

**Gabriela Belmont de Farias
(Organizadora)**

**INTERLOCUÇÕES E
NOVAS PERSPECTIVAS
NA EDUCAÇÃO EM
CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO**

**Gabriela Belmont de Farias
(Organizadora)**

**INTERLOCUÇÕES E NOVAS
PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO
EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO**

**ABECIN
São Paulo
2018**

**ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO
(ABECIN)**

Copyright © 2018 ABECIN Editora
Coleção Estudos ABECIN; 06
ISBN: 978-85-98291-15-4

COMISSÃO EDITORIAL EDITORA ABECIN

Célia Regina Simonetti Barbalho	Jonathas Luis Carvalho Silva
Daniela F. A. de Oliveira Spudeit	José Fernando Modesto da Silva
Daniela Pereira dos Reis	Marta Lígia Pomim Valentim
Franciele Marques Redigolo	Oswaldo F. de Almeida Júnior
Gabriela Belmont de Farias	Raquel do Rosário Santos
Helen Beatriz Frota Rozados	Renata Braz Gonçalves
Henriette Ferreira Gomes	Stefanie Cavalcanti Freire
Henry Poncio Cruz de Oliveira	Sueli Bortolin
João de Melo Maricato	Valéria Martin Valls

Capa: Ismael Lopes Mendonça - PPGCI/UFC

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

C735 Interlocuções e novas perspectivas na educação em Ciência da Informação /
Gabriela Belmont de Farias (Org.). – São Paulo: ABECIN Editora, 2018.
115p.

1 Livro digital: il. – (Coleção Estudos ABECIN; 06)

Inclui bibliografia.

Disponível em: <http://www.abecin.org.br/>

ISBN 978-85-98291-15-4

1. Educação em Ciência da Informação. 2. Formação em Ciência da
Informação. 3. Perspectivas em Ciência da Informação. I. Farias, G. B. de
(Org.). II. Título. III. Série.

CDD 020

CDU 02 : 378.4

Associação Brasileira de Educação em Ciência da Informação (ABECIN)

Gestão 2016-2019

Universidade Estadual Paulista (Unesp) – Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC)

Departamento de Ciência da Informação

Av. Hygino Muzzi Filho, 737 - 17.514-730 – Marília – SP

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	9
<i>Gabriela Belmont de Farias</i>	
PREFÁCIO.....	13
<i>Aida Varela Varela</i>	
PARTE 1.....	19
CRIATIVIDADE, PRÁTICAS E PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS PARA O PROTAGONISMO NO ÂMBITO DA CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO	
CAPÍTULO 1.....	21
INTERLOCUÇÕES E NOVAS PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO	
<i>Marta Lígia Pomim Valentim</i>	
CAPÍTULO 2.....	31
PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS E O ESTÍMULO AO PROTAGONISMO: DESAFIOS E DEBATES PARA PENSAR A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA INFORMAÇÃO	
<i>Martha Suzana Cabral Nunes</i>	
PARTE 2.....	43
POLÍTICAS CURRICULARES - INTERLOCUÇÕES E CONEXÕES REGIONAIS ENTRE OS CURSOS DE BIBLIOTECONOMIA, ARQUIVOLOGIA E ÁREAS AFINS	
CAPÍTULO 3.....	45
EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS DA (IN)FORMAÇÃO	
<i>Jacques Therrien</i>	

CAPÍTULO 4.....	55
A FORMAÇÃO DO ARQUIVISTA NO BRASIL NA REGIÃO NORTE-NORDESTE: A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE PROFISSIONAL	
<i>Thiago Henrique Bragato Barros</i>	
CAPÍTULO 5.....	71
O IMPASSE: A FORMAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO?	
<i>Marcos Galindo Lima e Arabelly Karla Ascoli de Lima</i>	
CAPÍTULO 6.....	89
POLÍTICAS CURRICULARES: INTERLOCUÇÕES E CONEXÕES REGIONAIS ENTRE OS CURSOS DE BIBLIOTECONOMIA, ARQUIVOLOGIA E ÁREAS AFINS	
<i>Jonathas Luiz Carvalho Silva</i>	
SOBRE OS AUTORES.....	113

APRESENTAÇÃO

Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, presentes nos contextos educacionais. É da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimento (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011, p.15).

A Associação Brasileira de Educação em Ciência da Informação (ABECIN), antiga Associação Brasileira de Ensino de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação (ABEBD), desde sua criação em 1967, vem realizando Encontros Nacionais e Regionais em Educação em Ciência da Informação como um espaço para reflexões e debates sobre as demandas, perfis e formação nos cursos de Biblioteconomia, Arquivologia, Museologia e Gestão da Informação do País, visando estabelecer um espaço de compartilhamento entre os docentes da área da Ciência da Informação, no âmbito da graduação, em torno de uma questão central: a qualidade de ensino.

Destaca-se que o Encontro Regional em Educação em Ciência da Informação Norte/Nordeste (ERECIN) assume um compromisso de buscar incentivar a comunidade docente, pesquisadores e discentes da área de Ciência da Informação a buscar soluções para diferentes interferências na realidade educacional, atualizar as propostas pedagógicas adotadas nos vários cursos e promover o aperfeiçoamento contínuo da comunidade acadêmica, buscando o aprimoramento do ensino, pesquisa e extensão. Tendo como objetivos específicos:

- a) Reexaminar e atualizar conteúdos relacionados ao projeto pedagógico e práticas pedagógica;
- b) Promover debates e discussões sobre ensino, pesquisa e extensão em Ciência da Informação na região Norte e Nordeste;
- c) Capacitar a comunidade acadêmica da Ciência da Informação para os novos contextos da educação superior brasileira nessa área.

Desse modo, se faz necessário refletir a respeito dos desafios implícitos no desenvolvimento profissional docente, no âmbito éticos e sociais que são intrínsecos ao desempenho profissional, assim como partilhar as práticas reflexivas numa cultura colaborativa como oportunidade de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas.

O Dicionário Eletrônico Aurélio - Século XXI define o termo 'docência' como a "[...] ação de ensinar; exercício do magistério, qualidade do docente" e o termo 'compartilhar' como "[...] ter ou tomar parte em; participar de; partilhar, compartilhar, usar em comum". Pode-se concluir que o compartilhamento da docência ocorre na partilha da ação de ensinar e aprender de forma participativa e colaborativa.

A docência compartilhada supõe o envolvimento dos estudantes, docentes e demais envolvidos em compartilhar seus anseios, incompletudes que se completam, inseguranças que são superadas, saberes que se complementam no viver e saber conviver na e para a coletividade.

Assim, ciente de que não se deve engessar em uma resposta única, percebe-se que a docência quando compartilhada pode constituir-se em elemento de favorecimento à construção da identidade individual e coletiva principalmente dos professores levando-os à reflexão permanente sobre a autoridade docente e, especialmente, à valorização do trabalho educativo.

Portanto, compreende-se que a docência ao ser compartilhada, qualifica a atuação docente e fortalece no compartilhamento de ideias que venha a contribuir no

desempenho tanto do docente quanto do aluno no ambiente educacional.

O livro aqui apresentado ao leitor constitui uma mostra das reflexões apresentadas nas mesas redondas realizadas no Encontro Regional em Educação em Ciência da Informação Norte/Nordeste (ERECIN) ocorrido no período de 05 a 07 de junho de 2017 na Universidade Federal do Ceará (UFC) em parceria com a Universidade Federal do Cariri (UFCA).

REFERÊNCIA

PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no ensino superior**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Fortaleza (CE), maio de 2018.

Gabriela Belmont de Farias

Organizadora

PREFÁCIO

O mérito do livro INTERLOCUÇÕES E NOVAS PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO - resultado de diálogos dos palestrantes do ERECIIN Norte/Nordeste 2017, realizado na Universidade Federal do Ceará (UFC), em parceria com a Associação Brasileira de Educação em Ciência da Informação (ABECIN) - está na apresentação de um conjunto de capítulos, contendo estudos teóricos, pesquisas e relatos de experiências, desenvolvidos pelos autores e destinados àqueles preocupados com a transformação das estruturas e mentalidades, ou seja, a compreensão do fenômeno da produção do conhecimento pelo sujeito cognitivamente ativo, crítico e criativo. Os autores buscam analisar os processos de ensino e aprendizagem e do desenvolvimento humano, em direção a uma formação profissional que atenda aos desafios das constantes mudanças da realidade. A obra destina-se, basicamente, a professores e educadores – graduandos, mestrandos e doutorandos - que objetivam melhor qualificar a mediação pedagógica, a partir de uma concepção das dimensões ontológica, epistemológica e metodológica, mais apropriadas ao fenômeno educativo na área da ciência da informação.

Os autores ressaltam a complexidade da prática psicopedagógica, justamente porque as questões relacionadas ao desempenho dos alunos e aquelas relacionadas à chamada competência do professor imbricam-se a estruturas mais sofisticadas e elaboradas, como a articulação entre o desenvolvimento psicológico humano e o desenvolvimento do conhecimento, que, por sua vez, se insere em uma questão mais ampla, qual seja, a interação entre conhecimento, indivíduo e sociedade. Articulam-se, desse modo, dois espaços: o da sala de aula e o sociocultural.

Poderíamos dizer que as produções dos autores se constituem em âncoras para a formação de jovens profissionais e pesquisadores, à medida que apresentam aportes teóricos e metodológicos para outras muitas pesquisas, cujos objetos de

investigação se delineiem em torno de questões da aprendizagem e organização do conhecimento direcionado ao ensino superior.

Reiteramos que, no bojo desta proposta, está implícita a necessidade de aprofundamento de estudos sobre a cientificidade do processo ensino e aprendizagem, ou seja, a complexa manobra cognitiva dos sujeitos, sobre o emaranhado de fontes de informação advindas do avanço tecnológico; sobre o desempenho das políticas institucionais e profissionais que lidam com a informação, ao aplicar as inovações científicas e tecnológicas, e sobre o papel do mediador neste contexto, de ilimitados mecanismos e ferramentas de busca, em razão das múltiplas sintaxes.

O livro está dividido em duas partes: PARTE 1: CRIATIVIDADE, PRÁTICAS E PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS PARA O PROTAGONISMO NO ÂMBITO DA CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO. Duas autoras compõem esta parte: Marta Lígia Pomim Valentim, compondo o capítulo Formação Profissional, alerta que devido às constantes mudanças na sociedade contemporânea, as profissões, nos campos da Arquivologia, Biblioteconomia, Ciência da Informação, Gestão da Informação e Museologia, alicerçadas em dados, informação e conhecimento, necessitam que suas matrizes curriculares se alinhem aos impactos políticos, econômicos, sociais e tecnológicos, ou seja, projetos pedagógicos flexíveis que absorvam ajustes e realinhamentos que se façam necessários. A autora comenta que não basta a formação orientada para a técnica, para o humanístico ou para o científico, mas sim, uma formação plural apoiada na Teoria da Complexidade, cujas premissas são determinantes para que se compreenda o indivíduo do Século XXI. Para tanto, a autora propõe uma formação numa perspectiva integral, científica, crítica e transformadora para atuar numa sociedade complexa, diversificada, desigual e contraditória.

Martha Suzana Cabral Nunes, com o capítulo ‘Perspectivas Pedagógicas e o Estímulo ao Protagonismo: desafios e debates’ para pensar a formação do profissional da informação, disserta sobre o curso de Biblioteconomia e

Documentação da Universidade Federal de Sergipe, ao tempo em que aborda o conceito de protagonismo e focaliza as perspectivas pedagógicas – metodologia, conteúdos programáticos, empreendedorismo, competências profissionais - para os cursos de formação de bibliotecários, compatíveis com as demandas sociais e com o perfil que se espera do profissional da informação, para atuar nos mais diferentes ambientes, físicos ou virtuais. Apresenta perspectivas futuras para a Agenda 2030, fruto do debate promovido pela Federação Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias (IFLA), sobre a contribuição das bibliotecas para esta agenda, trabalhando em parceria com outros organismos internacionais, sob a égide da Organização das Nações Unidas (ONU), definindo critérios essenciais que devem nortear a sociedade até o ano 2030.

A segunda parte do livro - PARTE 2: POLÍTICAS CURRICULARES – INTERLOCUÇÕES E CONEXÕES REGIONAIS ENTRE OS CURSOS DE BIBLIOTECONOMIA, ARQUIVOLOGIA E ÁREAS AFINS. É composta por quatro autores: Jacques Therrien, escrevendo o capítulo ‘Educação em Ciências da (H)formação’, enfrenta o desafio de identificar elementos que articulam e constituem as múltiplas inter-relações entre os cursos de biblioteconomia, arquivologia e áreas afins. Resume o tema de sua palestra à expressão ‘Educação em Ciências da (In)Formação’, como concepção fundante de uma atividade profissional que centraliza campos disciplinares em contexto universitário, tanto em cursos de graduação como de pós-graduação. Para tanto, transforma o desafio em indagação: - ‘Que ‘argamassa’ permite juntar, em bloco único e consolidado, as diversas pedras bem delimitadas e específicas que constituem a identidade de cada curso de In-Formação (seus formadores-docentes e seus aprendizes-alunos envolvidos)? O autor adverte que, ao se conceberem políticas curriculares à luz dos ideais de Paulo Freire, caso tais conceitos não estejam inseridos no processo de ‘formação de sujeitos para a leitura e a escrita do mundo da vida’, a tendência é que estas políticas se tornem incompreensíveis e incompletas. Enuncia, também, elementos que articulam e constituem as múltiplas inter-

relações do saber ensinar, referindo-se, aqui, à docência universitária, constituída por uma dupla competência adquirida por uma dupla formação: o domínio de um saber específico e o domínio do saber ensinar, que venha a resultar na aprendizagem. Estabelece os pilares da formação do educador-professor-mediador e destaca os fundamentos e dimensões do percurso de vida do docente: a ontologia do campo da educação, a epistemologia constituinte da pedagogia e suas delimitações no currículo e a práxis constituinte da ação pedagógica - a mediação do professor educador.

Thiago Henrique Bragato Barros, no capítulo 'A Formação do Arquivista no Brasil na Região Norte-Nordeste', esclarece que busca, com este trabalho, discutir aspectos constitutivos do ensino em cursos de arquivologia, sua caracterização, na Região Norte-Nordeste, a saber: Universidade Federal do Amazonas, Universidade Federal do Pará, Universidade Estadual da Paraíba, Universidade Federal da Paraíba e Universidade Federal da Bahia, trabalhando com as bases curriculares de forma panorâmica e sistêmica, relacionando-as. Apresenta antecedentes históricos da formação do arquivista no Brasil, a institucionalização da formação do arquivista no país e perspectivas recentes do ensino em arquivologia na região norte e nordeste. O autor destaca que diante de novas realidades e de novos fatores sociais e tecnológicos, novas atuações são necessárias, para consolidar a identidade e a formação profissional. Atualizar-se, portanto, significa rever e redesenhar a formação, ou seja, preparar profissionais para refletir e compreender o contexto da gênese dos documentos e o contexto dos usuários que os vão utilizar. Para tanto, a Associação Brasileira de Ensino e Educação em Ciência da Informação (ABECIN) pode e deve ser um espaço para discussão dessas perspectivas.

Marcos Galindo Lima e Arabelly Karla Ascoli de Lima discorrem, no capítulo 'O Impasse: a formação em Ciência da Informação', sobre as grandes modificações no mundo do trabalho e a fragilidade do modelo do emprego. Perguntam, então: - Estamos preparados para as mudanças que estão por

vir? Será que os bibliotecários que egressam das escolas de biblioteconomia, no Brasil, estão preparados para o mundo do trabalho no Século XXI? O Parecer CNE/CES 492/2001, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Biblioteconomia, sugere a formação de profissionais proficientes, criativos e críticos. Os autores apresentam: o perfil do bibliotecário atual, tendências identificadas pela IFLA em vários países, e a Lei 4.084/1962, além do Parecer CNE/CES 492/2001. Solicitam urgência na incrementação de mudanças nos currículos, pelos órgãos de ensino, e na oferta de serviços, pelas bibliotecas, justificando que o desalinhamento do fazer profissional da realidade, da necessidade e interesse da sociedade do século XXI, levará a profissão a perder espaço, por falta de demanda, tendo em vista que são a função e a utilidade sociais de uma profissão que lhe garantem reconhecimento e permanência no mercado.

Jonathas Luiz Carvalho Silva, no capítulo 'Políticas Curriculares: interlocuções e conexões regionais entre os cursos de Biblioteconomia e Arquivologia', discute sobre o tema currículo no contexto da Biblioteconomia, Arquivologia e áreas afins – contempla também, de maneira direta, museologia, documentação e ciência da informação e, de maneira indireta, campos das ciências sociais aplicadas, ciências humanas e outros campos do conhecimento – propondo, como ponto de partida, a seguinte pergunta: - Quais possíveis interlocuções são passíveis de concretização no que se refere à construção curricular entre biblioteconomia, arquivologia e áreas afins? O autor vale-se da fundamentação político-curricular na educação superior, para afirmar que o currículo é um conjunto de resultantes de princípios epistemológicos (seletivos, éticos, institucionais e de domínios de uma comunidade discursiva), abstraídos da realidade social e produzidos historicamente entre sujeitos humanos (professores / pesquisadores / estudantes / profissionais), sujeitos não humanos (infraestrutura física e tecnológica, incluindo recursos bibliográfico-documentais) e sujeitos institucionais (normas / regulamentos da instituição e órgãos de classe, como associações científicas, profissionais e

conselhos de classe), visando à execução de práticas que promovem vivacidade a um determinado campo do conhecimento. O autor, no entanto, atenta para o fato de que as aproximações curriculares entre biblioteconomia, arquivologia e áreas afins dependem de uma conjunção de esforços entre sujeitos humanos, não humanos e institucionais, e que, embora sejam áreas com fazeres similares, possuem muitas peculiaridades no contexto da prática curricular documentária-informacional.

Esses capítulos tiveram, portanto, um norte comum: a pretensão de que esse livro funcione não apenas como um mediador na transmissão do conhecimento, mas também como um interlocutor do leitor, contribuindo na elaboração de novas informações, de modo a tornar-se um (pré) texto para provocar discussões pertinentes a respeito do processo de ensinar e aprender, sobre as relações do homem, seu trabalho e o ambiente social com o qual interage. Os capítulos terminam por constituir tecidos de informações científicas e redes de experiências de vidas, que subsidiarão, com certeza, interlocuções e novas perspectivas na educação em Ciência da Informação, em prol de uma identidade profissional.

Parabéns, sucesso a todos e os meus agradecimentos à organizadora do livro Profa. Dra. Gabriela Belmont de Farias.

AIDA VARELA VARELA
Doutora em Ciência da Informação
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

PARTE 1
CRIATIVIDADE, PRÁTICAS E PERSPECTIVAS
PEDAGÓGICAS PARA O PROTAGONISMO NO
ÂMBITO DA CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

CAPÍTULO 1

INTERLOCUÇÕES E NOVAS PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

Marta Lígia Pomim Valentim

1 FORMAÇÃO PROFISSIONAL

A formação profissional nos campos da Arquivologia, Biblioteconomia, Ciência da Informação, Gestão da Informação e Museologia vem sendo constantemente atualizada a partir de suas distintas origens. Nessa perspectiva, é fundamental que essa dinâmica seja também uma realidade no contexto acadêmico, especialmente no âmbito da graduação.

A sociedade muda e com ela suas necessidades e demandas. Essas profissões alicerçadas em dados, informação e conhecimento necessitam que suas matrizes curriculares se alinhem aos impactos políticos, econômicos, sociais e tecnológicos.

Propor uma nova perspectiva formativa, a partir de teorias emergentes se faz necessário. É urgente pensar novos referenciais voltados à formação e atuação profissional, de modo a atender a realidade brasileira contemporânea.

Nesse intuito, os conteúdos programáticos devem estar alinhados ao mundo do trabalho, para rever e ajustar quantas vezes for necessário, ou seja, o projeto pedagógico necessita ser flexível para absorver os ajustes e realinhamentos que se façam necessários.

Figura 1: Conteúdos programáticos e o mundo do trabalho.



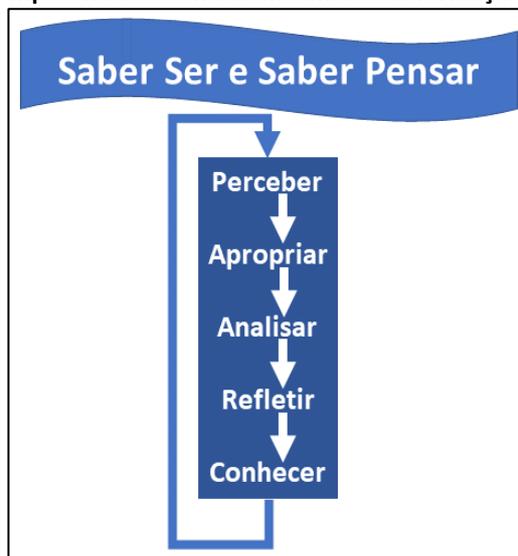
Fonte: Elaboração própria – 2017.

