gente pensa, poxa, mas o professor poderia ter dado isso um pouco mais especificamente porque é o que a gente realmente vê lá fora e isso não acontece muito. São raras exceções em que a gente consegue "olha na prática a gente vai ver assim, então quando vocês virem alguma situação dessa forma, por que isso acontece desse jeito". São poucos professores que tratam dessa maneira, preparando você para o mercado de trabalho. Os professores são muito teóricos largam no seu colo o conteúdo e, se vira, e pronto. Mas acho que hoje to me sentindo mais confiante do que, sei lá, um ano atrás, porque algumas das disciplinas foram essenciais para a gente ganhar um pouco mais de ritmo e confiança mesmo.

5 - Você gostaria de acrescentar mais alguma observação sobre o assunto?

Eu acho que realmente a ideia do atual... eu estudei na faculdade de Coimbra também e lá o curso é muito interdisciplinar. Foi dentro da Biblioteconomia. Cursei matérias que serviam pra mim, lá. E no caso lá é assim, o curso não é de Biblioteconomia, ele tem até um nome que não vou lembrar... Ciência da Informação Arquivística e Biblioteconomia. Quer dizer, ele já tá trabalhando com você com as diversas áreas, ele tá lidando com instrumentos na visão da posteridade. O foco dele não é somente uma dessas áreas, ele vai te preparar pras três. E aqui não ocorre muito isso. Eu acho que a gente poderia se utilizar de modelos estrangeiros para tentar modernizar mas para dar uma mexida no ensino. Porque assim, o

brasileiro tem a extensão do curso mais longa. A extensão do nosso curso são 4 anos, 4 anos e meio. Lá são três. Mas eles fazem esses três cursos. E a gente, não sei, se deveria copiar, mas talvez puxar alguns exemplos que eles utilizam em disciplinas que são completamente conectadas com o curso que é comum e obrigatório para todos. Então acho que aqui deveria ter algo nesse sentido.

•Entrevistado P 1

1 - O que é um currículo “interdisciplinar”?

Então, eu não sei bem o que você poderia classificar ou conceituar como currículo interdisciplinar. Para mim a interdisciplinaridade não é uma coisa, ela é um resultado. Então um currículo interdisciplinar pressupõe uma prática interdisciplinar. Então você tem por exemplo as ciências cognitivas que decorrem da convergência de vários tipos de conceito, teorias, perguntas de partida, que vem de diversas áreas do conhecimento, que convergiram pra formar uma nova área só que no momento em que ela se torna uma nova área ela deixa de ser interdisciplinar porque o eixo dela deixa de ser interdisciplinar visto que ela fica com o eixo próprio dela. Então eu acho complicado esse conceito de interdisciplinar e eu acho que mais que uma coisa, uma característica, ela é um efeito. Não se parte da interdisciplinaridade.

2 - Na sua avaliação o curso de Biblioteconomia é interdisciplinar?

Não acho que a Biblioteconomia seja interdisciplinar nesse sentido que estou falando. O curso de Biblioteconomia resultada de práticas historicamente situadas dentro de centros de cálculos como diria [...] ou instituições de memória como poderiam dizer outros autores, enfim, dentro de locais que foram desenvolvidas práticas para a coleta, o armazenamento, o tratamento e a recuperação, o acesso a informação, ou aos documentos, que são guardados, armazenados, pelo homem desde tempos imemoriais como uma memória da sua trajetória neste planeta. Neste sentido eu acho que a Biblioteconomia traz essas

práticas do passado. Essas teorias desses conceitos não resultam de um efeito interdisciplinar.

3 - Ser ou não interdisciplinar segundo a sua avaliação contribui para a o desenvolvimento das competências necessárias a um graduado em Biblioteconomia?

O que contribui para o desenvolvimento das competências necessárias para um graduado de Biblioteconomia é a sua excessiva participação nessas práticas. O exercício dessas práticas que vem sendo historicamente desenvolvidas que tem sido adaptadas ao conceito sócio-histórico ao longo dos períodos humanos. Então na Babilônia você tinha tabuleta de argila usadas como uma espécie de decalque. Então essa questão, é irrelevante porque como eu disse a interdisciplinaridade é um efeito de convergências e a profissão de bibliotecário vem sendo desenvolvida há muitos e muitos séculos e essas práticas vem se aperfeiçoando, adaptando mas isso não é necessariamente resultado da interdisciplinaridade. É claro que num sentido mais lato tudo é interdisciplinar porque quando você contribuiu com a sua dissertação de mestrado para o estudo das práticas do ensino de Biblioteconomia você tá colocando o seu olhar aí e mesmo quando eu assisto um programa de televisão sobre, por exemplo, uma entrevista de historiador, eu estou sendo influenciada por essas visões de outras áreas do conhecimento, que é a história. Essas práticas cotidianas e profissionais elas estão sempre sendo influenciadas por um contexto maior e estão sempre imbricadas em todas essas questões de outras áreas. É claro que somos influenciados pelo desenvolvimento da informática, da medicina, tudo isso influencia a prática da Biblioteconomia, isso é inegável, mas eu não chamaria isso de interdisciplinaridade. Eu chamaria a interdisciplinaridade de uma coisa muito mais específica, palpável na minha opinião que é o resultado do trabalho conjunto e sincrônico de duas ou três pessoas de áreas diferentes que resolvem se unir para resolver um determinado problema científico ou até um determinado problema social e elas se reúnem e fazem convergir as suas disciplinas para um objetivo comum. Mas, resultando aquele efeito positivo ou não, aquela disciplina se dissolve em princípio porque ou aquilo vira uma outra área do conhecimento, com a sua identidade própria, que se desenvolve, ou cada sujeito volta para a sua área de origem.

4 - Você acha que o curso prepara para o mercado de trabalho?

Não o curso não prepara para o mercado de trabalho. Mas nenhum curso prepara, a verdade é essa. A universidade não esta preparada para preparar profissionais para o mercado de trabalho. O ensino na universidade, especialmente no Brasil onde ele é muito recente, ele não prepara para o mercado de trabalho. O mercado de trabalho tá a léguas de distância do que a gente vê sendo ministrado nas disciplinas aqui. Em qualquer disciplina, mesmo nas minhas. Eu no semestre passado, pra exemplificar dei uma disciplina de [...] quis introduzir um conteúdo relacionado aos livros eletrônicos com os tablets e os livros digitais e pdfs. Então nenhum curso prepara para o mercado de trabalho. A universidade não está preparada para acompanhar o mercado de trabalho. Então nessa disciplina eu fui falar de livro eletrônico e independente de eu não ter um laboratório, eu to falando disso em abstrato para os alunos, eu não tenho um equipamento para apresentar pros alunos, para eles usarem, pra eles manipularem, para eles verem como isso seria de verdade, para quando chegar no mercado de trabalho eles poderem enfrentar o problema... então a infraestrutura da faculdade não me permite que eu prepare o aluno pro mercado de trabalho e a mentalidade também não. Porque eles se revoltaram. Não o livro eletrônico nunca vai acabar com o livro impresso. Não o livro eletrônico nem precisa ser estudado porque não vai acabar com o livro impresso. Então há questões aí de transição, erudição, de uma universidade bacharelesca que não está mesmo pensando no mercado de trabalho. Isso está em todas as áreas.

5 - Você gostaria de acrescentar mais alguma observação sobre o assunto?

Não, eu já falei muito.

•Entrevistado P 2

1 - O que é um currículo “interdisciplinar”?

Um currículo interdisciplinar pra mim é aquele que contempla não só as áreas da Biblioteconomia assim como outras áreas onde o aluno possa ser capaz de pensar a Biblioteconomia por outras vias. Dentro do de licenciatura a gente tem algumas outras áreas como a psicologia, educação, enfim, e eles acabam tendo esses discursos dentro da sua formação.

2 - Na sua avaliação o curso de Biblioteconomia é interdisciplinar?

Eu acho que em algumas disciplinas a gente tem uma avaliação das disciplinas como uma maneira interdisciplinar mas a avaliação do curso não é tão interdisciplinar. O MEC não avalia como interdisciplinar.

3 - Ser ou não interdisciplinar segundo a sua avaliação contribui para a o desenvolvimento das competências necessárias a um graduado em Biblioteconomia?

Acho importante. O estudante não vai ficar preso apenas ao tecnicismo que muitas pessoas conferem isso a área de Biblioteconomia e eles podem, na verdade, ter uma área de conhecimento, por outras vias, pela graduação. Eu mesmo me profissionalizei em memória social depois que eu fiz a graduação em Biblioteconomia.

4 - Você acha que o curso prepara para o mercado de trabalho?

Acho que o nosso curso prepara pro mercado de trabalho. Acho que ele é apto a desenvolver não só as habilidades técnicas mas como trabalhar a área de pesquisa que é uma coisa que a gente tá modificando por uma visão de que os profissionais pesquisadores tem da Biblioteconomia na [...]. Acho que ele ta extremamente preparado pro mercado de trabalho e acho que faz parte da incumbência dele como bibliotecário buscar o que ele ainda não se tornou competente.

5-Você gostaria de acrescentar mais alguma observação sobre o assunto?

Não.

•Entrevistado P 3

1 - O que é um currículo “interdisciplinar”?

Um currículo interdisciplinar é um currículo que permite o diálogo com outras áreas do conhecimento e não fica fechado somente na sua área. Ele abre disciplinas que possibilitam esse diálogo. No seu cotidiano, na própria constituição da ementa e da bibliografia, da sala de aula e na própria postura dos professores, mas ai eu já não to falando tanto de currículo, que possibilitaram essa abertura com outras áreas do conhecimento que não a Biblioteconomia especificamente ou a ciência da informação.

2 - Na sua avaliação o curso de Biblioteconomia é interdisciplinar?

Para falar do curso de Biblioteconomia como um todo eu teria que ter uma análise prévia de todos os currículos. Falando do currículo daqui da [...] eu considero que sim. Ele permite diálogo com algumas disciplinas específicas, quer seja na própria inserção de conteúdos de outras áreas no currículo quer seja, por exemplo, introdução a psicologia, introdução as ciências sociais, disciplinas no campo da história e é claro no campo das próprias disciplinas que nós temos, específicas da Biblioteconomia a gente percebe que hoje não é mais possível ficar fechado em si mesmo. As próprias ementas permitem esse diálogo justamente no campo das ciências sociais aplicadas ou das humanidades.

3 - Ser ou não interdisciplinar segundo a sua avaliação contribui para a o desenvolvimento das competências necessárias a um graduado em Biblioteconomia?

Sim porque eu acho que hoje você... não sei se a palavra correta seria interdisciplinar aí. Eu gosto mais de uma outra palavra que é a "antenada" porque exemplo hoje um profissional sem um conhecimento de línguas ele está fadado ao fracasso. Um profissional sem determinados conhecimentos do campo da informática ou do uso de determinadas tecnologias, ele vai ter muita dificuldade de encontrar uma posição no mercado de trabalho. Isso um profissional de Biblioteconomia. Um profissional da informação precisa desses

conteúdos ligados por exemplo a introdução, por exemplo, um bibliotecário que cai num setor de referência da biblioteca. Ele precisa pelo menos ter passeado por alguns conteúdos do campo da psicologia, do campo de relações humanas que não são particulares da Biblioteconomia mas que a Biblioteconomia permite dialogar com essas outras áreas no campo do letramento da divisão informacional, numa outra área, e é preciso o diálogo para se colocar no mercado profissional e na vida, não só no mercado de trabalho.

4 - Você acha que o curso prepara para o mercado de trabalho?

O curso prepara para o mercado de trabalho. É claro que hoje a gente tem aí, principalmente após a década de 90, as tecnologias da informação e da comunicação elas vem transformando a nossa realidade numa velocidade cada vez mais exponencial então o trabalho do bibliotecário indiretamente... hoje você vai se utilizando de uma tecnologia, um aparato tecnológico que é o celular, gravando, uma coisa que era impossível, impensável a 15 anos atrás. Então no final se necessita ver se o curso tem que estar preparando. Os currículos eles tem um problema porque o período de construção, aprovação e até modificação de um currículo dentro da universidade é um período longo, é um período que requer debates entre colegiados entre professores, colegiados que inclui inclusive alunos, é um processo que demanda reflexão, demanda um tempo e as transformações já podem estar acontecendo, estão acontecendo, a despeito ou não do currículo e aí que acho que o currículo tem que ter uma certa liberdade para que os professores possam estar inserindo esses conteúdos nas suas disciplinas então eles tem que ser construídos visando essa possibilidade. Talvez por tentativas, não sei. Mas de uma forma que possam contemplar esse aspecto mas de certa forma acho que os currículos tentam acompanhar essas transformações. Eu diria até que os currículos são muito voltados para o mercado de trabalho, diferente de outras áreas que, por exemplo, as ciências sociais, a história, que você tem uma preocupação maior com o universo da pesquisa que é uma preocupação que eu não sinto tão forte nos nossos currículos, seja aqui na [...] ou em outras universidades também. Esse aspecto muitas vezes fica jogado de escanteio, em detrimento da pressão do

mercado de trabalho também, porque esse mercado de trabalho exerce uma pressão também sobre as escolas.

5 - Você gostaria de acrescentar mais alguma observação sobre o assunto?

Acho que é essa última observação que é do currículo dar conta não só do mercado de trabalho mas estar atento também para a formação do estudante porque esse estudante deve ter a opção também de seguir uma carreira acadêmica ou entrar no mundo da pesquisa. Não mais ou não menos que o aspecto profissional, acho que ambos devem dialogar nesse currículo. Pra ter uma carreira que possa contemplar ambos os aspectos.

•Entrevistado P 4

1 - O que é um currículo “interdisciplinar”?

