

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO DE BIBLIOTECONOMIA

IANCA DANIELLE TEIXEIRA DOS SANTOS

**O ENSINO DA TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO NOS CURSOS DE
BIBLIOTECONOMIA DAS UNIVERSIDADES FEDERAL DO MARANHÃO E
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ**

São Luís

2023

IANCA DANIELLE TEIXEIRA DOS SANTOS

**O ENSINO DA TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO NOS CURSOS DE
BIBLIOTECONOMIA DAS UNIVERSIDADES FEDERAL DO MARANHÃO E
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ**

Monografia apresentada ao Curso de
Biblioteconomia da Universidade Federal do
Maranhão para a obtenção do título de Bacharel em
Biblioteconomia.

Orientadora: Profa. Dra. Dirlene Barros

São Luís

2023

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Santos, Ianca Danielle Teixeira dos.

O ensino da tecnologia da informação nos cursos de Biblioteconomia das Universidade Federal do Maranhão e Universidade Estadual do Piauí / Ianca Danielle Teixeira dos Santos. - 2023.

65 f.

Orientador(a): Dirlene Santos Barros.

Monografia (Graduação) - Curso de Biblioteconomia, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, MA, 2023.

1. Currículo. 2. Ensino da Tecnologia da Informação - UESPI. 3. Ensino da Tecnologia da Informação - UFMA. 4. Projeto Pedagógico. I. Barros, Dirlene Santos. II. Título.

IANCA DANIELLE TEIXEIRA DOS SANTOS

**O ENSINO DA TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO NOS CURSOS DE
BIBLIOTECONOMIA DAS UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO E
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ**

Monografia apresentada ao Curso de
Biblioteconomia da Universidade Federal do
Maranhão para a obtenção do título de Bacharel em
Biblioteconomia.

Orientadora: Profa. Dra. Dirlene Barros

Aprovada em: __/__/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Dirlene Santos Barros (orientadora)
Doutora em Ciência da Informação
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Roosevelt Lins Silva (examinador)
Doutor em Informática na Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Mirleno Livio (examinador)
Mestre em Educação
Universidade Estadual do Piauí

São Luís
2023

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à minha mãe, Filomena Santos, que cuidou de mim por todos esses anos e me possibilitou chegar até aqui. É a pessoa mais importante da minha vida e quem me motiva a crescer;

Agradeço aos meus pais de Teresina, Conceição Costa e Juniel Costa, que me apoiaram apesar da distância;

Agradeço ao meu namorado, Augusto Ximenes, pelo apoio de todas as formas e aguentado minhas reclamações, meu estresse e minha famosa frase “vou trancar o curso” por todos esses anos;

Agradeço aos meus amigos, Brunno Santos, Vinicius Soeiro e Hortência Nicácio, por me acompanharem e me ajudarem nessa jornada. Amo vocês;

Agradeço à minha orientadora, professora Dra. Dirlene Barros, pela paciência e por compartilhar seu conhecimento comigo. Foi a melhor professora que tive na vida;

Agradeço aos professores, Dr. Roosevelt Lins e Me. Mirleno Lívio, pelas considerações e atenção durante a pré-banca;

Por fim, agradeço ao corpo docente do curso de Biblioteconomia pelos ensinamentos e pela atenção.

“Tudo acontece por uma razão.”

Autor desconhecido

RESUMO

Esta pesquisa objetiva estudar a estrutura curricular dos cursos de Biblioteconomia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), a fim de verificar se contemplam as Tecnologias de Informação enquanto disciplinas específicas. Quanto aos procedimentos metodológicos, trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, embasada pelas pesquisas bibliográfica e documental, de cunho descritivo. A coleta de dados ocorreu por meio de pesquisa documental realizada nos Projetos Pedagógicos dos cursos estudados. Identificou-se que, cada uma das Escolas de Biblioteconomia investigada tem, em suas matrizes curriculares, três disciplinas obrigatórias sobre as tecnologias de informação e que estas possuem matriz em comum em relação aos conteúdos ministrados. Concluiu-se que as disciplinas da UFMA e da UESPI cumprem seus papéis de apresentar os assuntos sobre tecnologia da informação, possibilitando alguma prática, assim como nas disciplinas de Automação de Unidades de Informação (UFMA) e Análise e Projeto de Sistemas Automatizados para Unidades de Informação (UESPI), e na criação de sites, repositórios e catálogos eletrônicos, como exemplo da disciplina de Tecnologia e Gerenciamento da Informação (UFMA). No entanto, as disciplinas possuem ausência de conteúdos como Banco de Dados e Análise de Dados.

Palavras-chave: Ensino da Tecnologia da Informação - UFMA; Ensino da Tecnologia da Informação - UESPI; Currículo; Projeto Pedagógico.

ABSTRACT

This research aims to study the curricular structure of the Library Science courses at the Federal University of Maranhão and the State University of Piauí to verify if they include Information Technologies as specific disciplines. As for the methodological procedures, it is a qualitative research based on bibliographic and documentary research, of a descriptive nature, whose data collection occurred through documentary research carried out in the Pedagogical Projects of the courses studied. It was identified that each of the investigated Schools of Library Science has three mandatory disciplines on information technologies in their curricula, which have a common matrix regarding the contents taught. It was concluded that the courses at UFMA and Uespi fulfill their roles of presenting information technology topics, enabling some practice as in the disciplines of Information Units Automation (UFMA) and Automated Systems Analysis and Design for Information Units (Uespi), but they lack content such as Databases and Data Analysis.

Keywords: Information Technology education - UFMA; Information Technology education - UESPI; Curriculum; Pedagogical Project.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 A BIBLIOTECONOMIA SOB A DIMENSÃO EDUCATIVA NO BRASIL: trajetória histórica e currículo	13
2.1 Currículo: revisitando sua história e dialogando com seus conceitos	19
2.2 A história curricular do curso de Biblioteconomia no Brasil	27
2.3 A formação do bibliotecário: competências e habilidades necessárias	35
2.4 A Biblioteconomia no Maranhão: formação e ensino	39
2.5 A Biblioteconomia no Piauí	40
3 A BIBLIOTECONOMIA E A TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO	42
4 ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA	48
5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	51
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	58
REFERÊNCIAS	60

1 INTRODUÇÃO

As tecnologias de informação (TI) são evocadas diuturnamente para legitimar as transformações que ocorrem em todos os campos do conhecimento. As consequências são diretas e incidem na formação profissional, cidadão e pesquisador, isto é, no tripé das universidades.

Na Biblioteconomia essa realidade é visível quando lançamos o olhar sobre o seu campo formativo por meio dos conteúdos inseridos em seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e nos projetos de pesquisa e de extensão, que integram as suas agendas. Esse contexto é salutar ao considerarmos que, na trilha histórica desse campo do conhecimento, a tecnologia proporcionou voltar o olhar para os impactos da automação dos bibliotecários, a capacitação desses profissionais e atualizações de seus currículos.

Importante referendarmos que os avanços tecnológicos, ocorridos no final do século XX, impactaram, por consequência, as bibliotecas e o trabalho dos bibliotecários. Apóstolo *et al.* (2020) apontam que as atividades realizadas por bibliotecários, quase todas, foram transformadas pelo uso da tecnologia. Serviços como catalogação que é inerente a qualquer unidade de informação, por exemplo, são desenvolvidos com o auxílio de *softwares*.

Verificamos que a TI se insere na área da Biblioteconomia como recurso para construção de vários serviços e produtos, incluindo Catálogos de Acesso Público Online (OPAC) e repositórios e bibliotecas digitais, os quais podem ser acessados pelos usuários em qualquer lugar.

Essa presença maciça dos aparatos tecnológicos, mais do que reestruturar o fazer bibliotecário, introduziu também uma nova perspectiva à profissão, trazendo-a para o campo da Ciência da Informação e orientando-a ao conceito de informação para o desenvolvimento da sociedade, com atenção às unidades de informação especializadas, como centros de documentação, bibliotecas, serviços de informação especializados, e, entre outros, o chamado mercado de tendências. (Apóstolo *et al.*, 2020, p. 45)

Dessa forma, a Biblioteconomia tem o desafio de formar profissionais que possam responder às demandas da Era da Informação, esta como partícipe direta do mundo do trabalho. Os bibliotecários, com auxílio da tecnologia, avaliam, analisam, organizam e apresentam a informação que possui utilidade ao seu usuário; também criam dados e produtos informacionais específicos, de acordo com as necessidades dos usuários: podem prestar suporte na gestão de dados de pesquisa, orientar os pesquisadores sobre práticas de gerenciamento de dados, preservar e compartilhar.

Oportuno externarmos que esta pesquisa surge em função da ausência de conteúdos nos currículos dos cursos de Biblioteconomia, das instituições referidas, da área de TI. Conforme observado nas disciplinas existentes, faltam conteúdos como Banco de Dados, por exemplo. Também surge em função da experiência da autora, que teve a oportunidade de conhecer o trabalho de bibliotecários na área de TI através de um simpósio oferecido pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FESPSP).