A formação orientada para a técnica em detrimento de uma visão mais humanista e, portanto, mais complexa, é decorrente do pensamento cartesiano em que a sociedade ocidental está imersa, impondo à sociedade brasileira um sistema educacional – desde o ensino fundamental e médio – que cerceia a reflexão e a crítica por parte do aluno, ou seja, o impede de desenvolver competências e habilidades relacionadas ao saber ser e saber pensar, enfatizando apenas o saber fazer.

Implementar metodologias capazes de desenvolver no indivíduo as competências essenciais para que este possa exercer a aprendizagem em sua totalidade como, por exemplo: aguçar sua percepção para temas relevantes que contribuam, de fato, para compreender o campo teórico, metodológico e prático da profissão; evidenciar quais são os mecanismos que podem ser utilizados para a apropriação de temas relevantes percebidos; explicar as distintas possibilidades de análise das problemáticas de uma dada realidade; trabalhar competências direcionadas à reflexão sobre o mundo e as coisas; incentivar o

conhecer, para que o indivíduo cresça como profissional e como pessoa.

Figura 2: Competências essenciais no âmbito da formação acadêmica.



Fonte: Elaboração própria – 2017.

A teoria e a prática muitas vezes são vistas como antagonicas, ou seja, teoria é o conteúdo ministrado em sala de aula e a prática é a atividade realizada no ambiente informacional. Essa divisão deve ser evitada, a teoria alimenta a prática que, por sua vez, alimenta a teoria. A formação profissional deve evidenciar essa relação, de modo que o aluno perceba a importância de ambas para sua atuação profissional.

A formação orientada para o científico, valoriza conteúdos programáticos mais teóricos-metodológicos e de fundamentação. A pesquisa tem destaque, de maneira a preparar o aluno para atuar no âmbito acadêmico-científico. As questões teórico-metodológicas e/ou de fundamentação muitas vezes são analisadas sob um único viés, sem se estabelecer uma análise da causa e efeito. Em geral, não se estabelece a inter-relação entre ensino, pesquisa e extensão, ação esta fundamental para a formação plena do aluno.

A sociedade contemporânea exige um novo olhar para a formação profissional. Atualmente, não basta a formação orientada para a técnica, não basta a formação orientada para o humanístico e não basta a formação orientada para o científico. É necessária uma formação plural apoiada na Teoria da Complexidade, cujas premissas são determinantes para compreendermos o indivíduo do Século XXI. Repensar o contexto, repensar as interlocuções, repensar as perspectivas é essencial se queremos formar para o mundo contemporâneo.

2 INTERLOCUÇÕES

Na sociedade contemporânea é fundamental formar contemplando tanto as partes quanto o todo. O aluno precisa conhecer cada aspecto relevante relacionado a profissão e, para tanto, os conteúdos programáticos devem focar e especializar o que for necessário para se obter esse aprofundamento, no entanto, isso não pode ser ministrado sem estabelecer as inter-relações com o todo ao qual essa ‘parte’ pertence: a sociedade, a cultura, a linguagem, o homem etc.

Segundo Morin e Moigne (2000, p.209-210) “[...] é impossível conhecer o todo sem conhecer as partes e conhecer as partes sem conhecer o todo [...] cada célula é uma parte de um todo – organismo global –, mas o todo está na parte, a totalidade do patrimônio genético está presente em cada célula individual.

A formação precisa evidenciar o contraditório, uma vez que isso faz parte de qualquer situação que o profissional enfrentará no âmbito de sua atuação profissional. Nessa perspectiva, há que se observar os paradoxos existentes. Não há uma única verdade sobre as coisas. O aluno precisa perceber a pluralidade, a diversidade e o antagonismo como elementos constituintes da realidade em que vão atuar.

Figura 3: Paradoxos no âmbito da formação.



Fonte Adaptada:

<<http://redacaoemrede.blogspot.com.br/2016/01/linguagem-uma-charge-fundamentada-no.html>>.

Desenvolver conhecimentos, competências e habilidades que propiciem ao aluno compreender esses aspectos, de modo que saibam vivenciar as situações diversas é importante e, por essa razão, deve fazer parte do ensino-aprendizagem. O respeito ao contraditório é essencial para saber viver e conviver no mundo contemporâneo, conforme mencionado anteriormente.

Outro aspecto relevante se trata de formar contemplando a retroação, a retroalimentação, o *feedback*. O aluno precisa saber observar de que maneira sua atuação contempla de fato as necessidades e demandas de um determinado grupo social e/ou de uma determinada sociedade. Na atuação se estabelece relações com distintos grupos sociais e, assim, é essencial ouvi-los e trazê-los para o ambiente informacional como protagonistas, propiciando uma real interlocução e, partir dela, desenvolver neles o sentimento de pertencimento daquele espaço.

Além disso, é essencial formar evidenciando a autonomia e a dependência. O aluno precisa observar que há uma autonomia, mas também há uma dependência: seja em relação aos processos informacionais que desenvolve, seja em

relação aos serviços e produtos informacionais que disponibiliza etc. Sua atuação é autônoma e dependente ao mesmo tempo: do público usuário, dos recursos disponibilizados pela instituição, dos fornecedores que têm relação, da infraestrutura tecnológica disponível, das condições ambientais etc.

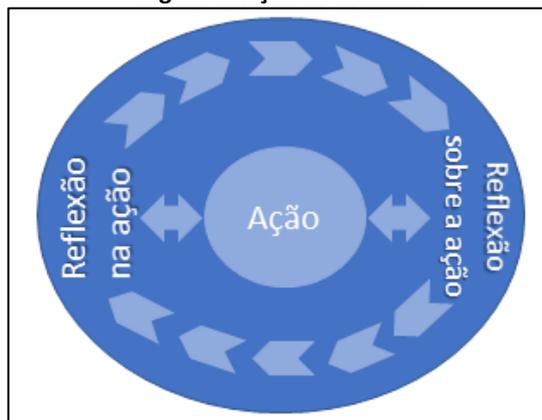
Destaca-se, também, a importância de evidenciar a dialogicidade das coisas, do ser e da vida, ou seja, o princípio dialógico. O aluno precisa saber que da desordem nasce a ordem, da análise surge a síntese, da reflexão surge a crítica etc. “Quando consideramos a espécie ou a sociedade o indivíduo desaparece; quando consideramos o indivíduo, a espécie e a sociedade desaparecem. O pensamento complexo assume dialogicamente os dois termos que tendem a se excluir um ao outro” (MORIN; MOIGNE, 2000, p.211). É nesse sentido que o ensino-aprendizagem deve se alicerçar, fator decisivo para que o aluno possa atuar com um novo olhar sobre seu fazer.

Por último, mas não menos importante, formar evidenciando a essencialidade da aprendizagem e do conhecer ao longo da vida. O aluno precisa perceber que o conhecimento é um processo em construção contínua. A formação no nível de graduação propiciará conhecimentos básicos. Ao aluno cabe reconhecer suas limitações e desconhecimentos, para buscar novos conhecimentos e aprendizagens que propiciarão uma atuação mais inter-relacionada ao meio em que está inserido.

3 PERSPECTIVAS

A formação precisa se alicerçar em dois conceitos fundamentais: ‘reflexão na ação’ e ‘reflexão sobre a ação’. A reflexão na ação se refere a compreender uma dada realidade, baseada nas interlocuções anteriormente mencionadas (Seção 2) e a reflexão sobre a ação se refere a compreender o impacto e/ou a influência dessa ação sobre a realidade vivenciada. Ambas são determinantes para que o profissional da informação possa atuar de modo responsável e ético (RANGEL-BETTI; BETTI, 1996).

Figura 4: Ação e reflexão.



Fonte: Elaboração própria – 2017.

Os ‘Pilares da Educação Contemporânea’ se constituem em: aprender a ser; aprender a fazer; aprender a conhecer; e aprender a viver juntos, conforme ressalta Morin (2000), esses pilares evidenciam quais os principais elementos que devem ser trabalhados durante a formação acadêmica. Nesse âmbito, tanto os conteúdos técnicos quanto os comunicacionais, sociais, políticos, entre outros, devem observar os referidos pilares.

Embora o aprendizado seja realizado individualmente, a troca de experiências é essencial e, portanto, deve ser compreendida como uma formação prática-reflexiva, envolvendo diferentes atores no processo ensino-aprendizagem. Debates em torno da experiência profissional em distintas realidades devem ser incentivados e apresentados aos alunos. A reflexão sobre a prática, deve acontecer antes, durante e após a prática, propiciando a real intervenção em uma dada realidade (RANGEL-BETTI; BETTI, 1996).

A formação profissional deve contemplar o desenvolvimento do processamento cognitivo, envolvendo a percepção, apropriação, organização e construção de conhecimento, bem como propiciar a reconstrução do próprio conhecimento, incentivar a criatividade para a resolução de problemas (MASETTO, 1998).

A atuação profissional se refere a revelar os saberes apreendidos, compreender como podem ser integrados concretamente nas práticas profissionais, e como podem ser incorporados, produzidos, utilizados, aplicados e transformados em função dos limites e dos recursos inerentes a uma dada realidade (TARDIF, 2000).

Nessa perspectiva, destaca-se que o ensino-aprendizagem precisa:

- a) Formar o aluno numa perspectiva de formação integral, para atuar com segurança de modo a responder às demandas sociais;
- b) Formar o aluno com visão científica, ou seja, que compreenda a provisoriedade da verdade científica, portanto crítico, reflexivo, autônomo, ético, e que enfrente os desafios da área com naturalidade;
- c) Formar o aluno contemplando a dimensão social da profissão;
- d) Formar o aluno para esta sociedade, em toda a sua complexidade e diversidade;
- e) Formar o aluno para modificar o meio em que atua, de modo a buscar a reduzir as desigualdades sociais;
- f) Formar o aluno para compreender a diversidade sociocultural e saber atuar nesses distintos contextos e ambientes e diferentes finalidades.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As interlocuções e as novas perspectivas na educação em Ciência da Informação exigem que o ensino-aprendizagem adote uma concepção ampliada de matriz curricular. Além disso, é essencial integrar as disciplinas por meio de temas transversais, oxigenando os conteúdos e concretizando uma relação interdisciplinar entre disciplinas, professores e alunos. Outro aspecto que pode contribuir para a aprendizagem se refere a introduzir a figura de professor tutor ou de comissão tutora para acompanhar um aluno ou um grupo de alunos.

Inter-relacionar teoria e prática de maneira mais efetiva se faz necessário, bem como é fundamental propiciar equilíbrio entre os eixos temáticos (tudo é importante).

Evidencia-se, assim, a necessidade de uma formação transformadora que, por sua vez, exige uma nova maneira de pensar e um novo papel a cumprir junto à sociedade.

REFERÊNCIAS

ABECIN/FORGRAD. **Projeto pedagógico e avaliação da graduação: referências para a renovação e ressignificação do ensino em Biblioteconomia/Ciência da Informação**. In: OFICINA DE TRABALHO DE SÃO PAULO. São Paulo, 2001. 29p. Disponível em:
<http://abecin.org.br/data/documents/Documentos_ABECIN_1.pdf>.

MASETTO, M. (Org.). Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: _____. **Docência na universidade**. 4.ed. Campinas: Papirus, 1998. p.9-26 (Coleção Práxis)

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. 128p.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005. 120p.

MORIN, E.; MOIGNE, J. L. **A inteligência da complexidade**. Uberaba: Peirópolis, 2000. 268p.

RANGEL-BETTI, I. C.; BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. **Motriz**, v.2, n.1, p.10-15, jun. 1996. Disponível em:
<<http://www.ceap.br/material/MAT25102010165826.pdf>>.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n.13, jan./abr. 2000.

CAPÍTULO 2

PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS E O ESTÍMULO AO PROTAGONISMO: DESAFIOS E DEBATES PARA PENSAR A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA INFORMAÇÃO

Martha Suzana Cabral Nunes

1 INTRODUÇÃO

Bom dia a todos e todas. É um prazer estar com vocês para dialogar a respeito do ensino em Biblioteconomia e Ciência da Informação. Gostaria de agradecer o convite feito pela Comissão Organizadora do ERECIN, na figura da Profa. Dra. Gabriela Farias, e dizer que muito me agrada tratar deste tema, tão rico pela discussão que ele enseja e pela possibilidade de buscar continuamente melhorias no tocante à formação dos profissionais da informação.

Adentrando sobre a temática proposta, qual seja, falar das perspectivas pedagógicas para o protagonismo entre os cursos de graduação na área de Ciência da Informação e Biblioteconomia, tal temática nos remete de imediato a três pontos, aos quais gostaria de discorrer ao longo de minha fala.

Porém, antes de iniciar, quero trazer algumas informações sobre o Curso de Biblioteconomia e Documentação da Universidade Federal de Sergipe (UFS). O Curso foi criado em maio de 2008 e sua primeira turma iniciou-se em 2009. Atualmente temos em torno de 200 alunos matriculados no Curso, com uma entrada anual de 50 alunos. A formação é de no mínimo 4 anos, incluindo disciplinas, atividades complementares, estágio e trabalho de conclusão de curso. Ao longo desses anos, saímos da condição de Núcleo e formamos o Departamento de Ciência da Informação (DCI), que conta atualmente com dez docentes com regime de dedicação exclusiva. Recentemente foi criado o Programa de Pós-

Graduação em Ciência da Informação (PPGCI) que está em fase de seleção para a primeira turma do Mestrado Profissional em Gestão da Informação e do Conhecimento, que deverá iniciar suas aulas em agosto de 2017.

Agora quero situar o conceito de protagonismo sobre o qual estamos debatendo aqui neste evento sobre as perspectivas pedagógicas dos cursos de formação de bibliotecários. Este conceito é entendido como “[...] ação afirmativa nos processos simbólicos, exercida por sujeitos de diferentes meios e condições, consideradas as dimensões plurais e conflitantes da vida social e pública, no mundo contemporâneo” (PERROTTI; PIERUCCINI, 2008).

A partir daqui o primeiro ponto que quero destacar é a respeito da dimensão pedagógica na formação profissional. Neste ínterim, discute-se o modelo pedagógico, o método de ensino-aprendizagem adotado que seja compatível com as demandas sociais, e com aquilo que se espera do profissional da informação que irá atuar nos mais diversos ambientes, físicos ou virtuais.

As edições dos encontros de diretores e professores das escolas de Biblioteconomia e Ciência da Informação do Mercosul, promovidos no âmbito da Associação Brasileira de Ensino em Ciência da Informação (ABECIN) apontam, desde a Década de 1990 do século passado, para a necessidade de adequação dos cursos e seus projetos pedagógicos face às mudanças operadas na sociedade, que se moderniza e inova, ao mesmo tempo em que sofre com problemas de ordem econômica, política, cultural e social.

Dentre tais problemas, aqueles que estão na ordem das ainda existentes diferenças em relação ao acesso e ao uso dos bens e recursos informacionais, insistem e continuam a demandar soluções que convirjam para a importância do ensinar não apenas a desenvolver a técnica, mas principalmente ensinar a conhecer, ensinar a viver com os outros, ensinar a ser, na perspectiva dos quatro pilares fundamentais da educação, tais como descritos por Jacques Delors no documento da UNESCO (DELORS, 2012).

Essa dimensão recai diretamente na construção dos currículos e influi nos modelos pedagógicos adotados pelas escolas de Biblioteconomia e Ciência da Informação. Na esteira desse debate, devem sair de cena modelos pedagógicos tradicionais e deve ser dado espaço às metodologias interativas, que viabilizem a construção da consciência crítica dos discentes para as questões que serão enfrentadas no mercado de trabalho e que a academia ainda não consegue expressar com precisão enquanto atém-se ao ensino da teoria, pura e simplesmente.

Pesquisa realizada pela Profa. Gabriela Farias em 2014 mostrou a necessidade de estímulo à criatividade e à formação da competência em informação do aluno de Biblioteconomia desde sua graduação e a necessidade de transposição de modelos pedagógicos tradicionais por metodologias que estimulem a participação ativa do discente como protagonista da sua própria formação (FARIAS, 2014).

Ora, aí enquadra-se perfeitamente o papel do professor como artífice que estimula a aprendizagem pela dialogia que estabelece com os discentes, estimulando-lhes a desenvolver de modo criativo soluções e articulações da teoria com a prática, a partir da vivência com problemas de caráter real e a consequente busca de soluções.

Aliás, essa é uma das inovações que se tem observado em algumas instituições com a inserção da *Problem Based Learning* (PBL) [Aprendizagem Baseada em Problemas]. Apesar de ainda de modo incipiente e com ocorrências esparsas, os docentes têm se apropriado dessa metodologia que tem como princípio levar o discente à aprendizagem oferecendo a ele a oportunidade de participar do processo a partir do estímulo à resolução de problemas da vida real, para os quais ele precisa articular conhecimentos que sirvam à sua elucidação. Isso tem implicação na forma como a aprendizagem é conduzida, pois neste caso o professor atua como um moderador, cabendo ao aluno buscar o conhecimento adequado para a solução do problema proposto (RIBEIRO, 2010).

Em que pesem as vantagens e desvantagens do uso desse método, é inegável que sua aplicação promove uma

ruptura com o paradigma tradicional, que se configura com a imagem do professor que transmite e do aluno que recebe, imagem essa que já se mostrou desgastada no dia a dia da sala de aula.

Na UFS temos a experiência da criação de um novo Campus avançado, na Cidade de Lagarto, dedicado aos cursos da área da saúde, e do Campus do Sertão na Cidade de Nossa Senhora da Glória, os quais adotam desde a sua criação o uso de metodologias ativas baseadas no PBL, que se caracteriza como processo de ensino-aprendizagem de natureza dinâmica, pelo qual o estudante deve assumir um papel cada vez mais ativo, se descondicionando da atitude de mero receptor de conteúdos para tornar-se partícipe da construção efetiva de conhecimentos relevantes aos problemas e aos objetivos da aprendizagem. O resultado do uso dessa metodologia já pode ser avaliado, pois recentemente o curso de Medicina desse Campus obteve nota 102,5, superior às médias nacional (100), regional (101,3) e estadual (100,8), na Avaliação Seriada dos Estudantes de Medicina (ANASEM), divulgado em 24 de março de 2017 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Ministério da Educação (MEC).

A experiência desses dois *campi* tem ensejado aos demais a oportunidade de conhecer e aprofundar o entendimento sobre as metodologias ativas, a fim de aplicá-las nos diferentes centros da Universidade. Esse esforço também vem sendo estimulado a partir da reformulação do projeto político-pedagógico institucional, o qual aponta para a necessidade de capacitação docente para o uso dessa metodologia, aproveitando a expertise dos docentes dos campi mencionados. Esse movimento, tem sido motivado no âmbito do Colegiado do Curso de Biblioteconomia e Documentação da UFS, que vem em processo de reformulação curricular a partir do Seminário de Reformulação Curricular realizado pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE) em março de 2017.

Um segundo ponto a ser destacado é relativo aos conteúdos essenciais para a formação profissional na

perspectiva do protagonismo. Dentre eles, como já citado, está a competência em informação, mas também a mediação. Em pesquisa que desenvolvi em 2015, e com base em estudo empírico realizado junto aos cursos de Biblioteconomia brasileiros, corroborei com Almeida Júnior (2007) quando disse que é difícil encontrar, nos cursos de Biblioteconomia, disciplinas que tenham na nomenclatura o termo mediação, sendo mais comum que o tema seja abordado nas disciplinas voltadas para a disseminação da informação ou para o serviço de referência. Na minha pesquisa, das 33 escolas analisadas, observei que poucas são as disciplinas de suas grades curriculares que possuem em sua nomenclatura o termo mediação, sendo ao todo 8 disciplinas entre cursos das regiões norte, nordeste, sul e sudeste, contra 21 disciplinas denominadas Serviço de Referência, as quais devem contemplar os conteúdos referentes à mediação da informação, mas inseridos dentre outros temas próprios à aprendizagem sobre esse serviço.

Quadro 1: Quantitativo de disciplinas com temáticas voltadas à mediação nos cursos de Biblioteconomia do Brasil, por região.