Olha no meu entendimento e na própria proposta do caso da [...] no projeto pedagógico. Um currículo interdisciplinar ele vai oferecer ao aluno a possibilidade da não fragmentação. Colocamos aí todas as teorias, até propriamente dos currículos, relacionadas aos estudos dos currículos, e a própria fragmentação que aconteceu, não me lembro bem na década de 60, 70 e tal, né? [...] Então assim o currículo que permite uma atuação, vamos dizer, holística. Eu consigo entender que, por exemplo, no meu em que eu dou [...] as disciplinas elas se conversam. Eu gosto de falar muito pro aluno que as nossas disciplinas dialogam. Tô falando de [...] mas tem elementos, tem pressupostos teóricos, lá no controle bibliográfico, que conversam com seleção e a distribuição de materiais, então o aluno não vê as coisas no cartório. Essa é uma preocupação muito grande minha. Que o aluno tenha essa formação global mínima. Então quando fala pra mim, currículo interdisciplinar, de uma maneira bem simples, respondendo o que vem na minha cabeça, é isso: oferecer ao aluno uma proposta onde as disciplinas mantenham um diálogo e um diálogo teórico, metodológico também entre as disciplinas no que diz respeito não só as disciplinas mas também ao professor. A coisa de preparar o pedagógico, ter aquela semana de preparação pedagógica aonde eles possam conversar. Aqui na [...] nós ainda não temos uma proposta

de trabalho coletivo interdisciplinar mas eu já trabalhei em alguns lugares que tinha isso. Ao final do semestre professores daquela disciplina... e os alunos construíam ao longo do semestre até o final um trabalho interdisciplinar com as disciplinas daquele semestre. E ao final do curso eles não tinham um TCC no caso mas tinham o que era chamado de IP, trabalho interdisciplinar orientado. Pegava todas as disciplinas...só que dava muito trabalho.

2 - Na sua avaliação o curso de Biblioteconomia é interdisciplinar?

Ele não é. É na proposta do PPP, no fazer de sala de aula dos professores, mas no meu ponto de vista da minha experiência profissional como professora, falta ainda o aluno ter essa construção. Mas dizer que esse produto (eu não gosto da palavra produto) mas esse produto que materialize esse trabalho interdisciplinar. Ele poderia ter um trabalho interdisciplinar no final do semestre sobre uma construção colaborativa. Essa materialização facilitaria pro aluno. Foi por isso que eu disse que é e não é. Então existe esse esforço coletivo dos professores mas acho que essa consolidação nos meios de trabalho seria muito mais eficaz, eficiente, se fosse feita no meio dos alunos.

3 - Ser ou não interdisciplinar segundo a sua avaliação contribui para a o desenvolvimento das competências necessárias a um graduado em Biblioteconomia?

Contribui e é necessário. Você tá pesquisando professores da Universidade pública, né. Nós não estamos só formando RH pro mestrado. Não é só o técnico. A gente forma nas três dimensões. A dimensão humana, a dimensão técnica e a dimensão social. Então no meu ponto de vista quando nós trabalhamos de uma forma integrada, interdisciplinar, isso contribui para que essas três esferas, para que esses três objetivos sejam alcançados. Quando não acontece o trabalho de forma interdisciplinar acontece uma coisa fragmentada e aí eu não formo essas três dimensões para os meus alunos. E aí ele vai ser só um técnico. Não só um técnico mas não é essa nossa missão pra universidade pública então eu preciso dessas três dimensões pra universidade pública, humana, técnica e a social e a interdisciplinaridade permite isso pro meu aluno. Ele não vai ser mais um formado em mais uma “uniesquina” da vida, ele vai ser um ser que vai transformar a realidade social dele, ele

vai ver de uma maneira global e não aquela coisa bem daquele filme do Charles Chaplin. Ele vai conseguir não só fechar um pedacinho da coisa mas ver todo o processo que é uma coisa muito importante.

4 - Você acha que o curso prepara para o mercado de trabalho?

Eu acho. O curso aqui da [...]. Agora eu to mexendo com dados estatísticos né. Para responder essa pergunta pra você eu tenho que falar nos dados. Os nossos egressos, falando no mercado de trabalho, eu penso do nosso aluno engajado no mercado de trabalho, aquele que ta com a sua carteira assinada. Ele tem preparado para o concurso público. Nossos alunos tem tido muito sucesso nisso. Agora, existem demandas do mercado de trabalho mais novas que eu acho que o nosso curso precisa dar conta... demandas na área tecnológica que ainda nós temos que nos adequar melhor para formar melhor um aluno para esse mercado de trabalho. Na área de internet, radio, web. Isso ai eu acho que nós estamos deixando a desejar um pouco. Aquele bibliotecário mais tradicional, vamos dizer assim, mais convencional, o curso atende bem. Mas um que precise de algumas habilidades, sabe, uma pro atividade, um elemento dessa natureza, a gente ainda precisa repensar, avaliar, pra poder oferecer isso e atender o nosso mercado de trabalho. Esse profissional que não seja tão preocupado, por exemplo, com as questões da catalogação, da investigação, que deseje outras coisas que o mercado esteja né... que estão surgindo no mercado. Nós estamos correndo atrás, né... estamos avaliando, estamos construindo instrumentos para captar essas informações e para responder a isso. Ou seja, o que o mercado está carecendo e onde o nosso currículo não está conseguindo conversar com o mercado.

5 - Você gostaria de acrescentar mais alguma observação sobre o assunto?

O que eu acho importante... Porque o que tá batendo bastante na minha cabeça da entrevista, está latejando, é a relação entre o currículo, mercado de trabalho e a interdisciplinaridade. Não sei se a sua relação né bem direta com a interdisciplinaridade né, mas particularmente, mas ai é uma coisa muito pessoal como professora, é a minha

preocupação. Porque eu ainda acho que é um desafio para nós da [...] formar esse profissional, esse bibliotecário, na área da Biblioteconomia de uma maneira global. Pode ser uma preocupação de uma lado mas... em algumas conversas com alguns colegas a gente sente essa necessidade. Os alunos ainda não conseguem fazer essa articulação e o problema pode estar conosco que não estamos conseguindo fazer essa articulação entre a sala de aula e os trabalhos que nós propomos. Os alunos não conseguem ver o diálogo ou até mesmo a possibilidade do diálogo. Alguns sim mas são casos muito isolados. Seria bom se a grande maioria dos alunos conseguisse articular todos os conteúdos, em todas as conversas... é bem aquela pergunta de começo de disciplina. Vocês lembram que viram isso na disciplina passada? E ai eles ficam em silêncio. É um hiato, um abismo e ai você começa a falar, vocês viram isso e aquilo. Mas eu acho que estamos caminhando, estamos preocupados com isso.

•Entrevistado P 5

1 - O que é um currículo “interdisciplinar”?

Um currículo interdisciplinar dá conta das disciplinas que se aplicam ao curso. Dependendo do curso, esse curso tem uma relação com outras áreas e ele tem que dar conta dessas outras áreas... então esse currículo além de responder as questões objetivas do campo de um disciplinas de uma carreira, ele tem que estar em busca, em outros cursos, disciplinas, que venham a complementar o seu conteúdo, a sua base estrutural. Agora, ele pode ser oferecido de duas formas. A interdisciplinaridade pode ser engendrada pela carreira, são carreiras interdisciplinares, como é o caso da Biblioteconomia. E elas podem ser oferecidas pelo próprio curso já que os professores tem uma formação interdisciplinar... ou ela pode ser buscada fora, buscando professores que tenham formação e que dominem o conteúdo que vai ser oferecido a disciplina, complementando as informações necessárias para a integralização curricular nesse campo de estudo que é a Biblioteconomia. No caso do nosso curso de Biblioteconomia, do currículo vigente, ele é um currículo interdisciplinar que é a questão. Nessa direção ele é um currículo interdisciplinar e ele foi construído na perspectiva de ter a interdisciplinaridade contemplada e atendida pelos próprios professores do curso de

Biblioteconomia porque esses professores tem formação interdisciplinar. Mas ele já foi, em seu currículo anterior, interdisciplinar, porque a Biblioteconomia é uma área interdisciplinar, mas não fazendo o processo dentro do próprio curso mas buscando parceiros fora do curso. Hoje não, é interdisciplinar pelos seus próprios professores, essa é a realidade dele hoje.

2 - Na sua avaliação o curso de Biblioteconomia é interdisciplinar?

Olha, se o campo é interdisciplinar, se a Biblioteconomia é interdisciplinar, se não tiver interdisciplinaridade faz diferença. Você estaria ferindo a própria natureza do curso, da formação, a natureza da disciplina.

3 - Ser ou não interdisciplinar segundo a sua avaliação contribui para a o desenvolvimento das competências necessárias a um graduado em Biblioteconomia?

A ciência bibliotecária é uma ciência interdisciplinar. Ela engendra interdisciplinaridade na sua própria natureza. Agora, ela tem que ser atendida pelo seu quadro de professores ou buscada fora, não tem como. Não ter um currículo interdisciplinar vai ofender a própria natureza do curso de Biblioteconomia.

4- Você acha que o curso prepara para o mercado de trabalho?

Olha o curso como qualquer formação acadêmica ela tem a perspectiva da formação de intelectuais da área e também, a gente não pode negar, que ela tem a perspectiva de formação para o mercado. Eles são profissionais que vão atuar no mercado. O mercado é uma realidade premente que precisa ser atendida. Ele prepara tanto para o mercado quanto para a formação de quadros dentro da área, essa é a minha visão. O atual currículo que a gente tem dá conta dos dois efeitos que a gente tem formação e profissionalização. São dois conceitos diferentes. Agora a gente não pode estar subordinado aos ditames do mercado. O mercado ele é o empregador mas o currículo não subordinado ao mercado. O currículo é a formação e a formação envolve profissionalização e formação de intelectuais dentro da área. Não se subordina só ao que o mercado quer. O currículo é maior que o mercado. Ele tem que dar conta de todos os conteúdos que são necessários a formação

daquele bibliotecário como profissional, como intelectual de um campo. Não pode estar subordinado ao mercado. Atende ao mercado porque é uma profissionalização que leva até lá. O mercado dá algumas direções que a gente tem que seguir porque estamos formando profissionais mas não o contrário, mudar o currículo porque o mercado assim quer.

5 - Você gostaria de acrescentar mais alguma observação sobre o assunto?

A única observação que eu acrescentaria era essa, que um currículo de qualquer ciência, de qualquer profissão, não pode estar subordinado ao mercado. Ele tem que formar intelectuais dentro das suas áreas e o mercado é apenas um indicador que ta ali pontuando, que a gente pode atender. Mas nunca o caminho inverso, nunca o contrário. A universidade é o espaço de criação, de produção do conhecimento, ela tem que ter autonomia até mesmo para criticar o mercado porque nem sempre ele está na direção correta. Então cabe a Universidade esse papel crítico para perseguir ou não o mercado para apontar aonde tá errado.

•Entrevistado P 6

1 - O que é um currículo “interdisciplinar”?

Primeiro eu quero dizer que ainda não consegui saber o que é interdisciplinar. Porque a literatura aponta uma conceituação, [...], agora hoje não dá pra você não estabelecer um diálogo entre disciplinas. Mas essa questão de você ter um currículo que contempla a história, a questão da leitura, enfim, são questões aí pra mim com algumas fases interessantes para você discutir um currículo, não quer dizer que seja interdisciplinar. Os currículos, por sua própria natureza eles não podem se pautar exclusivamente nos campos disciplinares que eles estão voltados. Eles têm que fazer interlocução com outras áreas necessariamente. Eu gosto de usar o exemplo da educação porque a educação necessariamente tem que dialogar com a sociologia, com a história, o que eu penso é que isso não faz da educação um campo interdisciplinar. Simplesmente para existir ou para concretizar os seus estudos, as suas abordagens, ela tem que necessariamente dialogar

com essas áreas que eu acabei de dizer. Então pra mim todo e qualquer currículo tem a necessidade de dialogar se não por si só, pelo campo em si, ele não se completa.

2 - Na sua avaliação o curso de Biblioteconomia é interdisciplinar?

Eu acho que não, ele é dialógico. Eu não consigo entender um campo que se constrói isoladamente. Um evento que eu acho que é a disciplina que é a matriz, assim, tirando a filosofia que é a mãe de todas as outras, a física. A física hoje tem uma aproximação com a filosofia. Os próprios psicanalistas sejam ele de origem... tenham sua origem na psiquiatria, tem que ter um fundamento necessário na filosofia também. Então eu penso que é ideológico, não é interdisciplinar.

3 - Ser ou não interdisciplinar segundo a sua avaliação contribui para a o desenvolvimento das competências necessárias a um graduado em Biblioteconomia?

Eu tenho que ser coerente com o que eu falei até agora. Eu acho que não existe um graduado ou um graduando de Biblioteconomia que possa prescindir desse conhecimento que é múltiplo. Talvez o que mais se aplicasse fosse multi disciplinar. Ou seja ele tem um conhecimento das disciplinas que estão no entorno da Biblioteconomia por exemplo. Eu acho que a psicologia pra você entender o comportamento do usuário, a sociologia para você estudar grupos, a própria história que te permite trabalhar alguns objetos que são próprios da Biblioteconomia como o livro, as próprias bibliotecas, se você não tiver um fundamento na história você não consegue desenvolver. Sempre as suas pesquisas, seus trabalhos, vão ser muito lineares, eles não vão ter essa questão necessária dos fundamentos. A própria matemática, para você aplicar as leis de métricas que a Biblioteconomia usa é necessário que você conheça um pouco de matemática. Estatística, por exemplo, para quem trabalha em biblioteca, para você faz estatística dos livros que mais são utilizados, a questão dos usuários mas agora, isso para mim isso faz parte. A Biblioteconomia não é um campo isolado. Ela por si só não dá conta das várias demandas que surgem para ela e todas as áreas também. Então eu acho que qualquer profissional tem que estar antenado com outras coisas. Eu ouvi uma moça que é economista se

surpreender muito que a economia tem o seu lado social né, o economista cada vez mais me parece que isso é muito óbvio. O economista não vive só das teorias do Marx ou do Schumpeter, ela também vive. Então ela disse, "ah se eu soubesse disso eu teria continuado na economia". Então voltando nessa pergunta na questão do curso, eu acho que esses cursos que não abrem pros alunos as imensas possibilidades dos campos em que eles estão, esses cursos... não é que eles estão perdendo espaço mas estão deixando que as moças e moços percam espaço.

4 - Você acha que o curso prepara para o mercado de trabalho?