Nesse contexto, em que a TI demarca espaço em um caminho sem volta no campo da Biblioteconomia, esta pesquisa tem como objetivo geral estudar a estrutura curricular dos cursos de Biblioteconomia da Universidade Federal do Maranhão e da Universidade Estadual do Piauí, nos conteúdos que contemplam as Tecnologias de Informação.

As Tecnologias da Informação, em constante expansão, exigem que olhemos com mais crítica a formação acadêmica em Biblioteconomia, considerando a crescente interseção entre a gestão da informação e essas tecnologias. Motivados por esse cenário, propomos uma investigação sobre como as instituições selecionadas abordam a temática, explorando as nuances da formação tecnológica oferecida aos futuros bibliotecários. Além disso, com a demanda informacional crescendo a cada dia, os profissionais capazes de lidar com essa enxurrada de dados são indispensáveis, e o bibliotecário é um agente importante nesse cenário.

Os objetivos específicos desta pesquisa consistem em verificar, na estrutura curricular dos cursos de Biblioteconomia da UFMA e da UESPI, os conteúdos que contemplam a TI e identificar os principais tópicos abordados.

No panorama da Biblioteconomia e TI, diversas pesquisas têm abordado aspectos correlatos, mas uma análise mais direcionada sobre como a tecnologia da informação é desenvolvida nos cursos de Biblioteconomia ainda é escassa. Tal afirmação é sustentada com base em pesquisas feitas na Biblioteca de Dissertação e Tese do Instituto Brasileiro de Ciência e Informação Tecnológica, Scielo, Biblioteca Central da UFMA, Catálogos de monografias do curso de Biblioteconomia da UFMA, entre outras fontes.

Assim sendo, este estudo busca contribuir para a reflexão acerca da formação do futuro bibliotecário a partir do componente TI, dialogando com as disciplinas que a contemplam, os assuntos abordados e as possíveis lacunas. Para tanto, a metodologia adotada compreende a revisão bibliográfica para fundamentação teórica, trazendo autores que discutem o tema, e pesquisa documental, com a análise dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) e dos planos de ensino dos cursos de Biblioteconomia das instituições escolhidas.

Diante do apresentado, este trabalho está organizado em 5 (cinco) seções. Na

primeira, abordamos a justificativa, objetivos e importância da temática para a Biblioteconomia; posteriormente, na segunda seção, contemplamos a revisão bibliográfica sobre a universidade e a história dos currículos dos cursos de Ensino Superior; a formação do bibliotecário e suas competências e habilidades, e, sobre a Tecnologia da Informação na Biblioteconomia. Em relação a terceira seção, destacamos o caminho metodológico percorrido e, por conseguinte, temos a seção 4, com a descrição dos dados coletados, em que fazemos a relação com a literatura e o olhar da pesquisadora. Por fim, na seção 5, temos as considerações finais, com a sugestão de futuras pesquisas.

2 A BIBLIOTECONOMIA SOB A DIMENSÃO EDUCATIVA NO BRASIL: trajetória histórica e currículo

Em sua definição convencional, de acordo com Pfromm Netto (1987, p. 6), a educação se caracteriza como “[...] o processo total por meio do qual o indivíduo, em interação com a cultura em que vive, desenvolve sua compreensão da realidade e assimila conhecimentos, técnicas, atitudes e valores [...]”. O autor defende que a educação é um processo de desenvolvimento que contribui para a formação de um indivíduo em todos os aspectos (físico, intelectual, social e moral) e que não pode ser atribuído ao fator genético.

A educação é um processo abrangente que visa ao desenvolvimento integral do indivíduo, assegurando que ele se transforme em um ser social ativo e em constante evolução. Esse processo não se limita apenas à aquisição de conhecimentos, mas engloba aspectos emocionais, sociais e éticos, contribuindo para a formação de cidadãos capacitados e conscientes.

Dito isso, é importante ressaltar a distinção entre educação e ensino, termos estes que estão relacionados, mas que possuem significados distintos. O ensino é caracterizado como, segundo Pfromm Netto (1987), uma relação de ajuda ou de auxílio interpessoal, quando há uma interação entre alguém que tem mais experiência e que influencia as outras pessoas de diversas maneiras. Isso ocorre, de forma mais constante, nos centros de educação.

O ensino, dessa forma, é o ato de transmitir conhecimentos, habilidades e informações de um indivíduo para o outro. Freire (1996) defende que o ensino deve ter um diálogo entre quem transmite o conhecimento e quem o recebe, por meio do diálogo e da participação ativa dos alunos, da contextualização e da conscientização, visando não apenas à aquisição de conhecimento, mas a capacidade de questionar, refletir e agir de maneira transformadora no mundo.

A dimensão educativa da Biblioteconomia se insere nesse contexto ao se (re)avaliar por meio do esforço humano e da sua capacidade de organização política destinada à reflexão e à construção de um projeto baseado na democracia, tendo a formação dos sujeitos como norte.

No âmbito da Biblioteconomia, o ato de ensinar vai além da simples transferência de informações, assumindo uma dimensão educativa fundamental. Logo, o ato de conhecer não se restringe ao aprender técnica, mas a uma apropriação de um saber que envolve atitudes, valores, comportamentos etc. Os bibliotecários, ao ensinarem o uso efetivo dos recursos informacionais, capacitam os usuários a navegar e avaliar a vasta quantidade de informações disponíveis. O ensino, aqui, não apenas instrumentaliza os indivíduos para a pesquisa e aquisição de

conhecimento, mas também os capacita a se tornarem aprendizes autônomos e críticos. A dimensão educativa da Biblioteconomia destaca a relevância do ensino como uma ferramenta para amplificar o impacto educacional desses profissionais, promovendo o desenvolvimento de sociedades bem-informadas e capacitadas.

Portanto, para compreender essa dimensão educativa da Biblioteconomia, é imprescindível contextualizar historicamente a universidade como instituição, pois possui um papel importante na promoção do conhecimento e no desenvolvimento da sociedade, formando pesquisadores e indivíduos críticos. O surgimento dessa instituição remonta à Idade Média, quando houve o crescimento da vida urbana e o estabelecimento das escolas catedrais pela Igreja Católica. (Campos, 2021)

As escolas catedrais, de acordo com Campos (2021), eram ligadas diretamente à Igreja Católica ou faziam parte de um grande estabelecimento religioso. Essas escolas estavam destinadas aos oblatos (pessoas que se dedicam totalmente a Deus) e jovens clérigos e nobres. Os ensinamentos propagados nessas escolas eram baseados nas artes do *Trivium*, constituído pelas disciplinas de Gramática, Retórica e Dialética, e do *Quadrivium*, constituído pelas disciplinas de Matemática, Música, Astronomia e Geometria. Essas disciplinas eram usadas para as interpretações da bíblia.

Ainda segundo Campos (2021), com o desenvolvimento urbano e as traduções de textos de diversas línguas e lugares diferentes, as escolas catedrais puderam se desenvolver mudando sua pedagogia e conteúdo. Em meio às mudanças nas cidades e na educação, a primeira universidade surgiu em meados do século XII.

A origem do termo universidade é derivada do latim *Universitas* que significa universalidade, totalidade. Porém, para Carvalho (2013), o termo remonta a uma corporação formada por todos os que ensinam e aprendem ou, antes de tudo, aos que a frequentam para obter um grau ou título universitário.

No século XII, surgiram as universidades de Bolonha (Itália), de Paris (França), Oxford (Reino Unido) e Montpellier (França). Lampert (1997) destaca que essas universidades nasceram de forma espontânea, incentivadas pelas mudanças sociais e culturais que favoreceram o seu progresso. Essas instituições se destacavam em campos diferentes.

A Universidade de Paris, numa época em que havia poucos órgãos de opinião, consagrou-se nessa área e no campo da Filosofia e na Teologia. Enquanto a Universidade de Bolonha destacava-se no campo do direito civil e canônico, a de Oxford, resultado do processo de migração de professores e alunos de Paris para a Inglaterra, em 1167, destacou-se na área da Filosofia. A Universidade de Montpellier alcançou repercussão no campo da Medicina. (Lampert, 1997, p. 71)

As universidades possuíam privilégios, de acordo com Lampert (1997), como: isenção de impostos, direito à greve, jurisdição interna, concessão de graus e imunidade. Tais privilégios foram concedidos por papas e reis, após as lutas contra os poderes da Igreja. Com isso, as universidades passaram a apresentar uma unidade administrativa e organização no ensino.

