

FUNDAÇÃO ESCOLA DE SOCIOLOGIA E POLÍTICA DE SÃO PAULO
II SEMINÁRIO DE PESQUISA DA FESPSP

**TRABALHOS TEMÁTICOS INTEGRADOS NA FESPSP: O ENSINO COM PESQUISA NA
BIBLIOTECONOMIA**

MATHIAS, Taís Bushatsky

taisbmathias@gmail.com

VALLS, Valeria Martin

valls@fespsp.org.br

Resumo

Por meio de um breve panorama histórico do ensino de Biblioteconomia no Brasil, este artigo analisa o ensino com pesquisa como prática pedagógica no curso de graduação de Biblioteconomia e Ciência da Informação da Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo. Para tanto, é considerada a base do ensino com pesquisa, o paradigma pedagógico emergente ou da complexidade, analisando de maneira breve o paradigma tradicional ou newtoniano-cartesiano utilizado por inúmeras gerações ao longo dos anos, que ainda influenciam as práticas sociais e, portanto, a educação. Além do entendimento sobre sua trajetória e influência na prática pedagógica, serão considerados também seus reflexos na ação docente e discente, dando ênfase à segunda. Dessa forma, realizou-se a reflexão sobre ambos os atores e sobre a construção de uma prática pedagógica pertinente ao novo paradigma. Este estudo propõe verificar se os Trabalhos Temáticos e Integrados, prática pedagógica concebida no planejamento pedagógico da FaBCI de 2011, podem ser considerados instrumentos pedagógicos que possuem características do ensino com pesquisa. Para alcançar esse objetivo, além de levantamento bibliográfico pertinente para a compreensão dos conceitos da Educação e do ensino de Biblioteconomia no Brasil, foram realizadas entrevistas com docentes e discentes que vivenciaram tais práticas, para refletir sobre a relevância dos trabalhos. Os resultados obtidos com a realização do levantamento bibliográfico e das informações colhidas nas entrevistas, evidenciam a importância do trabalho pelos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. As considerações finais revelam que os Trabalhos Temáticos e Integrados apresentam características do ensino com pesquisa, mas ainda estão se desenvolvendo para que atinjam todos os elementos que caracterizam tal prática. Considera também a relevância do ensino com

pesquisa para a compreensão de uma prática consciente e a consolidação de uma visão processual da formação “do” e “pelo” discente bem como do docente.

Palavras-chave: Trabalhos Temáticos e Integrados; Ensino de Biblioteconomia; Paradigmas Educacionais; Ensino com pesquisa; Graduação em Biblioteconomia.

INTRODUÇÃO

Os Trabalhos Temáticos e Integrados desenvolvidos na Faculdade de Biblioteconomia e Ciência da Informação são concebidos neste estudo como práticas pedagógicas, ou seja, um conjunto de ações que formatam um instrumento de ensino-aprendizagem planejadas pelo docente e realizadas em conjunto com os discentes, a partir dos conteúdos das disciplinas. O objetivo das práticas é o desenvolvimento de competências relacionadas à pesquisa e produção científica pelos discentes, além de conseguirem compreender conceitos fundamentais dos conteúdos previstos pelas disciplinas integradas.

No primeiro e no segundo semestres do curso é proposto que os alunos realizem os Trabalhos Temáticos de obras da literatura brasileira, em que o produto final deva consistir em um ensaio sobre algum tema extraído da obra, destacando o texto literário como elemento de análise, pois é a base para a discussão que será elaborada pelo aluno. O desenvolvimento do trabalho é acompanhado por todos os docentes que lecionam para as turmas do primeiro ano, e, portanto, são responsáveis por realizar o acompanhamento e elaboração dos trabalhos. Para isso, auxiliam os alunos a: compreender as obras literárias realizando discussões em sala sobre o autor, o contexto histórico, social, cultural, político e econômico da produção literária; compreender e fazer uso da metodologia científica; iniciar a investigação e pesquisa em fontes de informação variadas; superar dificuldades com a escrita e a leitura. O processo de correção dos trabalhos também é integrado e discutido entre os docentes.

Nos semestres subsequentes os Trabalhos Temáticos são substituídos pelos Trabalhos Integrados entre algumas disciplinas em que os conteúdos são direcionados às áreas de Biblioteconomia e Ciência da Informação.

Nesta pesquisa optou-se utilizar o termo Trabalho Temático e Integrado para denominar quaisquer trabalhos da FaBCI, seja o estudo desenvolvido no primeiro ano com as obras de literatura brasileira, seja o estudo desenvolvido em outras disciplinas integradas para aprofundar as temáticas relacionadas à gestão, aos conhecimentos técnicos e tecnológicos,

ou à área de humanidades que compõe o currículo do curso de Biblioteconomia e Ciência da Informação da FESPSP. Portanto, foi eliminada a diferença entre as nomenclaturas Trabalho Temático – que identifica os trabalhos de literatura – e Trabalho Integrado – que identifica os trabalhos especializados sobre os eixos curriculares citados acima.

A relevância desta pesquisa está em reconhecer e compartilhar práticas pedagógicas que estimulam e compreendem a pesquisa como atividade capaz de facilitar a construção do conhecimento e o desenvolvimento de um discurso autoral a partir da “leitura de mundo” dos discentes e docentes, suscitada pela capacidade leitora dos mesmos e pelas discussões em sala de aula. Este estudo analisa os Trabalhos Temáticos e Integrados considerando o ensino e o aprendizado como atividades processuais.

Para tanto, esta pesquisa propõe dois objetivos principais: 1. Realizar o levantamento histórico e teórico sobre o ensino de Biblioteconomia e a abordagem educacional, no ensino superior, do ensino com pesquisa; 2. Compartilhar as experiências dos docentes e discentes que participaram dos Trabalhos Temáticos e Integrados – informações obtidas a partir de entrevistas – para registrar a produção do conhecimento na FaBCI e refletir sobre os processos e avaliações dos atores envolvidos, discentes e docentes.

A metodologia utilizada para atingir o primeiro objetivo da pesquisa foi o levantamento de produções científicas e a posterior elaboração de fichamentos para organizar as informações sobre ensino superior, paradigmas educacionais e o panorama histórico sobre o ensino de Biblioteconomia no Brasil. Abaixo, estão identificados os autores utilizados em cada um dos assuntos tratados nesta pesquisa.

Quadro – Especificação de autores utilizados em cada temática.

ASSUNTO	AUTOR UTILIZADO
Panorama histórico do ensino de Biblioteconomia	CASTRO, César
	SOUZA, Francisco das Chagas
	RODRIGUES, Mara Eliane Fonseca
Lei de Diretrizes e Bases e novas perspectivas no ensino de Biblioteconomia	GUIMARÃES, José Augusto Chaves
	BEHRENS, Marilda Aparecida
	RODRIGUES, Mara Eliane Fonseca
Práticas pedagógicas, currículo e paradigmas educacionais	CUNHA, Maria Isabel da
	MORAES, Maria Cândida
	KUHN, Thomas Samuel
	SILVA, Tomaz Tadeu da
	SCHÖN, Donald

Fonte: elaborado pelas autoras.

O segundo objetivo foi concluído a partir da elaboração de um roteiro de entrevista semi-estruturada para coletar informações dos docentes e discentes da FaBCI envolvidos com os Trabalhos Temáticos e Integrados, realizando a investigação qualitativa com a coleta dos comentários de cada entrevistado. Segundo Minayo (1994), a investigação qualitativa pode ser compreendida

como aquelas capazes de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas. (MINAYO, 1994, p. 10)

Contextualizando a metodologia utilizada com os objetivos da pesquisa, é possível compreender a opção pela abordagem qualitativa, formada por métodos que permitem o entendimento do contexto social e suas relações, que impactam sobre as análises dos sujeitos da pesquisa, propondo novas interpretações do objeto de estudo.

A entrevista semi-estruturada pode ser compreendida, segundo Boni e Quaresma (2005, p. 75), como a combinação de “perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto”. Dessa forma, o pesquisador deve ter o domínio sobre os objetivos que deseja atingir com as entrevistas, podendo aprofundar algumas questões mais do que outras.

Já a seleção dos docentes considerou para a escolha da amostra os professores que possuem disciplinas que utilizam os Trabalhos Temáticos Integrados. Foram selecionados docentes de cada eixo formativo da organização curricular: humanista, acadêmico e cultural; técnico e tecnológico; organizacional e gerencial.

Compreende-se, portanto, duas partes distintas deste estudo, sendo a primeira teórica, organizada em três capítulos: o primeiro apresenta um panorama histórico sobre o ensino de Biblioteconomia no Brasil objetivando compreender o desenvolvimento do ensino desde as primeiras escolas que trouxeram os fundamentos da Biblioteconomia e as influências estrangeiras sobre a formação profissional no Brasil.

No segundo capítulo são apresentadas algumas mudanças no ensino de graduação com a Lei de Diretrizes e Bases e novas tendências na formação do profissional ocasionadas pelas transformações do mercado de trabalho, do avanço das tecnologias de informação e comunicação, além da reflexão sobre a própria área científica da Biblioteconomia e da Ciência da Informação.