Eu acho que não tem Mercado. Tem mercados. Eu acho que hoje o público de Biblioteconomia as pessoas não saem preparadas para atuar profissionalmente. Agora, as possibilidades de atuação profissional de um bibliotecário são imensas. Há bibliotecários que se especializam em trabalhar numa parte dessas agências: ANAC, EMS, [...] eu ganhei um léxico pelo meu trabalho, pela minha convivência com esses profissionais eu praticamente me expressava assim, [...]. Porque simplesmente você assimila. então eu acho que na realidade você se prepara, você escolhe um campo de atuação em que você tem que se preparar para. Se você vai ser uma bibliotecária de empresa, se você vai trabalhar como muitas moças aqui que trabalham em escritórios de advocacia. Óbvio que você vai ter que se preparar para isso. Agora eu acho é que não há um preparo para o atual profissional. Cada vez mais o currículo se estreita. Um currículo praticamente técnico e que não dá pra ele os instrumentos minimamente necessários e o preparo para que ele possa atuar profissionalmente. Eu acho também que nós não estamos olhando para a nossa clientela. Os alunos que nos digam. A Biblioteconomia é um campo que a representação social é muito ruim então na realidade a gente tá no mesmo patamar da pedagogia o dos cursos de formação de professores, letras. A representação é uma questão brasileira. A gente não percebe isso nos outros países, pode ser na Europa, nos EUA, em que a produção é muitíssimo valorizada nas instituições. Biblioteca lá é coisa séria e os bibliotecários são muitíssimo qualificados para fazer o que fazem. O que não acontece conosco e eu acho que existe aí uma relação cruzada entre representação social e o despreparo mesmo. Então eu penso que a gente tem que olhar um pouco para os alunos

que chegam. Que são os alunos que olham para a relação candidato vaga e dizem, ah acho que aqui eu tenho mais chance de entrar para a universidade e vão para esse curso. Esses alunos vem com uma lacuna muito grande na sua formação porque são de meio social, a grande maioria e não todos, bastante desfavorecido e o processo formativo deles reflete isso. Eu percebo a falta que faz a leitura (leitura normal mesmo, não to nem querendo que leiam os clássicos, a própria leitura do jornal diário), uma ida ao cinema, ao teatro e que a gente sabe que é utópico porque é caro e fica inacessível mas também por outro lado tem essa limitação de você, eu acho que é do olhar mesmo, poder ler, ler o outro, ler os ambientes, então há uma dificuldade muito grande que a gente tem que lidar. Então quando você me pergunta se eles estão preparados pro mercado, a última questão já está aí respondida. Eu acho que a dificuldade está aí, ou a gente vai aprender a lidar com isso. A gente não sabe lidar, a gente lida com a dificuldade mas como que você supera essa dificuldade para você trabalhar nessas questões, para você por exemplo avançar nas leituras. Eu, por exemplo, trabalhava com o pessoal que tava entrando na Biblioteconomia, eu trabalhava com um texto do Borges, um texto do Babel, chegou um ponto que eu desisti. Eles diziam, professora eu li e não entendi absolutamente nada e as vezes a dificuldade era real. Não era uma dificuldade elucubrada ou mascarada. É isso mesmo, então a dificuldade ela existe é de abstração. Trabalhei também um texto do professor Briquet que ele falava de uma pessoa que tava lá no ano 2023 e mexia com os olhos e resolvia tudo e eles tomaram isso como algo concreto. Então o que eu quero dizer é o seguinte, não passaram para o estágio da abstração. [...] uma pedagoga me ensinou que é aos 7 anos que você começa a fazer esse processo de abstração então quando você não faz você vai lidar com as coisas no concreto. Aquilo é o que é. Então eu particularmente fico bastante encucada nesse sentido porque a sua expectativa na sua grande maioria não se cumpre de você conseguir (às vezes você consegue mas é raro, mas por que? porque é muito óbvio, porque não tem material para dar, você precisa construir alguma base para você levantar voo e eu acho isso muito complicado na realidade da [...]). Há um preconceito enorme contra o bibliotecário e eu sofri isso quando fui fazer o meu doutorado na [...] e até hoje sofro. Sou considerada uma profissional menos qualificada.

5-Você gostaria de acrescentar mais alguma observação sobre o assunto?

Não.

•Entrevistado P 7

1 - O que é um currículo “interdisciplinar”?

Eu acho que o nosso currículo, o currículo de Biblioteconomia, Arquivologia, em geral, são bastante interdisciplinares, na medida em que a disciplina da Biblioteconomia, da Arquivologia são assim, basicamente com um viés prático e que para que você consiga fazer o sistema de informação funcionar você precisa do aporte de outras disciplinas, aporte de economia, de planejamento, de psicologia para entender os usuários. Aporte, por exemplo, de uma visão de história, de memória. Não existe uma ciência canônica como a Biblioteconomia e a Arquivologia mas elas são disciplinas práticas e que usam insumos de outras disciplinas de outras disciplinas que são as disciplinas mais canônicas como a linguística, como educação. Então eu acho que tipicamente os currículos da nossa área, em especial da graduação, são bastante interdisciplinares pela natureza do campo.

2 - Na sua avaliação o curso de Biblioteconomia é interdisciplinar?

Eu acho que sim. Isso ai foi nesse nosso caso buscado intencionalmente. A gente tem uma configuração institucional muito especial em que nós somos um Departamento de Ciência da Informação. Nós funcionamos na verdade como um Instituto de Ciência da Informação e nós buscamos, na verdade, o tempo todo com esse departamento que lecionam as disciplinas de Biblioteconomia e Arquivologia, nós buscamos constantemente essa interdisciplinaridade, essa construção de um ciclo básico comum. Isso ai foi um projeto e que a gente persegue numa situação que é praticamente a única no Brasil. Uma situação muito especial, muito favorável nesse aspecto.

3 - Ser ou não interdisciplinar segundo a sua avaliação contribui para a o desenvolvimento das competências necessárias a um graduado em Biblioteconomia?

Olha eu acho que se nós fazemos aqui essa prática de interdisciplinaridade, contribui sim, eu vejo que contribui. Mas eu não saberia dizer, fazer um contraexemplo, dizer uma experiência de um currículo que não é interdisciplinar para comparar "esse é melhor". Eu só acho que o nosso melhor. Acho assim, com convicção, [...] mas eu não tenho como dizer se um currículo menos interdisciplinar seria melhor ou pior.

4 - Você acha que o curso prepara para o mercado de trabalho?

Eu acho que em termos de concepção sim. Em termos de realização a gente deixa muito a desejar ainda. Ainda falta muita articulação. A gente ainda trabalha com a segmentação em disciplina que é uma coisa ainda bastante antiquada. Essa divisão das áreas do conhecimento é uma coisa que remonta aos tempos de Genova. Uma cultura acadêmica europeia, alemã. Então eu acho que você hoje, essas disciplinas não ajudam o aluno a pensar sobre essas coisas. Nós temos, em consequência do currículo novo que é bastante inovador, mas ainda eu acho tímido, disciplinas que como essa que a gente seleciona laboratório. Que procura juntar tudo que a pessoa vê: catalogação, serviços de referência, num laboratório de tratamento e recuperação de informação. Agora, eu acho que essa experiência ainda é tímida e o nosso currículo devia ser mais abrangente. A gente devia trabalhar o tempo todo com grandes cenários, com cenários de atuação do profissional da informação e ter talvez o cenário como um grande guarda-chuva de diversas disciplinas. Eu acho que isso aí seria mais efetivo para preparar para o mercado de trabalho. Acho que nós temos muitas falhas pequenas de execução, de disciplinas mal dadas. A gente tem uma falta grande de bibliografia na nossa área. Então eu acho que prepara, mas devia preparar muito melhor em termos de concepção e de realização. A realidade do mercado de trabalho muda com muita rapidez e a gente acompanha isso pouco mas é claro que eu falo isso da minha área.

5 - Você gostaria de acrescentar mais alguma observação sobre o assunto?

Eu acho que é um desafio constante, você precisaria, o corpo de professores, dos departamentos, estarem monitorando o entorno, esse mercado de trabalho para estarem

fazendo essas adaptações. A gente nunca consegue fazer isso, a gente trabalha muito. A gente acaba rendido ao excesso de tarefas e assim a gente consegue pensar muito pouco na questão didática ou a gente pensa só quando vai fazer uma reformulação curricular. A gente tem que estar pensando nisso o tempo todo, chefe de departamento, as coordenações não deveriam dar aula, deveriam estar pensando nisso o tempo todo e a gente não consegue fazer isso. Então eu acho que a gente persegue um ideal mas com muita dificuldade de colocar isso em prática ainda.

•Entrevistado P 8

1 - O que é um currículo “interdisciplinar”?

Na minha visão um currículo interdisciplinar ele teria que lançar mão de uma série de conhecimentos que seriam importantes para a formação de futuros bibliotecários e arquivistas, estamos falando de graduação. Com certeza porque o nosso campo não dá conta de uma série de aspectos que ele tem que recorrer e que interferem no funcionamento das unidades de informação, da relação com o usuário e a gente não tem teorias próprias sobre isso. Quem fala muito bem disso, de uma maneira bem legal é o [...] ele diz inclusive defendendo a corrente de pensamento da nossa área vai acionar uma rede disciplinar diferente. Vai acionar conhecimento de uma grade disciplinar diferente. Isso eu acho que seria a formação de um currículo interdisciplinar. Acionando conhecimento de outras áreas e embasando numa série de conhecimento de outras áreas.

2 - Na sua avaliação o curso de Biblioteconomia é interdisciplinar?

Eu acho que ele efetivamente é mas é de uma maneira meio bagunçada. A gente com certeza ta acionando conhecimento de outras áreas, nós professores, mas não necessariamente com consciência disso. Eu acho que na maior parte das vezes de uma maneira muito naturalizada e do senso comum apesar de que na nossa reforma curricular nós debatemos bastante isso especialmente em função de estar tentando trazer para dentro do departamento de Ciência da Informação a interdisciplinaridade possível até pela

configuração do atual quadro dos professores e isso não é estranho porque já é previsto que as reformas curriculares sejam feitas inclusive para otimizar o conjunto de qualificações que você tem em um determinado momento histórico curto. E realmente nós tínhamos possibilidade por exemplo de links com a história, de links com várias das ciências sociais, como a computação para dar só alguns exemplo, em função da capacitação do corpo docente em vigor naquele momento. E um desejo muito grande de retirar dos outros departamentos a obrigação de estabelecer links com as nossas preocupações porque a nossa interdisciplinaridade não é genérica, a gente precisa fazer pontes específicas e o quadro interdisciplinar traçado anteriormente no antigo currículo tanto de biblio [...] ele puxava esses empréstimos, entre aspas, em que os professores dos outros departamentos não faziam nenhuma questão de vir nos consultar para saber "por que" tinha aquele link, não estudavam para isso e inclusive eram irônicos com os alunos e não faziam nenhuma questão de estabelecer essa fontes. Então era uma interdisciplinaridade capenga que a gente tentou suprir. Tem gente que não acompanhou os debates da reforma curricular que dizem que nós retiramos disciplinas importantes quando na verdade a gente trouxe pro âmbito interno, e também nada impede que o aluno vá fazer as eletivas e disciplinas conjuntas que ele desejar. A gente tentou reduzir as obrigatórias, porque os nossos alunos passavam por constrangimentos absurdos e onde não era efetivamente feito o link interdisciplinar.

3 - Ser ou não interdisciplinar segundo a sua avaliação contribui para a o desenvolvimento das competências necessárias a um graduado em Biblioteconomia?

Com certeza porque como o nosso campo não produz, ele é caudatário de grande parte dos conhecimentos que respaldam não só a concepção, as unidades de informação como formas de relacionamento com os usuários, as maneiras de se fazer relacionamento até a linguagem documentária, desde questões filosóficas e epistemológicas envolvidas ela realmente é importante se a gente quer aprofundar. E realmente ir nos fundamentos da nossa área. Porque se a gente fica só no nível da repetição, então por exemplo aprender e aplicar. Quando for um sistema de informação específico, especial, especialista, teria que ser desenvolvida uma linguagem documentaria e que não se teria o fundamento pra isso.

Então é só um exemplo do que eu acho que realmente tem que ser interdisciplinar para aprofundar a competência de um graduado.

4 - Você acha que o curso prepara para o mercado de trabalho?

Ai eu tenho uma visão muito específica do que seja preparação para o mercado de trabalho porque normalmente quem fala isso enche a boca como sendo um aspecto positivo e eu acho que o grande mérito de um curso como o nosso seria formar e não formar para o mercado de trabalho. O mercado de trabalho muitas vezes é burro, com relação a nossa área então, o que se aprende na universidade é muito mais de vanguarda, profundo. O mercado de trabalho exige do bibliotecário uma coisa muito caricata né, o fazer de ficha, e é raro a gente ver um concurso público que realmente está acionando os saberes mais aprofundados e mais diversificados que o fazedor de ficha. Então tudo bem, claro, é o mercado de trabalho, mas qual é o retorno que a universidade tem que dar pra sociedade com relação até a alavancar até uma melhor da concepção que a própria sociedade do mercado de trabalho tem do trabalho do profissional da informação. E costuma ser bem caricato e superficial mesmo.

5 - Você gostaria de acrescentar mais alguma observação sobre o assunto?

O que eu defendo e que infelizmente parece que até internamente na [...] tá sendo um certo retrocesso é que a área que se diz interdisciplinar cada vez mais nos concursos públicos nas graduações tão exigindo graduação na área específica ou em biblio ou em arquivo quando na verdade você tá abrindo mão dos documentalistas, do saber desses documentalistas podem trazer e dos outros links que a área tem.

APÊNDICE D – IAD alunos

1.O que é um currículo “interdisciplinar”?