A estrutura administrativa, caracterizada pela gestão democrática, era complexa. O reitor (chanceler na universidade de Oxford) era figura principal. Com um mandato breve (alguns meses), desfrutava de todos os direitos dentro e fora da instituição. Ele era o guardião dos estatutos e cabia-lhe convocar e presidir as assembleias, gerenciar as finanças. Era o representante oficial da universidade e o decano o representante de cada Faculdade. O trabalho do reitor era assistido por um conselho formado de delegados das nações e de funcionários adjuntos. As assembleias de alunos e mestres desempenhavam um papel essencial. O reitor, com frequência, apenas executava as decisões da assembleia. Cabia à administração da universidade duas tarefas essenciais: defender os privilégios universitários e organizar o ensino. (Lampert, 1997, p. 73-74)

A universidade, no início, era um local de ensino e aprendizado com foco na Filosofia, Teologia e Direito, como exemplo das universidades já citadas acima como a Universidade de Paris, de Bolonha, Oxford e Montpellier. Ao longo das décadas, as universidades passaram a incluir em seus estudos disciplinas científicas e humanísticas, e por consequência da demanda do ensino e do mundo em constante mudança, mais cursos de ensino superior foram surgindo. A universidade se tornou um centro de pesquisa, de inovação e de crítica intelectual desempenhando um papel vital no avanço da sociedade.

Na América Latina, a primeira universidade conhecida é a Universidad Autónoma de Santo Domingo, inaugurada em 1538, localizada na Ilha de Hispaniola (atual República Dominicana). (Bortolanza, 2017). A educação superior chegou com grande influência europeia, mas enfraqueceu por não haver conciliação entre o ensino profissional e as atividades de pesquisas. A partir do século XIX, com a expansão da educação superior americana, responsável pela inovação na formação de cientistas, tornou-se possível a conciliação entre o ensino profissional e as atividades de pesquisa científica, trazendo inovação na formação dos cientistas e habilitando os cursos de doutoramento para as atividades universitárias.

No Brasil, Souza (1996) dividiu a história da universidade no país em três momentos: **ensino superior na Colônia, ensino superior durante o Império e ensino superior durante a República**. No período colonial brasileiro (1500-1822), os núcleos educacionais pertenceram aos jesuítas. Para esses religiosos, o ensino tinha três funções:

[...] formar padres para a atividade missionária na Colônia; prover os quadros do aparelho repressivo dominante e ilustrar os homens das classes dominantes. Assim, o aparelho escolar estava a serviço do aparelho repressor da metrópole e o viabilizava. O aparelho escolar, na Colônia, estava ligado à Igreja Católica cuja burocracia estava integrada ao funcionalismo do Estado. (Souza, 1996, p. 46)

A conexão estabelecida entre o aparelho escolar e o aparelho repressor da Colônia revela a instrumentalização da educação para sustentar o poder colonial. O fato de o aparelho escolar estar vinculado à Igreja Católica, cuja burocracia estava integrada ao funcionalismo do Estado, destaca a estreita relação entre a educação, a igreja e a estrutura de poder colonial, sugerindo que a educação desempenhava um papel significativo na manutenção da ordem estabelecida e na legitimação do domínio colonial.

Souza (1996) afirma que os jesuítas fundaram cerca de 17 colégios com alguma modalidade de ensino superior, sendo o primeiro deles, o Colégio Central da Bahia, fundado em 1550. Os cursos oferecidos nesses colégios variavam entre cada estado, mas, em sua maioria, eram cursos de Artes, Filosofia e Teologia.

Após a expulsão dos jesuítas do império português em 1759, houve uma desestruturação do sistema escolar no Brasil. Souza (1996, p. 59) ressalta que isso “[...] causou a criação de cursos superiores no estado do Rio de Janeiro em 1776, pelos franciscanos e no Seminário de Olinda com o bispo Azevedo Coutinho, em 1798”.

Durante o Império (1822-1889), o Ensino Superior surgiu com a vinda da elite portuguesa para o Rio de Janeiro, em 1808. Com o Estado nascente, os cursos de Ensino Superior foram criados para a formação de burocratas, formação de especialistas para a produção de bens de consumo das classes dominantes e formação de quadro complementar de profissionais liberais (Souza, 1996).

Os primeiros cursos superiores, nesse período, eram ligados aos institutos civis criados entre 1810 e 1837, como a Academia Real da Marinha e a Academia Real Militar, as quais atuavam no ensino de Engenharia. Em 1812, foi criado o primeiro curso de Medicina na Bahia e os cursos de Direito em São Paulo e Recife (Souza, 1996).

Durante esse período, de acordo com Souza (1996), o Estado recusava as tentativas de criação de uma universidade. Essa recusa incentivou o caráter profissionalizante às instituições de ensino superior do país. Apesar disso, foi nessa estruturação do ensino durante o Império que se constituiu o sistema universitário brasileiro.

Já na República (1889-1930), Souza (1996) descreve que a criação da Escola de Engenharia do *Mackenzie College* e a criação da Escola de Engenharia de Porto Alegre, ambas

criadas em 1896, foram importantes destaques para a expansão do ensino superior no Brasil. No entanto, foi somente em 1920 que surgiu a primeira universidade brasileira.

A Universidade do Rio de Janeiro foi criada, em 1920, pela aglutinação da Escola Politécnica, da Escola de Medicina e de uma Faculdade de Direito. Por conseguinte, diversas universidades se espalharam pelo país, a exemplo da Universidade de Minas Gerais (1927) e da Universidade do Rio Grande do Sul (1928) (Souza, 1996).

A partir daí, o ensino superior brasileiro evoluiu em uma constante com a concessão de bolsas a estudantes brasileiros em universidades do exterior, reforma universitária e mudanças significativas no governo, em particular na época do então presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992, PRN). Essas mudanças são perceptíveis no modelo atual de universidade: plural, de excelência, mas com muita falta de cuidado e investimento por parte dos órgãos competentes (Falqueto; Farias, 2013).

A universidade funciona não só para preparar profissionais ao mercado de trabalho, mas para formar cidadãos críticos em relação aos serviços de extensão prestados à comunidade e pesquisadores com suas atividades voltadas às pesquisas científicas. Teixeira (1964, p. 1) considera que há quatro funções fundamentais da universidade brasileira, sendo elas:

- a) As universidades têm como objetivo preparar profissionais para carreiras de base científica, intelectual e técnica;
- b) A formação de cidadãos críticos que o contato com o saber e a busca pelo conhecimento produz naqueles que frequentam o ambiente acadêmico;
- c) O desenvolvimento do saber humano, pois a universidade não só transmite, mas também cultiva, pesquisa, descobre e aumenta o conhecimento humano. Ela produz conhecimento, sendo centro de saber, de ciência fundamental básica;
- d) A transmissão da cultura comum do país.

O autor comenta que essas quatro funções são seguidas em todo o globo, porém, a ênfase desse pensamento é no nosso país. A universidade como espaço do saber científico e de cultura do país deve ser atuante na formação do conhecimento e na implementação e transmissão das pesquisas feitas dentro desse espaço e além dele. Esse além muro se concretiza por meio das ações de extensão, ao colocar o conhecimento à serviço da comunidade; pela pesquisa, ao responder a demandas urgentes e necessárias; e pelo estudo, ao formar profissionais para sociedade e o mercado de trabalho.

Teixeira (1964) enfatiza, ainda, que as universidades brasileiras pecam em relação à transmissão da cultura comum brasileira ao contrário do que as universidades de países como EUA, Inglaterra, Alemanha fazem, onde a cultura de cada país é reverenciada, transmitida e

valorizada dentro do espaço acadêmico. Esse cenário é invisível no Brasil. Em tese, a universidade se consolida como um espaço universal de diversos campos da cultura e da ciência, e que deve possibilitar a formação global dos acadêmicos. Ela deve ter voz ativa no contexto social não só para atender às suas demandas, mas, sobretudo, para dialogar com esse contexto por meio da sua expertise.

Dito isso, o curso de Biblioteconomia foi criado visando suprir a “[...] necessidade de qualificar seu corpo funcional com conhecimentos técnicos para a organização e preservação do acervo [...]” (Ferreira, 2019, p. 7) da então Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. O curso, então, iniciou-se em 1915, sob influência de Manuel Cícero Peregrino da Silva (1866-1956)¹, diretor da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, apesar de 3 anos antes, em 1911 pelo decreto Nº 8.835, de 11 de julho de 1911, o curso ter sido criado (Russo, 1966).

Em São Paulo, o curso foi instaurado no Mackenzie College, em 1929, como *Curso Elementar de Biblioteconomia*, orientado por Dorothy Muriel Geddes Gropp, bibliotecária estadunidense que teve grande influência no ensino da Biblioteconomia no Brasil. O Curso Elementar de Biblioteconomia marcou o início da influência técnica americana, sendo encerrado em 1935 devido à criação do curso regular de Biblioteconomia pela Prefeitura de São Paulo. (Castro, 2000)

Segundo Russo (1966, p. 16), foi fundado em 1936 o curso regular de Biblioteconomia pelo Departamento de Cultura da Prefeitura do Município de São Paulo sob direção dos bibliotecários Rubens Borba Alves de Moraes e Adelpha R. de Figueiredo.

O curso foi saudado com expectativa confiante por todos aqueles que se dedicavam ao mister de cuidar das bibliotecas paulistas e o grande interesse despertado por ele nos é comprovado pelo número de matrículas que, em maio de 1937, atingiu a 215. Dêsse elevado número, somente 59 alunos concluíram o curso e receberam seus diplomas em 20 de dezembro de 1938.