Temáticas na nomenclatura das disciplinas	Regiões					Total
	Norte	Nordeste	Centro-oeste	Sul	Sudeste	
Mediação	2	1	-	1	4	8
Competência em Informação	1	1	-	1	2	5
Disseminação	-	2	-	-	4	6
Leitura	2	1	-	5	2	12
Educação	-	-	1	2	9	12
Serviço de Referência	1	7	3	5	5	21
Total	6	12	4	14	26	63

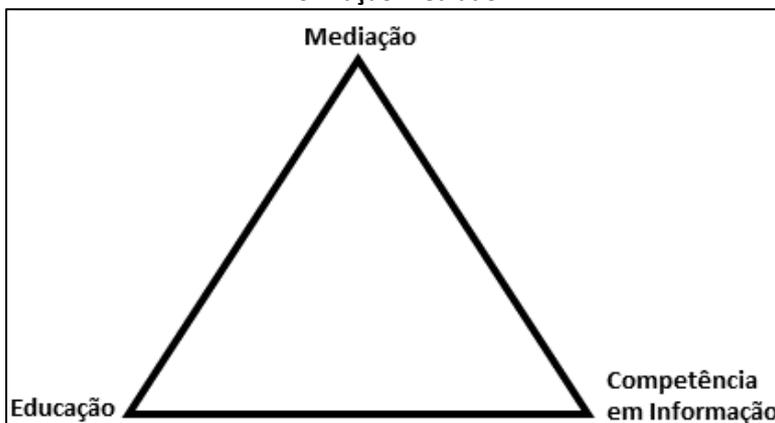
Fonte: Nunes – 2015.

Pelo exposto na pesquisa, algumas das dificuldades relacionadas à ação mediadora do profissional da informação

referem-se exatamente à ausência desses conteúdos na formação de base. Diante disso, propusemos a inserção de disciplinas específicas voltadas para a mediação da informação em todas as suas dimensões, compondo um eixo disciplinar mínimo com conteúdos fundamentais baseados na mediação, na competência em informação e na educação.

Essa proposta foi efetivada no curso de Biblioteconomia e Documentação da UFS, a partir do Seminário de Reformulação Curricular realizado pelo NDE em março deste ano, que levou à criação de uma disciplina denominada 'Mediação da Informação' como disciplina obrigatória na grade curricular do curso de Biblioteconomia e Documentação, assim como a disciplina 'Letramento e Competência Informacional', também obrigatória, e uma outra disciplina sobre 'Educação aplicada à Biblioteconomia', todas consideradas essenciais para enfatizar a formação plural e protagonista do bibliotecário.

Figura 1: Eixos disciplinares para a formação do profissional da informação mediador.



Fonte: Nunes – 2015.

Com esse embasamento teórico, aliado a outros conteúdos e à prática, é possível aos futuros profissionais desenvolverem competências necessárias para ampliarem seu leque de atuação nas unidades de informação, a fim de que eles se reconheçam e atuem como mediadores da informação a

partir de ações educacionais voltadas para o desenvolvimento da competência informacional nos usuários e possibilitando-lhes uma integração plena com sua comunidade (NUNES, 2015).

Antes de passar ao próximo ponto quero falar sobre o estímulo recente ao comportamento empreendedor que vem sendo debatido na sociedade brasileira. Esse movimento no Brasil tem sido enfatizado a partir de ações promovidas por empresas como o Serviço Brasileiro de apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), que desenvolve diferentes estratégias de formação voltadas para o empreendedorismo. E por que a ênfase recente nesse tema?

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2017), 13,5 milhões de brasileiros encontram-se desempregados. Essa é uma situação extremamente preocupante, e que atinge todas as categorias profissionais. Porém, essa situação decorrente do agravamento da crise econômica, política e social do Brasil não deve servir como desestímulo para aqueles que buscam vagas no mercado de trabalho, mas encarada como oportunidade de investir na capacidade criativa e empreendedora dos profissionais da informação.

Por isso, em 2016, a UFS estabeleceu parceria com o SEBRAE em torno da capacitação de docentes de diferentes áreas a fim de prepará-los para oferecer a disciplina de Empreendedorismo de modo amplo no âmbito da Universidade. Essa parceria motivou a capacitação de 30 professores, dentre os quais também participei junto com outros colegas, que iniciarão em julho de 2017 turmas de extensão para promover a aprendizagem empreendedora junto aos discentes da UFS.

Também no bojo dessa experiência foi criado em dezembro de 2016 o Núcleo de Empreendedorismo da UFS do qual integro como membro permanente, e que possui como principais objetivos:

- I - Promover a articulação e incentivo de ações que visam a instalação de uma cultura e um ecossistema empreendedor na UFS, e gerador de negócios, como

componente transversal do projeto pedagógico institucional; II – Fomentar a Educação Empreendedora na Universidade; III – Desenvolver competências empreendedoras e de inovação na comunidade interna e externa da UFS; IV – Contribuir para o desenvolvimento social, ambiental e econômico (UFS, 2016, p.3).

Nesse sentido, os alunos do Curso de Biblioteconomia e Documentação da UFS serão beneficiados não só com a oferta das turmas de capacitação a nível de extensão, mas também com a inclusão na grade curricular da disciplina ‘Empreendedorismo em Biblioteconomia e Documentação’, que será ministrada por mim, tendo como objetivos: a) estimular nos discentes o espírito e a postura empreendedora; b) motivar os discentes à elaboração de planos de negócios aplicáveis às unidades de informação; c) promover a criatividade e a iniciativa no desenvolvimento de ideias e de novos negócios.

Por fim, quero destacar duas perspectivas recentes que estimulam o pensar sobre a formação profissional no campo da Ciência da Informação e da Biblioteconomia. Uma delas é a formação do profissional voltada para uma cultura da participação, tal como vem sendo explorada por David Lankes, Professor e Diretor da Universidade de Siracusa, Itália. Nesta concepção, a biblioteca e seus profissionais devem adotar posturas mais integrativas com suas comunidades, indo ao encontro delas a fim de compreender melhor seus anseios e demandas que contribuam na oferta de serviços e espaços que priorizem a criatividade e a construção coletiva (LANKES, 2014).

A exemplo dessa proposta, bibliotecas como a de Thionville¹, na Região da Lorena, França, têm como princípio sair da concepção de local de acervo, para tornar-se espaço de permanência, oferecendo conforto e lazer, mas principalmente espaços que estimulam o processo criativo dos visitantes.

¹ Fonte: <<http://www.gazetadopovo.com.br/haus/estilo-cultura/projeto-frances-revolucionario-o-conceito-de-biblioteca/>>.

Essa concepção exige, também, que os profissionais estejam aptos a contribuir para fazer aflorar a criatividade em sua comunidade de modo a ajudá-la a superar seus problemas e desafios a partir de soluções criativas e inovadoras. Nesse caminho, David Lankes e profissionais de outros 31 países discutiram em outubro de 2011, na cidade de Salzburg, sobre as competências consideradas mais importantes que compõem o currículo de Salzburg voltado para a formação dos bibliotecários, e que incluem (PRADO, 2016):

1. Promover a responsabilidade social
2. Desenvolver a *advocacy*
3. Promover a sustentabilidade
4. Gerenciar conflitos
5. Entender as necessidades das comunidades
6. Dispor da tecnologia para estar digitalmente presente e atender à comunidade
7. Aprendizagem da tecnologia em conjunto com os membros da comunidade
8. Utilizar a tecnologia para promover a aprendizagem
9. Disponibilizar digitalmente produtos e serviços da biblioteca à comunidade
10. Conhecer sobre a sustentabilidade institucional
11. Entender sobre custos
12. Elaborar planejamento estratégico com base na ética
13. Compartilhar e trocar experiências
14. Trabalhar em equipes multidisciplinares
15. Colaborar com a comunidade e ensinar a colaboração junto à comunidade
16. Avaliar e analisar o trabalho colaborativo realizado
17. Desenvolver um perfil gestor
18. Saber selecionar e organizar acervos
19. Preservar o acervo físico e digital conforme interesse da comunidade
20. Desenvolver o marketing da biblioteca
21. Entender como se comunicar utilizando diferentes linguagens

22. Adquirir elementos interculturais e promover a cultura local
23. Saber criar produtos e serviços específicos para microculturas
24. Criar espaços mais democráticos
25. Oferecer espaços e oportunidades de aprendizado diferenciados
26. Respeitar a diversidade cultural
27. Reconhecer a biblioteca como espaço de aprendizagem
28. Inovar o seu trabalho com conhecimento
29. Despertar o empreendedorismo na comunidade
30. Trabalhar de maneira efetiva a busca pela informação
31. Manter-se atualizado e em constante aprendizado
32. Ter habilidades efetivas de comunicação.

São competências que envolvem uma visão mais integrativa da biblioteca junto à sua comunidade e para a qual o profissional deve ser preparado para compreender seu papel, o que requer formação dinâmica, crítica e que leve ao protagonismo desse profissional tanto na sua formação como na sua atuação futura.

Por fim, trago o debate sobre a contribuição das bibliotecas para a AGENDA 2030, em que a *International Federation of Library Associations and Institutions* (IFLA) [Federação Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias], trabalhando em parceria com outros organismos internacionais junto à Organização das Nações Unidas (ONU), ajudou a definir os critérios essenciais que devem nortear a sociedade até o Ano de 2030 a fim de elevar as condições econômicas, sociais, culturais e ambientais que levem ao desenvolvimento sustentável da humanidade até lá (IFLA, 2016).

Para tanto, identificaram-se, dentre os 17 objetivos elencados pela ONU, ações que podem ser desenvolvidas pelas bibliotecas no sentido de contribuir para minimizar a pobreza e empoderar as pessoas, principalmente em condições de vulnerabilidade. Dentre todos os objetivos elencados, destaco o

acesso à informação e o desenvolvimento da aprendizagem e da competência como requisitos essenciais nos quais as bibliotecas têm atuação fundamental.

Para isso, também nós das escolas formadoras desses profissionais que estão atuando em todos os tipos de unidades de informação, seguindo essa diretriz, devemos conduzir essa formação de modo a despertá-los para seu papel social, importante na promoção da cidadania e na interação com a comunidade. Oficinas, *workshops* e painéis voltados para os objetivos da AGENDA 2030 da ONU podem ser ferramentas docentes possíveis de serem desenvolvidas a fim de capacitar e desenvolver nos futuros profissionais as competências necessárias ao acesso e uso adequando das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e aos recursos que podem ser o diferencial na formação de cidadãos conscientes de seu papel e atuação no campo profissional.

É claro que esse debate não se esgota aqui, mas ele também serve de farol para visualizarmos as perspectivas as quais devemos nos pautar para pensar na formação dos futuros bibliotecários e profissionais da informação para enfrentar esses e outros desafios que se impõem diariamente na sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco de. Leitura, mediação e apropriação da informação. In: SANTOS, Jussara Pereira (Org.). **A leitura como prática pedagógica na formação do profissional da informação**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2007. 167p.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação um tesouro a descobrir** – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 7.ed. Rio de Janeiro: Cortez, 2012.

FARIAS, Gabriela Belmont de. **Competência em informação no ensino de Biblioteconomia**: por uma aprendizagem significativa

e criativa. 2014. 183f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2014.

IFLA. **As bibliotecas podem promover a implementação da Agenda 2030**. São Paulo: FEBAB, 2016.

LANKES, David. **Expect more**: Demande better libraries for today's complex world. 2014. Disponível em: <<https://davidlankes.org/new-librarianship/expect-more-demanding-better-libraries-for-todays-complex-world/1-the-arab-spring-expect-the-exceptional/>>. Acesso em: 27 maio 2017.

NUNES, Martha Suzana Cabral. **Mediação da informação em bibliotecas universitárias brasileiras e francesas**. 2015. 219f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2015.

PERROTTI, Edmir; PIERUCCINI, Ivete. **Infoeducação**: saberes e fazeres da contemporaneidade. 2008. Disponível em: <<http://infoeducacaousp.blogspot.com.br/2008/10/infoeducacao-saberes-e-fazeres-da.html>>. Acesso em: 31 maio 2017.

PRADO, Jorge Moisés Kroll do. O currículo de Salzburgo para bibliotecários numa era de cultura da participação. **Informação em Pauta**, Fortaleza, v.1, n.2, p.131-147, 2016. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/informacaoempauta/article/view/3943/4507>>. Acesso em: 31 maio 2017.

RIBEIRO, Luis R. de Camargo. **Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL)**: uma experiência no ensino superior. São Carlos: EDUFSCAR, 2010.

UFS. **Regimento interno 'Núcleo de Empreendedorismo da UFS'**. Aracajú: EMPREENDER UFS, 2016.

PARTE 2
POLÍTICAS CURRICULARES – INTERLOCUÇÕES E
CONEXÕES REGIONAIS ENTRE OS CURSOS DE
BIBLIOTECONOMIA, ARQUIVOLOGIA E ÁREAS
AFINS

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS DA (IN)FORMAÇÃO

Jacques Therrien

De início ponho em destaque importante elemento da divulgação deste evento: 'A QUALIDADE DO ENSINO', questão central de reflexão do Encontro Regional de Educação em Ciência da Informação das Regiões Norte e Nordeste (ERECIN – N/N). Um Convite para abordar 'Políticas curriculares: interlocuções e conexões regionais entre os cursos de 'Arquivologia, Biblioteconomia, Ciência da Informação, Gestão da Informação e Museologia'.

Resumi esses títulos numa expressão enxuta: 'Educação em Ciências da (IN)Formação' - conceitos chaves para uma abordagem reflexiva sobre: **Educação – Formação** (pela informação). Não se trata de jogo de palavras, mas de concepção fundante de uma atividade profissional que centraliza campos disciplinares em contexto universitário, tanto em cursos de graduação como de pós-graduação.

Pela minha 'interpretação', nesta mesa, fica o desafio de abordar um campo específico das **Ciências da Educação** e delimitar elementos constitutivos de uma intervenção de formação, que envolve tanto docentes e discentes, como 'inter-relações entre cursos'.

Resta para mim, portanto, o 'convite' (para não dizer o desafio) de identificar elementos que articulam e constituem múltiplas inter-relações. Para tanto, me permitem transformar esse desafio em indagação: Que '*argamassa*' permite juntar em bloco único e consolidado as diversas *pedras* bem delimitadas e específicas que constituem a identidade de cada Curso de In-Formação, dos seus formadores docentes e dos seus aprendizes alunos envolvidos, sob o título deste Encontro da ABECIN?

Inicialmente, entendo que o convite para discorrer sobre 'Políticas Curriculares' aponta para um elemento central

de reflexão. Este se torna incompreensível e incompleto, contudo, se não for 'situado' no processo de 'formação de sujeitos para a leitura e a escrita do mundo da vida', como diria Paulo Freire. Uma expressão que esse Mestre brasileiro associa à racionalidade dialógica, a qual Jurgen Habermas expressa como formação à 'racionalidade comunicativa' mola propulsora do movimento de emancipação humana.

2 ENUNCIANDO ELEMENTOS QUE ARTICULAM E CONSTITUEM AS MÚLTIPLAS INTER-RELAÇÕES DO 'SABER ENSINAR'

No tempo que me foi alocado, por se tratar de uma mesa que dialoga, vou me restringir a enunciados que se articulam com a pretensão (pedagógica) de delimitar elementos constitutivos daquilo que denominei de 'argamassa' que consolida as inter-relações entre os participantes dessa mesa redonda.

Julgo necessário, inicialmente, situar a docência e, portanto, o docente, no seu contexto e condições de trabalho determinadas pelo *sujeito com quem estabelece uma inter-relação* com o intento de produzir 'aprendizagem'; o sujeito aprendente na educação infantil é distinto do sujeito aprendente na educação básica, bem como o sujeito aprendente no *ensino universitário*.

Supõe-se que o docente este, de qualquer nível de ensino que se trata, já tem formação específica num determinado campo de saberes. A análise científica que move nossa reflexão e fundamenta nossos argumentos neste momento diz respeito à *docência universitária* constituída por uma dupla competência adquirida por uma dupla formação: o domínio de um saber específico e o domínio de saber ensinar este, do qual resulta aprendizagem de outro sujeito.

Retornando à temática desse Encontro e particularmente a essa mesa-redonda sob o título de 'desafios e inter-relações entre os cursos de graduação', essas 'inter-relações' tem uma dupla compreensão absolutamente distintas: inter-relações vistas como 'interdisciplinaridade' e inter-relações

vistas na relação docente/discente: o saber do diálogo entre *campos científicos* distintos e o saber do diálogo entre *sujeitos distintos*, o professor e o Outro aprendente, sujeito conhecedor (que ensina) na sua relação com o sujeito objeto de conhecimento (que aprende ou de aprendizagem).

Associar, portanto, a formação didática à formação para o ‘saber ensinar conhecimentos e saberes’ dominados pelo profissional de docência universitária, formado no e para um campo disciplinar específico, significa abordar a profissão de docência universitária vista sob dois ângulos de formação: o domínio de um campo disciplinar específico (Arquivologia, Biblioteconomia, Gestão da Informação, por exemplo) e o domínio pedagógico do campo de ensino e aprendizagem que inclui currículo e didática.

Desde já saliento um elemento crítico subjacente às minhas reflexões: a pedagogia constitui um campo científico específico que permeia a profissão docente. Seus fundamentos na filosofia, na psicologia, na sociologia, na antropologia, na história, para referir apenas a estes campos de saberes e conhecimentos, nos referem à compreensão científica do saber ensinar que perpassa a história da humanidade, desde os primórdios que nos quais se explicita a intenção de ‘educar’ numa relação concebida de inter-relação entre Mestres e Discípulos, embora as modalidades de currículo e de didática apareceram tardiamente.

Estou me referindo a uma relação intencional de transmissão de conhecimentos e saberes modelando a ação entre sujeitos. Situar a pedagogia, bem como parte das ciências sociais ou da enfermagem, por exemplo, como campos não propriamente científicos por agregar conhecimentos multidisciplinares pertence a uma concepção de ciências que a pós-modernidade ultrapassou.

Um elemento fundamental constitutivo do trabalho do docente como formador de sujeitos, seja em cursos de graduação ou de licenciatura refere ao seu papel de ‘mediador’ de aprendizagem aos saberes e conhecimentos. O saber ensinar implica uma formação aos processos de mediação pedagógica,

de intersubjetividade estruturante da comunicação vista como dialogicidade entre professor e aluno.

Nos situamos, portanto, na esfera das inter-relações de sujeitos. Estabelecemos assim um pressuposto científico: a compreensão do ensino como uma relação de mediação pedagógica entre o docente e o aprendiz na qual os conteúdos ou matérias de ensino são objeto de ‘transformação’ pedagógica pelo professor com a intenção de dar-lhes sentido para o aluno. Se estabelece, assim, uma condição fundante que permite a apropriação ou a aprendizagem significativa que afeta seu modo de compreensão dos conteúdos de ensino, elementos que compõem seu mundo de vida.

Vista sob outro ângulo, a relação de mediação no chão da sala de aula é construída pelo potencial reflexivo do docente em organizar e estruturar seu modo de raciocínio para ‘explicar a matéria’ ou produzir ‘o sentido’ dos conteúdos de aprendizagem. O modo de reflexividade docente que denominamos de racionalidade pedagógica molda o saber ensinar, ou seja, a transformação pedagógica dos conteúdos de aprendizagem visando a produção de sentidos e significados junto a sujeitos aprendizes, como referido anteriormente.

Ao referir à racionalidade de um sujeito, permanecemos numa definição elementar: o modo como cada ser humano organiza e estrutura seus saberes e conhecimentos (suas ideias) em vista a justificar suas decisões de ação ou justificar sua compreensão de algo. Na base do conhecimento encontramos 3 níveis de reflexividade presentes em maior ou menor desenvolvimento na ação do professor ‘formador’.

Encontramos inicialmente a reflexividade do ‘senso comum’ limitada ao reconhecimento das compreensões e explicações dos saberes e conhecimentos que fazem parte do cotidiano do mundo da vida e da experiência do dia a dia de sujeitos que compartilham esse cotidiano.

Esta reflexividade se distingue de um segundo nível de reflexividade a qual é fundada em elementos da ciência ou de concepções científicas reconhecidas. Este modo de reflexividade, contudo, tem seus limites em compreensões

estreitas e rígidas que geralmente se restringem no mero reconhecimento de elementos científicos, de autores, de fenômenos complexos sem situá-los ou questionar sua abrangência e certezas. No ensino ela se caracteriza por aplicações e memorizações predominantemente técnicas.

Por outro lado, a racionalidade do trabalho docente que ultrapassa a mera memorização e alcance aprendizagens significativas, duradouras e transformadoras do sujeito aprendente se caracteriza por uma reflexividade crítica, situada que em contexto de mediação no qual ele transforma e adequa os conteúdos e matérias de aprendizagem junto ao aprendente. Neste nível de reflexividade, pela via da comunicação e do diálogo o docente produz sentidos e significados que afetam tanto o aluno, como a si mesmo em novos contextos de ensino e aprendizagem, sem excluir importantes características dos níveis ou modos das racionalidades anteriores.

Mediação, racionalidade pedagógica, reflexividade situada na comunicação e no diálogo de sujeitos constituem alguns dos condicionamentos do saber ensinar, ou seja, da compreensão essencial de uma didática crítica e transformadora.