Sujeito	Expressões-Chave	Ideias Centrais
A1	<u>Um currículo interdisciplinar [...] a relação entre eles é feita a partir de quem olha os currículos [...] a gente vai correlacionando e buscando essa interação dentro dos currículos [...] a interdisciplinaridade, ela trabalha com esse foco [...] busca pela informação dentro do viés informativo</u>	Num currículo interdisciplinar a relação é feita a partir de quem olha o currículo, correlacionando e buscando a interação dentro dos currículos, a interdisciplinaridade trabalha com esse foco, a busca pela informação.
A2	<u>é um currículo que você consegue englobar vários aspectos e você consegue agregar valores de outros cursos e disciplinas [...]um currículo que você consiga fazer com que o aluno tenha uma visão ampla da coisa, que você consiga ver as coisas com outros olhos.</u>	É um currículo que você consegue englobar vários aspectos e consegue agregar valores de outros cursos e disciplinas é um currículo que consiga fazer com que o aluno tenha uma visão ampla que consiga ver as coisas com outros olhos
A3	<u>É um currículo que transita entre as diversas áreas do conhecimento.</u>	É um currículo que transita entre as diversas áreas do conhecimento
A4	<u>Um currículo interdisciplinar é o que tem as matérias complementares [...] Tudo que influencia determinada área é</u>	Um currículo interdisciplinar é o que tem matérias complementares, tudo que influencia determinada área é dado como disciplina para fazer um

	<u>dada como disciplina pra gente pra fazer um pacote de conhecimento pra gente sair daqui preparado pro mercado.</u>	pacotão de conhecimento para a gente sair daqui preparado para o mercado.
A5	<u>é um currículo que integra diversas áreas [...] das áreas que a gente vai trabalhar numa biblioteca.</u>	é um currículo que integra diversas áreas que a gente vai trabalhar numa biblioteca
A6	<u>É um currículo que abrange várias disciplinas e tem uma multiplicidade</u>	É um currículo que abrange várias disciplinas e tem uma multiplicidade
A7	<u>Um currículo interdisciplinar é um currículo que envolve não só a teoria mas questões práticas na área de Biblioteconomia.</u>	Um currículo interdisciplinar é um currículo que envolve não só a teoria mas a prática na área de Biblioteconomia.
A8	<u>Currículo interdisciplinar [...] envolve diversas áreas do conhecimento [...] curso de Biblioteconomia ele tenha uma conexão junto com museologia, com a arquivologia e a ciência da informação, gestão do conhecimento – [...]. Dentro do nosso curso a interdisciplinaridade funciona dessa maneira. Você vê o outro lado do curso. Você vê o que o curso vizinho tem como parentesco e está desenvolvendo [...] pra mim envolveria disciplinas num mesmo assunto para ter a visão do mesmo assunto por duas áreas.... pra mim isso é um</u>	Currículo interdisciplinar envolve diversas áreas do conhecimento relacionadas ao curso de Biblioteconomia: Museologia, Arquivologia, Ciência da Informação, Gestão do conhecimento. Dentro do nosso curso a interdisciplinaridade funciona dessa maneira. Você vê o outro lado do curso. Você vê o que o curso vizinho tem como parentesco e está desenvolvendo.

	<u>currículo interdisciplinar.</u>	
--	------------------------------------	--

2. Na sua avaliação o seu curso foi interdisciplinar?

Sujeito	Expressões-Chave	Ideias Centrais
A1	<u>O curso no meu ver é sempre interdisciplinar [...] a mudança de currículo proporcionou essa mudança [...] Poderia ter mais possibilidade também mas depende também de todo um universo... e também do próprio aluno.</u>	O curso a meu ver é sempre interdisciplinar, a mudança de currículo proporcionou isso. Poderia ter mais possibilidade mas depende de todo um universo e também do próprio aluno.
A2	<u>foi sim [...] está tendo agora um diálogo maior com essa área (tecnologia da informação) [...] poderia ter sido melhor, acho que o currículo poderia ter sido mais amplo.</u>	foi sim, está tendo agora um diálogo maior com a área (tecnologia da informação), poderia ter sido melhor, acho que o currículo poderia ter sido mais amplo.
A3	<u>Não. Apesar da gente poder pegar eletivas e optativas, o curso em si não considero interdisciplinar</u>	Não. Apesar da gente poder pegar eletivas e optativas, o curso em si não considero interdisciplinar
A4	<u>Não. [...] o currículo antigo era muito melhor, baseado nas matérias muito mais integradas. [...] o currículo não é interdisciplinar porque os professores não se comunicam [...] o currículo ficou tecnicista [...] o nosso currículo é unicamente técnico [...] as matérias desse currículo não são</u>	Não. O currículo antigo era muito melhor, baseado em matérias muito mais integradas. O currículo não é interdisciplinar porque os professores não se comunicam, o currículo ficou tecnicista o nosso currículo é unicamente técnico, as matérias desse currículo não são interdisciplinares.

	<u>interdisciplinares.</u>	
A5	<u>Muito pouco. O currículo antigo eu achei mais interdisciplinar que o currículo atual</u>	Muito pouco. O currículo antigo eu achei mais interdisciplinar que o currículo atual.
A6	<u>Eu acho que foi porque a gente tem a experiência de artes.</u>	Eu acho que foi porque a gente tem a experiência de artes.
A7	<u>Em alguns momentos sim, outros não. [...] A gente precisa ver a prática. Muitos professores se esforçaram bastante em trazer um pouco de fora.[...] tornava as coisas mais dinâmicas, mais interessantes e despertava realmente a nossa atenção, não ficava somente aquilo de sala de aula e os alunos sempre gostaram muito disso.</u>	Em alguns momentos sim, outros não. Muitos professores se esforçaram bastante em trazer um pouco de fora. Tornava as coisas mais dinâmicas, mais interessantes e despertava realmente a nossa atenção, não ficava somente aquilo de sala de aula e os alunos sempre gostaram muito disso. A gente precisa ver a prática.
A8	<u>Ele tenta [...] O nosso curso ainda tá muito separado [...] você ainda consegue cursar praticamente todo o seu curso sem se envolver com outras disciplinas. [...] o curso que eu cursei ainda tá longe de ser o que a gente tem na ideia de ser interdisciplinar.</u>	Ele tenta. O nosso curso ainda está muito separado você ainda consegue cursar praticamente todo a graduação sem se envolver com outras disciplinas. O meu curso ainda está longe de ser o que a gente tem na ideia de ser interdisciplinar.

3. Para você o curso ser ou não interdisciplinar contribuiu para a sua formação?

Sujeito	Expressões-Chave	Ideias Centrais
A1	<u>Claro, faz diferença [...] você começa a ver um outro horizonte, um outro campo que correlaciona</u>	Claro, faz diferença você começa a ver um outro horizonte, um outro campo que se correlaciona com o

	<u>com o seu campo. [...] Não tem como você não criar esse elo.</u>	seu. Não tem como você não criar esse elo.
A2	<u>a minha formação teria sido melhor se o curso tivesse sido mais interdisciplinar</u>	a minha formação teria sido melhor se o curso tivesse sido mais interdisciplinar
A3	<u>Faz diferença. Acho que um profissional que se tem conhecimento de várias áreas é um profissional mais preparado para o mercado, é um profissional mais completo</u>	Faz diferença. Acho que um profissional que tem conhecimento de várias áreas é um profissional mais preparado para o mercado, é um profissional mais completo.
A4	<u>quando você tem um currículo extremamente técnico você só sabe fazer a parte mesmo de bate-estaca.[...] Quando você tem um currículo interdisciplinar você consegue misturar melhor com todas as áreas e tem uma visão mais aberta do que você tem que fazer [...] pra mim o currículo do curso era disciplinar [...] hoje não tem essa interdisciplinaridade [...] os professores não devem nem enxergar a falta de interdisciplinaridade do currículo.</u>	quando você tem um currículo extremamente técnico você só sabe fazer a parte mesmo de bate-estaca. Quando você tem um currículo interdisciplinar você consegue misturar melhor com todas as áreas e tem uma visão mais aberta do que você tem que fazer, para mim o currículo era disciplinar, hoje não há essa interdisciplinaridade, os professores não devem nem enxergar a falta de interdisciplinaridade do currículo.
A5	<u>Acho que sim [...] Dependendo da área que você for trabalhar te ajuda muito. Você já tem uma ideia das outras áreas.</u>	Acho que sim. Dependendo da área que você for trabalhar te ajuda muito. Você já tem uma ideia das outras áreas.
A6	<u>Acho que contribui porque, eu não sei responder.</u>	Acho que contribuiu

A7	<u>Contribuiu independente de ser em alguns momentos ou não. [...] a Universidade faz a sua parte mas a outra parte também depende de mim. E se ela em algum momento ta falhando, se o curso ta falhando, vamos conversar com os professores, vamos conversar com a escola, reunir os alunos, ver o que pode estar sendo feito, afinal é a nossa satisfação também que vai movimentar o bom andamento do curso de uma maneira total.</u>	Contribuiu independente de ser só em alguns momentos ou não. A Universidade faz a sua parte mas a outra parte também depende de mim. E se ela em algum momento ta falhando, se o curso ta falhando, vamos conversar com os professores, vamos conversar com a escola, reunir os alunos, ver o que pode estar sendo feito, afinal é a nossa satisfação também que vai movimentar o bom andamento do curso de uma maneira total.
A8	<u>Com toda certeza. Você ter o aprendizado conectado entre as disciplinas você consegue abranger melhor a sua visão, e no mercado de trabalho, que está cada vez mais exigente [...]</u>	Com toda certeza. Você ter o aprendizado conectado entre as disciplinas você consegue abranger melhor a sua visão, e o mercado de trabalho, que está cada vez mais exigente.

4. Você acha que o seu curso desenvolveu as competências necessárias preparando você para o mercado de trabalho?

Sujeito	Expressões-Chave	Ideias Centrais
A1	<u>E ele prepara você para o mercado de trabalho porque ele trabalha totalmente uma prática que você escolhe como você quiser.</u>	Ele prepara você para o mercado de trabalho porque trabalha totalmente a prática.
A2	<u>sai com aquele medo de se está preparado [...]. Acho que quem ta saindo pelo menos ta saindo</u>	Acho que quem está saindo pelo menos está saindo preparado para o mercado.

	<u>preparado pro mercado.</u>	
A3	<u>Eu acho que para a área que é o vetor da informação, do conhecimento, sim, mas para a área cultural, pra projetos [...] acho fraco [...] te prepara também muito pro concurso [...] uma graduação tem a função de ampliar a perspectiva do aluno e aqui a maioria sai com a mesma cabeça que entrou. Fazer um concurso, ter estabilidade, você não vê outras possibilidades de trabalho.</u>	Eu acho que para a área que tem como vetor a informação, o conhecimento, sim, mas para a área cultural, para projetos acho fraco. Também prepara muito para concurso. Uma graduação tem a função de ampliar a perspectiva do aluno e aqui a maioria sai com a mesma cabeça que entrou. Fazer um concurso, ter estabilidade, você não vê outras possibilidades de trabalho.
A4	<u>pode ser dividido em dois cursos [...] De 2005 a 2007 [...] e de 2011 a 2013 [...] Se você me perguntar do currículo antigo, se ele desenvolveu as competências necessárias eu vou falar que sim. [...] Eu tenho que saber lidar com pessoas diferentes de áreas diferentes, de estilos diferentes, coisa que no nosso curso hoje, no currículo novo, não acontece. Você só lida com o pessoal da Biblioteconomia, pessoas que falam da mesma forma e tem o mesmo tipo de cabeça, então você tem algumas competências técnicas e mesmo assim não são todas [...] os professores não se</u>	Se você me perguntar do currículo antigo, se ele desenvolveu as competências necessárias eu vou falar que sim. Eu tenho que saber lidar com pessoas diferentes de áreas diferentes, de estilos diferentes, coisa que no nosso curso hoje, no currículo novo, não acontece. Você só lida com o pessoal da Biblioteconomia, pessoas que falam da mesma forma e tem o mesmo tipo de cabeça, então você tem algumas competências técnicas e mesmo assim não são todas, os professores não se comunicam então dão as mesmas aulas e eles dão as mesmas coisas em diversas matérias, o currículo novo não ajudou

	<u>comunicam então dão as mesmas aulas e eles dão as mesmas coisas em diversas matérias [...] o currículo novo não ajudou nada, só o currículo antigo</u>	nada, o currículo antigo era melhor.
A5	<u>Pro mercado de trabalho não. Acho que o curso é muito teórico [...] A preparação estaria ligada a questão prática e não propriamente ao currículo.</u>	Para o mercado de trabalho não. Acho que o curso é muito teórico. A preparação estaria ligada mais a questão prática e não propriamente ao currículo.
A6	<u>me ajudou sim. A princípio me ajudou a trabalhar com uma área que não é a minha.</u>	Me ajudou a trabalhar com uma área que não é a minha.
A7	<u>Me sinto, pelo curso e também pelos estágios pelo qual eu passei. A disciplina de estágio supervisionada é muito importante na formação do estudante de Biblioteconomia. [...] a contribuição da faculdade e da atividade profissional, uma complementa a outra.</u>	Me sinto preparado, pelo curso e também pelos estágios pelos quais eu passei. A disciplina de estágio supervisionada é muito importante na formação do estudante de Biblioteconomia, a faculdade e a atividade profissional, uma complementa a outra.
A8	<u>O nosso curso como ainda não se desenvolveu, essas competências, para a gente chegar pronto pro mercado de trabalho nessa visão conectada das disciplinas. Acho que a junção do curso com a nossa prática de estágio, a gente se sente um pouco mais confiante. Acho que se fosse só pela parte</u>	O curso ainda não desenvolveu as competências para a gente chegar pronto para o mercado de trabalho nessa visão conectada das disciplinas. Acho que o curso associado a prática de estágio nos dá um pouco mais de confiança. Acho que se fosse só pela parte teórica estaria faltando alguma coisa,

	<p><u>teórica estaria faltando alguma coisa, estaria saindo da faculdade ainda com déficit. [...] a gente passa por disciplinas que elas só passeiam por cima do conteúdo e na prática a gente pensa, poxa, mas o professor poderia ter dado isso um pouco mais especificamente porque é o que a gente realmente vê lá fora e isso não acontece muito. [...] São poucos professores que tratam dessa maneira, preparando você para o mercado de trabalho. Os professores são muito teóricos largam no seu colo o conteúdo e [...] pronto.</u></p>	<p>estariamos saindo da faculdade ainda com déficit.</p> <p>A gente passa por disciplinas que só passeiam o conteúdo e na prática a gente pensa, poxa, mas o professor poderia ter dado isso um pouco mais especificamente porque é o que a gente realmente vê lá fora e isso não acontece muito. São poucos professores que tratam dessa maneira, preparando você para o mercado de trabalho. Os professores são muito teóricos largam no seu colo o conteúdo e pronto.</p>
--	---	--