Já no terceiro capítulo são apresentadas as reflexões sobre a convergência entre os paradigmas educacionais, as teorias do currículo e as práticas pedagógicas. Buscou-se realizar neste capítulo a reflexão panorâmica sobre como a literatura compreende as mudanças na educação, objetivando traçar um paralelo entre o ensino da Biblioteconomia e novas tendências na educação superior. A ênfase foi dada ao Projeto Pedagógico da FaBCI buscando as relações com as ideias de Donald Schön sobre a formação de um profissional que reflete na ação, base do que pode ser chamado de ensino com pesquisa.

No quarto capítulo estão reunidas as informações obtidas nas entrevistas com os docentes e discentes, aprofundando o entendimento sobre os Trabalhos Temáticos e Integrados, identificando os elementos em comum e distintos da abordagem do ensino com pesquisa. Além disso, este capítulo apresenta a compreensão dos atores envolvidos, tornando-se perceptível sua visão sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Finalmente, o quinto capítulo reúne as considerações finais das pesquisadoras sobre os Trabalhos Temáticos e Integrados, em que são realizadas as análises do paradigma pedagógico emergente, que fundamenta o ensino com pesquisa, e do comentário dos discentes, enfatizando também, a aprendizagem com pesquisa.

1 PANORAMA SOBRE O ENSINO DE BIBLIOTECONOMIA NO BRASIL

O processo de formação acadêmica e profissional bibliotecária no Brasil ocorreu nos centros urbanos do Rio de Janeiro e São Paulo, onde as instituições pioneiras foram influenciadas por diferentes cenários culturais, sendo que

A primeira experiência iniciou-se em 1915 [na Biblioteca Nacional] e refletia a ainda predominante influência francesa que existia no Brasil, notadamente sobre as elites intelectuais. A segunda experiência iniciou-se lentamente no final dos anos vinte e consolidou-se como modelo aceito no final dos anos 40 com a reestruturação do Curso da Biblioteca Nacional que se adaptou ao novo modelo (SOUZA, 2003, p. 20).

Além de ser caracterizado por sua influência europeia, segundo Castro (1998, p. 37) “o Curso de Biblioteconomia, criado na BN¹, tinha como objetivo sanar as dificuldades existentes na biblioteca a gerações, quanto à qualificação de pessoal”. Esse objetivo tornava o curso específico para atender a uma demanda da própria instituição que precisava admitir funcionários e, ao mesmo tempo, inaugurava a profissionalização e a trajetória do ensino de Biblioteconomia no Brasil.

A alavanca para a formação bibliotecária no Rio de Janeiro no período de 1911 a 1922 foi fundamentada no Decreto nº 8.835 de 11 de junho de 1911 que “tratou da estruturação da BN [...] [das] atribuições do sub-bibliotecário [em que] não há diferenças significativas entre as suas funções e do bibliotecário a não ser que não poderia participar das decisões do Conselho Consultivo [...]” (CASTRO, 1998, p. 35-36).

Ocorre, então, a expansão da missão do curso de Biblioteconomia em atender não apenas à carência de profissionais competentes para atuar nos setores da Biblioteca Nacional, mas também a capacitação de funcionários para trabalharem em outras bibliotecas públicas.

¹ Biblioteca Nacional, localizada no centro da cidade do Rio de Janeiro.

Enquanto a natureza do ensino no Rio de Janeiro foi do atendimento ao setor público, em São Paulo o pioneirismo emergiu do setor privado com a biblioteca escolar George Alexander, do Mackenzie College, fortemente influenciado pela linha norte-americana que, segundo Castro (1998, p. 47), deveu-se ao “modelo pragmático de ensino de biblioteconomia e organização de biblioteca, [...] [vir] em consonância com a modernidade de ensino adotada pelo Mackenzie”.

Após dez anos do Curso Elementar de Biblioteconomia do Mackenzie College, suas atividades são encerradas em 1936, mas a formação de profissionais bibliotecários tem sua continuidade dirigida por Rubens Borba de Moraes, que transfere o modelo paulista ao Departamento de Cultura da Prefeitura Municipal de São Paulo. Tal setor público fora, segundo Castro (1998, p. 52), “o ponto culminante alcançado pelos mentores da Semana de Arte Moderna de 22, como Mário de Andrade, Tácito de Almeida, Sérgio Milliet, Alcântara Machado, Paulo Duarte [...]”, responsáveis pela criação da Divisão de Bibliotecas na Secretaria de Cultura, sendo Borba de Moraes seu diretor.

A linha norte-americana de ensino permeia o curso paulista, desde sua instauração pelo Mackenzie, nos anos de 1920, pelo Departamento de Cultura da Prefeitura de São Paulo, na década de 30 e, posteriormente, pelo curso da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo nos anos de 1940. Em sua pesquisa, Castro (1998, p. 78) destaca as diferenças entre o ensino do Rio de Janeiro e de São Paulo, em que “o primeiro [era] fortemente influenciado pela [...] École de Chartes, conservadora e enciclopedista e, o segundo, pela Columbia University, essencialmente técnica”. Rodrigues (2008), a propósito destaca que

não podemos esquecer também da influência [sobre o ensino paulista] da Graduate Library School of University of Chicago, conhecida como a Escola de Chicago, considerada o centro intelectual da biblioteconomia dos Estados Unidos entre os anos 30 e 60 e que se destacou por focar seus estudos na questão da função social da biblioteca e do bibliotecário (RODRIGUES, 2008, p. 70).

As pretensões modernizadoras de São Paulo, que trouxeram os moldes norte-americanos para a implantação de um modelo de ensino e de formação profissional, foram difundidas pelo Brasil. As necessidades modernizadoras vistas pela elite paulistana foram incentivadoras, segundo Souza (2003), da importação do modelo de ensino da Biblioteconomia Nova², mas o processo segundo o qual foi implantado não considerou as diferenças dos contextos social, econômico e político distintos entre Brasil e Estados Unidos da América. A importação de tal modelo foi analisada por Souza (2003) da seguinte forma:

² Biblioteconomia Nova: termo retirado da tese de Francisco das Chagas Souza. O autor utiliza esse termo para se referir ao modelo de ensino e de atuação do profissional qualificados como técnico, que foram importados dos Estados Unidos e adotados em substituição ao modelo de ensino francês.

Se, por um lado, era aceita pelos modernizadores sua configuração técnica, como forma de preparar especialistas para organizar as coleções documentais, por outro lado, aqui no Brasil, ele não receberia o suporte acadêmico com que fora concebido e com o qual era realizado nos Estados Unidos. Naquele país, como condição estabelecida pela ALA³, desde a década de vinte, o Curso somente seria credenciado, se realizado em nível de pós-graduação [...]. Nessa condição, o curso era realizado em um ou dois anos com matérias somente de conteúdo profissional (técnicas), findo o qual o candidato recebia uma titulação profissional de Master of Library Science (SOUZA, 2003, p. 91).

Além da inadequação, apontada por Souza (2003), do modelo importado ao Brasil no contexto da modernização da sociedade brasileira, a implantação de um ensino diferente do proposto pela Biblioteca Nacional, e em outras regiões do Brasil, gerou a necessidade da criação de um Currículo Mínimo dos cursos de Biblioteconomia brasileiros. Castro (1998), comenta que na década de 1960 “Esse currículo objetivava, entre outras questões, atender às necessidades do ‘mercado biblioteconômico ascendente’, ao aumento da produção científica brasileira que requeria organização e controle”, justificando, dessa forma, a inserção das disciplinas técnicas da Biblioteconomia, “como Catalogação, Classificação e Bibliografia”. Ainda assim, Castro (1998) destaca que a preocupação com a formação do profissional para além da técnica era considerada, refletindo na incorporação de “algumas disciplinas culturais”. (CASTRO, 1998, p. 201).

Os cursos sofreram diversas influências, como foi apresentado previamente, mas ainda não contemplavam o bacharelado, ou seja, não eram regulamentados como curso superior, pois não havia uma lei que institucionalizasse o reconhecimento do bibliotecário como profissional liberal.

A busca pelo reconhecimento da categoria viabilizou alguns marcos que ocorreram entre as décadas de 1950 e 1960. O primeiro foi o próprio reconhecimento do profissional pelo Ministério do Trabalho (Portaria nº 162, de 07/10/1958), que desencadeou a reflexão sobre os parâmetros da formação desse profissional, acelerando o estabelecimento do Currículo Mínimo para os cursos de Biblioteconomia, elaborado pelo Conselho Federal de Educação. E, por fim, outro importante marco que deu sequência e forma ao desenvolvimento da profissão na sociedade brasileira, foi a sanção da Lei 4.084, de 30 de junho de 1962, esclarecendo sobre as atribuições do bibliotecário, regulamentando seu exercício. (SOUZA, 2003, p. 87).

³ American Library Association foi fundada em 1876. Sua missão é promover a liderança para o desenvolvimento, promoção e melhoria da biblioteca e serviços de informação e dos profissionais de Biblioteconomia, com o intuito de melhorar o aprendizado e garantir a todos o acesso à informação. (Disponível em: < <http://www.ala.org/aboutala/>>. Acesso: 28 set. 2013).