Entre os saberes pedagógicos do profissional de ensino junto aos saberes e conhecimentos de seu campo profissional específico, convém destacar: os saberes da organização curricular, os saberes da experiência na docência profissional, o saber lúdico que compõe a aprendizagem, o saber da alteridade que move a dialogicidade, bem como os saberes culturais e sociais da vida cotidiana, os quais formam a necessária complexidade da inter, multi e transdisciplinaridade, da multirreferencialidade e enfim da multiculturalidade. Viva a profissão docente!

3 ESTABELECIDO OS PILARES DA FORMAÇÃO DO EDUCADOR/PROFESSOR (MEDIADOR)

Por fim, quero situar minha intervenção nessa mesa redonda, justificando o enfoque predominante sobre o 'saber

ensinar’ enquanto a temática desta manhã refere a ‘políticas curriculares’. Preferi me deter como representante da Educação em ‘interloquções e conexões’, ou seja, ‘Desafios e Inter-relações’.

No início de minha intervenção fiz referência ao processo de ‘formação de sujeitos para a leitura e a escrita do mundo da vida’, como diria Paulo Freire. Essa formulação, no meu entender requer ser situada na totalidade de uma compreensão que situa nossas referências sobre Educação, Pedagogia, currículo, Didática e prática docente.

Para tanto, situo como esses ‘elementos’ perpassam os pilares pedagógicos do ser professor educador, consolidando a integração teoria e prática fundante do ser docente e de suas práxis em contextos de ensino e aprendizagem.

Ponho em destaque o contexto da prática, do hábito reflexivo e da racionalidade pedagógica do professor pesquisador que viabiliza sua mediação comunicativa para a articulação de referenciais teórico-metodológicos que fundamentam os campos do *currículo* e da *didática* junto aos seus saberes experienciais de mediador de aprendizagem através de uma reflexividade crítica e transformadora.

O referencial fundante dessa ação pedagógica se encontra no *plano ontológico* da Educação: que concepção de educação perpassa e direciona o processo reflexivo que dinamiza a prática/ação didática do professor? Para além do ‘como ensinar’ e do ‘como educar’ de uma compreensão estreita de didática, surgem sempre outras indagações, antecedentes e subjacentes a estas primeiras: ‘o que ensinar’, ‘para quem ensinar’ e ‘para que educar’? Dúvidas que podem significar ‘porque educar’? Por fim, que concepções de educação movem o trabalho docente?

Os fundamentos ontológicos e epistemológicos da prática pedagógica, na dialética das tensões do movimento emancipatório do ser humano, necessitam de explicitação por parte do profissional de educação movido por uma reflexão científica.

Destaco, portanto, três dimensões da formação continuada do profissional de docência, ressaltando categorias estruturantes de sua formação e ação e que, portanto, se tornam referências fundantes no seu percurso de vida docente. Constituem-se em pilares da formação do educador /professor /mediador:

- a ONTOLOGIA que configura o campo da **Educação**
- a EPISTEMOLOGIA constituinte da Pedagogia e suas delimitações no **Currículo**
- a PRÁXIS constituinte da **Ação Pedagógica da mediação** do professor educador

Articulada em enunciado de tese com o intento de incentivar o debate e a reflexão, essa trilogia pode ter a seguinte formulação: o contexto da **Educação** com a formação para o **Ensino** envolve o encontro da **Didática** (*Práxis Pedagógica*) com o **Currículo** constituindo a interface de um território delimitado pela epistemologia da **teoria** e da **prática**, na sombra ontológica do ‘ser cognoscente’.

A compreensão dessa afirmação requer breves considerações sobre **ONTOLOGIA e Educação**. A ontologia tem por objeto o estudo do ser e seu sentido na sua totalidade, considerando suas múltiplas determinações. A centralidade do construto *educação* cuja refere ao ser cognoscente movido pela busca do saber e da compreensão sobre o ser social na sua totalidade e complexidade.

A dimensão Ontológica da Educação deve ser analisada pela **EPISTEMOLOGIA**, campo científico para a análise dos pressupostos e das **teorias construídas historicamente por cientistas ou autores de referência** com o objetivo de explicar ou compreender um fenômeno e os elementos que legitimam sua estrutura. Cabe à crítica epistemológica delimitar os quadros teóricos que fundamentam os contornos e limites da totalidade do ser em foco, identificando a suas incompletudes.

A **Pedagogia** enquanto categoria abrangente da formação de sujeitos centrada no ensino e na aprendizagem constitui o segundo pilar que abarca **as propostas curriculares e**

sua centralidade nos processos de formação. O campo disciplinar da pedagogia quando centrado em propostas curriculares expressa determinadas concepções de formação e gestão de saberes em vista à aprendizagem no mundo da vida, com maior ou menor abrangência de totalidade do ser em formação. As propostas curriculares, portanto, são objeto da análise epistemológica que identifica as determinadas abordagens e concepções que as estruturam, organizam e delineiam; são partes do campo ontológico da educação visto na sua totalidade. A epistemologia, anteriormente referendada, permite identificar os elementos teóricos constitutivos das propostas curriculares na sua grande diversidade, complexidade e variedade de abordagens as quais expressam concepções e compreensões das direções específicas dos processos educacionais. Delineia-se assim a 'epistemologia das teorias curriculares'.

A **AÇÃO EDUCATIVA E PEDAGÓGICA**, pilar empírico da formação do educador /professor /mediador, ocorre em contexto 'situado' e prático de ensino/aprendizagem. É no denominado campo da **DIDÁTICA** que se manifesta a práxis de mediação, o 'saber ensinar' anteriormente referenciado. A ação pedagógica dos processos de ensino e aprendizagem é moldada por concepções, experiências e técnicas com suporte teórico-metodológico. Constitui-se um espaço que permite observar o '*currículo na prática*' com seus determinantes de ação. Essa afirmação repousa nos elementos da prática educativa postos em análise no início dessa apresentação.

Quadro 1: Os pilares da formação do educador/professor (mediador).

Ontológico	Epistemológico	Metodológico
<u>Educação</u>	Pedagogia / <u>Currículo</u>	Pedagogia/ <u>Didática</u>
As múltiplas determinações da totalidade do ser humano	Os constituintes da aprendizagem	A práxis de mediação no trabalho intersubjetivo de Ensino/Aprendizagem
Um construto teórico	<i>Epistemologia das <u>teorias</u> curriculares de referência</i> Campo teórico	<i>Epistemologia da <u>prática</u> pedagógica ‘situada’</i> Dialética teoria/prática

Fonte: Elaboração própria - 2018.

3 Articulando Educação, Currículo e Didática na Epistemologia da Prática Pedagógica

Finalizando essa apresentação, algumas sínteses das categorias abordadas podem ser cunhadas. O termo *Educação* constitui uma noção complexa expressa como um construto científico próprio à ontologia do ser na sua totalidade: é o processo de construção e de reconstrução criativa do sujeito e do mundo social onde convive.

Esse fenômeno constitui um desafio para o *Educador profissional* cuja identidade se completa na Pedagogia que o qualifica para a compreensão das mediações necessárias na aprendizagem aos saberes e conhecimentos

Reconhecendo que o *educador se forma educando* (formação continuada), postula-se que a formação do formador torna-se contínua no cotidiano do seu trabalho pedagógico no qual ele aprimora sua práxis pela reflexão crítica que lhe proporciona a epistemologia da prática como análise permanente do seu modo de ser educador.

Nossa reflexão se deteve sobre ‘o saber ensinar’ que se manifesta e é vivenciado no trabalho pedagógico como *práxis situada* em relações intersubjetivas de ensino e aprendizagem a partir de políticas e propostas curriculares. A dimensão técnica e metodológica do ensino, entre os elementos constituintes da didática, é inseparável de uma proposta curricular que integra

compreensões epistemológicas de acesso aos conhecimentos e saberes científicos. Entendo: propostas curriculares viabilizadas na *práxis* e que não dispensam a sombra ontológica da educação e formação do ser humano e sua emancipação.

REFERÊNCIAS

HABERMAS, J. **Teoria de la acción comunicativa**: complementos y estudios previos. Madrid: Cátedra, 1997.

LIBÂNIO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002. p.53-80.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

THERRIEN, J. Docência profissional: a prática de uma racionalidade pedagógica em tempos de emancipação de sujeitos. In: D'AVILA, C.; VEIGA, I. P. A. (Orgs). **Didática e docência na educação superior**: implicações para a formação de professores. Campinas: Papirus. 2012. p.109-132. Disponível em: <<http://jacquestherrien.com.br/publicacoes-disponiveis/>>. Acesso em: 21 maio 2018.

THERRIEN, J.; NÓBREGA-THERRIEN, S. M. A integração das práticas de pesquisa e de ensino e a formação do profissional reflexivo. **Educação**, Santa Maria, v.38, p.619-630, 2013. Disponível em: <<http://jacquestherrien.com.br/publicacoes-disponiveis/>>. Acesso em: 21 maio 2018.

CAPÍTULO 4

A FORMAÇÃO DO ARQUIVISTA NO BRASIL NA REGIÃO NORTE-NORDESTE: A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE PROFISSIONAL

Thiago Henrique Bragato Barros

1 INTRODUÇÃO

Este capítulo se trata de memória de palestra proferida no Encontro Regional de Educação em Ciência da Informação Norte/Nordeste realizado pela Universidade Federal do Ceará (UFC), de 5 a 7 de junho de 2017, na mesa denominada “Interlocuções e conexões regionais entre os cursos de Biblioteconomia, Arquivologia e áreas afins”

A Arquivística, assim como várias outras disciplinas e profissões, foram criações da idade moderna. O Estado-Nação é o grande responsável pelo aparecimento dos arquivos e dos arquivistas. “O desenvolvimento da Ciência Histórica e do Positivismo, na segunda metade dos oitocentos e, por inerência, a importância dada ao ‘documento’ como base fundamental para a interpretação e crítica historiográfica, veio colocar os arquivos numa posição instrumental” (RIBEIRO, 2005, p.51). Este fundamento irá calcar o desenvolvimento do ensino em Arquivologia para além do Século XIX.

Assim, historicamente o ensino na área dos arquivos sempre esteve atrelado a outras áreas, quer como uma disciplina complementar, quer como um fundamento técnico para o trabalho com a documentação. A criação de cursos ligados aos arquivos europeus e as disciplinas tidas como auxiliares da história irão fundamentar uma série de ações vinculadas a prática e técnica arquivística.

Um segundo momento relaciona-se a aproximação dos arquivos e sua teoria com a administração científica, com o

aparecimento das disciplinas voltadas para a gestão e administração de arquivos. Um terceiro momento que se desdobra na construção dos cursos de Arquivologia no Brasil relaciona-se à aproximação das questões arquivísticas as problemáticas da informação e das tecnologias de informação.

Busca-se com este trabalho discutir aspectos constitutivos do ensino em arquivologia e sua caracterização, especialmente na Região Norte-Nordeste, dos cursos de Arquivologia a saber: Universidade Federal do Amazonas, Universidade Federal do Pará, Universidade Estadual da Paraíba, Universidade Federal da Paraíba e Universidade Federal da Bahia. Trabalha-se as bases curriculares de forma panorâmica e sistêmica destas universidades relacionado a suas estruturas curriculares.

2 ANTECEDENTES HISTÓRICOS A FORMAÇÃO DO ARQUIVISTA NO BRASIL

A medida em que o modelo histórico se desenvolvia e se consolidava o profissional de arquivo irá tornar-se um ‘apoio’ para o desenvolvimento histórico, com os manuais do fim do Século XIX e início do XX o arquivista irá fundamentar-se na dinâmica historicista-tecnicista.

A aproximação da Arquivística com a Administração irá levar a uma inversão teórico-conceitual com o aparecimento do arquivista-administrador e da gestão de documentos, demarcando assim um segundo momento da prática, teoria e atuação do arquivista.

Ao longo dos Anos de 1970-1990, inicia-se um longo processo de institucionalização e criação de programas de graduação e pós-graduação voltados a temáticas arquivísticas. Os cursos voltados ao ensino de Arquivística, estiveram desde o Século XIX atrelados a instituições, o mesmo não foi diferente no Brasil.

A formação da Arquivística no Brasil é bastante tortuosa. É possível encontrar, ainda no início do Século XX, uma preocupação com a criação de cursos voltados para as áreas de

tratamento documental, subsidiados pela Biblioteca Nacional e o Arquivo Nacional. Contudo, o desenvolvimento real só acontece a partir da Década de 1950, por força do Arquivo Nacional, que começa a criar uma série de cursos eventuais, relacionados ao tratamento dos acervos.

Arquivos serão criados no país por volta dos Séculos XVIII e XIX, porém a organização destes irá permanecer por boa parte do período e início do Século XX, bastante incipiente e pouco irá ser discutido em relação a sua efetiva organização, dificultando a institucionalização da arquivística enquanto uma prática de pesquisa.

Nesse sentido, os momentos históricos tão importantes e cruciais do país ainda que registrados e custodiados por longos períodos, pouco destes documentos serão efetivamente acessados e utilizados no Brasil a organização dos arquivos será proporcional ao desenvolvimento de uma historiografia brasileira, ou seja, organizados a partir da necessidade de pesquisa.

O Século XIX representara o aparecimento tímido de organizações voltadas ao estudo da história, ainda que arquivos sejam criados neste período. É durante o Século XX que uma infraestrutura universitária e, portanto, uma historiografia brasileira, irá criar-se e se institucionalizar.

Marques (2007; 2011), em extensa pesquisa a respeito do desenvolvimento histórico da Arquivística no Brasil, chega a encontrar incentivos à formação de arquivistas no Brasil já na Década de 1910.

O primeiro curso perene e reconhecidamente de Arquivologia do Brasil, foi o Curso Permanente de Arquivos (CPA) criado institucionalmente nos Anos de 1960 no Arquivo Nacional, porém seus antecedentes datam dos Anos de 1950, com a participação de uma série de pesquisadores e professores europeus e norte-americanos que visaram dentre outras coisas o início da formação e formulação de guias, inventários, índices ou seja toda gama de ações técnicas visando tratar o acervo do Arquivo Nacional (MARQUES, 2013).

Este acúmulo de ações e conhecimento irá levar então a

criação do já citado curso, publicação e tradução de livros e manuais de autores como Schellenberg (1959; 1974; 1980), normas técnicas no âmbito do Arquivo Nacional ao longo dos Anos de 1960 e a criação já na Década de 1970 de um corpo associativo, sinalizando então outra fase da história arquivística.

Pode-se relacionar a essa trajetória inicial do ensino de arquivologia no Brasil, de acordo com Marques (2007; 2013) que o desenvolvimento da pesquisa científica no Brasil irá iniciar-se apenas do Século XX, o que sinaliza o 'atraso' em relação a outros países da América do Norte e da Europa. A institucionalização, portanto, das Ciências Humanas e Sociais ocorrem em meio a surtos e intensifica-se a partir de meados dos Anos de 1950.

Conselho Federal de Educação, no início da Década de 1970, aprova a criação do primeiro curso de Arquivística em nível universitário, cumprindo a recomendação do I Congresso Brasileiro de Arquivística.

A partir do exposto, pode-se dizer que, até a Década de 1970, não existia uma preocupação no âmbito institucional em dar lugar à Arquivística enquanto disciplina e ao arquivista como profissional. Existem algumas ações, por parte do Arquivo Nacional, no intuito de conseguir subsídios para a organização de seus acervos, predominantemente coloniais e imperais, entre os Anos de 1950 e 1960.

Com a vinda de T. R. Schellenberg, por exemplo, e a publicação no Brasil de alguma de suas obras, viabilizou-se o estabelecimento de técnicas da teoria Arquivística na organização dos Arquivos.

3 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DO ARQUIVISTA NO BRASIL

A partir dos Anos de 1960 então estamos falando de outro momento da organização e institucionalização da formação do arquivista, começam as ações do arquivo nacional e posteriormente a formação em nível universitário.

Até o início da Década de 1960, não existia tradução de

clássicos – como o manual de Muller, Feith e Fruin, membros da Associação dos Arquivistas Holandeses, o manual de Hillary Jenkinson, ou obras tradicionais da Diplomática e Paleografia. Essas obras, na perspectiva europeia, eram fundamentais para a organização de arquivos. A bibliografia em português era praticamente inexistente, o que fazia com que os poucos arquivistas se especializassem fora do país.

Nesse sentido, o Arquivo Nacional estabelece uma série de resoluções com vistas a uma maior gerência nas ações administrativas e históricas do governo federal e em seu próprio acervo, que, além das péssimas condições de conservação, possuía na época uma forma incipiente de organização.

Por trás dessas medidas, encontrava-se o ilustre historiador e diretor do Arquivo Nacional, José Honório Rodrigues (1959, p.9), que esclarece a realidade do Arquivo Nacional no período: “O problema técnico resumia-se a ausência completa de políticas de recolhimento, procedimentos de seleção e eliminação de documentos, organização e arranjo do acervo, elaboração de instrumentos, registro e inventário”.

Portanto, não existia, até aquele momento, nenhum tipo de ação visando à organização dos Arquivos Nacionais, apesar da criação do Arquivo Nacional no Século XIX. As ideias de Schellenberg tornaram-se populares a partir da publicação, em 1959, do *Manual de Arquivos*, baseado no material que utilizava em suas aulas na *American University of Washington*, e com a tradução do livro *Documentos públicos e privados: arranjo e descrição*, em 1963.

Entre o fim da Década de 1960 e início da Década de 1970, inicia-se um processo de ascensão da área e do reconhecimento da disciplina com a criação da Associação dos Arquivistas Brasileiros (AAB), responsável por uma série de ações visando à institucionalização da Arquivística. E, em 1972, cria-se o primeiro periódico especializado em Arquivística: a *Arquivo e Administração*. A fundação da Associação é um marco para o desenvolvimento da disciplina no País.

A relação entre a AAB e o Arquivo Nacional torna-se bastante profícua. A sede da Associação chega a ser levada para

as dependências do Arquivo, o que inicia uma longa relação entre as duas instituições.

No mesmo ano, realiza-se o primeiro congresso em nível nacional sobre a Arquivística, discutindo, entre outras coisas, a formação dos arquivistas no Brasil e a situação alarmante dos arquivos brasileiros.

Como já mencionado, o desenvolvimento da Arquivística no Brasil era, início dos Anos 1970, incipiente. Somente nessa década a Arquivística de fato se desenvolve institucionalmente. Em termos teóricos, porém, a Arquivística brasileira ainda era pouco profícua – se comparada à europeia e à americana. Com a aprovação do primeiro curso de Arquivística, em 1972, essa situação começa a modificar-se. Dois anos depois, é aprovado o primeiro currículo mínimo em Arquivística. Segundo Castro (1972, p.77), deveria possuir a seguinte grade de disciplinas:

- Técnica e ciência dos Arquivos
- História do Brasil
- Geografia Geral e Cartografia
- História do Direito e das Instituições Brasileira e Portuguesa
- Notariado
- Organização Administrativa e Constitucional Brasileira
- Bibliografia
- Genealogia e Heráldica
- Paleografia, Diplomática e Sigilografia
- Noções de Estatística
- Noções de Contabilidade Geral e Pública
- Francês e Inglês
- Conservação de Documentos
- Reprodução de Documentos
- Informática.

Porém, ao fim da discussão, eis o quadro de disciplinas realmente aprovado, segundo Jardim (1999, p.31):

- Introdução ao estudo da História
- Noções de Contabilidade
- Noções de Estatística

- Arquivo I – IV
- Documentação
- Introdução à Administração
- História Administrativa, Econômica e Social do Brasil
- Paleografia e Diplomática
- Introdução à Comunicação
- Notariado
- Uma língua estrangeira Moderna

Analisando-se as duas grades acima apresentadas, é possível compreender o momento em que a Arquivística começou a ser pensada no Brasil, fruto de sua recente institucionalização.

Na primeira grade, encontra-se um conjunto de disciplinas que possuíam alguma relação com as ministradas do Século XIX, com cursos voltados à formação de profissionais ligados aos arquivos medievais: a Genealogia, Heráldica, Sigilografia. Trata-se de uma abordagem profundamente anacrônica, levando-se em conta não só as necessidades, mas a realidade dos arquivos brasileiros.

No quadro de disciplinas realmente aprovados, percebe-se uma abordagem menos conservadora e mais aplicável à realidade documental do País, relacionando a Arquivística com a documentação, além de um núcleo maior de disciplinas provavelmente ligadas à classificação, ao arranjo e à descrição dos arquivos, com o título Arquivo I-IV.