5. Você gostaria de acrescentar mais alguma observação sobre o assunto?

Sujeito	Expressões-Chave	Ideias Centrais
A1	<p><u>Eu gostaria de facilitar a interação [...] evitar uma burocracia exagerada e de manter uma conversa maior com outras universidades [...] todo mundo procurando a interdisciplinaridade porque cada um traz a sua interdisciplinaridade.</u></p>	<p>Eu gostaria de ter mais facilidade de interação, menos burocracia e de manter uma conversa maior com outras universidades, todo mundo procurando a interdisciplinaridade porque cada um traz a sua parcela interdisciplinar</p>
A2	<p><u>o curso prepara bem [...] tem falhas, problemas mas que todo curso tem, nada demais</u></p>	<p>o curso prepara bem, tem falhas, problemas, mas que todo curso tem, nada demais.</p>

A3	<u>acho que o currículo podia ser melhor [...] mais diverso, pra tirar essa determinação de que fazer um concurso público é a única solução [...] a gente podia ter mais computadores pra ver mais algumas coisas na prática</u>	acho que o currículo podia ser melhor mais diverso, para tirar essa determinação de que fazer um concurso público é a única solução! A gente podia ter mais computadores pra ver mais algumas coisas na prática.
A4	<u>O trabalho é muito importante e as pessoas não tem consciência de como faz falta para a sua formação profissional a interdisciplinaridade</u>	O trabalho é muito importante e as pessoas não tem consciência de como faz falta para a sua formação profissional a interdisciplinaridade
A5	<u>Eu acho que o curso deveria ser mais atual. Abordar mais temas atuais [...] A gente vê mais a parte clássica mesmo.</u>	Eu acho que o curso deveria ser mais atual. Abordar mais temas atuais, a gente vê mais a parte clássica mesmo
A6	<u>Não.</u>	
A7	<u>Não.</u>	
A8	<u>eu estudei na faculdade de Coimbra também e lá o curso é muito interdisciplinar.[...] Ciência da Informação, Arquivística e Biblioteconomia [...] O foco dele não é somente uma dessas áreas, ele vai te preparar pras três. E aqui não ocorre muito isso.[...] a gente, não sei, se deveria copiar, mas talvez puxar alguns exemplos que eles utilizam em disciplinas que são completamente conectadas com o curso que é comum e</u>	eu também estudei na faculdade de Coimbra e lá o curso é muito interdisciplinar. O foco dele não é somente uma área, ele vai te preparando para três áreas: Ciência da Informação, Arquivística e Biblioteconomia. E aqui não ocorre isso, não sei se deveríamos copiar, mas talvez puxar alguns exemplos que eles utilizam em disciplinas que são completamente conectadas com o curso que é comum e obrigatório para todos.

	<u>obrigatório para todos.</u>	
--	--------------------------------	--

APÊNDICE E – IAD professores

1- O que é um currículo “interdisciplinar”?

Sujeito	Expressões-Chave	Ideias Centrais
P1	<u>a interdisciplinaridade não é uma coisa, ela é um resultado. Então um currículo interdisciplinar pressupõe uma prática interdisciplinar [...] mais que uma coisa, uma característica, ela é um efeito</u>	a interdisciplinaridade não é uma coisa, ela é um resultado [...] um currículo interdisciplinar pressupõe uma prática interdisciplinar, ela é um efeito
P2	<u>Um currículo interdisciplinar [...] é aquele que contempla não só as áreas da Biblioteconomia assim como outras áreas onde o aluno possa ser capaz de pensar a Biblioteconomia por outras vias.</u>	Um currículo interdisciplinar é aquele que contempla não só as áreas da Biblioteconomia mas outras áreas do conhecimento onde o aluno possa ser capaz de pensar a Biblioteconomia por outras vias.
P3	<u>Um currículo interdisciplinar é um currículo que permite o diálogo com outras áreas do conhecimento e não fica fechado somente na sua área. Ele abre disciplinas que possibilitam esse diálogo. No seu cotidiano, na própria constituição da ementa e da bibliografia, da sala de aula e na própria postura dos professores.</u>	Um currículo interdisciplinar é um currículo que permite o diálogo com outras áreas do conhecimento e não fica fechado somente na sua área. Ele contém disciplinas que possibilitam esse diálogo, nas próprias ementas e na bibliografia, no seu cotidiano da sala de aula e na própria postura dos professores.
P4	<u>uma preocupação muito grande minha que o aluno tenha essa formação global mínima</u>	oferecer ao aluno uma proposta onde as disciplinas mantenham um diálogo teórico, metodológico não só no que

	<p><u>[...]oferecer ao aluno uma proposta onde as disciplinas mantenham um diálogo e um diálogo teórico, metodológico também entre as disciplinas no que diz respeito não só as disciplinas mas também ao professor. [...] nós ainda não temos uma proposta de trabalho coletivo interdisciplinar [...]ao final do curso eles não tinham um TCC no caso mas tinham o que era chamado de IP, trabalho interdisciplinar orientado. Pegava todas as disciplinas...só que dava muito trabalho.</u></p>	<p>diz respeito as disciplinas mas também em relação ao professor. Uma preocupação muito grande minha é de que o aluno tenha uma formação global mínima. Nós ainda não temos uma proposta de trabalho coletivo interdisciplinar</p>
P5	<p><u>A interdisciplinaridade pode ser engendrada pela carreira, são carreiras interdisciplinares, como é o caso da Biblioteconomia. E elas podem ser oferecidas pelo próprio curso já que os professores tem uma formação interdisciplinar... ou ela pode ser buscada fora, buscando professores que tenham formação e que dominem o conteúdo que vai ser oferecido a disciplina, complementando as informações necessárias para a integralização curricular nesse</u></p>	<p>A interdisciplinaridade pode ser engendrada pela carreira, são carreiras interdisciplinares, como é o caso da Biblioteconomia. Ela pode ser oferecida pelo próprio curso já que os professores tem uma formação interdisciplinar, ela pode ser buscada fora, trazendo professores que tenham formação e que dominem o conteúdo que vai ser oferecido a disciplina. O currículo vigente do curso de Biblioteconomia, é um currículo interdisciplinar, ele foi construído na perspectiva de ter a interdisciplinaridade contemplada e</p>

	<p><u>campo de estudo que é a Biblioteconomia. [...]curso de Biblioteconomia, do currículo vigente, ele é um currículo interdisciplinar [...] é um currículo interdisciplinar e ele foi construído na perspectiva de ter a interdisciplinaridade contemplada e atendida pelos próprios professores do curso [...]a Biblioteconomia é uma área interdisciplinar</u></p>	<p>atendida pelos próprios professores do curso, a Biblioteconomia é uma área interdisciplinar.</p>
P6	<p><u>Os currículos, por sua própria natureza eles não podem se pautar exclusivamente nos campos disciplinares que eles estão voltados. Eles tem que fazer interlocução com outras áreas necessariamente.[...] todo e qualquer currículo tem a necessidade de dialogar se não por si só, pelo campo em si, ele não se completa</u></p>	<p>Os currículos, por sua própria natureza não podem se pautar exclusivamente pelos campos disciplinares para os quais estão voltados. Eles tem que fazer interlocução com outras áreas todo e qualquer currículo tem a necessidade de dialogar</p>
P7	<p><u>Eu acho que o nosso currículo, o currículo de Biblioteconomia, Arquivologia, em geral, são bastante interdisciplinares[...]os currículos da nossa área, em especial da graduação, são bastante interdisciplinares pela natureza do campo.</u></p>	<p>Eu acho que o nosso currículo em geral, é bastante interdisciplinares, currículos da nossa área, em especial da graduação, são bastante interdisciplinares pela própria natureza do campo.</p>

P8	<u>acionar conhecimento de uma grade disciplinar diferente. Isso eu acho que seria a formação de um currículo interdisciplinar.</u> <u>Acionando conhecimento de outras áreas e embasando numa série de conhecimento de outras áreas.</u>	A formação de um currículo interdisciplinar deve acionar conhecimento de uma grade disciplinar diferente acionando conhecimento de outras áreas.
----	--	--

2-Na sua avaliação o curso de Biblioteconomia é interdisciplinar?

Sujeito	Expressões-Chave	Ideias Centrais
P1	<u>Não acho que a Biblioteconomia seja interdisciplinar</u>	Não acho que a Biblioteconomia seja interdisciplinar
P2	<u>O MEC não avalia como interdisciplinar.</u>	O MEC não avalia como interdisciplinar
P3	<u>eu considero que sim. Ele permite diálogo com algumas disciplinas específicas[...]hoje não é mais possível ficar fechado em si mesmo. As próprias ementas permitem esse diálogo justamente no campo das ciências sociais aplicadas ou das humanidades.</u>	Considero que sim. Ele permite diálogo com algumas disciplinas específicas, hoje não é mais possível ficar fechado em si mesmo. As próprias ementas permitem esse diálogo justamente no campo das ciências sociais aplicadas ou das humanidades.
P4	<u>Ele não é. É na proposta do PPP, no fazer de sala de aula dos professores, mas no meu ponto de vista da minha experiência profissional, falta ainda o aluno ter essa construção.</u>	Ele não é. É na proposta do PPP, no fazer de sala de aula dos professores, mas no meu ponto de vista da minha experiência profissional, falta ainda o aluno ter essa construção.
P5	<u>se o campo é interdisciplinar, se</u>	se o campo é interdisciplinar, se a

	<p><u>a Biblioteconomia é interdisciplinar, se não tiver interdisciplinaridade faz diferença. Você estaria ferindo a própria natureza do curso, da formação, a natureza da disciplina.</u></p>	<p>Biblioteconomia é interdisciplinar, se não tiver interdisciplinaridade faz diferença. Você estaria ferindo a própria natureza do curso, da formação, a natureza da disciplina.</p>
P6	<p><u>Eu acho que não, ele é dialógico [...]é ideológico, não é interdisciplinar.</u></p>	<p>Eu acho que não, ele é dialógico, é ideológico, não é interdisciplinar.</p>
P7	<p><u>Eu acho que sim. Isso ai foi nesse nosso caso buscado intencionalmente [...] nós buscamos constantemente essa interdisciplinaridade.</u></p>	<p>Eu acho que sim. Isso ai foi buscado intencionalmente, nós buscamos constantemente essa interdisciplinaridade.</p>
P8	<p><u>Eu acho que ele efetivamente é mas é de uma maneira meio bagunçada. A gente com certeza ta acionando conhecimento de outras áreas, nós professores, mas não necessariamente com consciência disso.[...] a nossa interdisciplinaridade não é genérica, a gente precisa fazer pontes específicas e o quadro interdisciplinar traçado anteriormente no antigo currículo tanto de biblio [...] puxava esses empréstimos.</u></p>	<p>Eu acho que ele efetivamente é mas é de uma maneira meio bagunçada. A gente com certeza está acionando conhecimento de outras áreas, nós professores, mas não necessariamente com consciência disso. A nossa interdisciplinaridade não é genérica, a gente precisa fazer pontes específicas e o quadro interdisciplinar traçado no antigo currículo de Biblioteconomia puxava esses empréstimos.</p>

3-Ser ou não interdisciplinar segundo a sua avaliação contribui para a o desenvolvimento das competências necessárias a um graduado em Biblioteconomia?

Sujeito	Expressões-Chave	Ideias Centrais
P1	<p><u>a interdisciplinaridade é um efeito de convergências e a profissão de bibliotecário vem sendo desenvolvida há muitos e muitos séculos e essas práticas vem se aperfeiçoando, adaptando mas isso não é necessariamente resultado da interdisciplinaridade.[...] práticas cotidianas e profissionais elas estão sempre sendo influenciadas por um contexto maior e estão sempre imbricadas em todas essas questões de outras áreas [...] a interdisciplinaridade é uma coisa muito mais específica, palpável [...] é o resultado do trabalho conjunto e sincrônico de duas ou três pessoas de áreas diferentes que resolvem se unir para resolver um determinado problema científico ou até um determinado problema social e elas se reúnem e fazem convergir as suas disciplinas para um</u></p>	<p>interdisciplinaridade é um efeito de convergências e a profissão de bibliotecário vem sendo desenvolvida há muitos e muitos séculos e essas práticas vem se aperfeiçoando, adaptando mas isso não é necessariamente resultado da interdisciplinaridade. As práticas cotidianas e profissionais elas estão sempre sendo influenciadas por um contexto maior e estão sempre imbricadas em todas essas questões de outras áreas, a interdisciplinaridade é uma coisa muito mais específica, palpável, é o resultado do trabalho conjunto e sincrônico de duas ou três pessoas de áreas diferentes que resolvem se unir para resolver um determinado problema científico ou até um determinado problema social e elas se reúnem e fazem convergir as suas disciplinas para um objetivo comum.</p>

	<u>objetivo comum</u>	
P2	<u>Acho importante. O estudante não vai ficar preso apenas ao tecnicismo.</u>	Acho importante. O estudante não vai ficar preso apenas ao tecnicismo.
P3	<u>é preciso o diálogo para se colocar no mercado profissional e na vida, não só no mercado de trabalho.</u>	é preciso o diálogo para se colocar no mercado profissional e na vida, não só no mercado de trabalho.
P4	<u>Contribui e é necessário [...] A gente forma nas três dimensões. A dimensão humana, a dimensão técnica e a dimensão social. Então no meu ponto de vista quando nós trabalhamos de uma forma integrada, interdisciplinar, isso contribui para que essas três esferas, para que esses três objetivos sejam alcançados.[...] eu preciso dessas três dimensões pra universidade pública, humana, técnica e a social e a interdisciplinaridade permite isso pro meu aluno. [...] ele vai ser um ser que vai transformar a realidade social [...]Ele vai conseguir [...] ver todo o processo que é uma coisa muito importante.</u>	Contribui e é necessário. A gente forma nas três dimensões. A dimensão humana, a dimensão técnica e a dimensão social. Então no meu ponto de vista quando nós trabalhamos de uma forma integrada, interdisciplinar, isso contribui para que essas três esferas, para que esses três objetivos sejam alcançados. Eu preciso dessas três dimensões na Universidade Pública, a humana, a técnica e a social e a interdisciplinaridade permite isso para o meu aluno. Ele vai ser um ser que vai transformar a realidade social Ele vai conseguir ver todo o processo que é uma coisa muito importante.
P5	<u>A ciência bibliotecária é uma ciência interdisciplinar [...] Não ter um currículo interdisciplinar vai</u>	A ciência bibliotecária é uma ciência interdisciplinar. Não ter um currículo interdisciplinar vai ofender a própria