A partir de então, sob os cuidados de Moraes e Figueiredo, o curso formou gerações de bibliotecários para o país e instaurou a Biblioteca Moderna, de natureza pragmática, com forte influência do modelo americano, sendo extinto pela Prefeitura de São Paulo em 1939, no governo do prefeito Prestes Maia (União Democrática Nacional), com a justificativa de “[...] não conceber sua utilidade e viabilidade [...]”. (Castro, 2000, p. 76)

Castro (2000), declara ainda, que o curso foi transferido para a Escola Livre de Sociologia e Política (ELSP) em 1940, onde Moraes foi um dos fundadores. Interessante

¹ Escritor, advogado, político e bibliógrafo. Foi o diretor da Biblioteca Nacional entre os anos de 1900 e 1924, sendo o grande responsável pela construção do prédio que ainda hoje abriga a Biblioteca Nacional.

observarmos que, nesse contexto, que a ampliação das suas atividades e das de estudo com estudantes de outros estados nesse curso ocorreu pela junção a Rockefeller Foundation².

Ao regressarem aos seus estados de origem, esses estudantes, então formados, fundaram as novas escolas de Biblioteconomia pelo Brasil, a exemplo, de Bernadette Sinay Neves na Bahia, em 1942, e, Etelvina Lima em Minas Gerais, em 1950. Ambas as escolas foram incorporadas às universidades federais de cada estado. Esse fato proporcionou o surgimento de diversas escolas pelo país, propagando o ensino da Biblioteconomia e formando bibliotecários.

É interessante, então, abordarmos como esse ensino é empregado no país, por isso, discutiremos sobre o currículo e seus conceitos no tópico 2.1 e, mais adiante, no tópico 2.3, abordaremos a história curricular do curso de Biblioteconomia no Brasil.

2.1 Currículo: revisitando sua história e dialogando com seus conceitos

Antes de adentrarmos na análise do currículo, torna-se imprescindível uma explanação sobre o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), o qual não se apresenta como dissociado do currículo de um curso, mas sim como um elemento integrado, desempenhando um papel auxiliar fundamental nas aplicações que permeiam o currículo.

O PPC, segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2011, p. 178), tem o objetivo de “[...] descentralizar e democratizar a tomada de decisões pedagógicas, jurídicas e organizacionais [...]” nas instituições de ensino, buscando a participação dos agentes de educação. O PPC deve estar em constante avaliação e atualização para garantir o caráter dinâmico da vida escolar.

Planejar o desenvolvimento escolar é uma condição para a concretização das perspectivas estabelecidas, identificando intervenções responsáveis e conscientes em prol da coletividade. O PPC deve ser capaz de atender às dimensões política e pedagógica que lhe são atribuídas, Gonçalves e Abdulmassih (2001, p. 37, grifo nosso) explicam sobre essas dimensões:

Política porque traduz pensamento e ação: exprime uma visão de mundo, de sociedade, de educação, de profissional e de aluno que se deseja. Tomar decisões, fazer escolhas e executar ações são todos atos políticos. **Pedagógica** porque nela está a possibilidade de tornar real a intenção da escola, subsidiando e orientando a ação educativa no cumprimento de seus propósitos que, sem dúvida, passam primeiramente pela formação do ser humano: participativo, comprometido, crítico e criativo.

² **A Fundação Rockefeller** é uma fundação criada em 1913 nos Estados Unidos da América, que define sua missão como sendo a de promover, no exterior, o estímulo à saúde pública, o ensino, a pesquisa e a filantropia. É caracterizada como associação beneficente e não-governamental, que utiliza recursos próprios para realizar suas ações em vários países do mundo, principalmente os subdesenvolvidos.

O PPC permite que as instituições de ensino devem planejar a intenção da escola, orientando a ação educativa, fazendo escolhas e executando aquilo que está proposto na matriz curricular, seja da escola, seja de cursos de graduação, garantindo um ensino que esteja alinhado com o desenvolvimento do aluno na esfera social, profissional e cultural.

Diante disso, iremos abordar os conceitos de currículo em que o PPC atua como auxiliar, pois está ligado ao percurso que o estudante seguirá ao longo dos anos. Nessa perspectiva, é importante saber a origem desse campo de estudo e sua evolução dentro do contexto histórico e social, até o momento atual, quando conhecemos o currículo como agente pedagógico, cultural e social.

Etimologicamente, o termo currículo é derivado da palavra latina *Scurrere*, que significa, segundo Goodson (1995), o ato de correr, corrida, curso. O ato de correr implica um percurso a fazer, um caminho a seguir, a ser apresentado. O currículo, em seu escopo inicial, tem essa função, de ser uma base na qual os cursos, sejam da formação básica, sejam da graduação, devem seguir essa estrutura para delimitar o tipo de ensino que será compartilhado com seus alunos.

Segundo Silva (1999), o currículo surgiu como objeto de estudo nos Estados Unidos em 1918, em um livro de título *The Curriculum*, do escritor Bobbitt. Esse autor caracterizou o currículo como “[...] um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos”. Silva (1999, p. 12) ressalta que o modelo dessa concepção é a fábrica, onde “[...] os estudantes devem ser processados como um produto fabril [...]”. A inspiração para esse pensamento advém da Administração Científica criada por Taylor³, e estava pautada nas teorias tradicionais do currículo, que priorizavam questões convencionais e técnicas na construção e organização dos currículos, estando divididas em três vertentes: clássica, progressista e tecnocrática. Essas vertentes serão discutidas ao longo deste tópico.

Os autores Rocha, Tenório, Souza Junior, Neira (2015, p. 2) descrevem essas vertentes:

A clássica com foco no conhecimento estabelecido como verdadeiro e inquestionável, advindos da influência das sete artes liberais (trivium e quadrivium). A progressista foco nas aprendizagens dos alunos sob influência dos estudos de John Dewey. E a tecnocrática, nos mecanismos de controle e ampliação da eficiência do ensino e aprendizagem, sob influência de Tyler.

³ **Frederick Winslow Taylor** (1856-1915) foi um engenheiro norte-americano, considerado o pai da Administração. Criou a chamada Administração Científica que enfatiza a administração das tarefas, isto é, focaliza a racionalização do trabalho operário, a padronização e o estabelecimento de princípios básicos de organização racional do trabalho.

Após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), com a industrialização, o currículo era visto como algo fabril, como um processo industrial e administrativo, voltado para especificar procedimentos e métodos em que se pudesse medir os resultados a partir disso.

Na perspectiva de Bobbitt, a questão do currículo se transforma numa questão de organização. O currículo é simplesmente uma mecânica. A atividade supostamente científica do especialista em currículo não passa de uma atividade burocrática. Não é por acaso que o conceito central, nessa perspectiva, é desenvolvimento curricular, um conceito que iria dominar a literatura estadunidense sobre currículo até os anos 80. (Silva, 1999, p. 24)

Esse autor entendia o currículo como uma entidade organizacional e mecânica, pois criticava a suposta cientificidade da atividade do especialista em currículo como burocrática. Ele elevava o desenvolvimento curricular como um conceito central que marcou a literatura educacional nos Estados Unidos até os anos de 1980. O pensamento de Bobbitt, de acordo com Silva (1999), era de que o “[...] sistema educacional fosse tão eficiente quanto qualquer outra empresa econômica [...]”, já que seu modelo de organização seguia também as grandes teorias da administração de Taylor, para se tornar uma grande empresa.

Contrapondo esse pensamento de Bobbit, Silva (1999) cita que Dewey⁴, antes mesmo de Bobbit, já havia citado o termo currículo em 1902, no livro intitulado *The child and the curriculum*, trazendo o conceito de currículo de uma forma mais progressista, focada no desenvolvimento pessoal da criança, levando em consideração seus interesses e experiências. Para Silva (1999), Dewey via a escola como uma sociedade em menor escala, levando em consideração o que a criança queria, não pensando no futuro daquela criança, mas sim na experiência vivida na escola, como uma parte da vida ou a própria vida.

Apesar da perspectiva progressista de Dewey, a visão tecnicista, de currículo como organização e mecânica, ganhou força com Ralph Tyler⁵, que via o currículo tecnicamente focado em organização e desenvolvimento, tal como Bobbit. O currículo na visão de Tyler (1974, p. 5) é um:

[...] conjunto de elementos que, em uma ou outra forma medida, podem ter influência sobre o aluno no processo educativo. Assim, os planos, programas, atividades, material didático, edifício e mobiliário escolar, ambiente, relações professor-alunos etc., constituem elementos significativos desde conjunto.

⁴ **John Dewey** (1859-1952) foi um pedagogo e filósofo norte-americano. Dewey defendia a democracia e a liberdade de pensamento como instrumentos para a maturação emocional e intelectual das crianças.

⁵ **Ralph W. Tyler** (1902-1994) foi um educador americano que desenvolveu um modelo de avaliação de currículos e programas educacionais com foco nos objetivos.