Em 1977, a Federação de Escolas Isoladas do Rio de Janeiro (FEFIERJ), atual UNIRIO, absorveu o Curso Permanente de Arquivo do Arquivo Nacional, que se transformou no Curso de Arquivística. No mesmo ano, cria-se o curso da Universidade Federal de Santa Maria, no Rio Grande do Sul; e, em 1978, o curso da Universidade Federal Fluminense, no Rio de Janeiro.

Ainda, em 1978, em 4 de julho, a profissão em nível universitário é regulamentada pela Lei nº 6.546, única legislação a respeito do profissional de arquivo até a atualidade, uma vez que a profissão, ainda, não possui nenhum tipo de conselho ou representação nacional validado por toda a comunidade profissional.

Portanto, deve-se notar que as instituições públicas descritas começaram a procurar – a partir da Década de 1980, com uma estrutura acadêmica mínima – ingerências nas ações administrativas de seus governos, devido a uma série de problemas. O principal, segundo Jardim (1995, p.74), é:

A vocação autoritária do Estado brasileiro tem sustentado a precária sobrevivência das diversas instituições públicas voltadas para o patrimônio documental. Como equipamento governamental, os arquivos públicos brasileiros subsistem como instituições voltadas quase exclusivamente para a guarda de documentos considerados, na maior parte das vezes, sem critérios científicos, como de valor histórico.

Prova disso é o lento processo de desenvolvimento da disciplina no Brasil. Até a Década de 1980, mesmo os arquivos permanentes não possuíam uma política arquivística clara para a classificação e descrição de documentos. Jardim (1995, p.74) complementa:

Privilegia-se, neste sentido, a dicotomia valor histórico/valor administrativo dos acervos arquivísticos. Como tal, a monumentalização dos documentos e a negligência de seus aspectos informacionais têm norteados, com exceções produzidas a partir dos anos 80, a maioria das nossas instituições Arquivísticas públicas. Suas relações com o conjunto da administração pública são pouco frequentes.

A partir da Década de 1980-1990, inicia-se uma ampliação dos periódicos e obras relacionadas à teoria e a prática arquivísticas, aparecimento de textos e manuais que visam tratar e organizar os arquivos bem como o início da redemocratização no Brasil coloca a questão do acesso aos documentos de arquivo, com uma forma de buscar a

democracia e a transparência do estado.

Como se observa, o desenvolvimento de uma bibliografia nacional demora a acontecer, e na época da publicação citada, não existiam muitos manuais que abrangessem a disciplina como um todo e seus reflexos na organização.

No periódico *Arquivo e Administração* e na revista *Acervo do Arquivo Nacional* é possível encontrar alguns trabalhos importantes na Década de 1980 para um início do pensamento Arquivístico Brasileiro como, por exemplo, um dos primeiros artigos a tratar de gestão de documentos no Brasil, o famoso conceito e a prática da gestão de documentos de José Maria Jardim (1987).

Os Anos de 1990, intensifica-se a criação e formulação de dispositivos legais que visam a regulamentação do acesso e políticas de transparência aos arquivos públicos, o movimento leva a criação de uma série de cursos de arquivologia. É criado em 1997 o Curso de Arquivologia da Universidade Federal da Bahia o primeiro da Região Nordeste. Os Anos 2000 representam um incremento e proliferação dos cursos de graduação em Arquivologia por contado programa de expansão do ensino público superior, com a criação de cursos nas mais variadas regiões, é neste cenário que aparecem os cursos aqui analisados: Universidade Estadual da Paraíba em 2006, Universidade Federal da Paraíba em 2008, Universidade Federal do Amazonas em 2018 e Universidade Federal do Pará em 2011.

4 PERSPECTIVAS RECENTES DO ENSINO EM ARQUIVOLOGIA NA REGIÃO NORTE E NORDESTE

Desde o abandono da política de currículos mínimos através do estabelecimento da nova Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, os cursos superiores passaram a basear suas disciplinas em um conjunto de diretrizes curriculares, que devem obrigatoriamente ser levadas em conta na definição de conteúdos, mas que permitem maior flexibilidade no que diz respeito à distribuição das disciplinas ao longo do tempo de

graduação e formação e especialidade dos recursos humanos, por exemplo (BRASIL, 1996).

No caso dos cursos de graduação em Arquivologia, instituídas pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação n.º 492/2001, as diretrizes apontam que o perfil de um formando deve “[...] ter domínio dos conteúdos” da disciplina e estar preparado para “[...] enfrentar com proficiência e criatividade os problemas de sua prática profissional, particularmente as que demandem intervenções em arquivos” e outros contextos relacionados. Nesse sentido, a diretriz institui competências de caráter geral e específicas, sendo as de caráter geral expressas nos seguintes pontos:

- identificar as fronteiras que demarcam o respectivo campo de conhecimento;
- gerar produtos a partir dos conhecimentos adquiridos e divulgá-los;
- formular e executar políticas institucionais;
- elaborar, coordenar, executar e avaliar planos, programas e projetos;
- desenvolver e utilizar novas tecnologias;
- traduzir as necessidades de indivíduos, grupos e comunidades nas respectivas áreas de atuação;
- desenvolver atividades profissionais autônomas, de modo a orientar, dirigir, assessorar, prestar consultoria, realizar perícias e emitir laudos técnicos e pareceres;
- responder a demandas de informação produzidas pelas transformações que caracterizam o mundo contemporâneo (BRASIL, 2001, p.35).

Por sua vez, as competências específicas são expressas da seguinte maneira:

- compreender o estatuto probatório

- dos documentos de arquivo;
- identificar o contexto de produção de documentos no âmbito de instituições públicas e privadas;
- planejar e elaborar instrumentos de gestão de documentos de arquivo que permitam sua organização, avaliação e utilização;
- realizar operações de arranjo, descrição e difusão (BRASIL, 2001, p.35).

Sendo assim, as disciplinas dos currículos dos cursos de graduação em Arquivologia no Brasil devem somar-se de maneira a desenvolver as competências acima descritas, em seus aspectos gerais e específicos, não de maneira estanque, mas adaptável ao próprio projeto pedagógico de cada curso, cuja aprovação depende da complementaridade destes últimos com tais diretrizes, o que permite variabilidade nos distintos currículos pelo país, sem uma padronização obrigatória de disciplinas.

Como apontado por:

Alguns especialistas assim as têm arrolado: 1.capacidade de análise e síntese, juntamente com uma aptidão particular de esclarecer situações complexas e ir ao essencial; 2.habilidade de formular claramente suas ideias, tanto de forma escrita como verbal; 3.capacidade de julgamento seguro; 4.aptidão para tomar decisões sobre questões ligadas à memória da sociedade; 5.abertura às novas tecnologias da informação; 6.bom senso para tomar resoluções; 7.adaptação à realidade, às condições de seu tempo e lugar (GRIMARD, 1993 *apud* BELLOTTO, 2003).

Nesse sentido, as diretrizes são um avanço do ponto de vista organizacional dos currículos, já que se pode ater a

fortalezas e diferenças regionais, mas respeitando princípios e preceitos básicos da Arquivística e suas relações interdisciplinares. Soma-se a isso o fato de que a abordagem de como o conteúdo de uma disciplina será ministrada depende de cada professor, pois a metodologia de ensino é bastante particular, bem como tal metodologia pode mudar de acordo com cada oportunidade de oferta de cada disciplina.

Essa perceptiva é reflexo na grade dos quatro cursos analisados da Região Nordeste e os três da Região Norte chegou-se ao seguinte quadro disciplinar:

- Introdução a Arquivologia
- Diplomática e Tipologia Documental
- Classificação Arquivística
- Avaliação Documental
- Gestão de Documentos (I-II)
- Uma língua estrangeira moderna
- Disciplinas da área de TICS (Genéricas ou específicas a realidade dos arquivos)
- Arquivos Correntes e Arquivos Permanentes (cursos sem revisão curricular)
- Estágio Supervisionado obrigatório
- Trabalho de Conclusão de Curso
- Disciplinas de formação Geral da área de História, Administração, Direito e outras áreas afins²

Assim, a aplicação das diretrizes nacionais mudou a estruturação dos cursos de Arquivologia no Brasil, principalmente aqueles criados a partir do programa de reestruturação nas universidades federais.

É visível no cenário atual uma maior flexibilização das grades curriculares, de integração com as áreas afins e uma harmonização no âmbito das disciplinas específicas no âmbito dos cursos de graduação.

As Regiões Norte e Nordeste enfrentam problemas

² **Fonte:** Dados da pesquisa, 2017.

históricos em relação a formação superior, os mesmos em nossa análise parecem pouco. Uma análise mais aprofundada da situação se faz necessária no futuro.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

São muito os desafios, dentre eles: Os desafios do arquivista na sociedade da 'informação' e 'conhecimento' e o uso de tecnologias de informação e comunicação (TIC) na vida cotidiana. Enfrentando novas realidades e novos fatores, novas atuações, é preciso consolidar a identidade profissional e formação profissional refinar a atuação profissional e formação profissional e adaptar, atualizar e redesenhar a formação a realidade dos documentos e dos usuários.

A criação de sociedades científicas em Arquivística que visem fundamentar a pesquisa na área dos arquivos, a criação e consolidação de grupos de pesquisa com temáticas arquivísticas, mais programas de pós-graduação trabalhem claramente conteúdos voltado para a Arquivística, dentre outras ações podem ser destacadas para a consolidação do ensino e da ciência no âmbito da Arquivística brasileira.

Trabalhos desta natureza são fundamentais para a visão histórica e sistêmica da área, nas diferentes realidades. São necessários maiores espaços de discussão de práticas, métodos e formatos de ensino no âmbito da Arquivística brasileira. As reuniões de pesquisa e ensino em arquivologia, são um dos espaços que docentes e pesquisadores em Arquivologia encontramos espaço para discutir questões como as que apresentamos, a Associação Brasileira de Educação em Ciência da Informação (ABECIN), pode e deve ser um espaço para discussão dessas perspectivas.

Reitera-se que trabalhos histórico-conceituais são fundamentais para o amadurecimento e institucionalização da Arquivística no âmbito do ensino superior, já que é só por meio dos cursos de graduação que a Arquivística pode crescer e consolidar-se.

REFERÊNCIAS

BELLOTTO, H. L. **O arquivista contemporâneo**. Disponível em: <<https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/CEDHUM/texto01.pdf>>. Acesso em: 1 jun. 2016.

BRASIL. **Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 1 jan. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CES n. 492/2001**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais, Antropologia, Ciência Política e Sociologia, Comunicação Social, Filosofia, Geografia, História, Letras, Museologia e Serviço Social. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2012.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 jan. 2012.

CASTRO, A. M. M. A formação e a profissão do arquivista no Brasil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ARQUIVOLOGIA, 1., Rio de Janeiro, 1979. **Anais...** Brasília: AAB, 1979.

JARDIM, J. M. **Transparência e opacidade do Estado no Brasil: usos e desusos da informação governamental**. Niterói: EDUFF, 1999.

JARDIM, J. M.; FONSECA, M. O. **A formação do arquivista no Brasil**. Niterói: EDUFF, 1999.

MARQUES, A. A. C. **Os espaços e os diálogos da formação e configuração da Arquivística como disciplina no Brasil**. 2007.

298f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da informação, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2007.

_____. **Interloquções entre a arquivologia nacional e a internacional no delineamento da disciplina no Brasil.** 2011.

399f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2011.

_____. **Arquivologia brasileira: busca por autonomia científica no campo da informação e interlocuções internacionais.** Rio de Janeiro: Associação dos Arquivistas Brasileiros, 2013.

SHELLENBERG, T. R. **Manual de arquivos.** Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1959.

_____. **Arquivos modernos: princípios e técnicas.** Rio de Janeiro: FGV Editora, 1974.

_____. **Documentos públicos e privados: arranjo e descrição.** 2.ed. Rio de Janeiro: FGV Editora, 1980.

RIBEIRO, F. O perfil profissional do arquivista na Sociedade da Informação. **Trabalhos de Antropologia e Etnologia**, Porto (Portugal), v.45, n.1, p.49-57, 2005.

CAPÍTULO 5

O IMPASSE: A FORMAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO?

Marcos Galindo Lima
Arabelly Karla Ascoli de Lima

1 INTRODUÇÃO

Quando Alvin Toffler lançou, em 1980, o *best-seller* 'A terceira onda', a Internet como hoje a conhecemos não existia, a maior parte dos computadores não passavam de ensaios tecnológicos, promessas de um futuro revolucionário. A terceira onda era, a certo modo, uma atualização de outra obra 'O choque do futuro', lançado pelo autor em 1970, que por sua vez havia evoluído do ensaio 'O futuro como modo de vida', publicado em 1965.

Toffler se aventurou a fazer uma previsão visionária do que viria a ser a sociedade pós-moderna do Século XXI. A terceira onda representava então a *Era da Informação*, na qual mente, informação, conhecimento e tecnologia seriam os capitais essenciais que movimentariam a economia. A obra foi recebida pelo público como ficção, o tempo, contudo, revestiu de realidade as mais extremas previsões de Toffler.

Em 1996 Jeremy Rifkin, outro futurista, descreveu os efeitos da Era Pós-Industrial em 'O fim dos empregos', um processo no qual a nova economia da Sociedade da Informação impunha a diminuição dos níveis de emprego na atividade industrial. Este fenômeno seria causado em parte pela emergência do setor terciário da economia (serviços), em parte pela maior eficiência dos processos industriais, que então passavam a usar, mais intensivamente, tecnologia da informação e recursos robóticos no ciclo de produção de bens de consumo. Para além da ficção, a tecnologia foi se instalando e se superando e o futurismo que adivinhava os passos

seguintes da humanidade passou para o domínio dos acadêmicos na forma de estudos e de tendências que orientavam o desenvolvimento planejado.

Ao longo da história da humanidade um conjunto de novidades tecnológicas promoveram transformações de grande impacto social, entre elas a mudança do mundo do trabalho e emprego, tema que nos interessa especialmente na presente reflexão. Segundo Taurion (2017), “[...] nunca houve um tempo de maior promessa ou potencial perigo. O mercado de trabalho será afetado dramaticamente, inclusive com ocupações intelectuais mais repetitivas sendo substituídas pela robotização”. Nesta visão a substituição de funções hoje operadas por humanos será inevitável diante do avanço da robótica e da tecnologia de *machine learning*, o que Frey e Osborne (2013) chamam de “desemprego tecnológico”. Mas será que estas previsões são realmente novas? Peter Drucker pode ser considerado um dos pensadores recentes deste processo, nos Anos 1950 já escrevia sobre o futuro do trabalho nos Estados Unidos da América (EUA).

Em 1894, Octave Uzane (1851-1931) – embriagado pelas invenções de Thomas Edson e de Alexander Graham Bell, dos irmãos Auguste e Louis Lumière, e dos seus compatriotas Antonio Meucci e Guilherme Marconi –, escreveu o delicioso ensaio ‘*O fim do livro*’, tema que para Uzane parecia uma realidade pragmática em curso. O ilustrador francês Albert Robida (1848-1926), ilustrou o texto de Uzane, sugerindo como seriam as bibliotecas nos século seguinte. A Figura 1 mostra uma biblioteca circulante de áudio *books* instalada em um vagão de trem.

Figura 1: Lendo no limite.



Fonte: <<https://ebooks.adelaide.edu.au/u/uzanne/octave/end/>> - 1894.

A Figura 2 de Albert Robida (1848-1926) sugere uma parafernália de aparatos utilizados para dar acesso ao livro na forma de áudio.

Figura 2: Literatura e música em casa.



Fonte: <<https://www.alamy.pt/foto-imagem-albert-robida-1848-1926-ilustrador-frances-de-literatura-e-de-musica-em-casa-a-partir-de-final-de-livros-1895-36313806.html>> - 1895.

Um século depois de Uzane e Robida, o sentimento escatológico voltava a assombrar bibliotecários que se viam mais uma vez ameaçados com a possibilidade do desaparecimento das bibliotecas e do livro, na forma que então os conhecíamos. De certo modo isso ocorreu, mesmo que o livro e as bibliotecas enquanto estruturas físicas tenham permanecido, os seus significados e função social mudaram, profunda e permanentemente.

O debate acerca do futuro da profissão tem ocupado mentes prodigiosas pelo mundo a fora. Em agosto de 2013, a *International Federation of Library Associations and Institutions* (IFLA) lançou, o *IFLA Trends Report no World Library and Information Congress*. O Relatório de Cingapura reúne uma seleção de pesquisas que apresentavam de modo conciso as principais tendências sobre o papel das bibliotecas numa sociedade em transformação.

Diferentemente do que ocorre fora do Brasil, aqui a discussão ainda é tímida. O marco legal que regula a relação do profissional bibliotecário com a sociedade — Lei 4.084, de 30 de junho de 1962 —, se fundamenta em uma realidade dos Anos 1950, época em que a legislação foi gestada. Nesse contexto, é compreensível que a regra defenda um perfil profissional puramente técnico, que atendia de sobejo as demandas de meados do Século XX. Meio século depois, todavia, não responde mais o que pede a sociedade contemporânea.

A doutrina básica de mercado reservado caiu por terra, a rede dos conselhos regionais, que se expandiu na esteira da criação do Conselho Federal de Biblioteconomia nos Anos 1960, já não consegue fiscalizar o cumprimento da Lei nº 4.084. É notória, por exemplo, a estratégia dos governos estaduais e municipais, de nomearem professores afastados de sala de aula para exercer a função de bibliotecário, sob a denominação de agentes de leitura, cuja semântica a referida lei não alcança.

Uma das razões mais evidentes que — pelo menos em parte — justifica este fenômeno, reside no desfazimento de muitas das antigas fronteiras que confinavam o ofício

bibliotecário. É natural que a função social da profissão bibliotecária tenha sido atomizada e mesclada com as novas funções de profissões emergentes que surgiram ou se transformaram radicalmente no decorrer dos últimos vinte anos. E o processo não parou por aí, segundo Taurion (2017), a nova revolução que se avizinha vai gerar “[...] fusão de tecnologias, borrando as linhas divisórias entre as esferas físicas, digitais e biológicas”. Caso cumpra-se esta previsão, certamente trará impactos profundos a profissão do bibliotecário.

Resta claro que as mudanças em curso são mais que episódicas. Em janeiro de 2016, Klaus Schwab, *chairman* do Fórum Mundial de Davos, chamou a atenção em sua obra ‘*A Quarta Revolução*’, para uma transformação estrutural que está em andamento na economia mundial. Para Schwab (2016), “Estamos a bordo de uma revolução tecnológica que transformará fundamentalmente a forma como vivemos, trabalhamos e nos relacionamos”. E conclui enfático: “Em sua escala, alcance e complexidade, a transformação será diferente de qualquer coisa que o ser humano tenha experimentado antes”.

Observadores sociais de diversas especialidades concordam que os efeitos desta revolução se dará de forma assimétrica nas diversas áreas geográficas do planeta. Países que tomaram a decisão estratégica de investir em inovação vão aproveitar mais dos bons efeitos do fenômeno, por conseguir se adaptar e gerar novas funções mais rapidamente. Os países que não possuem tradição de inovação ou que não conseguirem se habilitar a nova ordem mundial — nações com baixo investimento educacional cuja economia se assenta sobre o trabalho de baixa qualificação — fatalmente ficarão para trás. As novas funções demandadas tendem a exigir qualificação mais elevada que as atuais. Sobre o tema o *World Economic Forum* publicou interessante relato abordando novas funções criadas recentemente, ‘*10 jobs that didn’t exist 10 years ago*’.

Estudos como este deixam cada vez mais claro, que diferentemente do que se pensava no passado, um campo ou

especialidade profissional não avança simplesmente sobre o domínio do outro.

Uma especialidade se estabelece sobre o expertise, quando um conjunto de demandas sociais encontram soluções eficientes e sustentáveis em um determinado ofício. Ocorre que somos evolutivos, corpo, mente e sociedade são organismos vivos. Quando as demandas sobre uma determinada função social se tornam mais complexas e seus domínios tradicionais não conseguem responder a contento, as necessidades sociais passam, naturalmente, a ser atendidas por campos conexos emergentes, que possuem instrumental para tal. Tem se observado recentemente, como no caso do estudo acima citado, não o desaparecimento de ocupações ou domínios profissionais, mas a fusão de antigas especialidades em uma nova função.

É emblemático o caso da *Data Science*, ou ciência dos dados, que segundo a Glassdoor³ atualmente lidera o *ranking* das melhores e mais bem remuneradas profissões na América. A ciência dos dados ou ciência baseada em dados é um campo interdisciplinar sobre métodos, processos e sistemas científicos para extrair conhecimento ou *insights* de dados em várias formas, estruturadas ou não estruturadas (DHAR, 2013). A certo modo trata do inteligenciamento e algoritimização dos processos de recuperação, tratamento e extração de dados.