	<u>ofender a própria natureza do curso de Biblioteconomia.</u>	natureza do curso de Biblioteconomia.
P6	<u>Eu acho que não existe um graduado ou um graduando de Biblioteconomia que possa prescindir desse conhecimento que é múltiplo. Talvez o que mais se aplicasse fosse multi disciplinar. Ou seja ele tem um conhecimento das disciplinas que estão no entorno da Biblioteconomia [...]A Biblioteconomia não é um campo isolado. Ela por si só não dá conta das várias demandas que surgem para ela e todas as áreas também. Então eu acho que qualquer profissional tem que estar antenado com outras coisas.[...] esses cursos que não abrem pros alunos as imensas possibilidades dos campos em que eles estão, esses cursos... não é que eles estão perdendo espaço mas estão deixando que as moças e moços percam espaço.</u>	Eu acho que não existe um graduado ou um graduando de Biblioteconomia que possa prescindir desse conhecimento que é múltiplo. Talvez o que mais se aplicasse fosse multi disciplinar. Ou seja, ele tem um conhecimento das disciplinas que estão no entorno da Biblioteconomia , esta não é um campo isolado. Ela por si só não dá conta das várias demandas que surgem de todas as áreas. Então eu acho que qualquer profissional tem que estar antenado com outras coisas. Esses cursos que não abrem para os alunos as imensas possibilidades dos campos em que eles estão <i>inseridos</i> estão perdendo espaço, estão deixando que as moças e moços percam espaço.
P7	<u>contribui sim, eu vejo que contribui</u>	contribui sim, eu vejo que contribui
P8	<u>Com certeza porque como o nosso campo não produz, ele é</u>	Com certeza porque como o nosso campo não produz, ele é caudatário de

	<p><u>caudatário de grande parte dos conhecimentos que respaldam não só a concepção, as unidades de informação como formas de relacionamento com os usuários, as maneiras de se fazer relacionamento até a linguagem documentária, desde questões filosóficas e epistemológicas envolvidas ela realmente é importante se a gente quer aprofundar.</u></p>	<p>grande parte dos conhecimentos que respaldam as unidades de informação como formas de relacionamento com os usuários até a linguagem documentária, desde questões filosóficas e epistemológicas envolvidas ela realmente é importante.</p>
--	---	---

4-Você acha que o curso prepara para o mercado de trabalho?

Sujeito	Expressões-Chave	Ideias Centrais
P1	<p><u>Não o curso não prepara para o mercado de trabalho [...] A universidade não esta preparada para preparar profissionais para o mercado de trabalho[...]O mercado de trabalho tá a léguas de distância do que a gente vê sendo ministrado nas disciplinas aqui [...] infraestrutura da faculdade não me permite que eu prepare o aluno pro mercado de trabalho e a mentalidade também não.</u></p>	<p>Não o curso não prepara para o mercado de trabalho. A universidade não esta preparada para preparar profissionais para o mercado de trabalho. O mercado de trabalho está a léguas de distância do que a gente vê sendo ministrado nas disciplinas aqui, a infraestrutura da faculdade não permite que eu prepare o aluno para o mercado de trabalho e a mentalidade também não.</p>
P2	<p><u>prepara pro mercado de trabalho. [...] a desenvolver não só as habilidades técnicas mas como</u></p>	<p>Prepara para o mercado de trabalho. Desenvolve não só as habilidades técnicas mas <i>prepara para</i> trabalhar</p>

	<p><u>trabalhar a área de pesquisa [...]</u> <u>faz parte da incumbência dele</u> <u>como bibliotecário buscar o que</u> <u>ele ainda não se tornou</u> <u>competente.</u></p>	<p>na área de pesquisa, faz parte da incumbência dele como bibliotecário buscar o que ele ainda não se tornou competente.</p>
P3	<p><u>O curso prepara para o mercado</u> <u>de trabalho [...]</u><u>Os currículos eles</u> <u>tem um problema porque o</u> <u>período de construção,</u> <u>aprovação e até modificação de</u> <u>um currículo dentro da</u> <u>universidade é um período longo,</u> <u>é um período que requer debates</u> <u>entre colegas entre</u> <u>professores, colegas que</u> <u>inclui inclusive alunos, é um</u> <u>processo que demanda reflexão,</u> <u>demanda um tempo e as</u> <u>transformações já podem estar</u> <u>acontecendo, estão acontecendo,</u> <u>a despeito ou não do currículo e</u> <u>aí que acho que o currículo tem</u> <u>que ter uma certa liberdade para</u> <u>que os professores possam estar</u> <u>inserindo esses conteúdos nas</u> <u>suas disciplinas então eles tem</u> <u>que ser construídos visando essa</u> <u>possibilidade [...]</u><u>os currículos são</u> <u>muito voltados para o mercado</u> <u>de trabalho [...]</u><u>mercado de</u> <u>trabalho exerce uma pressão</u></p>	<p>O curso prepara para o mercado de trabalho. Os currículos eles tem um problema porque o período de construção, aprovação e até modificação de um currículo dentro da Universidade é um período longo, é um período que requer debates entre colegas de professores, colegas que incluem inclusive alunos, é um processo que demanda reflexão, demanda um tempo e as transformações já podem estar acontecendo, estão acontecendo, a despeito ou não do currículo e aí que acho que o currículo tem que ter uma certa liberdade para que os professores possam inserir conteúdos nas suas disciplinas eles tem que ser construídos visando essa possibilidade, os currículos são muito voltados para o mercado de trabalho que exerce uma pressão sobre as escolas.</p>

	<u>também sobre as escolas.</u>	
P4	<u>Ele tem preparado para o concurso público. Nossos alunos tem tido muito sucesso nisso. Agora, existem demandas do mercado de trabalho mais novas que eu acho que o nosso curso precisa dar conta... demandas na área tecnológica [...] acho que nós estamos deixando a desejar um pouco. Aquele bibliotecário mais tradicional, [...], o curso atende bem.[...] estamos avaliando, estamos construindo instrumentos para captar essas informações e para responder a isso. Ou seja, o que o mercado está carecendo e onde o nosso currículo não está conseguindo conversar com o mercado.</u>	Ele tem preparado para o concurso público. Nossos alunos tem tido muito sucesso nisso. Agora, existem demandas do mercado de trabalho mais novas que eu acho que o nosso curso precisa dar conta, demandas na área tecnológica, acho que nós estamos deixando um pouco a desejar. Aquele bibliotecário mais tradicional, o curso atende bem, estamos avaliando, estamos construindo instrumentos para captar essas informações e para responder a essas mudanças. Ou seja, o que o mercado está carecendo e onde o nosso currículo não está conseguindo conversar com o mercado.
P5	<u>o curso como qualquer formação acadêmica ela tem a perspectiva da formação de intelectuais da área e também [...] tem a perspectiva de formação para o mercado.[...] O mercado é uma realidade premente que precisa ser atendida.[...] O atual currículo que a gente tem dá conta dos dois efeitos que a gente tem formação e profissionalização.</u>	O curso como qualquer formação acadêmica tem a perspectiva da formação de intelectuais da área e também a perspectiva de formação para o mercado. O mercado é uma realidade premente que precisa ser atendida. O atual currículo que a gente tem dá conta dos dois efeitos que a gente tem formação e profissionalização. A gente não pode estar subordinado aos ditames do

	<p><u>[...] a gente não pode estar subordinado aos ditames do mercado. O mercado ele é o empregador mas o currículo não subordinado ao mercado. O currículo é a formação e a formação envolve profissionalização e formação de intelectuais dentro da área. Não se subordina só ao que o mercado quer. O currículo é maior que o mercado. [...] O mercado dá algumas direções que a gente tem que seguir porque estamos formando profissionais mas não o contrário, mudar o currículo porque o mercado assim quer.</u></p>	<p>mercado. O mercado é o empregador mas o currículo não pode estar subordinado ao mercado. O currículo é a formação e a formação envolve profissionalização e formação de intelectuais para a área. Não se subordina só ao que o mercado quer. O currículo é maior que o mercado. O mercado dá algumas direções que a gente tem que seguir porque estamos formando profissionais mas não o contrário, não podemos mudar o currículo porque o mercado quer.</p>
P6	<p><u>o público de Biblioteconomia as pessoas não saem preparadas para atuar profissionalmente. Agora, as possibilidades de atuação profissional de um bibliotecário são imensas.[...] não há um preparo para o atual profissional. Cada vez mais o currículo se estreita. Um currículo praticamente técnico e que não dá pra ele os instrumentos minimamente necessários e o preparo para que ele possa atuar</u></p>	<p>Os alunos de Biblioteconomia não saem preparados para atuar profissionalmente. As possibilidades de atuação profissional de um bibliotecário são imensas. Mas não há um preparo para o atual profissional. Cada vez mais o currículo se estreita. Um currículo praticamente técnico e que não dá para ele os instrumentos minimamente necessários e o preparo para que ele possa atuar profissionalmente. Eu acho também que nós não estamos olhando para a</p>

<p><u>profissionalmente. Eu acho também que nós não estamos olhando para a nossa clientela.[...] na Europa, nos EUA, em que a produção é muitíssimo valorizada nas instituições. Biblioteca lá é coisa séria e os bibliotecários são muitíssimo qualificados para fazer o que fazem. O que não acontece conosco e eu acho que existe aí uma relação cruzada entre representação social e o despreparo mesmo.[...] os alunos que olham para a relação candidato vaga e dizem, ah acho que aqui eu tenho mais chance de entrar para a universidade e vão para esse curso. Esses alunos vem com uma lacuna muito grande na sua formação porque são de meio social, a grande maioria e não todos, bastante desfavorecido e o processo formativo deles reflete isso. Eu percebo a falta que faz a leitura (leitura normal mesmo, não to nem querendo que leiam os clássicos, a própria leitura do jornal diário), uma ida ao cinema, ao teatro.</u></p>	<p>nossa clientela. Na Europa, nos EUA, em que a produção é valorizada nas instituições a biblioteca é coisa séria e os bibliotecários são muitíssimo qualificados para fazer o que fazem. O que não acontece conosco e eu acho que existe aí uma relação cruzada entre representação social e o despreparo mesmo. Os alunos olham para a relação candidato vaga e dizem, ah! acho que aqui eu tenho mais chance de entrar para a Universidade e vão para esse curso. Esses alunos vêm com uma lacuna muito grande na sua formação porque são na sua grande maioria, de meio social bastante desfavorecido e o processo formativo deles reflete isso. Eu percebo a falta que faz a leitura (leitura normal mesmo, não estou nem querendo que leiam os clássicos, a própria leitura do jornal diário), uma ida ao cinema, ao teatro.</p>
--	---

P7	<p><u>em termos de concepção sim.</u> <u>Em termos de realização a gente</u> <u>deixa muito a desejar ainda.</u> <u>Ainda falta muita articulação. A</u> <u>gente ainda trabalha com a</u> <u>segmentação em disciplina que é</u> <u>uma coisa ainda bastante</u> <u>antiquada. Essa divisão das</u> <u>áreas do conhecimento é uma</u> <u>coisa que remonta aos tempos</u> <u>de Genova. Uma cultura</u> <u>acadêmica europeia, alemã [...] A</u> <u>gente devia trabalhar o tempo</u> <u>todo com grandes cenários, com</u> <u>cenários de atuação do</u> <u>profissional da informação e ter</u> <u>talvez o cenário como um grande</u> <u>guarda-chuva de diversas</u> <u>disciplinas. Eu acho que isso ai</u> <u>seria mais efetivo para preparar</u> <u>para o mercado de trabalho.</u> <u>Acho que nós temos muitas</u> <u>falhas pequenas de execução, de</u> <u>disciplinas mal dadas [...] eu acho</u> <u>que prepara, mas devia preparar</u> <u>muito melhor em termos de</u> <u>concepção e de realização. A</u> <u>realidade do mercado de trabalho</u> <u>muda com muita rapidez e a</u> <u>gente acompanha isso pouco</u></p>	<p>Eu acho que prepara, mas devia preparar muito melhor em termos de concepção e de realização. Ainda falta muita articulação. A gente ainda trabalha com a segmentação em disciplina que é uma coisa ainda bastante antiquada. Essa divisão das áreas do conhecimento é uma coisa que remonta aos tempos de Genova. Uma cultura acadêmica europeia, alemã. A gente devia trabalhar o tempo todo com grandes cenários, com cenários de atuação do profissional da informação e ter talvez o cenário como um grande guarda-chuva de diversas disciplinas. Eu acho que isso ai seria mais efetivo para preparar para o mercado de trabalho. Acho que nós temos muitas pequenas falhas de execução, de disciplinas mal dadas. A realidade do mercado de trabalho muda com muita rapidez e a gente acompanha isso pouco!</p>
P8	<p><u>O mercado de trabalho muitas</u></p>	<p>O mercado de trabalho muitas vezes é</p>

	<p><u>vezes é burro, com relação a nossa área então, o que se aprende na universidade é muito mais de vanguarda, profundo. O mercado de trabalho exige do bibliotecário uma coisa muito caricata né, o fazer de ficha, e é raro a gente ver um concurso público que realmente está acionando os saberes mais aprofundados e mais diversificados que o fazedor de ficha. [...] é o retorno que a universidade tem que dar pra sociedade</u></p>	<p>burro, com relação a nossa área então, o que se aprende na universidade é muito mais de vanguarda, profundo, é o retorno que a Universidade tem que dar pra sociedade. O mercado de trabalho exige do bibliotecário uma coisa muito caricata, o fazer de ficha, e é raro a gente ver um concurso público que realmente está acionando os saberes mais aprofundados e mais diversificados que o fazedor de ficha.</p>
--	--	---

5-Você gostaria de acrescentar mais alguma observação sobre o assunto?