A regulamentação do exercício profissional em Biblioteconomia motivou o desenvolvimento da profissão, incentivando a criação de novos cursos e entidades pesquisadoras, por todo o território nacional. A ciência que inova a área aliada ao tecnicismo altera profundamente o perfil do profissional da segunda metade do século XX. Segundo Castro (1998),

As mudanças processadas no campo da ciência e da tecnologia e a incorporação dos princípios da Documentação⁴ na Biblioteconomia brasileira passaram a exigir um/ a bibliotecário/ a mais dinâmico/ a e participativo/ a e, principalmente, especializado/ a, isto é, que conhecesse as principais fontes do campo em que atuava, suas terminologias e o modo como o mesmo estruturava-se, enquanto espaço de construção de saber. (CASTRO, 1998, p. 107)

Assim, outro perfil profissional emergiu para atender às necessidades, principalmente, dos campos científicos que recebiam altos investimentos para desenvolver novas tecnologias⁵, em que os conhecimentos técnicos da Biblioteconomia se tornaram valiosos para a organização da informação. Mas, ao mesmo tempo, é preciso considerar que essas novas demandas exigiram do profissional habilidades no domínio de novas linguagens como as terminologias de diversas áreas do conhecimento e de outros idiomas.

Porém, Castro (1998) aponta outro olhar sobre as “tendências” emergentes a partir da década de 1960 e que, atualmente, são semelhantes à adoção do que ele chama de “modismos paradigmáticos de outras ciências sociais [...], em que consideram a Biblioteconomia como ciência pós-moderna e a sociedade brasileira como sociedade da informação”. Castro (1998) designa como ignorantes os que acreditam nas tais tendências; afinal, o Brasil apresenta outra realidade – sociais, educacionais, econômica e informacional – que impossibilita a existência de uma sociedade da informação nos moldes norte-americanos, concluindo que “a Biblioteconomia atingiu a estabilidade como campo sem, contudo, refletir em torno das necessidades e perspectivas informacionais do público e das bibliotecas de um país extremamente desigual” (CASTRO, 1998, p. 108-109).

A partir dessas reflexões, evidencia-se a convergência entre as pesquisas de Castro (1998), Souza (2003) e Rodrigues (2008) ocorre pelo intuito de compreender a origem da problemática sobre a formação do profissional bibliotecário: a ausência de um eixo teórico e

⁴ Segundo Castro (1998), o surgimento da Documentação como uma disciplina que rompe com a Biblioteconomia ocorre “efetivamente na Europa, Bélgica, nos fins do século XIX, quando Paul Otlet e Henry La Fontaine, em 1985, criam o Instituto Internacional de Bibliografia”. Essa nova disciplina “proporcionou que os documentalistas buscassem meios para atender aos especialistas através de outras estratégias de indexação, resumos informativos e indicativos, de que a tradicional Biblioteconomia não dava conta” (CASTRO, 1998, p.139-140).

⁵ As áreas do conhecimento científico que se destacaram no período pós-guerra foram, principalmente, as Exatas e as Biológicas, devido ao potencial bélico e de meios de comunicação demonstrados durante a Guerra Fria.

técnico forjado para atender à realidade brasileira, formando profissionais críticos e sensíveis aos diferentes campos de atuação que o Brasil possui, causa lacunas na atuação profissional. Dessa forma, infere-se que o distanciamento entre a formação do bibliotecário e a realidade brasileira adveio do desequilíbrio ou falta de integração entre as disciplinas técnicas e humanistas, interferindo no posicionamento político e repertório cultural do egresso para refletir sobre a diversidade social, econômica, educacional do Brasil.

Mas tal lacuna na formação do profissional não foi negligenciada, pois o que passou a ser exigido dos profissionais da informação – abrangendo todas as áreas que trabalham com a metainformação: bibliotecários, documentalistas, arquivistas, museólogos, etc. – foi a mudança de uma postura do hábil técnico, que assessorava os “verdadeiros” cientistas, para o do cientista dos fluxos da informação, fundamentada a partir do surgimento dos cursos de pós-graduação em Ciência da Informação. Outras mudanças na formação do bibliotecário ocorreram devido a insegurança do profissional com as novas tecnologias da informação e da comunicação e a produção acelerada de conteúdos nos ambientes digitais e virtuais. A valorização dos profissionais que conseguiam organizar, disseminar e mediar tais conteúdos mobilizou a realização de novos estudos e, conseqüentemente, uma necessidade de repensar e ampliar as atribuições dos bibliotecários. Portanto, no final do século XX novos desafios surgiram para a classe bibliotecária, motivando transformações fundamentais em sua imagem e em sua formação.

2 NOVAS BASES PARA A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL BIBLIOTECÁRIO

As mudanças ocorridas na formação bibliotecária ocorreram, principalmente, por dois fatores: a pós-graduação *stricto sensu*, nos anos de 1980, denominada Ciência da Informação⁶ que, diferente da Biblioteconomia, distancia-se da sistematização da prática, e fundamenta a epistemologia do estudo dos fluxos informacionais, preocupada em produzir um corpo de conhecimento que a sustente enquanto ciência. (SOUZA, 2002, p. 2)

O outro fator gerador de mudanças foi a sanção da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996), nos anos de 1990, para a alteração da estrutura curricular, vista como pouco flexível com o Currículo Mínimo. Tal reestruturação permite um direcionamento político do curso definido pela própria instituição de ensino, que norteiam o currículo de maneira mais abrangente, considerando inovações e adaptações de acordo com as

⁶ A Ciência da Informação, segundo Oliveira (2005) é a grande área na qual estão abrigadas as disciplinas de caráter mais técnico como a Arquivologia e a Biblioteconomia. (OLIVEIRA, 2005, p. 17). A Ciência da Informação designa o campo mais amplo, de propósitos investigativos e analíticos interdisciplinares por natureza, que tem por objetivo o estudo dos fenômenos ligados à produção, organização, difusão e utilização da informação em todos os campos do saber. (CNPq. AVALIAÇÃO E PERSPECTIVA, 1983, p. 52).

necessidades percebidas e defendidas pela própria instituição, formando bacharéis coerentes com a sua política pedagógica. (RODRIGUES, 2008, p. 76)

A LDB é formada por recomendações gerais, considerando todas as profissões classificadas como Ciências Sociais Aplicadas, e por recomendações específicas à formação biblioteconômica. São destacados e analisados cinco dos sete tópicos da LDB, com base no estudo de Guimarães (2002), que enfatiza as recomendações do Ministério da Educação, pois demonstram a profunda alteração da concepção sobre a formação dos bacharéis e, portanto, exigem reflexão e deliberação:

- a) o reconhecimento do cunho humanista da área como subsídio ao desenvolvimento cultural;
- b) a necessidade de geração de conhecimento – teórico e aplicado – por meio da criação e manutenção de espaços e iniciativas de investigação sistematizada;
- c) o dever da universidade de socializar o conhecimento nela produzido;
- d) a formação de diferentes perfis (ou ênfases) profissionais a partir das vocações (acadêmicas, contextuais) da IES; e
- e) a conscientização de que a imagem da profissão, mormente em tempos tão mutantes, deve ser objeto de reflexão e atuação das IES e dos organismos de classe de modo que se tenha garantida uma das vertentes do direito institucional à informação: o direito à informação profissional. (GUIMARÃES, 2002, p. 62)

As diretrizes apresentadas propiciam um novo enfoque à formação do profissional, e conseqüentemente uma nova postura metodológica e prática para o ensino de Biblioteconomia, rompendo com o modelo tecnicista que estigmatizou a profissão durante o século XX.

O rompimento com a estrutura curricular ancorada em grades disciplinares configura um desconforto que multiplica os estudos sobre o processo de formação do profissional. Como consequência, surgem novos olhares sobre a relação entre docente e discente e, sobre as metodologias e práticas de ensino que vão ter de atender ao novo perfil do bacharel. Evidenciam-se, sobre os cinco aspectos destacados por Guimarães (2002), a fundamentação da profissão humanista, pois sua atividade fim é compreendida no âmbito sociocultural; a importância do estreitamento da relação entre a universidade e a sociedade, que catalisa o desenvolvimento de pesquisas como elo entre a dimensão social e acadêmica; a capacidade do profissional para refletir de maneira contínua sobre as relações entre “os tempos mutantes” e a formação e atuação profissionais. A alteração do currículo, portanto, deve se voltar para a ideia de formar profissionais-cidadãos, bem informados e profundamente motivados, capazes de pensar criticamente e de analisar os problemas da sociedade, bem como de procurar soluções para esses problemas e de aceitar responsabilidades sociais. (RODRIGUES, 2008, p. 78). A questão atinge a concepção do modelo de bacharel e de pesquisador, pois não há mais um distanciamento tão evidente

entre ambos, a pesquisa e o comprometimento com a produção do conhecimento deve haver em qualquer instância, pois a responsabilidade social é de importância nacional, desconstruindo a “concepção que vê a graduação como instância de consumo de conhecimento e a pós-graduação como produtora de conhecimento” (RODRIGUES, 2008, p. 91)

Ao analisar o atual contexto educacional após a reflexão sobre a história do ensino de Biblioteconomia no Brasil, é possível perceber que a construção do ensino que permite desenvolver olhares críticos e autonomia pelo bacharel é muito recente no percurso histórico da profissão no Brasil. No entanto, muitas iniciativas têm ocorrido objetivando o compartilhamento de experiências que ocorrem em sala de aula e buscam a abordagem do ensino com pesquisa. Para Rodrigues, esse modelo de ensino “pode contribuir para formar o sujeito com autonomia, com criatividade, com criticidade e espírito investigativo”. (BEHRENS, 2003, p.55 e 56)

O enfoque do ensino com pesquisa precisa ser compreendido historicamente, mediante os estudos sobre os paradigmas científicos que influenciam radicalmente na organização dos conteúdos em currículos e na visão de mundo que o bacharel desenvolverá durante os anos de sua formação. O estudo sobre paradigmas científicos são relevantes para a compreensão sobre as políticas e os critérios que determinam a função das ies, bem como, identificam o que querem defender ou proporcionar ao bacharel com determinada composição curricular. Também ilumina questões que estão nas entrelinhas do ensino superior, proporcionando um autoconhecimento do profissional, potencializando reflexões no momento de atuação do mesmo, seja como estagiário, bacharel ou bibliotecário.