A natureza fusional da nova ciência fica evidente em sua metodologia que se serve de técnicas e teorias oriundas de diversos campos para tratar em larga escala o fenômeno do *Big Data*, entre elas a matemática, estatística, inclusive a Ciência da Informação e Ciência da Computação, e em particular os subdomínios de aprendizagem mecânica, classificação, análise

³ Glassdoor é uma organização americana que estuda a evolução do mercado de trabalho e emprego para companhias de recrutamento de recursos Humanos. Seu relatório mais recente, elenca os 50 melhores trabalhos na América. O ranqueamento da pontuação das ocupações é determinada pesando três fatores, a saber: potencial de ganho (salário base médio anual), classificação geral da satisfação no trabalho e número de apostas. Os resultados representam títulos de trabalho que classificam altamente entre as três categorias. Cf. www.glassdoor.com

de *cluster*, mineração de dados, bancos de dados e visualização da informação.

Outro relatório importante, *Human Capital Outlook da Association of Southeast Asian Nations (ASEAN)*, registra novas formas de empregos que não conhecíamos uma década atrás. Uma estimativa⁴ para esta parte da Ásia sugere que sugere que “[...] 65% das crianças que ingressam na escola primária hoje irão trabalhar em tipos de ocupação completamente novos que ainda não estão em nosso radar” (ASEAN, 2016).

Nos perguntamos, estamos preparados para as mudanças que estão por vir? Será que os bibliotecários que egressam das escolas de Biblioteconomia no Brasil estão preparados para o mundo do trabalho do Século XXI? O Parecer CNE/CES 492/2001, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Biblioteconomia, sugere a formação de profissionais proficientes, criativos e críticos. Nossos egressos estão qualificados assim?

2 O Perfil do Bibliotecário Atual

Em *‘The Age of Social Transformation’*, Peter Drucker lembrava que no pós-guerra, os trabalhadores da indústria se tornaram o maior grupo laboral das nações desenvolvidas. Estes trabalhadores industrializados e sindicalizados na então dominante indústria de produção em massa atingiram na Década de 1950, níveis de renda de classe média alta. *“They had extensive job security, pensions, long paid vacations, and comprehensive unemployment insurance or lifetime employment. [...] Above all, they had achieved political power [...]”*, afirmava Drucker.

Em 1990, as ocupações de trabalho na indústria e seus sindicatos estavam em declínio, e paulatinamente estavam se tornado ocupações marginais. Enquanto os trabalhadores da

⁴ Human Capital Outlook. Association of Southeast Asian Nations (ASEAN). Kuala Lumpur, Malaysia 1-2, June 2016. Disponível em: <http://www3.weforum.org/docs/WEF_ASEAN_HumanCapitalOutlook.pdf>. Acesso em: 2 set. 2017.

indústria na Década de 1950, representavam dois quintos da força de trabalho norte-americana, no início da Década de 1990, eram menos de um quinto. Mais ou menos o mesmo tamanho que o segmento ocupava no início do Século XX, quando iniciou sua expansão. Neste trabalho publicado em 1994, Drucker concluía prevendo que entre 2000 ou 2010, os trabalhadores industriais não representariam mais de um oitavo da força de trabalho, nos países desenvolvidos de livre mercado (DRUCKER, 1994).

Em um outro texto *'Landmarks of Tomorrow'*, de 1959, Drucker já previa que um novo grupo de trabalhadores vinha emergindo nas economias desenvolvidas, os 'trabalhadores do conhecimento', e que em alguns anos seria a categoria dominante: *"By the end of this century knowledge workers will make up a third or more of the work force in the United States"*. Esta ideia vai amadurecendo e em 1997 na introdução do ensaio *'Sociedade de pós-capitalista'* Drucker explica: "[...] os principais grupos sociais da sociedade do conhecimento serão os 'trabalhadores do conhecimento', pessoas capazes de alocar conhecimentos para incrementar a produtividade e gerar inovação". Parece, contudo, que os bibliotecários não se enquadraram nesta categoria emergente.

Os empregos de bibliotecário e arquivista em grande medida era provido pelo serviço público que, muitas vezes, conservava em redoma seus funcionários, circunstância que não os deixava sentir diretamente os efeitos das crises tal qual acontecia com os trabalhadores da indústria e do comércio, que tinham sua relação de trabalho regulada pelas leis de mercado. Não obstante que de dentro dessa redoma os empregados estivessem mais protegidos, estavam também desconectados da realidade pragmática da economia do trabalho.

A chegada da Sociedade da Informação modificou o mundo do trabalho radicalmente, expondo a fragilidade do modelo do emprego. Assim como aconteceu no mundo da indústria, a automação avançou sobre o domínio dos serviços. Os sistemas de recuperação da informação sofisticaram-se ganhando precisão, eficiência, produtividade e criando

interfaces amigáveis tão autoexplicativas que, qualquer pessoa com conhecimento básico de tecnologia pode operá-los com eficiência.

Frey e Osborne (2013) no artigo *'The Future of employment: how susceptible are jobs to computerisation?'* apresentam uma metodologia para classificar as profissões de acordo com a sua susceptibilidade à informatização, aplicada em 702 ocupações. As informações sobre as ocupações foram extraídas da versão de 2010 do O*NET *OnLine*, um serviço *online* desenvolvido para o Departamento de Trabalho dos EUA que contém informações detalhadas sobre 903 ocupações.

De maneira geral, o trabalho do bibliotecário, segundo o O*NET (2016), é administrar bibliotecas e executar serviços de biblioteca relacionados; trabalhar em variadas configurações, incluindo bibliotecas públicas, instituições educacionais, museus, corporações, agências governamentais, escritórios de advocacia, organizações sem fins lucrativos e prestadores de cuidados com a saúde; as tarefas do profissional podem incluir seleção, aquisição, catalogação, classificação, circulação e manutenção de materiais de biblioteca; serviços de consultoria de referência, bibliografia e leitores; pesquisas detalhadas e estratégicas; sínteses, análises, edição e filtragem de informações; configuração ou trabalhos com bancos de dados e sistemas de informação para catalogação e acesso à informações.

Considerando os dados do O*NET somados a variáveis de percepção e manipulação, inteligência criativa e inteligência social, Frey e Osborne (2013) desenvolveram um algoritmo para especificar se uma ocupação era ou não informatizável. Dessa forma, foi elaborada uma tabela classificando as profissões de acordo com sua probabilidade de informatização, indo de 0 (não computadorizáveis) a 1 (computadorizáveis), à profissão de bibliotecário foi atribuída o valor 0.65, ficando na posição 360, de 702.

O profissional bibliotecário da sociedade da informação ainda não existe. Ele será construído por nós, bibliotecários, que

estamos convivendo com esta era de transição e de mudanças radicais, através de ações criativas e proativas (OLIVEIRA, 2011, p.121).

3 TENDÊNCIAS IDENTIFICADAS PELA IFLA

A IFLA é uma organização não-governamental, independente e sem fins lucrativos, que possui mais de 1.400 associados em cerca de 150 países. Por excelência, a IFLA é a organização internacional que melhor representa os interesses de bibliotecas, serviços de informação e seus usuários.

No contexto das mudanças que a tecnologia vem ocasionando na área da Biblioteconomia, a IFLA desenvolveu o IFLA *Trends Report*. Resultado de 12 meses de consultas a especialistas de diversas áreas científicas, não se trata de um relatório estático, mas de um conjunto dinâmico e em evolução de recursos online para bibliotecários e profissionais da informação. Existe um grande volume de dados disponível na plataforma *online* que as bibliotecas podem utilizar, partilhar ou desenvolver, incluindo uma bibliografia e uma revisão de literatura sobre outros relatórios de tendências, pareceres de especialistas e sumários de debates já realizados (IFLA, 201-).

Abrangendo o acesso à educação, à privacidade, ao compromisso cívico e às transformações tecnológicas, o IFLA *Trends Report* identifica cinco tendências principais no ambiente da informação global:

1. As novas tecnologias irão simultaneamente expandir e limitar quem acessa a informação;
2. A educação online irá democratizar e perturbar a aprendizagem global;
3. As fronteiras da privacidade e proteção de dados serão redefinidas;
4. As sociedades hiperconectadas irão escutar e dar poder a novas vozes e grupos.
5. A economia da informação global será transformada pelas novas tecnologias.

Em 2016, foi lançado o IFLA *Trend Report 2016 Update* para analisar e compartilhar o resultado de três anos de discussões e debates das temáticas em todo o mundo. Em cada continente foram abordados temas chave e questões de acordo com suas vivências, porém, em todos os continentes aparece um ponto comum nas discussões: a necessidade de redefinição do papel das bibliotecas diante das novas tecnologias.

Nesse sentido, as discussões na África afirmaram que sem inovação as bibliotecas arriscam perder seu papel natural em um ambiente digital. Enquanto o acesso à Internet e aos dispositivos móveis melhora, em muitos locais as bibliotecas ainda lutam para oferecer conteúdos informacionais ou serviços de informação online. O problema é resultado de várias questões, incluindo a falta de familiaridade da equipe com o meio digital. Apesar disso, considerou-se que as bibliotecas têm o potencial de desempenhar um papel fundamental no acesso à tecnologia e possibilitar a estudantes explorar novas oportunidades de aprendizagem digital, principalmente em áreas rurais ou economicamente desfavorecidas (IFLA, 2016). Na África e na Oceania identificou-se a necessidade de as bibliotecas definirem e mostrarem seus serviços como essenciais para a comunidade, caso contrário, ela não será vista como prioridade pelos decisores políticos que irão considerar que várias outras obrigações precisam de financiamento de forma mais urgente (IFLA, 2016).

Na Europa evidenciou-se a necessidade de identificar e definir o papel futuro das bibliotecas em um ambiente de informação global em rápida evolução. As discussões centraram-se na necessidade de que as bibliotecas se reinventem e se revitalizem como mediadores inovadores e transversais entre os recursos públicos e a informação. Além disso, a biblioteca deve estar pronta para ouvir seus usuários e adaptar os serviços para atender as necessidades emergentes. Em vez de apenas identificar novas oportunidades e funções tecnológicas, as novas estratégias devem começar por diagnosticar o que os clientes precisam em uma sociedade digital em evolução. As discussões no continente também

focaram na atualização de papéis e funções tradicionais da biblioteca. Foi amplamente reconhecido que as bibliotecas sempre terão uma responsabilidade específica e permanente em promover informações. Os bibliotecários terão de estar preparados para abandonar ou reinventar serviços e atividades tradicionais (IFLA, 2016).

Na Suécia, a discussão focou no desafio de as bibliotecas se conectarem com grupos específicos, principalmente economicamente desfavorecidos ou culturalmente marginalizados. É necessário encontrar formas novas e inovadoras para promover seus serviços e garantir que sua oferta seja atraente para todas as partes da sociedade. As discussões da Estônia sugeriram que as bibliotecas devem ser retratadas como centros de desenvolvimento e aprendizagem, enfatizando seu papel como portal de acesso a informações válidas, neutras e confiáveis. Na Dinamarca sugeriu-se que as sociedades digitais modernas ofereçam uma oportunidade de fortalecimento da biblioteca pública como a principal instituição para a promoção da democracia, do diálogo e do esclarecimento. Se este diálogo e comunicação ocorrem em espaços virtuais ou analógicos, as bibliotecas ainda têm um papel crítico em informar essas discussões com dados, fatos, informações e conhecimento. No entanto, num contexto em que o papel das bibliotecas públicas é garantir o livre acesso à informação e à liberdade de expressão, eles sempre devem permanecer neutros e agnósticos da agenda em relação ao que os clientes devem ou não devem saber ou ver (IFLA, 2016).

Na América do Norte, percebeu-se que as bibliotecas precisam se reinventar, aproveitando as novas oportunidades que a tecnologia criou, para isso, faz-se necessário experimentar e correr riscos para identificar e atender públicos novos. Ao passo que inúmeros serviços e atividades se movem para o domínio digital, é provável que se dê mais valor a ações não informatizáveis, como o envolvimento e a interação humana, que podem “[...] representar um ponto único e duradouro para certos tipos de serviços e funções da biblioteca” (IFLA, 2016).

Não obstante incluir a América Latina e Caribe, as discussões do documento, não contemplaram o Brasil, porém, percebe-se que as questões são semelhantes. Talvez esta circunstância se dê porque a representatividade do Brasil era muito tímida. Somente em agosto de 2017 que a IFLA passou a contar com uma representante brasileira em seu Comitê Permanente⁵.

Observou-se nestes últimos locais que as novas oportunidades digitais permitem à biblioteca estimular o envolvimento dos cidadãos, prestando serviços mais inclusivos, acessíveis a populações remotas ou rurais através de canais digitais. Ao mesmo tempo, é preocupante a escassez de bibliotecas em toda a América Latina, somada a “[...] diminuição dos níveis de comunhão nas associações de bibliotecas de nível regional” (IFLA, 2016). Em resposta a esses desafios, existem esforços estratégicos em andamento dos institutos de pesquisa, redes e associações de bibliotecas para desenvolver uma abordagem coordenada. Esta rede colaborativa de partes interessadas deve trabalhar em conjunto para melhorar as condições operacionais e as capacidades tecnológicas das bibliotecas para que elas possam servir simultaneamente como espaços físicos e virtuais para o fortalecimento da cidadania e da democracia em toda a região. O objetivo seria desenvolver soluções inovadoras para reduzir as desigualdades sociais dentro das comunidades, ao mesmo tempo em que capacitam os indivíduos a acessar informações essenciais que possam promover o desenvolvimento econômico e combater a injustiça social (IFLA, 2016).

4 A LEI 4.084/1962 E O PARECER CNE/CES 492/2001

O primeiro curso de Biblioteconomia do Brasil foi inaugurado na Biblioteca Nacional, em 1915, porém o reconhecimento legal da profissão se deu apenas 47 anos depois, com a aprovação da Lei 4.084 em 1962. Até os dias

⁵ Professora Sueli Mara Ferreira, da Universidade de São Paulo (USP).

atuais, 55 anos depois, a legislação permanece inalterada, com as mesmas atribuições para os bacharéis em Biblioteconomia, sendo elas: a organização, direção e execução dos serviços técnicos de repartições públicas federais, estaduais, municipais e autárquicas e empresas particulares concernentes às matérias e atividades seguintes: o ensino de Biblioteconomia; a fiscalização de estabelecimentos de ensino de Biblioteconomia reconhecidos, equiparados ou em via de equiparação; administração e direção de bibliotecas; a organização e direção dos serviços de documentação; a execução dos serviços de classificação e catalogação de manuscritos e de livros raros e preciosos, de mapotecas, de publicações oficiais e seriadas, de bibliografia e referência (BRASIL, 1962).

O Parecer CNE/CES 492/2001 trata das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. A Comissão constituída para elaborar o documento analisou as propostas providas da Secretaria de Educação Superior (SESu) referentes aos cursos mencionados, com algumas alterações, o adequou ao Parecer 776/97 da Câmara de Educação Superior (BRASIL, 2011). O documento propõe que formação do bibliotecário, além do desenvolvimento de competências, habilidades e domínio dos conteúdos da Biblioteconomia, supõe a necessidade da formação de um profissional “[...] preparado para enfrentar com proficiência e criatividade os problemas de sua prática profissional, produzir e difundir conhecimento, refletir criticamente sobre a realidade que os envolve, buscar aprimoramento contínuo e observar padrões éticos de conduta” (BRASIL, 2001).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um triste contraponto à esta realidade, as escolas de Biblioteconomia brasileiras não conseguiram responder ao mercado com a velocidade exigida pelas novas demandas de qualificação laboral. Um professor passa em média 30 anos no

ensino público, é muito tempo para renovar as mentalidades dinâmicas. Além disso, os processos de requalificação e atualização desses profissionais é deficitária. Esta realidade de quadro funcional antiquado se reflete diretamente nos planos de curso que apresentam, em geral, há uma desconexão entre a realidade do mercado e os conteúdos e práticas oferecidas em sala de aula. O resultado é a formação de bibliotecários despreparados para a realidade pragmática profissional contemporânea que o alcança além dos muros da universidade.

Urge que os profissionais da informação e as escolas de formação profissional se conscientizem da necessidade da mudança, pois se continuarem a oferecer os serviços e a formação do Século XX, o Século XXI não encontrará necessidade social na Biblioteconomia e, então, a profissão correrá o risco real de desaparecer. Não tanto pela invasão de sua área reservada, mas pela sua própria incapacidade de se adaptar às novas demandas de conhecimento exigidos pela sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Parecer CNE/CES 492/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia**. Brasília, 2001.

Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>.

Acesso em: 12 jul. 2017.

BRASIL. Lei n. 4.084, de 30 de junho de 1962. **Dispõe sobre a profissão de bibliotecário e regula seu exercício**. Brasília, 1962.

Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4084.htm)

[1969/L4084.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4084.htm)>. Acesso em: 10 jun. 2017.

DHAR, V. Data science and prediction. **Communications of the ACM**, v.56, n.12, p.64-73, Dec. 2013. Disponível em: <doi:10.1145/2500499>. Acesso em: 12 jul. 2017.

DRUCKER, Peter F. The age of social transformation. **The Atlantic Monthly**, v.274, n.5, p.53-80, Nov. 1994.

DRUCKER, Peter F. **Landmarks of tomorrow**: A report on the new 'post-modern' world. New York: Harper, 1959. 270p.

DRUCKER, Peter F. **Sociedade de pós-capitalista**. 6.ed. São Paulo: Pioneira, 1997.

FREY, C. B.; OSBORNE, M. A. **The Future of employment**: How susceptible are jobs to computerisation? 17 set. 2013. Disponível em: <http://www.oxfordmartin.ox.ac.uk/downloads/academic/The_Future_of_Employment.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2017.

IFLA. **Deslizando sobre as ondas ou apanhados pela maré?** The Hague, 201-.

IFLA. **IFLA Trend Report 2016 Update**. The Hague, 2016. Disponível em: <<https://trends.ifla.org/files/trends/assets/trend-report-2016-update.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2017.

OLIVEIRA, Marlene (Org.). **Ciência da Informação**: novos conteúdos e espaços de atuação. 2.ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, T. B. (Ed.). **Dicionário do pensamento social do século XX**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

O*NET OnLine. **Librarians**. 2016. Disponível em: <<https://www.onetonline.org/link/summary/25-4021.00>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

TAURION, Cezar. Em pouco tempo, todas as profissões serão transformadas. **CIO: Estratégias de negócios e TI para líderes corporativos**, 16 jun. 2017. Disponível em: <http://cio.com.br/opiniaio/2017/06/16/em-pouco-tempo-todas-as-profissoes-serao-transformadas/mobile_view/>. Acesso em: 20 jul. 2017.

SCHWAB, Klaus. **A quarta revolução industrial**. São Paulo: EDIPRO, 2016. 160p.

UZANNE, Octave. **The end of books**. Illustrated Albert Robida. [1894]. Adelaide (Australia): The University of Adelaide Library, 2014.

CAPÍTULO 6

POLÍTICAS CURRICULARES: INTERLOCUÇÕES E CONEXÕES REGIONAIS ENTRE OS CURSOS DE BIBLIOTECONOMIA, ARQUIVOLOGIA E ÁREAS AFINS

Jonathas Luiz Carvalho Silva

1 INTRODUÇÃO

A discussão sobre política curricular tem se estabelecido em diversos ambientes, tais como nos corredores das instituições de educação superior, nas reuniões entre docentes/discentes/gestores/comunidade acadêmica, nas práticas de ensino-pesquisa-extensão, práticas profissionais e órgãos de classe de maneira particular ou integrada.

Em todas as discussões, independente da densidade de conteúdo concretizada, é muito comum a afirmação de que todo currículo apresenta incompletudes, desde a grade curricular (formação das disciplinas obrigatória e optativas) até a matriz curricular (diretrizes, normas, concepções e execuções gerais do currículo em vários devires acadêmicos (ensino, pesquisa, extensão, gestão, orientação, inovação e atuação profissional).

O presente capítulo, ao discutir sobre currículo no contexto da Biblioteconomia, Arquivologia e áreas afins (contempla de maneira direta também Museologia, Documentação, Ciência da Informação e de maneira indireta campos das Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas e outros campos do conhecimento), propõe como ponto de partida a seguinte pergunta: **quais possíveis interlocuções são passíveis de concretização no que se refere a construção curricular entre Biblioteconomia, Arquivologia e áreas afins?**

O sentido da pergunta é empreender esforços discursivos para compreender possibilidades de diálogo curricular a que a Biblioteconomia, Arquivologia e áreas afins

estão sujeitas. O delimitador semântico entre o que é possível (possibilidade) e passível (o que é susceptível de acontecer aos sujeitos que compõem à formação curricular) é o que engendra subsídios para compreender as interlocuções entre científicas, institucionais, profissionais e políticas entre Biblioteconomia, Arquivologia e áreas afins.