Em visto disso, Tyler (1974) focava na organização do currículo e na sua avaliação, destacando que a escola deveria manter uma avaliação para medir o alcance dos objetivos desejados da educação. O autor formulou quatro perguntas centrais para o desenvolvimento de um currículo: o que os objetivos educacionais pretendem alcançar? Quais experiências de aprendizagem ajudarão os alunos a alcançarem esses objetivos? Como organizar eficientemente essas experiências educacionais? Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados? (Tyler, 1974)

O autor elenca essas perguntas como roteiro para a elaboração de um currículo que consiste em: enunciar objetivos, selecionar experiências, organizar experiências e avaliar. Dessa forma, o autor foca na instituição de ensino, nos objetivos dela para a educação, enquanto os alunos são o meio para alcançar esses objetivos.

Contra esse pensamento tecnicista, o progressismo pensa a educação como um meio de diminuir as desigualdades sociais e tem por objetivo a construção de uma sociedade justa e democrática. É uma teoria curricular que encara a aprendizagem como um processo contínuo, cujo valor imediato das experiências curriculares se apresenta como princípio de organização curricular em contraposição a uma possível utilização futura (Lopes; Macedo, 2002).

Dewey entende o currículo, conforme Lopes e Macedo (2002, p. 23), como “forma de superar o hiato que parece haver entre a escola e o interesse dos alunos”. Para esse autor, o currículo é um instrumento de transformação social e, por isso, o ambiente escolar deve estar organizado para que a criança se depare com certos problemas nas atividades curriculares que irão guiá-la tanto na escola quanto fora dela. As pautas abordadas na escola, nesse cenário, surgem de necessidades práticas, do meio social, familiar e educacional do aluno.

Isso posto, o currículo tecnicista de Bobbit e Tyler e o progressista de Dewey foram formulados no início do século XX, e faziam oposição ao currículo humanista institucionalizado desde a formação da educação secundária. O currículo humanista era herdeiro do currículo das artes liberais da Idade Média e do Renascimento.

[...] o currículo clássico humanista tinha implicitamente uma “teoria” do currículo. Basicamente, nesse modelo, o objetivo era introduzir os estudos ao repertório das grandes obras literárias e artísticas das heranças clássicas grega e latina, incluindo o domínio das respectivas línguas. Supostamente, essas obras encarnavam as melhores realizações e os mais altos ideais do espírito humano. (Silva, 1999, p. 26)

O currículo humanista foi perdendo espaço para os currículos contemporâneos tecnicistas e progressista, pois, segundo Silva (1999), ele tinha pouca aplicação para a vida moderna e laboral, assim como desconsiderava os jovens e crianças, já que focava nas matérias

clássicas, como astronomia, dialética e aritmética. Esse tipo de currículo era aceito em uma conjuntura em que a escolarização secundária não era de acesso para todos, só a elite acessava. Silva (1999, p. 34) enfatiza que “a democratização da escolarização secundária significou também o fim do currículo humanista clássico”.

Na história do currículo, houve um movimento chamado “reconceptualização”, através do qual os estudiosos passaram a criticar os currículos tecnicistas de Bobbit e Tyler. O movimento enfatizava, especialmente, que essa forma de currículo mais técnica e administrativa não faziam jus aos modelos sociais e teorias sociais vindas da Europa. Esse movimento possuía dois lados, como explana Silva (1999, p. 38):

De um lado, estavam pessoas que utilizavam os conceitos marxistas [...] enfatizavam o papel das estruturas econômicas e políticas na reprodução cultural e social através da educação e do currículo. De outro lado, colocavam-se às críticas da educação e do currículo tradicionais inspiradas em estratégias interpretativas de investigação, como a fenomenologia e a hermenêutica. Aqui, a ênfase não estava no papel das estruturas ou em categorias teóricas abstratas, mas nos significados subjetivos que as pessoas dão às suas experiências pedagógicas e curriculares.

Com esses lados e com o marxismo, a fenomenologia e hermenêutica em pauta, o currículo passou a ser visto como algo ligado à cultura e à ideologia. Na conceituação de Silva (1999), o currículo é visto como um território contestado, pois “o currículo é um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais”. Dessa forma, para o autor, esses significados possuem ligação direta com as relações sociais de poder e desigualdade, tendo significados em disputa, que são impostos, mas também contestados.

O currículo existente, isto é, o conhecimento organizado para ser transmitido nas instituições educacionais, passa a ser visto não apenas como implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também como histórica e socialmente contingente. O currículo é uma área contestada, é uma arena política. (Moreira; Silva, 1997, p. 21)

Parte da história das transformações do currículo foi delimitada por atores que seriam importantes para a forma como esse documento é observado em escolas de diferentes partes do mundo, cada uma com sua própria visão de educação pautada por diretrizes nacionais, sociais e culturais. O contexto escolar é diferente daquele que é idealizado durante o processo de criação de um currículo, por isso, a realidade dos educadores e alunos costumam moldar o currículo, afetando o resultado educacional que se espera.

O currículo é um agente de mudanças sociais. Segundo Santos e Casali (2009, p. 210) com esse aspecto de mudanças, a sua criação é pensada em um viés político-social que envolve professores e alunos.

“[...] é um processo social no qual convivem lado a lado os fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais e determinantes sociais, como poder, interesses, conflitos simbólicos e culturais, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, raça, etnia e gênero”.

Os autores ressaltam que há níveis no currículo que servem para fazer a distinção do que o aluno aprendeu ou deixou de aprender. Podemos chamar de currículo **formal**, **real** e **oculto**: o currículo formal é aquele que está estabelecido, e que faz parte do sistema de ensino e que contém as diretrizes nacionais; o currículo real é o moldado dentro do processo escolar entre alunos e professores; e o oculto é o que está fora do planejamento do professor, quando o aluno aprende com o convívio e os desafios do meio social e escolar.

Para Goodson (1995), o currículo seria um exemplo de “tradição inventada”, visto que é um artefato socioeducacional pelo qual é possível conceber e dinamizar saberes, conhecimentos e atividades, competências e valores, visando a uma formação. No entanto, Goodson (1995, p. 16), também cita que essa “tradição inventada” não é como toda tradição “[...] algo pronto de uma vez por todas; é, antes, algo a ser defendido onde, com o tempo, as mistificações tendem a se construir e reconstruir.”

Já Sacristán (2013, p. 16), vê o currículo como algo que tem o “[...] sentido de constituir a carreira do estudante e, de maneira mais concreta, os conteúdos deste percurso, sobretudo em sua organização, aquilo que o aluno deverá aprender e superar e em que ordem deverá fazê-lo”. O currículo é visto como o cerne da educação, que delimita o que, como e quando os estudantes aprenderão durante o percurso da educação.

O currículo determina que conteúdos serão abordados e, ao estabelecer níveis e tipos de exigências para os graus sucessivos, ordena o tempo escolar, proporcionando os elementos daquilo que entenderemos como *desenvolvimento* escolar e daquilo em que consiste o progresso dos sujeitos durante a escolaridade. Ao associar os conteúdos, graus, e idades dos estudantes, o currículo também se torna um regulador das pessoas. (Sacristán, 2013, p. 18)

Paulo Freire (1987) foi e continua sendo o maior escritor brasileiro sobre a educação, e sua concepção de currículo está pautada na prática transformadora da educação dentro e fora da escola. Ele conceitua o currículo como um conjunto de práticas socioculturais que se relacionam em momentos escolar e não escolar, assim como em diferentes instâncias. Saul e Silva (2011, p. 3) corroboram Freire e afirmam que o currículo também é uma:

[...] construção pedagógica crítica, na prática educativa desumanizadora vigente, na perspectiva de uma ação educativa comprometida com a população socialmente excluída. Parte das necessidades e dos conflitos vivenciados pela comunidade escolar para se tornar significativo, crítico, contextualizado, transformador.

Diante dessa perspectiva, vemos o currículo como um agente ligado ao desenvolvimento pedagógico, cultural e sociológico de quem o produz, quem o propaga e quem o vivencia. Assim, Moreira e Silva (1997, p. 56) enfatizam que o currículo é um artefato social “[...] colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual [...]”. De certa forma, essa perspectiva traz uma visão de que o currículo não é algo estático, mas sim que o currículo é construído por meio da história e das circunstâncias sociais de cada sociedade, que produz e transmite visões sociais e identidades individuais.

No Brasil, o ensino jesuíta foi predominante no período colonial até a primeira metade do século XX. De acordo com Saul e Silva (2011, p. 26), em função da transformação que houve na sociedade pós-Primeira Guerra Mundial, a educação passou a ser a “[...] proposta como o mais poderoso instrumento de reconstrução social, política e moral, responsável pela melhoria social e pelo bem-estar coletivo”.

As preocupações com o currículo no Brasil, segundo Lopes e Macedo (2002), iniciaram na década de 1920. O campo do currículo foi marcado, até 1980, pela transferência instrumental de teorizações americanas que se centravam em modelos para a elaboração curricular de viés funcionalista, sendo viabilizada por acordos bilaterais entre os governos do Brasil e dos Estados Unidos, por meio do programa de ajuda à América.