A partir da compreensão das ideias mais gerais sobre a natureza da visão sobre a educação que determinada instituição possui – ou seja, a compreensão de paradigmas educacionais e teorias que identificam os discursos que permeiam os currículos – conseguimos contextualizar e compreender as práticas pedagógicas, que refletem e estão intimamente relacionadas às questões mais amplas da educação e do pensamento científico. Tal análise permite o aprofundamento de questões como: quais são os autores e ideias referenciadas escolhidos para discutir e refletir em sala de aula? De que maneira e qual a importância em apresentar perspectivas históricas, filosóficas, sociológicas e organizacionais sobre o conhecimento produzido pelos profissionais da Ciência da Informação? Qual a contribuição social dos discentes e docentes da instituição? Como formar profissionais cidadãos? Por que a autonomia e a pesquisa devem ser incentivadas?

A busca por responder tais questões podem ser percebidas no trabalho docente, mas também a reflexão sobre as mesmas por discentes se torna importante para o

aprimoramento e renovação das formas de aprender e ensinar. Dessa forma, este estudo preocupa-se com a discussão dessas práticas por docentes e discentes, além de considerar as teorias pedagógicas sobre currículo e paradigmas educacionais, objetivando identificar possíveis convergências.

3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, CURRÍCULO E PARADIGMAS EDUCACIONAIS: RELAÇÕES E REFLEXÕES

As práticas pedagógicas são analisadas de maneira recorrente na literatura sob a perspectiva do desenvolvimento do pensamento científico, sustentado por paradigmas que determinam a escolha sobre o que se aprende. Eles se modificam ao longo da história, sendo “a universidade, a principal instituição de produção e distribuição da ciência, que tem sido, ao mesmo tempo, [...] lugar de reprodução dos modos de fazer ciência, nem sempre explicitados entre aqueles que dela se ocupam”. Porém, a percepção congênita, naturalizada desse modo de fazer ciência, torna velado o discurso e a relação entre pensamento científico e educação, ocasionando consequências indesejadas no comportamento dos profissionais que se formam. (CUNHA, 1998, p. 200). Por isso, este capítulo busca iluminar alguns pontos dessa relação compreendendo o entrecruzamento entre os paradigmas científicos, as teorias do currículo e as práticas pedagógicas.

Apesar de extremamente pertinente, esta pesquisa não possui o intuito de analisar profundamente os discursos que envolvem o currículo do curso de Biblioteconomia e Ciência da Informação da FESPSP, e sim, o entendimento sobre a relação entre os paradigmas ou tendências pedagógicas e o currículo, facilitando a compreensão sobre o pensamento formado por discentes e docentes sobre uma prática que pode estar inserida no contexto do ensino com pesquisa, os Trabalhos Temáticos Integrados.

A compreensão do conceito de paradigma será brevemente apresentada, pois é muito mais abrangente e atinge outras dimensões sociais que vão além da educação. Mesmo com a complexidade do assunto, a discussão sobre os paradigmas científicos e educacionais fundamenta o pensamento social e instiga uma visão menos inocente sobre a escolha de disciplinas, de autores, de textos, e de modos de ensinar e aprender realizados no ambiente universitário. Por isso,

A compreensão de que a concepção de conhecimento preside a definição de prática pedagógica realizada na universidade foi muito importante para ultrapassar a análise simplista realizada apenas sobre as regras didáticas. Compreender que o ensinar e o aprender estão alicerçados numa concepção de mundo e de ciência facilita uma

visão mais global e elucidativa, especialmente numa época em que a supremacia da ciência tem sido amplamente reconhecida (CUNHA, 1996, p.33).

A questão epistemológica citada por Cunha (1996), se refere à análise sobre a intencionalidade do pensamento e da ciência gerados em determinado contexto econômico, social e histórico e sua influência na dimensão educacional. Para compreender as relações entre paradigma científico e paradigma pedagógico ou educacional, basta analisar atentamente o que definiu o pensamento moderno e o que está em questão atualmente na pós-modernidade. Serão esses os dois períodos da história que abarcam paradigmas contrapostos nesta pesquisa buscando entender o modelo educacional que temos na graduação. Justifica-se, portanto, o resgate histórico realizado anteriormente, sobre o ensino de Biblioteconomia no Brasil, pois é utilizado neste capítulo como facilitador na reflexão de tais conceitos dentro da área, mais especificamente, no Plano Pedagógico da FaBCI.

A definição do conceito de paradigma científico, segundo Kuhn (2001), em sua obra *A estrutura das revoluções científicas* é compreendida da seguinte maneira: “considero ‘paradigmas’ como as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (KUHN, 2001, p. 13). O autor também afirma, em outro momento da obra citada, que o abandono dos paradigmas ao refletir sobre a ciência é de certa forma deixar de praticar a ciência, pois é dessa forma que é possível refletir e perceber as revoluções científicas, pois “ao adquirir um paradigma, [uma comunidade científica] adquire igualmente um critério de escolha que, enquanto o paradigma for aceito, podemos considerar como dotados de uma solução possível” (KUHN, 2001, p. 60).

A prática da ciência bem como a geração ou a reconstrução do conhecimento ocorre na sociedade, possui uma íntima relação com as instituições de educação formal, considerando o ensino fundamental, médio e superior. Tal relação é evidenciada no estudo de Moraes (1996), quando aponta a mútua interferência entre ciência e visão de mundo dos indivíduos, afirmando que,

Ao mesmo tempo que a educação é influenciada pelo paradigma da ciência, aquela também o determina. O modelo da ciência que explica a nossa relação com a natureza, com a própria vida, esclarece, também, a maneira como apreendemos e compreendemos o mundo, mostrando que o indivíduo ensina e constrói o conhecimento, a partir de como compreende a realização desses processos. (MORAES, 1996, p. 58).

O impacto de tal percepção aos estudiosos da pedagogia, professores e outros atores envolvidos com a educação formal, possibilitou a identificação das estruturas escolares – projeto pedagógico, currículo, prática pedagógica, visão do colegiado sobre ensino e

aprendizagem – sustentadas por modelos científicos que já não eram mais compatíveis com as questões emergentes da sociedade.

Identifica-se, segundo Moraes (1996), que o modelo científico tradicional é o mais influente nas instituições de ensino formal e possui sua origem em correntes do pensamento que influenciaram a Revolução Científica, o Iluminismo e a Revolução Industrial, destacados como os principais marcos da modernidade⁷. O conhecimento no paradigma tradicional baseia-se na objetividade, e é “obtido pela experimentação e na observação controlada, buscando o critério de verdade na experimentação (sensação) e na lógica matemática (razão), o que deu origem a duas correntes filosóficas importantes: o racionalismo⁸ e o empirismo⁹. (MORAES, 1996, p. 59)

O processo de ensino e aprendizagem coerente com essa concepção de ciência e produção de conhecimento, “existia fora do sujeito, dependendo do conhecimento exterior, captado pelos órgãos [sic] dos sentidos; [...] [e, para o aprendiz,] dividir era necessário, e o pensamento caminhava do mais simples para o mais complexo” (MORAES, 1996, p. 59). Evidencia-se uma visão positivista sobre a ciência. O pensamento científico sistematiza uma didática para a transferência desses conteúdos também de maneira positivista, acarretando no

prevalhecimento de um sistema paternalista, hierárquico, autoritário, dogmático e a presença de uma escola que exige memorização, repetição, cópia, que dá ênfase ao conteúdo, ao resultado, ao produto, recompensando o conformismo, a "boa conduta", punindo os "erros" e as tentativas de liberdade e expressão. [Portanto,] é uma escola que continua dividindo o conhecimento em assuntos, especialidades, subespecialidades, centrada no professor e na transmissão do conteúdo que, em nome da transmissão do conhecimento, continua vendo o indivíduo como uma tabula rasa, produzindo seres subservientes, obedientes, castrados em sua capacidade criativa, destituídos de outras formas de expressão e solidariedade. (MORAES, 1996, p. 59)

A centralização do processo de aprendizagem no conhecimento que está fora do indivíduo, ou seja, na figura do professor e no conteúdo que será transmitido, é o ponto central da crítica que se faz ao paradigma pedagógico tradicional.

⁷ Os principais marcos da modernidade foram realizados com base nas ideias de três grandes pensadores: Newton, Descartes e Bacon. Segundo, Rodrigues (2010) “Newton complementa o pensamento de Descartes, dando realidade à visão do mundo como máquina perfeita. O empirismo de Bacon (indução) e o racionalismo de Descartes (dedução) firmaram uma oposição que Newton viria a solucionar com uma nova elaboração do conceito de ordem cósmica”. (RODRIGUES, 2010).