O capítulo deste livro, de título homônimo a uma das mesas redondas do Encontro Regional de Educação em Ciência da Informação (ERECIN) Norte/Nordeste, realizado na Universidade Federal do Ceará (UFC), em junho de 2017, reflete uma perspectiva de concepção e proposição curricular para o campo da Biblioteconomia, Arquivologia e áreas afins.

2 DA FUNDAMENTAÇÃO POLÍTICO-CURRICULAR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: PRINCÍPIOS EPISTEMOLÓGICOS

A produção de política curricular para cursos da educação superior demanda um conjunto de concepções que norteiam o caráter semântico de todo o conteúdo oferecido à comunidade acadêmica. As concepções curriculares fundamentam a dinâmica intelectual e instrumental para construção de novos conhecimentos que possibilitem perspectivas de aplicação social e mercadológica corroborando para o desenvolvimento humano.

É fundamental que uma política curricular seja produzida considerando as complexidades que envolvem uma determinada da área do conhecimento, postulando um processo participacionista e colaborativo entre os diversos segmentos institucionais que a compõem, quais sejam, professores, órgãos de classe, profissionais, comunidade acadêmica em geral, além da constituição de estudos que sustentem/viabilizem a concepção do currículo como *directrice* histórico-epistemológico-cultural da área do conhecimento.

Para tanto, vale destacar alguns princípios epistemológicos fundantes de uma política curricular, a saber:

- a) o currículo como fenômeno seletivo (a superação da neutralidade);

- b) o currículo como fenômeno ético;
- c) o currículo como fenômeno institucional; e
- d) o currículo como estabelecimento do domínio de uma comunidade discursiva.

Quanto ao primeiro aspecto, o currículo preconiza a seleção de um conjunto de elementos que denotam determinadas de sujeitos/grupos sociais. Apple (1994, p.59) afirma que:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos [...] Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

O currículo como fenômeno seletivo incide sobre a possibilidade de resposta para as seguintes interpelações: quem são os sujeitos protagonista e coparticipes da elaboração dos currículos? Quais as causas que motivam a formação dos currículos? De quais aspectos temáticos, teóricos, práticos, histórico-epistemológicos os currículos são constituídos? Quais as finalidades para formação dos currículos? A quem servem os currículos? Quais os nichos para avaliação das perspectivas e limitações dos currículos?

Estas perguntas denotam que o currículo como fenômeno seletivo, além de superar a neutralidade de ideias, produz um conjunto de conflitos e tensionalidade que buscam a satisfação de determinados interesses sociais e institucionais (interesses de alunos, professores/pesquisadores, mercado etc.).

Logo, o fato do currículo atuar como fenômeno seletivo apresenta um fundamento ôntico-epistemológico no sentido de buscar atender, via concepção estratégica de conteúdos, as necessidades causais, procedimentais e consequenciais do conjunto social de sujeitos que direta ou indiretamente estão

associados ao currículo e, evidentemente, quanto mais amplo/plural é o processo de satisfação dos sujeitos, mais é passível que o currículo contemple a realidade holística em que está inserida.

Com relação ao segundo aspecto, uma política curricular de caráter ético deve ponderar por características fundamentais alusivas ao que pode ser chamado de ética (pluri)contextualista que conforme Silva (2014; 2015) é definida pelo estudo, análise e reconhecimento das diversas situações para a produção de determinadas ações que são categorizadas em:

1. **pluralidade**, que evoca simultaneamente a percepção de sermos uma unidade (no sentido de seres humanos) com características diferentes (biológicas, linguísticas, morais etc.) e que se apresenta como “[...] a condição da ação humana pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha a existir” (ARENDR, 2009, p.16);
2. **diversidade** que é pautada pela coexistência respeitosa entre grupos de correntes diferentes de pensamento e que, por conseguinte, “[...] inclui todos, não é algo que seja definido por raça, gênero ou personalidade. Inclui estilo de vida, preferência sexual, origem geográfica, tempo de serviço na organização, *status* de privilégio ou de não-privilégio e administração ou não-administração” (THOMAS JR., 1991, p.10);
3. **hibridismo**, que, embora possua várias definições, reside aqui como uma espécie de interculturalidade, isto é, na formação de um currículo, a dimensão híbrida deve fomentar aos alunos e futuros egressos, perspectivas de atuação em diversos ambientes, territórios e tipos sujeitos. Em outras palavras, o hibridismo é uma resultante das práticas de pluralidade e diversidade;

4. **zonalidade** que é a identificação dos lugares, espaços, pluralidades, diversidades e fundamentos histórico-culturais em que os sujeitos (ou grupos de sujeitos) se expressam e se relacionam, seja em uma tipologia de zonalidade físico e/ou virtual, seja em uma tipologia de zonalidade de conforto ou de conflito;
5. **superação de preconceitos** – o preconceito é visualizado como a negação de qualquer perspectiva de pluralidade, diversidade, hibridismo e zonalidade reduzindo-os a meras satisfações de interesses e ideologias específicas. O preconceito é visto como desrespeitoso a ética (pluri)contextualista por rejeição à participação dos diversos sujeitos (estudantes, profissionais, órgãos de classe etc.) na construção da política curricular, sendo pertinente a superação do preconceito para que as diversas práticas de pluralidade, diversidade, hibridismo e zonalidade possam fluir de maneira mais qualitativa.

A política curricular, como fenômeno ético, é resultado de uma prática (pluri)contextualista que envolve a preconização dos 5 (cinco) aspectos mencionados e que reflete, sobretudo, a participação dos sujeitos, denotando a pluralidade/diversidade de ideias, o respeito às diferenças e uma conotação mais holística da realidade, formalizando uma reticularidade ético-curricular (a envolvimento dos diversos tipos de sujeitos, ideias, estratégias e ações concretizadas na concepção do currículo).

No que se refere ao terceiro aspecto, apresenta uma atividade ambígua no espectro da política curricular. Todo currículo representa uma concepção institucional, no sentido de corresponder a uma ordem social que busca a regulação dos sujeitos que o compõem, em especial, a comunidade que está diretamente vinculada ao currículo (professores, alunos e gestores).

No entanto, essa regulação não pode contemplar apenas a visão de uma parcela dos sujeitos que elaboram o currículo, visto que é pertinente o reconhecimento de que o

currículo é um construto programático de mediação do conhecimento.

Para tanto, o currículo como fenômeno institucional de mediação do conhecimento deve considerar os seguintes aspectos, conforme indica o quadro que segue:

Quadro 1: Currículo como fenômeno institucional.

Tipo	Concepção
Estético	Seleção e organização do conhecimento, tempos, espaços, estrutura e condições de trabalho em que o currículo será executado.
Didático-linguístico	Dispõe sobre a elucidação dos saberes conceituais fundamentais do currículo, assim como a diversidade de técnicas semânticas de ensino-aprendizagem, considerando que o currículo não é representado apenas pelas disciplinas que o compõem, mas pela diversidade da integração de conhecimentos, através de uma matriz transversal de valorização propositivo-elucidativa das práticas conjuntas de ensino-pesquisa-extensão-cultura-atuação profissional.
Científico	Envolve o uso da organização de saberes científicos, ponderando, por um lado, pelo uso de técnicas/metodologias de avaliação continuada das atividades curriculares e, por outro lado, da disposição das diversas correntes de construção científica para compreensão geral da vida que norteia uma determinada área do conhecimento.
Pedagógico	Relativo ao conjunto de estratégias para formação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem relacionada ao curso oferecido, carreira, mercado de trabalho, incentivo à extensão, pesquisa e formação acadêmica geral.

Fonte: Elaboração própria – 2017.

O currículo como fenômeno institucional revela duas óticas de atuação: o viés daquilo que é instituído para uma política curricular por meio de dimensões estéticas, didático-linguísticas, científicas e pedagógicas; e o atendimento ao disposto nas regras/normas (regimento, estatuto, plano de desenvolvimento institucional, entre outros documentos norteadores) na construção da política curricular de uma determinada instituição de educação superior.

O currículo deve se desenvolver de maneira estratégica, conforme as origens, procedimentos, finalidades, normativas, diretrizes, metas, objetivos, ações e reformulações temporais, tanto relacionada a instituição de educadora promotora, quanto naquilo que rege normativamente os rumos da área do conhecimento em que o currículo é formulado.

No que tange ao quarto aspecto, é um complemento direto do anterior. O currículo depende fundamentalmente de um **processos institucionais** que é desenvolvido por **sujeitos** e, por sua vez, estes são movidos por aqueles, postulando um conjunto de domínios, via **formulações** (aspecto intelectual-normativo), **conexões** (concernente as relações de territorialidade, cientificidade, profissionalidade entre áreas do conhecimento que podem ser estabelecidas), **execuções** (como o currículo tem sido desenvolvido com base nas formulações e conexões) e **avaliações** (relativo a atualidade, qualidade e perspectivas contínuas de reformulação e aprimoramento curricular).

O domínio é entendido aqui como “[...] um grupo que compartilha uma ontologia, comprometidos com uma investigação ou trabalho comum, e também que se engajam num discurso ou comunicação, formal ou informalmente” (SMIRAGLIA, 2014, p.85) e a comunidade discursiva como “[...] redes sócio retóricas que se formam de modo a trabalhar por um conjunto de objetivos comuns” (SWALES, 1990, p.9) que estabelecem uma regulação político-científica e institucional do currículo de uma determinada área do conhecimento, assim como dimensionam em termos históricos e sociais as formulações, conexões, execuções e avaliações da matriz curricular.

O currículo como domínio da comunidade discursiva respalda ainda a criação de bases de comunicação/socialização para integração com outros domínios curriculares, concebendo princípios epistemológicos em comum, já que os sujeitos podem participar de diferentes comunidades discursivas e galvanizando, por conseguinte, múltiplos domínios curriculares.

Em síntese, um currículo de um campo do conhecimento não é um currículo dimensionado por si só, mas fruto de construtos de domínios externos (através das conexões/integrações com outras comunidades discursivas) e domínios internos (através das conexões/integrações entre os membros da própria comunidade discursiva). Os currículos são estabelecidos por meio de práticas científico-institucionais, como o desenvolvimento de associações científicas e profissionais que regulam os domínios curriculares, bem como através das práticas de ensino, pesquisa e eventos, preconizando uma relação de interdependência entre as duas práticas, sendo ambas representadas por membros de uma comunidade discursiva, em caráter individual e coletivo.

Por fim, a fundamentação político-curricular da educação superior como fenômeno seletivo, ético, institucional e de domínio de uma comunidade discursiva, demandam de modo progressivo a preconização dos seguintes princípios fundamentais de cunho epistemológico, a saber:

- a) transversalidade – reflete a compreensão de um(a) disciplina/tema/assunto/teoria/método/conceito por vários vieses;
- b) interseccionalidade – reflete a compreensão de um(a) disciplina/tema/assunto/teoria/método/conceito de maneira integrada entre duas ou mais áreas do conhecimento;
- c) prática integrada de ensino-pesquisa-extensão-cultura-atuação profissional;
- d) construção de parcerias institucionais – entidades profissionais, científicas e outros possíveis setores sociais; e
- e) formação da estrutura curricular – relação entre o currículo mínimo e o currículo pleno.

O currículo é, portanto, um conjunto de resultantes de princípios epistemológicos (seletivos, éticos, institucionais e de domínios de uma comunidade discursiva) abstraídos da

realidade social e produzidos historicamente entre sujeitos humanos (professores/pesquisadores/estudantes/profissionais), sujeitos não humanos (infraestrutura física e tecnológica, incluindo bibliográfico-documental) e sujeitos institucionais (normas/regulamentos da instituição e órgãos de classe como associações científicas, profissionais e conselhos de classe), visando à execução de práticas que promovem vivacidade a um determinado campo do conhecimento.

3 BIBLIOTECONOMIA, ARQUIVOLOGIA E ÁREAS AFINS: APROXIMAÇÕES CURRICULARES

Conforme exposto na seção anterior, o currículo se dimensiona a partir de um conjunto de princípios epistemológicos que dinamizam relações entre sujeitos humanos, não humanos e institucionais. O currículo, em termos pragmáticos, “[...] é uma prática na qual se estabelece o diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam” (SACRISTÁN, 2000, p.6). Fala-se em termos pragmáticos, em virtude de que a ocorrência fluída e alvissareira do diálogo entre agentes sociais e elementos técnicas, depende, sobretudo, das dinâmicas seletivas, éticas, institucionais e dos domínios da comunidade discursiva.

Diante dessa exposição, é pertinente ressaltar que os campos da Biblioteconomia, Arquivologia, Museologia, Documentação e Ciência da Informação, possuem um conjunto de relações históricas, no que se refere ao desenvolvimento de práticas com os suportes documentais do conhecimento humano. Em particular no que concerne a Biblioteconomia e a Arquivologia, Araújo (2011) revela que as disciplinas supramencionadas desenvolveram, ao longo dos séculos, técnicas e procedimentos para, num primeiro momento, conservar e guardar documentos; depois, organizá-los de maneira a serem recuperados; e, em tempos mais recentes, para tornar acessíveis seus conteúdos.

Essas relações históricas entre Biblioteconomia, Arquivologia, Museologia, Documentação, Ciência da Informação e áreas afins, produzem concepções fronteiriças na construção curricular que podem ser divididas em:

- a) **fronteiras externas** – conteúdos apropriados em comum entre Biblioteconomia, Arquivologia e áreas afins de outros campos do conhecimento das **Ciências Sociais Aplicadas** (Exemplos: Comunicação, Administração e Economia), **Ciências Humanas** (Exemplos: Filosofia/Sociologia/História, Linguística, Psicologia e Educação); Outras dimensões (Exemplos: Computação, Ciências da Saúde e Direito);
- b) **fronteiras internas** – fundamentos teórico-práticos informacionais e documentárias; gestão da informação; tecnologias da informação; e processos de informação.

A ideia de fronteiras não tem a finalidade de reduzir os diálogos entre Biblioteconomia, Arquivologia e áreas afins, mas, através de uma percepção da realidade científico-profissional e histórica no campo biblioteconômico-arquivístico, demarcar perspectivas de relações, sendo que as fronteiras externas foram vitais para o desenvolvimento da Biblioteconomia, Arquivologia (e, também, a Museologia, Documentação, Ciência da Informação e áreas afins) na concepção das fronteiras internas.

Destarte, as fronteiras externas e internas são interdependentes no sentido de galvanizar a produção histórico-curricular dos campos do conhecimento retro mencionados, permitindo afirmar que as fronteiras externas revelam a produção geral da matriz curricular (agrega disciplinas e atividades curriculares genéricas no campo biblioteconômico-arquivístico e áreas afins), enquanto as fronteiras internas preconizam a produção específica da matriz curricular (agrega, a partir das contribuições das fronteiras externas, disciplinas e atividades mais especializadas no contexto da organização,

gestão, tecnologias e práticas profissionais documentárias e informacionais no campo biblioteconômico-arquivístico e áreas afins).

A junção das duas fronteiras constitui uma política macro curricular que norteia o desenvolvimento científico-profissional da Biblioteconomia, Arquivologia, Museologia, Documentação e Ciência da Informação, valorizando práticas integradas de ensino-pesquisa-extensão, assim como possibilitando relações institucionais entre graduação e pós-graduação.

O quadro que segue elenca as relações de conteúdos temático-disciplinares entre Biblioteconomia, Arquivologia, Museologia, Documentação e Ciência da Informação:

Quadro 2: Assuntos/disciplinas/conteúdos em comum entre Arquivologia, Biblioteconomia, Ciência da Informação, Documentação e Museologia.

Assuntos/Disciplinas	Conteúdo
A construção do conhecimento	Epistemologia. Metodologia da pesquisa. Heurística.
O estatuto do documento	Produção de evidência <i>versus</i> atribuição de sentido. A informação orgânica e a inorgânica. As unidades físicas de referência: documento, peça, série, coleção, arquivo e acervo (cartorial e operacional). As unidades intelectuais de referência: assunto e função. O documento como indício, prova e testemunho.
O fluxo documental: da gênese ao acesso	Produtores e usuários da informação (mediações e interfaces). A contextualização como ferramenta. Seleção/avaliação. Representação e comutação: polissemia e monossemia.
As instituições	Funções pragmáticas, cognitivas, estéticas e vivenciais. Gestão, custódia, conservação, depósito legal e curadoria. Patrimônio, memória, herança, cultura.
Processos de informação	Práticas em armazenamento, organização, geração, produção, comunicação, mediação, acesso, uso e apropriação da informação.
Tecnologias da informação	Suportes digitais/virtuais/analógicos nas práticas documentárias e de informação. Aplicação das tecnologias de informação em ambientes de

	informação (bibliotecas, arquivos, museus e outros ambientes de informação).
Gestão da informação	Gestão de documentos, gestão eletrônica de documentos (GED), gestão de pessoas em ambientes de informação, planejamento em ambientes de informação, qualidade do documento e da informação.

Fonte: Elaboração própria baseada no documento do MEC (2001) - 2017.

É possível observar que as relações entre os campos do conhecimento expostos no quadro para formação do currículo, se dão desde a concepção epistemológico-metodológica até o *modus operandi* gerencial. No entanto, essa relação não é linear, pois cada ponto indicado no quadro revela possibilidades de relação particular, conforme a demanda de professores, estudantes e profissionais na trajetória de construção do conhecimento técnico-científico para aplicação profissional.

O conceito de documento e informação são basilares para a fundamentação relacional curricular entre Arquivologia, Biblioteconomia, Ciência da Informação, Documentação e Museologia, pois, do documento, brotam o estatuto e os fluxos documentais que norteiam as práticas biblioteconômico-arquivísticas, respeitando as diferenças e semelhanças, enquanto da informação, engendram os processos necessários para armazenamento, organização, geração, produção, comunicação, mediação, acesso, uso e apropriação da informação.

É a partir das dinâmicas do documento (estatuto do documento) e da informação (concepções epistemológicas de cunho teórico-prático) que Biblioteconomia, Arquivologia e áreas afins produzem aproximações concretas no contexto do fluxo documental, formação das instituições, processos, tecnologias e gestão da informação.

Em todas essas conexões de assuntos/disciplinas entre Biblioteconomia, Arquivologia e áreas afins, há um elemento central que congrega o sentido geral do fazer exposto no quadro: os **sujeitos da informação**. Aqui, empreendemos a noção de **sujeitos humanos, não humanos** (SILVA, 2014) e **institucionais**, alusivos a todos aqueles que participam dos

processos de produção curricular documentais e informacionais nas áreas de Arquivologia, Biblioteconomia, Ciência da Informação, Documentação e Museologia. Os sujeitos humanos são representados por professores/pesquisadores, estudantes e profissionais que corroboram cotidianamente para construção e avaliação curricular; os sujeitos não humanos são referentes à infraestrutura física, tecnológica e documental para execução das práticas curriculares e os sujeitos institucionais são os gestores, tais como coordenadores, chefes departamentais e diretores que congregam os cursos, além dos órgãos de classe.

Todavia, é pertinente ponderar que a relação entre Arquivologia, Biblioteconomia, Ciência da Informação, Documentação e Museologia o tem recebido críticas na produção curricular, precipuamente através do que pode ser chamado de imaturidade do diálogo científico-institucional representados, por sua vez, em dois axiomas: unilateralismo disciplinar que se situa “[...] quando uma disciplina se ocupa de outra(s) sem promover um diálogo que prime pela reciprocidade” (SILVA, 2013, p.87) e/ou apropriação acrítica de conhecimentos (SILVA; RIBEIRO, 2002; 2011).

Portanto, o amadurecimento disciplinar (e, também, pluri/multi, inter e transdisciplinar) e a apropriação crítica de conhecimentos estão vinculados, sobretudo, ao fortalecimento técnico-científico (teórico-prático e metodológico) e institucional (fortalecimento relacional entre os cursos em níveis local, regional, nacional e internacional) das integração entre as fronteiras externas e internas que sustentam a produção curricular da Arquivologia, Biblioteconomia, Ciência da Informação, Documentação e Museologia.

4 POLÍTICAS CURRICULARES PARA VALORIZAÇÃO DA INTERLOCUÇÃO CURRICULAR ENTRE BIBLIOTECONOMIA, ARQUIVOLOGIA E ÁREAS AFINS: ALGUMAS PROPOSIÇÕES

Após reflexão sobre a formação curricular na educação superior e sobre perspectivas curriculares na Biblioteconomia, Arquivologia e áreas afins, é interessante conceber algumas

proposições, visando constituir uma formação curricular comum.