Ainda em 1980 com a redemocratização do Brasil e o fim da Guerra Fria (1947-1991), as vertentes marxistas⁶ do currículo ganharam força. Porém, havia outras vertentes do currículo em discussão, cada uma com seu direcionamento e enfoques técnico-metodológicos diferentes. Em vista disso, essas tendências e orientações se inter-relacionavam produzindo híbridos culturais, marcando a segunda metade da década de 1990 com o hibridismo no campo do currículo. (Lopes; Macedo, 2002)

O hibridismo foi a marca do campo do currículo no Brasil, com três vertentes principais que produziram obras significativas para esse campo: pós-estruturalista, currículo e conhecimento em rede, e a constituição do conhecimento escolar. Segundo Lopes e Macedo (2002, p. 33), a vertente **pós-estruturalista**, liderada por Tomaz Tadeu Silva, defendia a “[...] subjetividade como fragmentada, descentrada e contraditória e o questionamento às ideias de

⁶ As **vertentes marxistas** fazem parte da Teoria Crítica do currículo e são divididas em dois autores: Althusser e Bourdieu. Althusser classifica a educação escolar como um aparelho ideológico do estado porque produz ideologias voltadas à classe dominante, também como mecanismo de sustentação do sistema econômico. Já Bourdieu analisa a reprodução da desigualdade constituída pela educação através da escola idealizada para a reprodução capitalista, não apenas a escola, mas também a família e a Igreja, como mantenedoras e reproduzoras do sistema.

emancipação e de conscientização [...]”, bem como, a crítica ao educador como um ser iluminado, capaz de indicar os caminhos da conscientização.

Já o **currículo e conhecimento em rede** discutia a formação dos professores e o avanço curricular nacional protagonizado pela discussão da ideia de base comum nacional para a educação, além da formação de professores, com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB). Lopes e Macedo (2002, p. 35) comentam que a ideia de currículo e conhecimento em rede é ligado às esferas cotidianas da sociedade.

[...] a concepção do currículo é formalmente depositária do moderno conceito de conhecimento, a despeito das inúmeras apropriações desse objeto pelos sujeitos sociais. Na medida em que o mundo moderno está em crise, torna-se necessário criar novas perspectivas para a tematização curricular. [...] os estudos sobre currículo e conhecimento em rede se afastam cada vez mais da discussão específica do currículo e passam a tematizar a crise do mundo moderno.

As autoras defendem que a evolução do pensamento curricular passa a ser baseado nas esferas cotidianas da sociedade, levando em consideração o avanço da modernidade e as suas novas esferas, como o mundo do trabalho, produção científica e o questionamento da razão como forma privilegiada de entendimento do mundo. Para Lopes e Macedo (2002, p. 37), a ideia de conhecimento em rede “[...] torna-se fundamental em face da multiplicidade e da complexidade das relações nas quais estamos permanentemente envolvidos e nas quais criamos conhecimentos e os tecemos com os conhecimentos de outros seres humanos.”

Na **constituição do conhecimento escolar** foi enfatizado o estudo do pensamento curricular brasileiro e o estudo das disciplinas escolares. Em relação ao pensamento curricular brasileiro, para Lopes e Macedo (2002), o foco do estudo foi a grande influência estrangeira, em grande parte estadunidense, nas teorias e práticas do currículo. Foi-se utilizando a análise de diversos fatores como condições internacionais, societárias e processuais da transferência educacional para evitar que as interpretações do currículo no Brasil fossem somente uma cópia da vertente curricular tecnicista dos EUA.

[...] o conhecimento escolar é compreendido assim como constituído por processos de transposição didática e de disciplinarização que transformam o conhecimento científico e demais práticas sociais de referência segundo os objetivos sociais da escolarização. (Lopes; Macedo, 2002, p. 46)

O estudo do campo currículo no Brasil é, portanto, baseado em diversas esferas e teorias, sendo as mais importantes aquelas que conceituam esse campo como hibridizado, cultural, contestado e como conjunto de práticas socioculturais. O currículo é a base dos cursos, pois os professores e estudantes se comunicam e criam formas de dar vida ao que foi planejado,

além de mudar e moldar de acordo com o contexto cultural e social vivenciado todos os dias em sala de aula.

Vemos, portanto, que a concepção de currículo aqui defendida é a progressista de John Dewey, que vê a educação alinhada à teoria e prática do profissional e que defende a experiência do aluno. Dito isso, iremos abordar no próximo tópico, a história curricular do curso de Biblioteconomia no Brasil, trazendo o histórico do curso e as mudanças em seu currículo.

2.2 A história curricular do curso de Biblioteconomia no Brasil

No ensino da Biblioteconomia no Brasil, a partir da década de 1940, segundo Castro (2000, p. 89), ocorreram modificações significativas em relação aos conteúdos pedagógicos com “a incorporação do modelo pragmático americano”. O autor defende que o curso da Biblioteca Nacional (BN) não possuía apenas as disciplinas humanísticas, mas também, havia conteúdos técnicos, como Catalogação e Classificação de livros e folhetos incorporados à disciplina de Bibliografia.

Em 1944, o curso da BN não mais formava profissionais apenas para trabalhar em qualquer tipo de biblioteca. Castro (2000) aponta algumas questões que foram fundamentais para ampliar o escopo da formação bibliotecária advinda da reforma da BN pelo Decreto-Lei nº 6440, de 27 de abril de 1944. (Brasil, 1944). No curso de São Paulo, influenciado pela *Library Association*, o modelo tecnicista americano predominava e isso era visto na forma que as técnicas eram ensinadas e nas disciplinas que, em sua maioria eram de teor técnico, como ilustra o Quadro 1:

Quadro 1: Disciplinas escolares da ELSP, anos 1940, com respectivos professores

DISCIPLINAS	PROFESSORES
Catalogação	Maria Luisa Monteiro da Cunha
Organização e Administração de Biblioteca	Francisco José Almeida
História do Livro	Nice L. Muller
Referência e Bibliografia	Rubens Borba de Moraes
Classificação	Noemia Lentino

Fonte: Castro (2000, p. 94)

A BN e o curso da Escola Livre de Sociologia e Política (ELSP) possuíam visões diferentes sobre o ensino da Biblioteconomia brasileira: a BN tinha uma a visão humanística, influenciada pela francesa *École de Chartes*, e a ELSP, uma visão tecnicista, influenciada pelos

EUA. Dessa forma, havia controvérsias quanto ao desenvolvimento das técnicas, as quais se refletiam nas disciplinas de cada curso refletiam isso, como mostrado no Quadro 2:

Quadro 02 - Disciplinas Escolares: Rio de Janeiro (BN) e São Paulo

ANO	RIO DE JANEIRO (BN)	ANO	SÃO PAULO
1915	- Bibliografia - Paleografia e Diplomática - Referência	1929	- Catalogação - Classificação - Organização de Bibliotecas
1931	- Bibliografia Paleografia e Diplomática - História da Literatura - Iconografia e Cartografia	1941-1942	- Catalogação - Classificação - Bibliografia - História do Livro - Organização de Bibliotecas
1944	- Organização e Administração de Bibliotecas - Catalogação - Classificação - Bibliografia e Referência - História do Livro e das Bibliotecas - História da Literatura (aplicada à Bibliografia) - Noções de Paleografia	1943-1959	- Catalogação - Classificação - Bibliografia - Organização de Bibliotecas - História do Livro e Paleografia
1962	- Técnica de Referência - Bibliografia Geral - Catalogação e Classificação - Organização e Administração de Bibliotecas - História do Livro e das Bibliotecas - Organização e técnicas de Documentação - Literatura e Bibliografia Literária - Introdução à Cultura Histórica e Sociológica - Reprodução de Documentos - Paleografia Introdução à Cultura Filosófica e Artística	1960-1961	- Catalogação - Classificação - Referência e Bibliografia - História do Livro - Paleografia - Organização e Administração de Bibliotecas - Seleção de Livros - Introdução à Cultura Artística - Introdução à Cultura Filosófica - Introdução às Ciências Sociais - Documentação

Fonte: Castro (2000, p. 105)

De acordo com Castro (2000, p. 103), essa relação entre Rio de Janeiro e São Paulo se tornou muito polêmica, pois as diferenças entre os aspectos técnicos eram visíveis.

Um exemplo ilustrativo dessa rivalidade deu-se com relação à permanência ou não das reticências nas fichas catalográficas, quando na folha de rosto de um livro não houvesse informações relativas à autoria. Os bibliotecários paulistas não a julgavam necessária e os cariocas, imprescindível.

Castro (2000) salienta que, após 1944, não foram identificadas diferenças significativas entre as disciplinas ministradas em ambos os cursos, mas, certamente, há alguma

diferença nos métodos de ensino tanto da prática como da teoria, uma vez que cada estado possuía uma realidade no mercado de trabalho da época. Esse contexto este que não se difere na atividade, embora haja similaridade entre o mundo do trabalho.