⁸ “A razão, para o empirista, não é um dado primeiro e absoluto: ela própria é oriunda da experiência, tanto exterior (sensações) como interior (reflexão)[...]. O desenvolvimento do empirismo somado à lógica, é o que permite enunciar que “ somente a experiência – em especial a experimentação científica – nos permite conhecer o mundo”. (COMTE-SPONVILLE, 2003, p. 191-192).

⁹ O racionalismo exprime primeiro certa confiança na razão: é pensar que ela pode e deve compreender tudo [...] [considera] que o real é, de fato, racional e que o irracional não existe. (COMTE-SPONVILLE, 2003, p. 500).

Somado ao paradigma científico, é necessário enfatizar os estudos sobre as teorias do currículo para compreender o quadro educacional em seu contexto, ou melhor, conforme apontado por Silva (2007), os discursos que o currículo pode evidenciar, como por exemplo, a defesa da visão positivista, conforme visto o paradigma tradicional. Nesse caso, a teoria tradicional do currículo foi iniciada por Bobbit¹⁰, em sua obra *The curriculum*, em que seu modelo “estava claramente voltado para a economia. Sua palavra-chave era ‘eficiência’. [...] Bobbitt [acreditava] que a educação deveria funcionar de acordo com os princípios da administração científica propostos por Taylor¹¹”. (SILVA, 2007, p. 23)

Dessa forma, a discussão sobre o que deveria ser ensinado, de que forma e qual o modelo de indivíduo formado no currículo tradicional, era evidente para Bobbitt, “não havia por que discutir abstratamente as finalidades últimas da educação: elas estavam dadas pela vida ocupacional adulta”. (SILVA, 2007, p. 23)

Para concluir a compreensão sobre o paradigma científico tradicional em consonância com a teoria tradicional do currículo, evidencia-se em ambas o reflexo da Revolução Industrial e a compreensão do sujeito como esvaziado de um conhecimento que deve ser transmitido para ser reproduzido em sua profissão, atendendo as expectativas do mercado de trabalho para o benefício da economia.

Durante o século XX outras descobertas foram feitas que alteraram a maneira do homem se relacionar com o mundo, com a ciência e conseqüentemente, com a educação. O marco dessa nova visão que rompem com o pensamento moderno são os estudos de Albert Einstein, que em 1905 “com uma simples equação, descobriu que massa é energia, que energia possui massa e que não existe distinção verdadeira entre matéria e energia [...], trazendo a ideia [sic] da existência de um dinamismo intrínseco a todas as partículas subatômicas” (MORAES, 1996, p. 60). Dessa forma, os termos “movimento”, “fluxo de energia” e “processo de mudança” penetraram no campo da ciência, se contrapondo à verdade, ao controle de fenômenos por meio da racionalidade e objetividade, à observação verdadeira por meio dos cinco sentidos.

O paradigma científico einsteiniano evidencia “a necessidade de olhar o mundo como um todo indiviso, no qual todas as partes do universo se fundem, incluindo o observador e seus

¹⁰ John Franklin Bobbit é o autor da obra *The Curriculum* publicada em 1918. Esse livro tem sido reconhecido por vários estudiosos como o princípio das pesquisas sobre o currículo estruturado. Bobbitt compreendeu que não era suficiente apenas desenvolver um novo currículo, mas era preciso também aprender mais sobre como os novos currículos poderiam ser melhor elaborados. (SOUTHEASTERN LOUISIANA UNIVERSITY, 2013).

¹¹ Frederick Winslow Taylor é conhecido como pai da administração científica. Isso se deve ao livro de sua autoria, *Os princípios da Administração Científica*. Os valores fundamentais de Taylor foram criados devido à sua experiência no ambiente fabril da siderurgia. Seus princípios são: a racionalidade; a melhoria da qualidade; baixo custo; altos salários; alta produtividade; administração do trabalho cooperativo; elaboração de metas e objetivos claros. Ele foi o primeiro a apresentar um estudo sistemático das interações sobre o ambiente de trabalho, ferramentas, métodos e habilidades humanas, entre outros. (UNIVERSITY OF SAINT FRANCIS, 2013).

instrumentos que estão permanentemente unidos”. Portanto, nega a “fragmentação e a separatividade que o modelo mecanicista pregava. É o pensamento do homem que fragmenta a sua realidade”. (MORAES, 1996, p. 61).

A consideração sobre o indivíduo como elemento que interfere e sofre interferência do fenômeno que observa, é uma das principais influências da Teoria Quântica e da Relatividade sobre a educação, reintegrando “o sujeito no processo de observação científica” (MORAES, 1996, p. 61). Outra contribuição do novo paradigma científico para a educação é a percepção e desenvolvimento de um pensamento complexo, em que “o todo é a coisa fundamental e todas as propriedades fluem de suas relações. Esta visão nos leva a compreender o mundo físico como uma rede de relações e não mais como uma entidade fragmentada”. (MORAES, 1996, p. 61).

A percepção sobre o conhecimento que deve ser “transmitido”, bem como as relações de ensino e aprendizagem tornam-se mais fluídas, e a discussão sobre os discursos e as intencionalidades que o mesmo possui estão diretamente relacionados à maneira com a qual o homem compreende o mundo, considerando seu próprio processo de mudança. Se a visão sobre o mundo se altera a partir do próprio indivíduo, “é preciso compreender que [...] o pensamento [também] deve ser entendido como uma atividade que está em processo; da mesma forma, o conhecimento que é produzido, comunicado, transformado e aplicado no pensamento”. (MORAES, 1996, p. 61).

Novas investigações sobre como ocorre a construção do conhecimento pelo sujeito cognoscente são centrais no paradigma educacional emergente, que considera a interferência de cada experiência do indivíduo e da sua subjetividade para o seu desenvolvimento e contribuição na sociedade em que vive.

As descobertas sobre as implicações do novo paradigma na transformação da educação, ainda encontram resistência das influências do paradigma tradicional, pois são transformações radicais para o sistema educacional e os atores envolvidos, que exige preparação para compreender que não é mais suficiente ser especialista, é necessário compreender outras áreas e linhas de pensamento complementares, multidisciplinares, e que não podemos compreendê-las de maneira estática. Haverá sempre um novo ponto de vista, uma concepção, um discurso que poderá inovar as afirmativas construídas.

Moraes (1996) apresenta as características do novo paradigma educacional a partir de cinco aspectos que reforçam o caráter fluído e dialógico da construção do conhecimento e da concepção de indivíduo característico da pós-modernidade.

- a. Compreende o indivíduo como algo indiviso, construindo o conhecimento usando as sensações, as emoções, a razão e a intuição.

- b. Reconhece a unidualidade cérebro-espírito, razão-emoção, a integração de todo o ser, sua reintegração na sociedade e no mundo da natureza.
- c. Entende a construção do conhecimento, a partir da cooperação dos dois hemisférios cerebrais, unidos, que apesar da singularidade de cada parte, são funcionalmente complementares.
- d. Permite uma visão mais ampla do mundo e da vida, o que requer a colaboração da educação no sentido de propiciar uma dialética mais equilibrada entre ambos, condição fundamental para sobrevivência da humanidade no sentido de gerar soluções mais criativas aos problemas que a afligem.
- e. Compreende a relação dialética existente entre sujeito-objeto e processo de construção do conhecimento. (adaptado de MORAES, 1996, p. 63).

A sensação de pisar em um território caótico ao considerarmos os tópicos citados acima aplicados aos sistemas educacionais é recorrente, pois a compreensão sobre os fenômenos como causa e efeito também são subvertidos pela concepção de auto-organização, em que não há uma visão fechada da origem e da consequência dos fenômenos, mas o que vai determinar o entendimento e coordenação dos fatos será a própria interação do indivíduo com o ambiente. (MORAES, 1996, p. 63).

Então, é possível identificar um paradoxo entre o que é proposto pelo paradigma educacional emergente e a estrutura curricular que além de possui uma concepção fragmentária do conhecimento, o dividindo em disciplinas, defende uma noção de modelar o indivíduo, ao possuir uma imagem, um padrão pré-estabelecido do sujeito que será formado pelo sistema educacional. Conforme defende Silva (2007),

o currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2007, p. 158)

Apesar do cenário contraditório e, aparentemente, sem saída em que o sistema educacional está construído, as questões que podem ser repensadas para suavizar a transição paradigmática instaurada no século XXI, não é, somente, refletir sobre a pertinência do que se aprende, mas também sobre o modo como se aprende e o porquê se aprende um dado conhecimento e não outro. (SILVA, 2007, p. 16)

Nesse sentido, a quem cabe realizar reflexões, discussões e produções, além dos docentes, – responsáveis pela elaboração e orientação das práticas pedagógicas – sobre os apontamentos acima? Segundo Schön (2000), são os próprios discentes que devem questionar e aguçar o olhar para perceber como se dá o seu processo individual de

aprendizagem, realizando, dessa forma, a auto-organização, pois “quando o profissional [em formação] reflete-na-ação, em um caso que ele percebe como único, prestando atenção ao fenômeno e fazendo vir à tona sua compreensão intuitiva dele, sua experimentação é, ao mesmo tempo, exploratória, teste de ações e teste de hipóteses [...]” (SCHÖN, 2000, p. 65). Dessa forma, “o profissional [em formação] faz com que sua hipótese aconteça, violando assim os cânones do experimento controlado, tão caros à racionalidade técnica que clama por ‘objetividade’ e ‘distância’”. (SCHÖN, 2000, p. 66)

A concepção do aprendizado ilustrada no estudo de Schön (2000), busca a interligação entre um conhecimento tácito e explícito, em que o primeiro relaciona-se com a trajetória, a do aprendizado intuitivo – ou aprender a aprender – e, o segundo, com conhecimento exploratório que é a capacidade de realizar leituras e novas conexões com repertório de outrem formulando suas hipóteses.