Entretanto, a formação curricular empreendida não contempla apenas o conjunto geral de **disciplinas obrigatórias e optativas (grade curricular)**, mas um conjunto de propostas que envolve **ensino, pesquisa, extensão e atuação profissional (matriz curricular)**. Isso significa que uma concepção curricular holística é empoderada de uma matriz que compreende desde a **origem da formação curricular** (causas, formação de grupos, planejamento prévio, discussões preliminares, problematizações, justificações, ou, de forma geral, a construção inicial de sentidos sobre o currículo), passando pelos **procedimentos da formação curricular** (objetivos, metas, constituição de indicadores e estratégias para o desenvolvimento curricular em suas diversas matizes de ensino-pesquisa-extensão-atuação profissional), chegando nas **finalidades da formação curricular** (a execução do currículo em suas diversas dinâmicas instituídas nos procedimentos) e culminando com a **avaliação da formação curricular** (atividades permanentes de aprimoramento curricular).

A visão quadripolar entre ensino-pesquisa-extensão-atuação profissional incide sobre uma concepção mais holística da realidade curricular que deve amparar a atuação do Núcleo Docente Estruturante (NDE) que é instituído nos cursos de graduação para elaboração/desenvolvimento dos currículos.

As propostas apresentadas basicamente são nomeadas de **diretrizes** por definir um conjunto de orientações norteadoras para regular possíveis traçados curriculares para as áreas de Biblioteconomia, Arquivologia e afins e, nesta focalização, são divididas em: **diretrizes gerais** e **diretrizes específicas**.

As diretrizes gerais delineiam perspectivas para um planejamento estratégico entre os sujeitos humanos e institucionais que participam da formação curricular, enquanto as diretrizes específicas, fomentam propostas de atividades no âmbito do ensino, pesquisa, extensão e atuação profissional,

com vistas à dinamização do currículo em Biblioteconomia, Arquivologia e áreas afins.

Quanto as **diretrizes gerais**, as seguintes concepções são elencadas:

- a) formação de parcerias institucionais entre a Universidade, Associações (científica e profissional) e Conselhos nas jurisdições estaduais/regionais na construção curricular (intervenção reticular e colaborativa)
- b) criação de um Programa com metas temporais para produção e consolidação dos cursos de Arquivologia em nível regional e nacional, visando o fortalecimento da interlocução científico-institucional;
- c) fortalecimento dos setores curriculares em comum entre Biblioteconomia, Arquivologia e áreas afins, considerando os aspectos indicados no quadro 1, além de elementos como recursos/serviços/produtos de informação e pesquisa;
- d) aproximação dos estudos teórico-epistemológicos dos estudos das perspectivas dos sujeitos (visão praxiológica curricular⁶ entre Biblioteconomia, Arquivologia e áreas afins);
- e) ponderar os modelos curriculares nacionais mais exitosos e consistentes/maduros no que se refere à Biblioteconomia, Arquivologia e áreas afins para nortear a formação de novos cursos e currículos em outras escolas do país. Exemplos: ECI/UFMG e FCI/UnB;

⁶ O currículo, para corresponder a uma perspectiva praxiológica, [...] supõe uma ruptura com o modo de conhecimento objetivista, quer dizer um questionamento das questões de possibilidade e, por aí, dos limites do ponto de vista objetivo e objetivante que apreende as práticas de fora, enquanto fato acabado, em lugar de construir seu princípio gerador, situando-se no próprio movimento de sua efetivação (BOURDIEU, 1994, p.47).

- f) dimensionar a Ciência da Informação como campo do conhecimento científico que pode contribuir, via participação de pesquisadores, para construção do currículo dialógico entre Biblioteconomia, Arquivologia e áreas afins.

As diretrizes gerais sustentam a ideia de que o currículo deve ser construído a partir de uma visão praxiológica no sentido de que não deve ser restrito apenas a participação docente, mas deve envolver a inserção dos múltiplos tipos de representação dos sujeitos da área, incluindo estudantes, profissionais e órgãos de classe, em especial, Associação e Conselho. A visão praxiológica, quando insere os diversos tipos de sujeitos, possibilita de maneira mais consistente, a superação do objetivismo, conferindo uma construção mais plural do currículo nas áreas de Biblioteconomia, Arquivologia e afins.

Em síntese, a formação do currículo parte da absorção de elementos/fundamentos da realidade social a partir de um conjunto de dinâmicas interacionais e de forças cognitivas e políticas dos sujeitos humanos, não humanos e institucionais. Logo, currículo na educação superior deve situar a percepção de que o conhecimento praxiológico tem como objeto não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las (SILVA; BERNARDINO; GOMES, 2017).

No que concerne as diretrizes específicas, o quadro abaixo estabelece propostas através dos fundamentos do ensino, pesquisa, extensão e atuação profissional.

**Quadro 3: Propostas para dinamização do currículo em
Biblioteconomia, Arquivologia e áreas afins.**

Fundamentos	Propostas de Ação
Ensino	<p>Formulação de um currículo com disciplinas em comum no primeiro ano e disciplinas/atividades específicas nos demais períodos do curso.</p> <p>Sugestões de disciplinas gerais em comum (primeiro ano): Fundamentos da Ciência da Informação; Fundamentos da informação; Fundamentos da organização da informação; Introdução à Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia; Informação e Cultura; Informação e sociedade; Gestão de unidades de informação; Tecnologias da informação; Elaboração do trabalho científico; Introdução à Filosofia; Introdução à Sociologia; Lógica; Introdução aos registros do conhecimento; Informação e memória.</p>
Pesquisa Incluindo TCC	<p>Estímulo à produção de pesquisas em nível docente, discente e em parceria (projetos de pesquisa, TCC etc.) que incentivem à criação de produtos estratégicos para a sociedade.</p> <p>Exemplos: guias, manuais, cartilhas, aplicativos, softwares, serviços para os ambientes de informação, indicadores, modelos de organização para ambientes de informação, novos conceitos para ambientes de informação entre outros.</p>
Extensão	<p>Criação de programas, projetos, cursos e eventos em comum entre Biblioteconomia, Arquivologia e áreas afins valorizando as perspectivas de aproximação regional (contribuições mútuas entre departamentos/centros).</p> <p>Valorização extensionista – construção de programas agregados em comum entre Biblioteconomia, Arquivologia e áreas afins que pode congrega elementos diversos como práticas informacionais e documentárias, gestão/tecnologias/processos de informação e práticas institucionais, técnicas e pedagógicas em ambientes de informação.</p>
Atuação	Estágio supervisionado

profissional	<p>Constituído em duas etapas – a primeira mais introdutória/genérica (panorama geral do ambiente de informação) e a segunda mais detalhada/especializada (atuação mais específica em setores específicos que o aluno mais se identifica, através de um diálogo triádico entre professor, profissional da informação e aluno).</p> <p>Perspectivas gerais para atuação profissional Incentivo à criação e construção de incubadoras que permitam aos estudantes, sob orientação docente, constituir seus próprios empreendimentos, visando aplica-los no mercado ainda durante a graduação e quando egressos.</p> <p>Maior aproximação entre a Universidade e as associações profissionais e conselhos de classe, especialmente, via parcerias extensionistas, no sentido de fortalecer os elos entre a academia e as práticas profissionais/político-institucionais.</p> <p>Exemplos: eventos e cursos sobre formação política, atuação profissional e produção conjunta de projetos para captação de recursos via editais locais, regionais, nacionais e internacionais para incentivo a projetos de aprimoramento das práticas profissionais entre estudantes, discentes e profissionais.</p>
---------------------	--

Fonte: Elaboração própria – 2017.

No ensino, é salutar a busca pela conciliação das disciplinas entre Biblioteconomia, Arquivologia e áreas afins, no sentido de que há aspectos temáticos de aproximação fundantes de referência externa (disciplinas introdutórias de Filosofia, Sociologia e Lógica) e de referência interna (disciplinas dos setores de fundamentos teóricos e sociais da informação, organização da informação, gestão e tecnologias da informação).

Na pesquisa, é interessante visualizar a Biblioteconomia (e, também, a Arquivologia, Museologia e áreas afins como campos técnicos do conhecimento que produzem ciência, assim como áreas do conhecimento pautadas na prática profissional em que a díade técnica/ciência-prática profissional tem como atividade teleológica a resolução de problemas informacionais.

Logo, é fundamentalmente relevante que estas áreas atuem fortemente na construção de produtos de nível físico e digital que contribua para o cotidiano da sociedade e os diversos públicos aos quais atende nos ambientes de informação (bibliotecas, arquivos e afins), enquanto disciplina técnico-científica para atuação profissional. Entre os produtos, há desde os mais simples como guias e cartilhas até os mais complexos como aplicativos e softwares, além de produtos eminentemente teórico-estratégicos como indicadores de atuação informacional.

A extensão é um nicho de maior premência de valorização na Biblioteconomia, Arquivologia e áreas afins, visto que denota o diálogo direto entre os representantes das áreas e as comunidades de maneira geral. A construção de programas de extensão, reconhecendo o programa como um “Conjunto articulado de projetos e outras ações de extensão (cursos, eventos, prestação de serviços), preferencialmente integrando as ações de extensão, pesquisa e ensino” (FORPROEX, 2007, p.35), é muito salutar para galvanizar a relação colaborativa entre docentes/profissionais destas áreas, formalizando uma rede continuada de projetos com causas, procedimentos e finalidades em comum. Já os cursos de extensão, revelam um prospecto de educação/qualificação de assuntos diversos do cotidiano informacional que podem servir, tanto a comunidade biblioteconômico-arquivística, quanto a sociedade de forma geral, a saber: pesquisa (incluindo pesquisa escolar), incentivo à leitura, uso de tecnologias, práticas de gestão (acervos, pessoas, tecnologias e serviços), elaboração de serviços/produtos de informação, restauração/conservação, uso de documentos físicos e eletrônicos, entre outros.

Vale frisar que os três fundamentos anteriores de forma direta ou indireta de deságuam na atuação profissional. Dessa maneira, a visão integrada dessa quadripolaridade curricular é necessária para uma compreensão mais holística da elaboração/execução da matriz curricular.

A atuação profissional, ao dividir-se em estágio supervisionado e perspectivas gerais para atuação profissional,

busca elucidar que o primeiro é uma atividade obrigatória no currículo e deve ocorrer de maneira planejada em parceria com as instituições público-privadas que acolhem os estudantes, assim como deve conter a participação dos órgãos de classe para embasar a prática do estágio e o segundo são estratégias alternativas de produção de conhecimentos e práticas que possibilitem o desenvolvimento estratégico da trajetória do estudante para atuação profissional.

Em especial, a relação universidade-órgãos de classe (principalmente o conselho e sindicato), une os procedimentos para estágio supervisionado e atuação profissional em virtude de delimitar um olhar mais amplo e preciso sobre a realidade do mercado. A incubadora é outra ação de determinante relevância por estimular no campo biblioteconômico, arquivístico e afins, possibilidades de empreendedorismo no âmbito empresarial, tecnológico, acadêmico, de inovação e para prática profissional em geral, via ações de estudantes sob supervisão docente.

Enfim, o currículo na Biblioteconomia, Arquivologia e áreas afins, devem agir como uma unidade na pluralidade/diversidade humano-mercadológica, tanto pelas influências cognitivas que recebe de outras áreas e constrói por si própria, quanto pelas múltiplas possibilidades de ação no contexto do ensino, pesquisa, extensão e atuação profissional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O campo que congrega disciplinas como a Arquivologia, Biblioteconomia, Ciência da Informação, Documentação e Museologia desenvolvem, de modo peculiar e afinado, práticas técnico-científicas e profissionais de cunho documentário e informacional. Essa peculiaridades e afinações são observadas na formação curricular dos cursos, especialmente em setores/assuntos como fundamentos teóricos, organização da informação, gestão da informação e tecnologias da informação, além de aspectos vinculados ao estatuto do documento e processos de informação.

As aproximações curriculares entre Biblioteconomia, Arquivologia e áreas afins dependem de uma conjunção de esforços entre sujeitos humanos, não humanos e institucionais, mas essa aproximação não é naturalizada, pois exige que estes sujeitos confluem estrategicamente na valorização coletiva de cunho técnico-científico e profissional, visando a excelência do bem social (quanto mais a construção curricular primar por uma aproximação institucional, mais será possível promover contribuições diretas e indiretas para os diversos setores sociais).

Destarte, a aproximação curricular entre Biblioteconomia, Arquivologia e áreas afins, bem como a eficácia dessa aproximação, permite constatar que, embora sejam áreas com fazeres similares, possuem muitas peculiaridades no contexto da prática curricular documentária-informacional.

Portanto, respondendo à pergunta/ponto de partida deste capítulo, a resposta empreendida é a de que o currículo em Biblioteconomia, Arquivologia e áreas afins deve contemplar um conjunto de princípios, fundamentos e aproximações que engendrem uma política curricular com interlocução político-institucional e científica, contemplando diretrizes gerais e específicas, sendo esta última delimitada no âmbito do ensino, pesquisa, extensão, e perspectivas para atuação profissional.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARENDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática; 1994, p.46-86. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, n.39).

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CES 492/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 9 jul. 2001, Seção 1e, p.50.

FORPROEX. **Extensão Universitária**: organização e sistematização. Belo Horizonte: Coopmed, 2007. Disponível em: <http://www.proec.ufpr.br/downloads/extensao/2011/legislacao_normas_documentos/extensao%20universitaria%20forproex%20organizacao%20e%20sistematizacao.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2017.

SACRISTÁN, J. C. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, A. M. da; RIBEIRO, F. **Das ‘Ciências’ Documentais à Ciência da Informação**: ensaio epistemológico para um novo modelo curricular. Porto: Afrontamento, 2002.

_____. **Paradigmas, serviços e mediações em Ciência da Informação**. Recife: Néctar, 2011.

SILVA, J. L. C. Das concepções disciplinares na Ciência da Informação e/ou de suas configurações epistemológicas: o desiderato percebido da interdisciplinaridade. **Investigación Bibliotecológica**, Ciudad de Mexico, v.27, n.59, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.unam.mx/index.php/ibi/article/view/36601>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

_____. **Múltiplas interlocuções da informação no campo da Ciência da Informação no âmbito dos fundamentos técnico-pragmáticos, humanos e científicos**. 2014. 490f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da

Informação, Instituto de Ciência da Informação (ICI),
Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2014.

_____. Informação e ética: entre o universalismo e
relativismo e/ou da ética (pluri)contextualista à ética alteritária
da informação. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM
CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO (ENANCIB), 13., João Pessoa, 2015.
Anais... João Pessoa: PPGCI/UFPB; ANCIB, 2015.

SILVA, J. L. C.; BERNARDINO, M. C. R.; GOMES, H. F. Theoretical-
epistemological perspectives of knowledge in the global era: A
conceptual proposal. In: DELIĆ, Zlatan (Ed.). **Epistemology and
transformation of knowledge in global age**. Croatia: InTech,
2017. p.19-34.

SMIRAGLIA, R. P. **The elements of knowledge organization**.
New York: Springer, 2014.

SWALES, J. **Genre analysis: English in academic and research
settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

THOMAS JR., R. R. **Beyond race and gender: Unleashing the
power of your total work force by managing diversity**. New York:
AMACON, 1991.

SOBRE OS AUTORES

Arabelly Karla Ascoli de Lima – UFPE

Mestranda em Ciência da Informação Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Especialista em História e Cultura do Brasil pela Estácio de Sá e Bacharel em Biblioteconomia pela UFPE. Atualmente é Coordenadora do Sistema de Bibliotecas do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE).

Jacques Therrien - UECE/UFC

Pós-Doutorado pela Université Laval, Canada (1992) e Universitat de Valencia, Espanha (2007). Possui doutorado em educação, mestrado em filosofia e educação, graduação em Pedagogia. Pesquisador Sênior do CNPq e Líder do Grupo de Pesquisa 'Saber e Prática Social do Educador'. Professor titular aposentado da Universidade Federal do Ceará (UFC) onde foi Diretor da Faculdade de Educação e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação. É professor pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Foi Pró-Reitor de Ensino de Graduação da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB-CE). Participou de comitês de educação no CNPq, CAPES, FUNCAP e INEP/MEC. Sua experiência na área de educação predomina no campo do Saber Docente, atuando principalmente nos seguintes temas: pedagogia, formação docente, trabalho docente, epistemologia da prática docente, racionalidade pedagógica, aprendizagem, educação no campo e política educacional.

Jonathas Luiz Carvalho Lima - UFCA

Doutor em Ciência da Informação pela Universidade Federal da Bahia (2014). Graduado em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Ceará (2006). Mestre em Ciência da Informação pela Universidade Federal da Paraíba (2011). Professor do curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Cariri. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Biblioteconomia (PPGB) - Mestrado Profissional em Biblioteconomia (MPB) da

Universidade Federal do Cariri. Na pesquisa, atua na fundamentação teórica, histórica, epistemológica e filosófica da Biblioteconomia, Ciência da Informação e Informação; estudo de usuários e mediação da informação; bibliotecas escolares, comunitárias e públicas; atuação profissional, representação ética e político-institucional da Biblioteconomia. Colunista e colaborador da Revista *Biblioo*. Colunista do *Site Infohome*.

Marcos Galindo Lima - UFPE

Doutor em História pelo Departamento de Línguas e Cultura da América Latina, Leiden University Países Baixos (2004). Graduado em Biblioteconomia (1984), mestre em História pela Universidade Federal de Pernambuco (1994). É Professor do Departamento de Ciência da Informação da Universidade Federal de Pernambuco e do Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação. Coordenador científico do Laboratório de Tecnologia do Conhecimento - Liber onde desenvolve os projetos Rede Memorial de Pernambuco e Preservação da memória digital: um panorama brasileiro. Áreas de Interesse: Teoria da Informação, Memória e Uso de tecnologia em sistemas memoriais. Atualmente é Coordenador de Memória Digital da Pró-Reitoria de Comunicação da UFPE.

Marta Lígia Pomim Valentim – UNESP / ABECIN

Pós-Doutorado pela Universidad de Salamanca, Espanha. Livre Docente em Informação, Conhecimento e Inteligência Organizacional pela Unesp. Doutora em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Mestre pela PUC-Campinas. Docente de graduação e pós-graduação da Universidade Estadual Paulista (Unesp/Marília). Bolsista Produtividade em Pesquisa (PQ) do CNPq na área de inteligência competitiva organizacional, gestão da informação, gestão do conhecimento e cultura informacional. Líder do Grupo de Pesquisa: 'Informação, Conhecimento e Inteligência Organizacional'. Possui vários artigos e livros na área. Presidente da Associação

Brasileira de Educação em Ciência da Informação (ABECIN), gestão 2016-2019.

Martha Suzana Cabral Nunes - UFS

Doutora em Ciência da Informação pela Universidade Federal da Bahia (2015). Graduada em Administração com ênfase em Análise de Sistemas pela Universidade Tiradentes (1993). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (2008). Professora Adjunta do Curso de Biblioteconomia e Documentação, do Departamento de Ciência da Informação da Universidade Federal de Sergipe (2010). Desenvolve pesquisas nas seguintes áreas: Mediação e Apropriação da informação, Bibliotecas Universitárias, Gestão da informação e do Conhecimento e Gestão Pública.

Thiago Henrique Bragato Barros - UFPA

Professor Adjunto na Faculdade de Arquivologia e no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal do Pará. Líder do grupo de pesquisa Representação em Arquivos e Bibliotecas. Pesquisador em grupos de pesquisa da UNESP e UNB. Atualmente é Diretor da Faculdade de Arquivologia (2016-2018). Tem experiência na área de Arquivologia e Ciência da Informação, atuando no âmbito da pesquisa principalmente nos seguintes temas: Abordagens linguísticas em Ciência da informação, Epistemologia, Arquivística e Representação Arquivística.

O mérito do livro *Interlocuções e novas perspectivas na educação em Ciência da Informação* - coletânea de diálogos dos palestrantes do ERECIN Norte-Nordeste 2017, realizado na Universidade Federal do Ceará (UFC), em parceria com a Associação Brasileira de Educação em Ciência da Informação (ABECIN) -, está na apresentação de um conjunto de capítulos, contendo estudos teóricos, pesquisas e relatos de experiências, desenvolvidos pelos autores e destinados àqueles preocupados com a transformação das estruturas e mentalidades, ou seja, a compreensão do fenômeno da produção do conhecimento pelo sujeito cognitivamente ativo, crítico e criativo.

A obra destina-se, basicamente, a professores e educadores – graduandos, mestrandos e doutorandos - que objetivam melhor qualificar a mediação pedagógica, a partir de uma concepção das dimensões ontológica, epistemológica e metodológica, mais apropriadas ao fenômeno educativo na área da Ciência da Informação. O livro estabelece um norte comum: a pretensão de servir não apenas como um mediador na transmissão do conhecimento, mas também como um interlocutor do leitor, contribuindo na elaboração de novas informações, de modo a tornar-se um (pré) texto para provocar discussões pertinentes a respeito do processo de ensinar e aprender, sobre as relações do homem, seu trabalho e o ambiente social com o qual interage.

AIDA VARELA