Sujeito	Expressões-Chave	Ideias Centrais
P1	<u>Não</u>	
P2	<u>Não</u>	
P3	<p><u>O currículo dar conta não só do mercado de trabalho mas estar atento também para a formação do estudante porque esse estudante deve ter a opção também de seguir uma carreira acadêmica ou entrar no mundo da pesquisa. Não mais ou não menos que o aspecto profissional, acho que ambos devem dialogar nesse currículo.</u></p>	<p>O currículo deve dar conta não só do mercado de trabalho mas deve estar atento também à formação do estudante porque esse estudante deve ter a opção também de seguir uma carreira acadêmica ou entrar no mundo da pesquisa. Não mais ou não menos que o aspecto profissional, acho que ambos devem dialogar nesse currículo. Para ter uma carreira que possa contemplar ambos os</p>

	<u>Pra ter uma carreira que possa contemplar ambos os aspectos.</u>	aspectos.
P4	<u>a relação entre o currículo, mercado de trabalho e a interdisciplinaridade.[...] Porque eu ainda acho que é um desafio para nós da [...] formar esse profissional, esse bibliotecário, na área da Biblioteconomia de uma maneira global [...]Os alunos ainda não conseguem fazer essa articulação e o problema pode estar conosco que não estamos conseguindo fazer essa articulação entre a sala de aula e os trabalhos que nós propomos. Os alunos não conseguem ver o diálogo ou até mesmo a possibilidade do diálogo. Alguns sim mas são casos muito isolados. Seria bom se a grande maioria dos alunos conseguisse articular todos os conteúdos, em todas as conversas... é bem aquela pergunta de começo de disciplina. Vocês lembram que viram isso na disciplina passada? E ai eles ficam em silêncio. É um hiato, um abismo e ai você começa a falar, vocês viram isso e aquilo. Mas eu acho que</u>	a relação entre o currículo, mercado de trabalho e a interdisciplinaridade. Eu ainda acho que é um desafio para nós formar esse profissional na área da Biblioteconomia de uma maneira global. Os alunos ainda não conseguem fazer essa articulação e o problema pode estar conosco que não estamos conseguindo fazer essa articulação entre a sala de aula e os trabalhos que nós propomos. Os alunos não conseguem ver o diálogo ou até mesmo a possibilidade do diálogo. Alguns poucos sim, mas são casos muito isolados. Seria bom se a grande maioria dos alunos conseguisse articular todos os conteúdos, em todas as conversas, é bem aquela pergunta de começo de disciplina. Vocês lembram que viram isso na disciplina passada? E ai eles ficam em silêncio. É um hiato, um abismo e ai você começa a falar, vocês viram isso e aquilo. Mas eu acho que estamos caminhando, estamos preocupados com isso.

	<u>estamos caminhando, estamos preocupados com isso.</u>	
P5	<u>um currículo de qualquer ciência, de qualquer profissão, não pode estar subordinado ao mercado.[...] A universidade é o espaço de criação, de produção do conhecimento, ela tem que ter autonomia até mesmo para criticar o mercado porque nem sempre ele está na direção correta.</u>	Um currículo de qualquer ciência, de qualquer profissão, não pode estar subordinado ao mercado. A Universidade é o espaço de criação, de produção do conhecimento, ela tem que ter autonomia até mesmo para criticar o mercado porque nem sempre ele está na direção correta.
P6	<u>Não</u>	
P7	<u>é um desafio constante, você precisaria, o corpo de professores, dos departamentos, estarem monitorando o entorno, esse mercado de trabalho para estarem fazendo essas adaptações. A gente nunca consegue fazer isso, a gente trabalha muito. A gente acaba rendido ao excesso de tarefas e assim a gente consegue pensar muito pouco na questão didática ou a gente pensa só quando vai fazer uma reformulação curricular.</u>	É um desafio constante, o corpo de professores, os departamentos, precisariam estar monitorando o entorno, esse mercado de trabalho para fazer essas adaptações. A gente nunca consegue fazer isso, a gente trabalha muito. A gente acaba rendido ao excesso de tarefas e assim a gente consegue pensar muito pouco na questão didática ou a gente pensa só quando vai fazer uma reformulação curricular.
P8	<u>O que eu defendo e que infelizmente parece que até internamente na [...] ta sendo um</u>	Parece estar havendo um certo retrocesso na área que se diz interdisciplinar os concursos públicos

<p><u>certo retrocesso é que a área que se diz interdisciplinar cada vez mais nos concursos públicos nas graduações tão exigindo graduação na área específica ou em biblio ou em arquivo quando na verdade você tá abrindo mão dos documentalistas, do saber desses documentalistas podem trazer e dos outros links que a área tem.</u></p>	<p>estão exigindo graduação na área específica de biblioteconomia ou de arquivo quando na verdade você está abrindo mão dos documentalistas, do saber dos documentalistas.</p>
---	--

ANEXO I – Matriz curricular UNIRIO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UNIRIO)
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS (CCH)
ESCOLA DE BIBLIOTECONOMIA
Curso de Bacharelado

MATRIZ CURRICULAR

APÊNDICE A

CURSO: *Bacharelado em **Biblioteconomia*** - Manhã e Noite

VALIDADE: a partir do 2º semestre de 2010

LINHAS E EIXOS CURRICULARES	CÓDIGO DO COMPONENTE	COMPONENTES CURRICULARES	Período Recomendado		CARGA HORÁRIA			CRÉDITOS			PRÉ-REQUISITO (CÓDIGO)	TIPO
			M	N	T	P	TT	T	P	TT		
<p>LINHA TEÓRICO-METODOLÓGICA</p> <p>Constituída por disciplinas formativas que apresentam os princípios da área, suas teorias, métodos e técnicas e por disciplinas de verticalização por eixos e que compõem o saber próprio do bibliotecário.</p>	HTD00035	Análise da Informação	4º	4º	30	30	60	2	1	3		2
	HEB0069	Estudo de Usuários e Comunidades	3º	4º	30	30	60	2	1	3	HFC0066 HFE0040	1
	HEB0070	Ética Profissional	7º	9º	30	--	30	2	--	2		1
	HEB	Fontes de Informação Especializadas	6º	7º	30	30	60	2	1	3	HEB	1
	HEB	Fontes de Informação Gerais	5º	6º	15	30	45	1	1	2		1
	HEB0018	Formação e Desenvolvimento de Coleções	6º	7º	30	30	60	2	1	3	HEB	1
	HEB0055	Fundamentos da Bibliografia e da Documentação	2º	2º	60	--	60	4	--	4		1
	HEB0056	Fundamentos da Biblioteconomia	1º	1º	60	--	60	4	--	4		1
	HEB0075	Gestão Estratégica da Informação e do Conhecimento	6º	6º	60	30	30	2	1	3		2
	HEB	História do Livro e das Bibliotecas I	2º	3º	60	--	60	4	--	4		1
	HEB	História do Livro e das Bibliotecas II	3º	4º	60	--	60	4	--	4	HEB	1
	HTD0046	Introdução à Ciência da Informação	4º	4º	60	--	60	4	--	4		1
	HEB	Metodologia da Pesquisa em Biblioteconomia	7º	7º	30	30	60	2	1	3		1
	HEB0073	Normalização Documentária	2º	3º	30	30	60	2	1	3		1
	HEB	Organização e Administração de Bibliotecas I	5º	7º	30	30	60	2	1	3		1
	HEB	Organização e Administração de Bibliotecas II	6º	8º	30	30	60	2	1	3	HEB	1
	HTD0017	Organização de Conceitos em Linguagens Documentárias	5º	5º	30	30	60	2	1	3	HEB0051	2
	HEB0016	Organização do Conhecimento I	3º	3º	60	--	60	4	--	4		1
	HEB0017	Organização do Conhecimento II	4º	4º	30	30	60	2	1	3	HEB	1
	HEB0074	Políticas de Preservação de Acervos Bibliográficos	6º	6º	30	30	60	2	1	3		2
	HEB0013	Representação Descritiva I	3º	3º	30	30	60	2	1	3		1
	HEB0014	Representação Descritiva II	4º	4º	30	30	60	2	1	3	HEB	1
	HEB0077	Representação Descritiva III	5º	5º	30	30	60	2	1	3	HEB	1
	HEB0052	Sistemas de Organização do Conhecimento I	4º	5º	15	60	75	1	2	3		1
	HEB	Sistemas de Organização do Conhecimento II	5º	6º	15	60	75	1	2	3	HEB0052	1
	HTD0031	Técnicas de Recuperação e Disseminação da Informação	5º	5º	30	30	60	2	1	3		2
	HEB0025	Teoria e Prática do Serviço de Referência	3º	4º	30	30	60	2	1	3	HFE	1



LINHAS E EIXOS CURRICULARES	CÓDIGO DO COMPONENTE	COMPONENTES CURRICULARES	Período Recomendado		CARGA HORÁRIA					CRÉDITOS			PRE-REQUISITO	TIPO
			M	N	T	P	TT	T	P	TT				
EIXO III BIBLIOTECONOMIA PARA GESTÃO DA INFORMAÇÃO EM ORGANIZAÇÕES	HTD0035	Análise da Informação	4º	4º	30	30	60	2	1	3				2
	HEB0051	Biblioteconomia Digital	5º	5º	30	30	60	2	1	3				2
	HEB0075	Gestão Estratégica da Informação e do Conhecimento	6º	6º	30	30	60	2	1	3				2
	HTD0017	Organização de Conceitos em Linguagens Documentárias	5º	5º	30	30	60	2	1	3		OC I		2
	HTD	Redes e Sistemas de Informação	5º	5º	30	30	60	2	1	3				2
OPTATIVAS	HTD0031	Técnicas de Recuperação e Disseminação da Informação	5º	5º	30	30	60	2	1	3				2
	HFC0049	Administração II	5º	5º	60	--	60	4	--	4		HFC		2
	HFC0067	Antropologia Cultural	2º	2º	60	--	60	4	--	4				2
	HFC0083	Antropologia Cultural no Brasil	3º	3º	60	--	60	4	--	4				2
	HEB00	Bibliometria	6º	6º	30	30	60	2	1	3		TME0018		2
	HEB00	Biblioteconomia Comparada	5º	5º	30	30	60	2	1	2				2
	HEB0052	Biblioteconomia e Leitura	5º	5º	30	30	60	2	1	2				2
	HEB0057	Biblioteconomia Escolar	6º	6º	30	30	60	2	1	2		HEB00		2
	HEB0058	Biblioteconomia Especial	6º	6º	30	30	60	2	1	2		HEB00		2
	HEB0059	Biblioteconomia Especializada	6º	6º	30	30	60	2	1	2		HEB00		2
	HEB0060	Biblioteconomia Infanto-juvenil	6º	6º	30	30	60	2	1	2		HEB00		2
	HEB0061	Biblioteconomia Pública	6º	6º	30	30	60	2	1	2		HEB00		2
	HEB0062	Biblioteconomia, Tecnologias e Redes Sociais	4º	4º	30	30	60	2	1	2		HEB00		2
	HEB0063	Biblioteconomia Universitária	6º	6º	30	30	60	2	1	2		HEB00		2
	HEM00	Conservação de Bens Culturais I	6º	6º	30	60	90	2	2	4				2
	HEB0037	Conservação Preventiva de Documentos	6º	6º	30	30	60	2	1	3				2
	HHI0053	Cultura Histórica e Documento	3º	3º	60	--	60	4	--	4				2
	HFE0001	Desenvolvimento das Relações Interpessoais	2º	2º	30	--	30	2	--	2				2
	HEA0008	Diplomática	4º	4º	60	--	60	4	--	4				2
	JEJ	Direitos Autorais	4º	4º	45	--	45	3	--	3				2
	JFJ0031	Direitos e Cidadania	2º	2º	45	--	45	3	--	3				2
	HTD0057	Discurso e Representação	4º	4º	60	--	60	4	--	4				2
	HDI0084	Educação a Distância	4º	4º	15	30	45	1	1	2				2
	HFE	Educação e Cultura Popular	2º	2º	60	--	60	4	--	4				2
	HFE0066	Educação Especial	2º	2º	60	--	60	4	--	4				2
	HFE	Educação e Trabalho	2º	2º	60	--	60	4	--	4				2
	HFC0076	Epistemologia	5º	5º	60	--	60	4	--	4				2
	HTD0501	Espanhol Instrumental	2º	2º	30	30	60	2	1	3				2
HEB0071	Filosofia da Biblioteconomia	5º	5º	60	--	60	4	--	4		HEB		2	
HFC0040	Filosofia da Cultura	2º	2º	60	--	60	4	--	4				2	
HEB00	Fontes de Informação em Artes	5º	5º	15	30	45	1	1	2		HEB		2	



	CÓDIGO DO COMPONENTE	COMPONENTES CURRICULARES	Período Recomendado		CARGA HORÁRIA					CRÉDITOS			PRE-REQUISITO CÓDIGO	TIPO
			M	N	T	P	TT	T	P	TT				
OPTATIVAS	HEB00	Fontes de Informação em Ciências da Saúde	5º	5º	15	30	45	1	1	2			HEB	2
	HEB00	Fontes de Informação em Ciências Sociais	5º	5º	15	30	45	1	1	2			HEB	2
	HEB0082	Fontes de Informação em Educação	5º	5º	15	30	45	1	1	2			HEB	2
	HEB00	Fontes de Informação Jurídicas	5º	5º	15	30	45	1	1	2			HEB	2
	HEB00	Fontes de Informação Turísticas	5º	5º	15	30	45	1	1	2			HEB	2
	HTD0007	Gestão de Documentos	4º	4º	30	30	60	2	1	3				2
	HHI0115	História Contemporânea	2º	2º	60	--	60	4	--	4				2
	HHI0038	História da América I	2º	2º	60	--	60	4	--	4				2
	HHI0117	História da África	2º	2º	60	--	60	4	--	4				2
	HHI0033	História da Ciência e da Tecnologia	2º	2º	60	--	60	4	--	4				2
	HHI0080	História das Ideias Políticas	2º	2º	60	--	60	4	--	4				2
	HHI0081	História do Rio de Janeiro	2º	2º	60	--	60	4	--	4				2
	HHI0091	História dos Movimentos Sociais no Brasil	2º	2º	60	--	60	4	--	4				2
	HHI0123	História e Documento	2º	2º	60	--	60	4	--	4				2
	HFC	Inconsciente Subjetividade	2º	2º	60	--	60	4	--	4				2
	TIN	Informática Instrumental	2º	2º	60	--	60	4	--	4				2
	TIN0001	Introdução à Ciência da Computação	2º	2º	30	30	60	2	1	3				2
	HFC0504	Introdução à Economia	2º	2º	60	--	60	4	--	4				2
	HFC0065	Introdução à Filosofia	2º	2º	60	--	60	4	--	4				2
	HTD0056	Introdução à Linguística	2º	2º	60	--	60	4	--	4				2
	JCP0008	Introdução à Política	2º	2º	60	--	60	4	--	4				2
	HHI0015	Introdução aos Estudos Históricos	2º	2º	60	--	60	4	--	4				2
	HEB	Marketing Biblioteconômico	6º	6º	15	30	45	1	1	2				2
	HHI0039	Memória, Cultura e Sociedade	2º	2º	60	--	60	4	--	4				2
	HEA0025	Paleografia	5º	5º	30	30	60	2	1	3				2
	HHI0045	Patrimônio Histórico Brasileiro	2º	2º	60	--	60	4	--	4				2
	HEB0076	Pesquisa Bibliográfica	2º	2º	15	30	45	1	1	2				2
	HFC0041	Realidade Urbana Brasileira	2º	2º	30	--	30	2	--	2				2
	HEB0057	Referência Legislativa	6º	6º	15	30	45	1	1	2				2
	HEB0078	Representação Descritiva IV	6º	6º	30	30	60	2	1	3			HEB	2
	HEB0079	Representação Descritiva V	7º	7º	30	30	60	2	1	3			HEB	2
	HEA0040	Restauração de Documentos	6º	6º	30	30	60	2	1	3				2
	HEM0022	Sentido e Forma da Produção Artística II	5º	5º	60	--	60	4	--	4				2
	HFC00	Sociologia do Conhecimento	4º	4º	60	--	60	4	--	4				2
	HEB00	Tópicos Especiais em Representação Descritiva	6º	6º	15	30	45	1	1	2				2
	HEB0081	Tópicos Especiais em Biblioteconomia	3º	3º	45	--	45	3	--	3				2
	HTD00	Tópicos Especiais em Ciência da Informação I	3º	3º	45	--	45	3	--	3				2