Retomando os objetivos deste estudo, ambos os tipos de processos de aprendizagem são amparados no projeto pedagógico da FaBCI, ao adotar um conjunto de disciplinas, organizadas no eixo humanista, acadêmico e cultural, que pode ser percebido como facilitador para a elaboração de um conhecimento tácito pelo aluno, [fornecendo] “suporte para o desenvolvimento do curso”; por sua vez, a elaboração do conhecimento explícito é contemplado no eixo técnico e tecnológico e no eixo organizacional e gerencial, pois “fornecem as bases para o desenvolvimento profissional”. (FaBCI, 2011, p. 22).

O que o Projeto Pedagógico propõe ao discente com a criação do eixo humanista se torna o grande diferencial para o curso, pois também interfere no impacto e no grau de elaboração do conhecimento que será realizado nos outros eixos. Além da preocupação em combinar as disciplinas humanistas em todos os semestres da formação dos discentes, as competências objetivadas nesse segmento curricular são fundamentais para as disciplinas dos outros eixos. A explicação dos reflexos que são desejados ao dar ênfase aos conhecimento humanista, acadêmico e cultural explicitam a convergência do pensamento de Schön (2000) com o proposto pela FaBCI, pois o aluno é convidado

a gerir seu próprio aprendizado, a partir do senso investigativo e criativo, na busca por soluções a problemas ou lacunas de conhecimento. É preciso desenvolver no estudante a autonomia necessária às suas realizações como profissional e cidadão, promovendo uma inserção positiva no meio acadêmico e sua auto-confiança, tornando-o seguro e apto a tomar decisões de forma racional e ponderada. (FaBCI, 2011, p. 22-23)

A averiguação mais efetiva de como as propostas do ensino na FaBCI se concretizam ocorre ao observar a sala de aula e perceber de que maneira as práticas pedagógicas são pensadas e realizadas pelos professores para que permitam esse espaço de construção do conhecimento enfatizado pelo modelo de ensino emergente e pelo Projeto Pedagógico da FaBCI.

No projeto pedagógico há a preocupação com o esclarecimento da prática pedagógica defendida pela FaBCI, em que “o ponto de partida para a obtenção de conhecimento escolar é o conhecimento que o estudante já traz, e o papel do docente é atuar como mediador entre o aluno e o conhecimento, estimulando o educando a pensar ativa, autônoma e criticamente”. Da mesma forma, a postura recomendada para o docente é que “precisa [...] se perguntar sobre o que os seus alunos estão aprendendo, em que ponto não conseguem avançar, como entendem a orientação que recebem e, usar as respostas recebidas a essas perguntas para avaliar e guiar sua próxima aula, seu método de ensino.” (FaBCI, 2011, p. 45).

Para investigar de maneira mais efetiva a situação em sala de aula e saber do indivíduo que é o foco desta pesquisa como ele percebe a construção de seu conhecimento e da sua capacidade de contribuir para a melhoria do seu aprendizado, foi escolhida uma atividade, dentro da prática pedagógica que, por sua característica e nível de exigência, seja, talvez, a situação em que o discente mais se aproxime da ideia de reflexão-na-ação, os Trabalhos Temáticos e Integrados.

A intenção ao selecionar tal prática é perceber se há aproximações com o modelo de ensino emergente e, mais especificamente, com o ensino com pesquisa – conceito que será entendido no próximo capítulo – juntamente com a análise dos comentários dos próprios docentes e discentes sobre sua experiência no desenvolvimento dos Trabalhos Temáticos e Integrados.

4 ENTREVISTAS SOBRE OS TRABALHOS TEMÁTICOS E INTEGRADOS NA FABCI: CONTEXTUALIZAÇÃO E METODOLOGIA

A investigação sobre os Trabalhos Temáticos e Integrados é o objetivo principal desta pesquisa, com o intuito de analisar sua efetividade com o projeto pedagógico do curso, que possui características e preocupações educacionais convergentes ao paradigma educacional emergente. Tal investigação também procura identificar na prática pedagógica estudada, relações com o ensino com pesquisa, abordagem que evidenciam a transformação do ensino-aprendizagem tradicional, pois estimulam o egresso a desenvolver um pensamento complexo, que impactam no desenvolvimento da visão de mundo integralizadora, partindo de seu conhecimento e percepção desenvolvidos.

Os Trabalhos Temáticos e Integrados da FaBCI foram sistematizados como uma prática pedagógica regular no curso a partir de 2011 com a reestruturação do projeto pedagógico. Em cada semestre, desde o primeiro, é solicitado que os alunos realizem os trabalhos,

objetivando a integração entre as disciplinas e o desenvolvimento de competências relacionadas a realização de uma pesquisa científica.

No primeiro ano do curso, os trabalhos são de introdução ao conhecimento científico, em que é proposto ao aluno a leitura de uma obra literária brasileira – selecionada previamente pelos professores do semestre – em que os alunos devem selecionar uma temática que percebam na obra para desenvolver um ensaio, reflexões que exijam a análise e produção textual, a pesquisa em outras fontes, agregando conteúdos de outras áreas do conhecimento – tais como: sociologia, filosofia, psicologia, etc. – para a avaliação consensual entre os professores. O que se deseja não é um aprofundamento literário, mas perceber como o discente organiza suas ideias e, ao mesmo tempo, ampliar seu repertório cultural e linguístico, utilizando o prazer do texto literário e sua sensibilidade estética.

Já os Trabalhos Temáticos Integrados que são realizados nos outros dois anos do curso, se voltam para as questões da Biblioteconomia sendo o principal objetivo integrar as disciplinas, desafiando o discente a perceber os fenômenos fora do departamentalização das disciplinas.

Ambos trabalhos, embora possuam temáticas diferentes, possuem a mesma natureza: estimular o aluno a perceber que o conhecimento é construído a partir da pesquisa e do tecido complexo que se faz na interligação de diferentes disciplinas do conhecimento humano.

Para que tal investida ao realizar os Trabalhos Temáticos Integrados obtenha sucesso, algo desafiador é solicitado tanto aos discentes quanto aos docentes, que enxerguem o processo de ensino-aprendizagem sem fórmulas e conhecimentos prontos e estáticos que devem ser absorvidos, mas sim construções individuais que possibilitam novas e diferentes visões sobre um mesmo objeto. Dessa forma, a compreensão sobre a efetividade de tal ideia, principalmente pela visão do discente, esta pesquisa propôs a realização de entrevistas com os discentes e alguns docentes que vivenciaram sua realização. O grande objetivo era coletar a visão sobre esse processo de ensino e construção do conhecimento tentando perceber os seguintes aspectos: 1. O reconhecimento sobre como e quais foram os principais desafios superados; 2. Como foi a orientação dos docentes sobre o trabalhos 3. A percepção da relevância de uma proposta como essa para o aprendizado mais efetivo (reflexão-na-ação) 4. Coletar sugestões e documentar as avaliações sobre a efetividade da integração entre as disciplinas e o aprendizado com a pesquisa.

A seleção dos discentes considerou dois critérios para a definição da amostra: 1. discentes que elaboraram trabalhos bem avaliados pelos docentes; 2. discentes que ingressaram a partir de 2011 – ano em que houve a reformulação do Projeto Pedagógico da FaBCI, que

prevê, de maneira estruturada a realização de, no mínimo, um Trabalho Temático Integrado por semestre.

Dessa forma, para a visualização entre a seleção de entrevistados e quais as disciplinas envolvidas em cada Trabalho Temático Integrado, foram elaboradas as tabelas a seguir com a relação de disciplinas e o número de docentes e discentes que comentaram sobre o mesmo.

Tabela 4.1: Trabalho Temático e Integrado 1º semestre – Eixo humanista, acadêmico e cultural

DISCIPLINAS INTEGRADAS	DOCENTES ENTREVISTADOS	DISCENTES ENTREVISTADOS
1. Análise textual		
2. Fundamentos da Tecnologia da Informação e da Comunicação		
3. Fundamentos da Biblioteconomia e da Ciência da Informação	5	5
4. Introdução à Psicologia das Relações Humanas		
5. Introdução ao Conhecimento Científico e à Ética		
6. Introdução aos Serviços de Informação		

Fonte: elaborado pelas autoras.

Tabela 4.2 – Trabalho Temático e Integrado 2º semestre – Eixo humanista, acadêmico e cultural

DISCIPLINAS INTEGRADAS	DOCENTES ENTREVISTADOS	DISCENTES ENTREVISTADOS
1. História da Produção dos Registros do Conhecimento		
2. Inglês Instrumental		
3. Introdução à Administração		
4. Introdução à Sociologia	4	5
5. Lógica Aplicada		
6. Normalização Documentária		
7. Produção Textual		
8. Representação Descritiva		

Fonte: elaborado pelas autoras.