Não havia um currículo mínimo comum ao curso de Biblioteconomia no Brasil até 1962. Este surgiu com a obrigatoriedade de o diploma ser reconhecido e registrado na Diretoria de Ensino Superior do Ministério da Cultura (Almeida; Baptista, 2013). Essa obrigatoriedade advém da regulamentação da profissão de bibliotecário pela Lei 4.084/62, onde:

Do Exercício da Profissão de Bibliotecário e das suas atribuições Art 1º A designação profissional de Bibliotecário [...] é privativa dos bacharéis em Biblioteconomia, de conformidade com as leis em vigor. Art 2º O exercício da profissão de Bibliotecário, em qualquer de seus ramos, só será permitido: a) aos Bacharéis em Biblioteconomia, portadores de diplomas expedidos por Escolas de Biblioteconomia de nível superior, oficiais, equiparadas, ou oficialmente reconhecidas; b) aos Bibliotecários portadores de diplomas de instituições estrangeiras que apresentem os seus diplomas revalidados no Brasil, de acordo com a legislação vigente. (Brasil, 1962, não paginado)

Esse currículo mínimo foi homologado em 4 de novembro de 1964, segundo Russo (1966), pois muitas escolas não estavam satisfeitas com o que estava em vigência devido ao excessivo número de disciplinas não técnicas, sobretudo em um currículo voltado a formar técnicos. As matérias que foram propostas pela Comissão de Especialistas em Biblioteconomia diferem das matérias aprovadas pelo Conselho Federal de Educação (CFE), como mostrado no Quadro 3:

Quadro 3: Currículo proposto e currículo aprovado

Currículo proposto pela Comissão de Especialistas em Biblioteconomia	Currículo aprovado pelo Conselho Federal de Educação
Bibliografia Catalogação Documentação História da Arte Introdução aos Estudos Históricos e Sociais Evolução do Pensamento Filosófico e Científico Organização e Administração de Bibliotecas Catalogação e Classificação Bibliografia e Referência Documentação	História do Livro e das Bibliotecas História da Literatura História da Arte Introdução aos Estudos Históricos e Sociais Evolução do Pensamento Filosófico e Científico Organização e Administração de Bibliotecas Catalogação e Classificação Bibliografia e Referência Documentação

Fonte: Macedo (1963, p. 3)

Nesse contexto, a Federação Brasileira de Associações de Bibliotecários (FEBAB), por meio de um memorando destinado ao presidente do CFE, demonstrou seu

descontentamento com o currículo aprovado, assinalando alguns pontos, conforme destacado por Macedo (1963, p. 3-4):

- a) O currículo aprovado parece visar apenas os interesses da BN;
- b) A cadeira de Paleografia não é matéria básica do curso, podendo ser ministrada dentro da disciplina de História do Livro e das Bibliotecas, salientando a dificuldade de professores para essa disciplina;
- c) A disciplina de Seleção de Livros não aparece no currículo, apesar da importância dela;
- d) As disciplinas de Catalogação e Classificação devem ser separadas, pois são disciplinas autônomas.

Muller (1988, p. 73) enfatizou que as disciplinas culturais eram “[...] muito amplas em seus programas e curtas no tempo disponível, levaram em geral a um conhecimento superficial e pouco significativo, frustrando a intenção da formação humanística”. As escolas, apesar do currículo mínimo, inseriram outras disciplinas à grade curricular no decorrer dos anos de forma que se adequassem à realidade de cada estado.

A insatisfação com os programas de estudo, que inchavam à medida que se introduziam novas disciplinas, numa tentativa de atualização, sem que, no entanto, algo fosse cortado, levou as escolas a pleitearem a reformulação do currículo mínimo.

Com esse movimento de insatisfação, em 1982, a necessidade de atualização do currículo mínimo do curso de Biblioteconomia se intensificou. O novo currículo mínimo foi aprovado pelo CFE, e suas matérias eram divididas em três grupos (Muller, 1988):

- a) Matérias de fundamentação geral: era composta por três matérias - Comunicação, Conhecimentos de aspectos sociais, políticos e econômicos do Brasil contemporâneo e História da Cultura -, com o objetivo de fornecer embasamento em áreas necessárias para a formação dos profissionais. A disciplina de Psicologia Social foi excluída do currículo apesar da sua importância em capacitar os alunos para entender as comunidades com as quais iria trabalhar;
- b) Matérias instrumentais: essas matérias - Lógica, Língua Portuguesa e Literatura da Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna e Métodos e Técnicas de Pesquisas - teriam o objetivo de fornecer conhecimentos e habilidades não biblioteconômicos considerados indispensáveis para o bom desempenho das tarefas profissionais.
- c) Matérias de formação profissional: são as matérias relacionadas ao curso de Biblioteconomia propriamente, com suas técnicas. Composta por seis disciplinas: Informação Aplicada à Biblioteconomia, Produção dos Registros do Conhecimento,

Formação e Desenvolvimento de Coleções, Controle Bibliográfico de Registro do Conhecimento, Disseminação de Informação e Administração de Bibliotecas. As matérias técnicas de Classificação, Catalogação e Bibliografia se faziam presentes junto às disciplinas de Controle Bibliográfico dos Registros do Conhecimento e Disseminação da Informação. Com essa designação mais ampla, o intuito era permitir a fácil atualização ou inclusão de assuntos ao longo do tempo.

Muller (1988) elaborou um comparativo entre o currículo mínimo de 1962 e de 1982, e constatou que havia mais semelhanças entre as matérias que diferenças, conforme demonstra o Quadro 4:

Quadro 4: Equivalência entre matérias do Currículo Mínimo - 1962 e Currículo Mínimo - 1982

Currículo Mínimo de 1962	Currículo Mínimo de 1982
	<i>Matérias de Formação Geral</i> 1. Comunicação
1. Introdução aos Estudos Históricos e Sociais	2. Aspectos Sociais, Políticos e Econômicos do Brasil Contemporâneo
2. História da Arte 3. Evolução do Pensamento Filosófico e Científico 4. História da Literatura	3. História da Cultura
	<i>Matérias Instrumentais</i> 4. Lógica 5. Língua Portuguesa e Literatura da Língua Portuguesa 6. Língua Estrangeira Moderna 7. Métodos e Técnicas de Pesquisa
5. Documentação	<i>Matérias de Formação Profissional</i> 8. Informação Aplicada à Biblioteconomia
6. História do Livro e das Bibliotecas	9. Produção dos Registros do Conhecimento
	10. Formação e Desenvolvimento de Coleções
7. Catalogação e Classificação	11. Controle Bibliográfico dos Registros do Conhecimento
8. Bibliografia e Referência	12. Disseminação da Informação
9. Organização e Administração de Bibliotecas	13. Administração de Bibliotecas
10. Paleografia	

Fonte: Muller (1988, p. 75)

O currículo de 1982 era mais abrangente que o currículo mínimo e tinha uma preocupação com o usuário que o currículo de 1962 não possuía. Porém, o currículo se tornou longo e pouco flexível devido à preocupação das escolas em incluir as disciplinas básicas de conhecimento e as disciplinas próprias da Biblioteconomia, o que gerou um descontentamento entre os acadêmicos da área. (Muller, 1988)

Com a necessidade de regular o ensino no Brasil, principalmente no que tange à Biblioteconomia, surgiram as Diretrizes Curriculares por meio da Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e determina que a educação superior deve primar pelo pensamento crítico e criativo, já que os formados devem atuar nos mais diferentes campos do conhecimento, respondendo satisfatoriamente às demandas sociais e do mercado de trabalho.

A LDB/1996 pôs em evidência o papel preponderante da pesquisa científica para o avanço da ciência e tecnologia, cabendo ao ensino superior promover a sua divulgação, a sua extensão:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e tecnologia e da criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade.
- VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (Brasil, 1996, não paginado)

No que diz respeito às diretrizes curriculares, segundo Frauches e Fagundes (2007, p. 102), a Câmara de Educação Superior (CES) realizou o processo com a “[...] designação de uma comissão que elaborou estudos e o consequente parecer, aprovado pela Câmara de Educação Superior”. O parecer nº 776 de dezembro de 1997 foi homologado pelo Ministério da Educação visando assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na

composição da carga horária a ser cumprida, bem como a especificação das unidades de estudos a serem ministradas. (Brasil, 1997).