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UNIRIO)
ESCOLA DE BIBLIOTECONÔMIA – Curso de Bacharelado

	CÓDIGO DO COMPONENTE	COMPONENTES CURRICULARES	Período Recomendado		CARGA HORÁRIA			CRÉDITOS			PRE-REQUISITO CÓDIGO	TIPO
			M	N	T	P	TT	T	P	TT		
OPTATIVAS	HTD00	Tópicos Especiais em Ciência da Informação II	3º	3º	60	--	60	4	--	4		2
	HEB	Tópicos Especiais em Organização do Conhecimento	5º	5º	15	30	45	1	1	2		2
	HFC0089	Tópicos Especiais em Sociedade, Cultura e Política A	4º	4º	60	--	60	4	--	4	HFC	2
	HFC0090	Tópicos Especiais em Sociedade, Cultura e Política B	5º	5º	60	--	60	4	--	4	HFC	2
	HFC0086	Tópicos Especiais em Temas Contemporâneos A	4º	4º	60	--	60	4	--	4		2
	HFC0087	Tópicos Especiais em Temas Contemporâneos B	5º	5º	60	--	60	4	--	4	HFC	2
	HEM	Tópicos Especiais I: Heráldica	4º	4º	45	--	45	3	--	3		2
	HEM	Tópicos Especiais II: Insignias e Bandeiras	5º	5º	45	--	45	3	--	3		2
	HEM	Tópicos Especiais III: Numismática Geral	6º	6º	45	--	45	3	--	3		2
	HEM	Tópicos Especiais IV: Numismática Brasileira	7º	7º	45	--	45	3	--	3		2
HEM	Tópicos Especiais V: Filatelia	8º	8º	45	--	45	3	--	3		2	
ESTÁGIO SUPERVISIONADO		Estágio Supervisionado I	3º	3º	--	60	60	--	2	2		3
		Estágio Supervisionado II	5º	5º	--	60	60	--	2	2		3
		Estágio Supervisionado III	7º	8º	--	90	90	--	3	3		3
		Estágio Supervisionado IV	8º	9º	--	90	90	--	3	3		3
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO	HEB0080	Trabalho de Conclusão de Curso	8º	9º	--	30	30	--	1	1		5
ATIVIDADES COMPLEMENTARES		Disciplinas Eletivas										4
		Participação e Organização de Eventos										4
		Movimento Estudantil										4
		Produção Científica										4
		Projetos e Atividades Culturais										4
		Projetos e Atividades de Pesquisa										4
		Projetos e Atividades de Extensão										4
		Representação Estudantil										4

Componentes Curriculares	Carga Horária	Créditos
Disciplinas Obrigatórias	2025 h	110
Disciplinas Optativas	540h	9
Estágio Curricular Supervisionado	300 h	10
Atividades Complementares	200 h	8
Trabalho de Conclusão de Curso	30 h	1
Total	3095 h	138

Rio de Janeiro, 6 de junho de 2010.

Marcos Luiz Cavalcanti de Miranda
DIRETOR

ANEXO II – Matriz curricular UFF



MATRIZ CURRICULAR - UFF



GRAU - Graduação

Curso: BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO

Titulação: BACHAREL Habilitação: - Ênfase: - Linha de Formação: -

Currículo: 1.01.002 Versão: 1 Turno: Integral

(OB) Carga horária obrigatória: 2330

(O) Carga horária optativa: 150

(E) Carga horária obrigatória de escolha: 0

(ON) Carga horária optativa de ênfase: 0

(OL) Carga horária obrigatória livre: 0

(AC) Carga horária de atividade complementar: 240

(EL) Carga horária eletiva: 0

Carga horária total: 2720

TEMPO PARA INTEGRALIZAÇÃO EM SEMESTRES LETIVOS: PREVISTO - 8

MÁXIMO - 12

1º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
GCI00114	FUNDAMENTOS TEÓRICAS EM INFORMACAO I	OB	60	0	0	60			
GCI00124	METODOLOGIA DA PESQUISA I	OB	40	20	0	60			
GCI00133	INTRODUCAO A BIBLIOTECONOMIA	OB	40	20	0	60			
GFL00020	EVOLUCAO DO PENS. FILOSOF. E CIENTIFICO	OB	60	0	0	60			
GLC00187	OFICINA DE TEXTOS	OB	60	0	0	60			

Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:

300

2º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
GCI00115	FUNDAMENTOS TEÓRICAS EM INFORMACAO II	OB	60	0	0	60		GCI00114 FUNDAMENTOS TEÓRICAS EM INFORMACAO I	
GCI00118	ANALISE DE DOCUMENTOS	OB	40	20	0	60			
GCI00127	FONTES DE INFORMACAO GERAIS E ESPECIALIZ	OB	40	20	0	60			

Gerado em: 18/01/2013 - 22:39

GRAU - Graduação

GCI00129	GESTAO DE UNIDADES DE INFORMACAO	OB	60	0	0	60			
GCI00144	HISTORIA DO LIVRO E DA BIBLIOTECA	OB	60	0	0	60			

Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:

300

3º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
GCI00082	ANALISE DOCUMENTARIA E RECUPERAÇÃO DA INFORMACAO I	OB	40	20	0	60		GCI00118 ANALISE DE DOCUMENTOS	
GCI00126	REPRESENTAÇÃO DA INFORMAÇÃO	OB	40	20	0	60		GCI00118 ANALISE DE DOCUMENTOS	
GCI00130	ASPECTOS LEGAIS DOS PROC INFORMACIONAIS	OB	60	0	0	60			
GCI00131	SERVICOS DE REFERENCIA E INFORMACAO I	OB	30	30	0	60		GCI00115 FUNDAMENTOS TEORICAS EM INFORMACAO II	
GCI00134	GESTAO DE BIBLIOTECAS I	OB	40	20	0	60		GCI00129 GESTAO DE UNIDADES DE INFORMACAO	

Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:

300

4º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
GCI00117	NORMAS PAD. TRAT. REC. INFORMACAO	OB	40	20	0	60			
GCI00123	TECNOLOGIAS DA INFORMACAO	OB	45	45	0	90			
GCI00135	GESTAO DE BIBLIOTECAS II	OB	30	30	0	60		GCI00134 GESTAO DE BIBLIOTECAS I	
GCI00137	SERV DE INF PARA CIENCIA E TECNOLOGIA	OB	30	30	0	60			
GET00053	ESTATIST. BASIC. APLIC. CIENC.	OB	80	0	0	80			

Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:

350

GRAU - Graduação

5º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
GCI00120	LINGUAGENS DOCUMENTARIAS NOTACIONAIS	OB	30	30	0	60		GCI00082 ANALISE DOCUMENTARIA E RECUPERAÇÃO DA INFORMACAO I	
GCI00128	POLITICAS INFORMACIONAIS	OB	60	0	0	60			
GCI00142	LAB DE REPRESEN DESCRITIVA DE DOCUMENTOS	OB	0	60	0	60		GCI00117 NORMAS PAD. TRAT. REC. INF. ORMACAO	
GCI00145	DESENVOLVIMENTO DE COLECOES I	OB	40	20	0	60			
GLE00513	LINGUA ESTRANGEIRA INSTRUMENTAL I	OB	60	0	0	60			
Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:			300						

6º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
GCI00079	LABORATÓRIO DE LINGUAGEM DOCUMENTARIA VERBAL I	OB	0	60	0	60		GCI00082 ANALISE DOCUMENTARIA E RECUPERAÇÃO DA INFORMACAO I GCI00126 REPRESENTAÇÃO DA INFORMACAO	
GCI00121	PRESERVAÇÃO CONSERV. ACERVOS DOCUMENTAIS	OB	30	30	0	60			
GCI00125	METODOLOGIA DA PESQUISA II	OB	30	30	0	60		GCI00124 METODOLOGIA DA PESQUISA I	
GCI00138	LABORAT DE REPRESENTACAO NOTACIONAL I	OB	15	15	0	30		GCI00120 LINGUAGENS DOCUMENTARIAS NOTACIONAIS	
GCI00146	DESENVOLVIMENTO DE COLECOES II	OB	40	20	0	60		GCI00145 DESENVOLVIMENTO DE COLECOES I	
Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:			270						

GRAU - Graduação

7º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos	
GCI00132	ACAO CULT EM UNIDADES DE INFORMACAO	OB	40	20	0	60				
GCI00136	SERVICOS DE REFERENCIA E INFORMACAO II	OB	30	30	0	60		GCI00131 SERVICOS DE REFERENCIA E INFORMACAO I		
GCI00139	LABORAT DE REPRESENTACAO NOTACIONAL II	OB	15	15	0	30		GCI00138 LABORAT DE REPRESENTACAO NOTACIONAL I		
GCI00143	INDUSTRIA EDITORIAL DO LIVRO I	OB	60	0	0	60				
GGB00009	TRABALHO DE CONCLUSAO DE CURSO I	OB	30	30	0	60				
Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:			270							

8º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos	
GCI00116	ETICA E INFORMACAO	OB	60	0	0	60				
GCI00122	REPRODUCAO DE DOCUMENTOS	OB	40	20	0	60				
GCI00141	LABORAT DE TRAT E RECUP DA INFORMACAO	OB	20	40	0	60		GCI00139 LABORAT DE REPRESENTACAO NOTACIONAL II		
GGB00010	TRABALHO CONCLU.CURSO II-MONOGRAFIA	OB	40	20	0	60		GGB00009 TRABALHO DE CONCLUSAO DE CURSO I	GCI00141 LABORAT DE TRAT E RECUP DA INFORMACAO	
Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:			240							

Não periodizada (optativas e atividades complementares)

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
GAG04015	FUNDAMENTOS DE CARTOGRAFIA	O	60	0	0	60			
GAP00112	ANTROPOLOGIA I	O	60	0	0	60			

GRAU - Graduação

GAT00131	HISTORIA DAS FORMAS E EXPRESSAO	O	60	0	0	60			
GAT00151	HISTORIA DA ARTE I	O	60	0	0	60			
GAT00152	HISTORIA DA ARTE II	O	30	0	0	30			
GAT00153	ARTE BRASILEIRA III	O	60	0	0	60			
GAT04085	TEORIAS DA CULTURA I	O	60	0	0	60			
GCI00147	TOP ESP EM ESTUDOS DE INFORMACAO	O	30	30	0	60			
GCI00148	TOP ESP EM ESTUDOS DE INFORMACAO VII	O	30	30	0	60			
GCI00149	TOP ESP EM ESTUDOS DE INFORMACAO VIII	O	30	30	0	60			
GCI00150	LEITURA, ACERVOS E ACAA CULTURAL	O	20	40	0	60			
GCI00152	DIPLOMATICA I	O	60	0	0	60			
GCI00153	DIPLOMATICA II	O	60	0	0	60			
GCI00156	ARQUIVOS PERMANENTES	O	60	0	0	60			
GCI00160	FUNDAMENTOS ARQUIVISTICOS I	O	60	0	0	60			
GCI04099	ARQUIVOS MEDICOS	O	60	0	0	60			
GCI05085	REPRODUCAO DE DOCUM EM ARQUIVOS	O	60	30	0	90			
GCI05094	DOCUMENTOS ESPECIAIS	O	60	30	0	90			
GCL04037	CRITICA TEXTUAL I	O	60	0	0	60			
GCO00440	HISTORIA DA IMPRENSA I	O	60	0	0	60			
GCV00180	LAB. DE DRAMATURGIA E ARTES CENICAS II	O	30	30	0	60			
GGB00002	ATIVIDADES COMPLEMENTARES	AC	240	0	0	240			
GGB00011	PROJETO DE INICIAÇÃO À PESQUISA	AC	30	30	0	60			
GGB00012	ESTÁGIO SUPERVISIONADO	AC	0	0	120	120			
GGB00013	INICIAÇÃO À DOCÊNCIA	AC	30	30	0	60			

GRAU - Graduação

GGB00014	EVENTOS I	AC	15	0	0	15			
GGB00015	EVENTOS II	AC	30	0	0	30			
GGB00016	DISCIPLINAS ELETIVAS	AC	60	0	0	60			
GGB00017	PROJETOS DE EXTENSÃO	AC	30	30	0	60			
GLC00291	LINGUA PORTUGUESA XVII	O	30	30	0	60			
GLC00292	LIBRAS I	O	30	0	0	30			
GLC04072	LITERATURAS DE LINGUA PORTUGUESA	O	60	0	0	60			
GLE06055	LINGUA ESTRANGEIRA INSTRUMENTAL II	O	90	0	0	90			
GSO00095	INTRODUCAO A SOCIOLOGIA	O	60	0	0	60			
GSO00129	SOCIOLOGIA DA BUROCRACIA	O	60	0	0	60			
SFP04013	PSICOLOGIA DA EDUCACAO V	O	60	0	0	60			

Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:

-