Tabela 4.3 – Trabalho Temático e Integrado 3º semestre – Eixo técnico e tecnológico

DISCIPLINAS INTEGRADAS	DOCENTES ENTREVISTADOS	DISCENTES ENTREVISTADOS
Fontes de Informação e Pesquisa	2	11
Gestão de Serviço de Informação I		

Fonte: elaborado pelas autoras.

Tabela 4.4: Trabalho Temático e Integrado 3º semestre – Eixo organizacional e gerencial

DISCIPLINAS INTEGRADAS	DOCENTES ENTREVISTADOS	DISCENTES ENTREVISTADOS
1. Indexação e Resumos		
2. Linguagens Documentárias Pré-Coordenadas	2	4
3. Representação Descritiva Automatizada		

Fonte: elaborado pelas autoras.

Tabela 4.5: Trabalho Temático e Integrado 4º semestre – Eixo humanista, acadêmico e cultural

DISCIPLINAS INTEGRADAS	DOCENTES ENTREVISTADOS	DISCENTES ENTREVISTADOS
Estatística Aplicada	2	4
TCC Desenvolvimento I		

Fonte: próprio autor

Assim, a partir dos objetivos desta pesquisa e do levantamento histórico e teórico realizados, o roteiro das entrevistas foi elaborado e aplicado durante o mês de setembro de 2013, com docentes e discentes da FaBCI. Os resultados são apresentados e analisados a seguir.

5 TRABALHOS TEMÁTICOS E INTENGADOS: ANÁLISE E TRAJETÓRIA PESSOAL DE DISCENTES E DOCENTES

A coleta das informações obtidas durante as entrevistas possibilitou a estruturação dos comentários dos discentes em algumas categorias: acompanhamento/orientação/avaliação dos docentes; percepção sobre o processo de pesquisa para a construção do conhecimento e avaliação geral sobre o impacto do trabalho para a formação acadêmica e profissional.

Além das análises, foram compiladas algumas sugestões dadas pelos discentes para que a realização dos trabalhos seja mais efetiva e não comprometa outras demandas solicitadas.

Além da categorização dos comentários para a compreensão sobre o que foi analisado, foi realizada a separação entre os aspectos positivos e negativos apontados pelos entrevistados em um único quadro. Portanto, as especificidades de cada disciplina ou conjunto de disciplinas integradas não foram contempladas na seleção. A justificativa para essa decisão é manter a coerência do objetivo da pesquisa analisando, de maneira geral, tal prática pedagógica, verificando os comentários comuns ao processo de pesquisa.

Quadro 5.1¹²: Análise dos comentários dos discentes sobre os Trabalhos Temáticos e Integrados (continua)

CATEGORIA	ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS
Acompanhamento, orientação e avaliação dos docentes	Entendimento do objetivo geral da pesquisa como maneira de mobilizar o discente investigação de temas e elaboração de conhecimento próprio.	Alguns professores mais distanciados do que outros do processo de construção do trabalho.
	Aumento do interesse pela produção do trabalho após a contextualização da obra literária realizada pelos docentes.	A integração é visível na equação da nota final.
	Disponibilização de horário nos finais das aulas ou no intervalo.	Ausência de comentários, escrito ou oral, de alguns professores na devolução do trabalho corrigido.
	Algumas disciplinas são planejadas considerando o horário de orientação com o docente.	Pouco esclarecimento quanto aos critérios básicos de correção e/ou avaliação dos docentes.
	Satisfação com o feedback presencial para a justificativa da nota e comentários gerais sobre o trabalho final.	Dificuldade para compreender o objetivo específico das disciplinas ao solicitarem o trabalho.
		Os comentários finais enviados via ambiente virtual de aprendizagem geraram dúvida e pouco esclarecimento da atribuição da nota.
		Cobrança excessiva pelo peso da nota final na média geral.
		Excesso de avaliações e entregas de outros trabalhos, prejudicando o desempenho em algumas disciplinas.
		Percepção da falta de integração no momento da correção dos trabalhos realizados a partir do terceiro semestre.
		Percepção da falta de comunicação entre os professores pelas exigências individuais de cada disciplina quanto ao conteúdo e ao formato do trabalho.
Percepção sobre o processo de pesquisa e elaboração textual	Elaboração e percepção de estratégias pessoais para a pesquisa e produção do texto final.	Dificuldade para saber o que escrever em cada etapa do trabalho.
	Utilização de conhecimento prévio à realização do trabalho.	Dificuldade para equacionar o tempo para a realização do trabalho pela falta de compreensão com relação à extensão da pesquisa e produção textual.
	Desenvolvimento de estratégias de leitura e produção textual.	Dificuldade para desenvolver reflexões próprias e paráfrases a partir de citações.
	Aperfeiçoamento da leitura aprofundada dos textos utilizados.	Número de exemplares das tabelas de classificação inferior ao número de alunos. Impactou na redução do tempo para a realização dos trabalhos.
	Aperfeiçoamento da capacidade de realizar sínteses.	Dificuldade para equilibrar o estilo pessoal de escrita e a linguagem científica.
	Aperfeiçoamento da percepção sobre coesão e coerência textuais.	Dificuldade em delimitar, sem o auxílio do docente, o objeto de pesquisa e os objetivos específicos.

¹² Das 29 entrevistas realizadas com os discentes, foram utilizadas somente 15 para o quadro amostral. As entrevistas com os docentes não foram incluídas.

	Percepção do enunciário e adequação da produção textual ao mesmo.	Falta de esclarecimento da relação entre o texto literário e o curso de Biblioteconomia.
	Nível mais elevado de atenção com relação à citações e construção de ideias e rigor na exibição das referências, respeitando os direitos autorais.	Dificuldade para realizar encontros fora do horário de aula para os componentes do grupo.
	Ampliação e refinamento de critérios para selecionar fontes de informação.	Dificuldade para identificar a integração em trabalhos que não compartilham o conteúdo.
	Reconhecimento do prazer em trabalhar com o texto literário.	
	Aumento do nível de facilidade ao trabalhar com obras literárias que possuíam textos literários curtos pela rapidez e multiplicidade temática.	
	Estímulo para realizar leituras mais complexas quando o docente indica títulos e autores.	
	Utilização da bibliografia básica das disciplinas integradas.	
	Conhecimento dos principais autores para compreender os conteúdos e disciplinas.	
Avaliação geral sobre o impacto do trabalho para a formação acadêmica e profissional	Percepção sobre o desenvolvimento de uma visão holística sobre diferentes conteúdos.	Dificuldade para lidar com a autocrítica.
	Desenvoltura para a realização de pesquisas.	Insatisfação por não compreender a relação do conteúdo dos trabalhos com o mercado de trabalho.
	Autoconfiança para defender as ideias articuladas na pesquisa.	Preocupação de ter que fazer porque tem que entregar para n
	Percepção da amplitude da área e da multidisciplinaridade.	Dificuldade de perceber relevância da integração dos conteúdos na parte teórica.
	Reconhecimento da importância em publicar as pesquisas realizadas.	Sensação de ter que absorver muita informação em pouco tempo.
	Percepção da contribuição no compartilhamento de experiências entre discentes.	A relevância dos trabalhos para a construção de um conhecimento com relação ao conteúdo, nem sempre é perceptível.
	Envolvimento pessoal com o objeto da pesquisa.	
	Autoconfiança para realizar leituras e pesquisas em outras áreas do conhecimento.	
	Aperfeiçoamento da habilidade de ouvir e compreender críticas.	

Fonte: elaborado pelas autoras

Nota: Grupo 1 – Discentes da turma de 2011 que realizaram os Trabalhos Temáticos e Integrados

Dentre os aspectos positivos expostos no quadro, podemos perceber, de maneira geral, o reconhecimento do aperfeiçoamento e/ou desenvolvimento de competências para a realização da pesquisa em todas as etapas: seleção de fontes de pesquisa; descoberta de uma metodologia individual de estudo, capacidade de conectar reflexões pessoais com ideias de outros autores; consciência e postura ética com relação a utilização das ideias de outros autores na produção textual; valorização da orientação dada pelo professor e da

troca entre colegas da turma; valorização do encontro presencial com o professor para a justificativa da nota atribuída à produção textual, bem como defesa das ideias que apresentou; percepção da importância de adotar estratégias de leitura que proporcionem uma reflexão mais aprofundada sobre as temáticas.

Ao buscar identificar a presença do ensino com pesquisa nos Trabalhos Temáticos e Integrados da FaBCI, foi retomado o artigo de Cunha (1996) para orientar a análise dos comentários concedidos pelos entrevistados a partir dos procedimentos em que estão baseados o ensino com pesquisa. São eles:

- a) Iniciar as atividades com uma situação-problema que deverá ser compreendida pelo aluno, que lhe permita verificar de quais informações ele dispõe para resolvê-la e quais outras lhe faltam; ou com a proposição de um fenômeno a ser compreendido e explicado cientificamente.
- b) Sempre com orientação do professor, organizar as informações que possui a respeito do problema ou do fenômeno e planejar um caminho para buscar as que lhe faltam: buscar as fontes, registrá-las, estudar, documentar e fichar as informações obtidas, trazê-las para a aula.
- c) Apresentar o resultado de sua pesquisa aos colegas, trocar as informações, discuti-las, selecioná-las, organizá-las para serem acrescentadas às outras já conhecidas.
- d) Procurar resolver a situação-problema ou explicar o fenômeno com as informações obtidas.
- e) Fazer um relatório indicando o problema, sua solução e a fundamentação teórica da mesma, ou a explicação científica do fenômeno estudado.
- f) Estes procedimentos, para permitirem a aprendizagem do aluno, inclusive com relação a pesquisar, precisam se cercar de alguns cuidados: sempre o professor deverá estar presente e orientando as atividades, oferecendo feedback aos alunos enquanto trabalham, verificando se todos (e cada um) está aprendendo, trazendo materiais, realizando as tarefas combinadas, certificando-se de que as informações obtidas são trocadas entre os alunos, e verificando se já são suficientes ou não, podendo-se ampliar o tempo de pesquisa. (MASETTO, 2011, p. 601-602)

É possível identificar a presença de cada um dos aspectos acima nos Trabalhos Temáticos e Integrados que podem ser aprimorados como, por exemplo, com a utilização das situações-problema, como uma possibilidade de apresentar a proposta da prática pedagógica em questão. Isso poderia ser realizado após as problematizações realizadas em conjunto por docentes e discentes, com relação à temática do projeto abordado no semestre.

Talvez uma iniciativa como essa diminuísse a sensação dos alunos com relação ao pouco esclarecimento quanto aos critérios básicos de correção e/ou avaliação dos docentes, bem como a dificuldade para compreender o objetivo específico das disciplinas ao solicitarem o trabalho, melhorando também as dificuldades em reconhecer a relevância dos trabalhos para a construção de um conhecimento com relação ao conteúdo. Para apoiar o aluno no

momento inicial de pesquisa, talvez, fosse importante realizar um apoio na descoberta da questão problema que formará o escopo da pesquisa.

Outros aspectos negativos apresentados no Quadro 5. 1, foram a insatisfação dos discentes ao receberem a devolutiva do trabalho sem o atendimento presencial do docente. Também foi percebida a diferença no relacionamento entre docentes e discentes conforme a postura do primeiro com relação às orientações e ao tempo para esclarecer dúvidas e solicitar *feedbacks*, percebendo a interferência significativa dessas questões no processo de pesquisa. Os cursos que proporcionam o ensino com pesquisa devem estar preparados para inovar o ambiente de sala de aula, reservando um tempo maior para dedicar à orientação e análise conjunta sobre o processo de aprendizagem; oferecendo prazos maiores para a realização das pesquisas; trazer, efetivamente, a pesquisa para a sala de aula, estimulando a construção de um ambiente confiável e gerador de novas ideias que partam dos discentes.

O ensino com pesquisa deve considerar o aprendizado com pesquisa, portanto, como análise final dos comentários realizados pelos discentes, a pesquisa é apenas um direcionamento mais pragmático de como pode ser articulado o conhecimento e estimulada a aprendizagem, reconhecendo a responsabilidade e participação do discente como elemento central. Contudo, é possível inferir que o ensino com pesquisa é apenas uma maneira de articular o que foi proposto por Schön, e que está presente no Projeto pedagógico da FaBCI: a necessidade de exercitar o potencial do discente com uma prática pedagógica, independentemente do percurso da pesquisa, mas que o faça refletir na ação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar o ensino realizado na graduação da FaBCI, na área da Biblioteconomia, bem como nos cursos de graduação, a emergência proposta pela literatura, com as discussões em torno dos modelos educacionais, se dá com a reflexão sobre um ensino concebido de maneira horizontal, ou seja, compreendendo a importância dos docentes e discentes como atores que possuem o mesmo espaço dentro de sala de aula. O reconhecimento dessa relação entre

adultos significa da parte do aluno assumir atitude de participação ativa no processo de aprendizagem, de acordar com o professor a construção de um processo de aprendizagem no qual ele terá parte ativa e de sujeito, ou seja, de agente principal juntamente com o professor, de responder responsabilmente pela sua parte no processo e de assumir as consequências deste acordo, de assumir a parceria de trabalho com o professor e os colegas, e por isso mesmo desenvolver atitudes de respeito e de diálogo com estes personagens como parceiros no processo. (MASETTO, 2011, p. 616)

A afirmação desse acordo em sala de aula, ilumina possibilidades para dar mais mobilidade à estrutura curricular e realizar aproximações com o paradigma de ensino emergente, impactando de maneira efetiva na postura do profissional e na sua percepção sobre a realidade.

Portanto, pensando tais transformações na formação do profissional bibliotecário, os Trabalhos Temáticos e Integrados trabalham questões que desmistificam a imagem do ensino como tecnicista. O desenvolvimento de um conhecimento a partir da pesquisa teórica e reflexão sobre a prática distribui de maneira mais equilibrada sua especialização não apenas nos conhecimentos técnicos e tecnológicos, mas o reconhecimento de um profissional que atuará na intersecção dos campos técnico, humanista e da gestão. Os Trabalhos temáticos evidenciam essa intersecção ao relacionar disciplinas que são percebidas de maneira distinta, mas que o diálogo entre as mesmas produz a inovação de um conhecimento, além da percepção holística das atividades e conhecimentos que ancoram a atuação do profissional.

Além dessa percepção, os Trabalhos Temáticos e Integrados favorecem a prática da pesquisa, valorizando seu exercício para a criação de competências que facilitem a apropriação da linguagem acadêmica e de compartilhamento do saber produzido pelo discente. Por isso, tal proposta pedagógica apresenta elementos característicos do ensino com pesquisa, destacado como uma abordagem inovadora na educação compreendida no paradigma educacional emergente.

Outros aspectos que poderiam ter sido explorados para a completude da pesquisa são: a inclusão da fala dos docentes; o aprofundamento teórico e analítico sobre os conceitos de mediação, visto a interferência significativa no processo de aprendizagem. Tais aspectos são possibilidades para, futuramente, dar continuidade e aprofundamento a esta pesquisa.

REFERÊNCIAS

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. Filadélfia. **About ALA**. Disponível em: <<http://www.ala.org/aboutala/>>. Acesso em: 28 set. 2013.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 2003.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p.68-80, jan.-jul., 2005.

CASTRO, César. **Um olhar distanciado para os velhos objetos: questões educacionais**. 1998. 342 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

CNPq. **Avaliação e Perspectiva 82**, Brasília: Coordenação Editorial, 1983, v.8, Ciências Sociais.

CUNHA, M. I. Ensino com pesquisa: a prática do pesquisador universitário. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 31-46, maio 1996. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/372.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2013.

CUNHA, M. I. Paradigmas científicos e propostas curriculares. **Interface**. Botucatu, vol. 2, n. 2, fev. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32831998000100013&script=sci_arttext>. Acesso em: 01 out. 2013.

FUNDAÇÃO ESCOLA DE SOCIOLOGIA E POLÍTICA DE SÃO PAULO. **Projeto pedagógico**: curso de Biblioteconomia e Ciência da Informação FaBCI/FESPSP [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <valls@fespsp.org.br> em 09 out. 2012.

GUIMARÃES, J. A. C. Estudos curriculares em Biblioteconomia no Mercosul: reflexões sobre uma trajetória. In: VALENTIM, M. L. P. (Org.). **Formação do profissional da informação**. São Paulo: Polis, 2002.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001. 257 p.

MASETTO, M. T. Inovação na aula universitária: espaço de pesquisa, construção de conhecimento interdisciplinar, espaço de aprendizagem e tecnologias de comunicação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 2, p. 597-620, jul./dez. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2011v29n2p597>>. Acesso em: 15 set. 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 3. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1994.

MORAES, M. C. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n. 70, abr./jun. 1996.

OLIVEIRA, M. Origens e evolução da Ciência da Informação. In: _____ **Ciência da Informação e Biblioteconomia**: novos conteúdos e espaços de atuação. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

RODRIGUES, M. E. F. **O paradigma emergente e a abordagem do ensino com pesquisa**: uma proposta de resignificação para o ensino de Biblioteconomia e Ciência da Informação no Brasil. 2008. 157 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

RODRIGUES, M. E. F. Os Paradigmas da ciência e seus efeitos na composição dos campos científicos: a instituição da Ciência da Informação. **DataGramaZero**, Rio de Janeiro, v.11, n.4, ago. 2010. Disponível em: < http://www.dgz.org.br/ago10/Art_02.htm > Acesso em: 25 set. 2013.

SAINT FRANCIS UNIVERSITY. **Frederick Winslow Taylor**. Disponível em: <http://www.stfrancis.edu/content/ba/ghkickul/stuwebs/bbios/biograph/fwtaylor.htm>. Acesso em: 01 out. 2013.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000. 256 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teoria do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 154 p.

SOUTHEASTERN LOUISIANA UNIVERSITY. **John Franklin Bobbitt**. Disponível em: <<http://www2.southeastern.edu/Academics/Faculty/nadams/educ692/Bobbitt.html>>. Acesso em: 02 out. 2013.

SOUZA, F. C. Educação bibliotecária, pesquisa em educação bibliotecária e novas DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais) do Curso de Biblioteconomia no Brasil. **Informação & Sociedade**. Estudos, João Pessoa, PB, v. 12, n. 2, p. 1-11, 2002

SOUZA, F. C. **Modernização e Biblioteconomia Nova no Brasil**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2003. 222 p. (Teses NUP, 9).