Frauches e Fagundes (2007) relatam que nem sempre, o objetivo proposto pelo parecer, foi alcançado, mas que foi um grande avanço em relação aos “currículos mínimos” revogados. O parecer CES/CNE nº 146/2002 fez uma análise das diferenças entre o currículo mínimo e as diretrizes curriculares, a fim de evidenciar os avanços e as vantagens propostas pelas diretrizes:

1. enquanto os Currículos Mínimos estavam comprometidos com a emissão de um diploma para o exercício profissional, as Diretrizes Curriculares Nacionais não se vinculam a diploma e a exercício profissional, pois os diplomas, de acordo com o art. 48 da LDB, se constituem prova, válida nacionalmente, da formação recebida por seus titulares;
2. enquanto os Currículos Mínimos encerravam a concepção do exercício do profissional, cujo desempenho resultaria especialmente das disciplinas ou matérias profissionalizantes, enfeixadas em uma grade curricular, com os mínimos obrigatórios fixados em uma resolução por curso, as Diretrizes Curriculares Nacionais concebem a formação de nível superior com um processo contínuo, autônomo e permanente, com uma sólida formação básica e uma formação profissional fundamentada na competência teórico-prática, de acordo com o perfil de um formando adaptável às novas e emergentes demandas;
3. enquanto os Currículos Mínimos inibiam a inovação e a criatividade das instituições, que não detinham liberdade para reformulações naquilo que estava, por Resolução do CFE, estabelecido nacionalmente como componentes curriculares e até com detalhamento de conteúdos obrigatórios, as Diretrizes Curriculares Nacionais ensejam a flexibilização curricular e a liberdade de as instituições elaborarem seus projetos pedagógicos para cada curso segundo uma adequação às demandas sociais e do meio e aos avanços científicos e tecnológicos, conferindo-lhes uma maior autonomia na definição dos currículos plenos dos seus cursos;
4. enquanto os Currículos Mínimos muitas vezes atuaram como instrumento de transmissão de conhecimentos e de informações, inclusive prevalecendo interesses corporativos responsáveis por ampliação ou prorrogação na duração do curso, as Diretrizes Curriculares Nacionais orientam-se na direção de uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional. [...] (Brasil, 2002, não paginado)

Observemos que os currículos se voltam mais para as demandas do mercado de trabalho, numa conjunção mais pragmática, técnica com predominâncias muitas vezes de interesse individual, enquanto as DCN advogam pela força crítica, contínua, associando a prática com a teoria em constante diálogo com a dinâmica do meio social. Interessante observar ainda que as DCN possibilitam a adequação dos currículos às necessidades locais de cada curso.

Portanto, as DCN constituem orientações que devem ser seguidas pelas instituições de ensino superior para a elaboração de seus currículos, priorizando a flexibilidade e qualidade da

formação. Para isso, deve-se levar em consideração, o Parecer nº 776/97, que orienta as diretrizes do Ensino Superior, conforme os seguintes aspectos:

1. assegurar, às instituições de ensino superior, ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas;
2. indicar os tópicos ou campos de estudo e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdo dos específicos com cargas horárias pré-determinadas, as quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos;
3. evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação;
4. incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa;
5. estimular práticas de estudo independente, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno;
6. encorajar o reconhecimento de habilidades, competências e conhecimentos adquiridos fora do ambiente escolar, inclusive os que se refiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada;
7. fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão;
8. incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e serviam para informar a docentes e a discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas. (Brasil, 1997, não paginado)

Com as diretrizes curriculares em vigor, os currículos mínimos foram revogados. A Câmara de Educação Superior recebeu algumas propostas da Secretaria de Educação Superior do MEC (SESu), as quais foram elaboradas por comissões de especialistas e também por meio de discussões da própria comunidade acadêmica. Dessa forma, foram criadas as diretrizes curriculares específicas para o curso de Biblioteconomia.

O parecer CNE/CES nº 492/2001, segundo Almeida (2012), definiu o perfil dos formandos do curso de Biblioteconomia, enumerou as competências e habilidades necessárias ao egresso da área e estabeleceu a importância de estágios e atividades complementares, avaliação institucional e estrutura do curso. No que diz respeito ao conteúdo curricular, o parecer enfatiza:

Os conteúdos dos cursos distribuem-se em conteúdos de formação geral, destinados a oferecer referências cardeais externas aos campos de conhecimento próprios da Biblioteconomia e em conteúdos de formação específica, que são nucleares em relação a cada uma das identidades profissionais em pauta. De caráter propedêutico ou não, os conteúdos de formação geral envolvem elementos teóricos e práticos e têm por objetivo o melhor aproveitamento dos conteúdos específicos de cada curso. Os conteúdos específicos ou profissionalizantes, sem prejuízo de ênfases ou aprofundamentos programados pelas IES, têm caráter terminal. Constituem o

núcleo básico no qual se inscreve a formação de bibliotecários. O desenvolvimento de determinados conteúdos como a Metodologia da Pesquisa ou as Tecnologias em Informação, entre outras – poderá ser objeto de itens curriculares formalmente constituídos para este fim ou de atividades praticadas no âmbito de uma ou mais conteúdos. Recomenda-se que os projetos acadêmicos acentuem a adoção de uma perspectiva humanística na formulação dos conteúdos, conferindo-lhes um sentido social e cultural que ultrapasse os aspectos utilitários mais imediatos sugeridos por determinados itens. (Brasil, 2001, p. 33)

O parecer também concedeu autorização às IES para trabalharem em conjunto, a fim de ministrar matérias em comum, promover ênfases específicas em determinados aspectos da carreira, ampliar o núcleo de formação básica, complementar conhecimentos auferidos em outras áreas (Brasil, 2001).

As diretrizes curriculares permitiram às instituições autonomia, liberdade e flexibilidade para definir a carga horária de seus cursos, bem como as disciplinas inerentes e particulares, levando em conta a realidade de cada estado. Também permitiram que os cursos buscassem uma formação interdisciplinar, formando assim profissionais plurais que pudessem atuar em diversas áreas. As competências e habilidades que devem ser adquiridas por esses profissionais em sua formação serão discutidas no tópico 2.3.

2.3 A formação do bibliotecário: competências e habilidades necessárias

A informação está presente em todos os aspectos do nosso cotidiano. Ela é essencial no mundo globalizado, onde a demanda é constante. Por isso, é necessário um profissional qualificado, com habilidades e competências para lidar com todos os tipos de informação que são criadas, compartilhadas e armazenadas a cada segundo.

Dentre esses profissionais está o bibliotecário, que além das bibliotecas físicas, atua no universo informacional. Em função do avanço da sociedade e das tecnologias, o bibliotecário teve que se adequar aos diversos vieses da informação, adquirindo habilidades e competências para se tornar um profissional plural.

É interessante observar que, no decorrer da formação bibliotecária no Brasil, as competências e habilidades dispostas no Parecer do CES nº 492/2001 salientam a interdisciplinaridade da profissão,

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

Desenvolver atividades profissionais autônomas, de modo a orientar, Dirigir, assessorar, prestar consultoria, realizar perícias e emitir laudos técnicos e pareceres;
 Responder a demandas sociais de informação produzidas pelas Transformações tecnológicas que caracterizam o mundo contemporâneo. (Brasil, 2001, p. 32)

Percebe-se a interdisciplinaridade nas práticas de gestão, nos processos comunicativos, no desenvolvimento de tecnologias, na compreensão das necessidades informacionais dos usuários, na criação de serviços e produtos para satisfazer a essas necessidades.

A atuação do bibliotecário ocorre em relação direta com outros profissionais, principalmente no protagonismo em traduzir as necessidades de informação dos usuários para a geração de produtos e serviços pelos demais profissionais.

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

Como profissional da informação (CBO 2612), o bibliotecário, em suas diretrizes, tem sua formação assentada na interdisciplinaridade, podendo atuar em diversas áreas de pesquisa, como na Tecnologia da Informação, em editoras e em empresas de vários segmentos.

Madureira (2010) expõe que o bibliotecário teve alguns direcionamentos no decorrer da história da Biblioteconomia no Brasil. No início, havia o bibliotecário erudito, com a educação humanística inspirada pela *École de Chartres*, ligado à cultura e à arte; entre 1930-1960, com a influência dos Estados Unidos, o profissional bibliotecário passou a ter uma visão mais tecnicista, voltada ao tratamento e organização de documentos; em 1980, com as reformas curriculares, o bibliotecário incorporou uma visão de agente cultural da informação; já a partir dos anos 90, com a expansão das tecnologias e uma nova forma de pensar a informação, o bibliotecário se via sob a perspectiva do Moderno Profissional da Informação (MIP).

Com a Tecnologia da Informação, vê-se o termo profissional da informação invadindo o mercado e as universidades, passando a incluir, segundo Castro e Ribeiro (2004), bibliotecários, arquivistas, documentalistas, entre outros. Consequentemente, novos perfis profissionais passaram a ser exigidos para esses profissionais.

Com esse cenário, a competência informacional se tornou ponto importante para profissionais e usuários da informação. Essa competência, segundo Mata e Casarin (2010, p. 302):

[...] volta-se para a formação do indivíduo, colocando-o no centro do processo de aprendizagem. Procura habilitá-lo a usar a informação, fazendo-o tomar conhecimento dos suportes em que a informação encontra-se disponível para poder localizá-la, selecioná-la e, por fim, usá-la. Desse modo, possibilita-lhe conquistar sua autonomia, orientando para aprender a aprender.

Com isso, a educação do indivíduo é o centro do processo de aprendizagem. A formação dele vai além de simplesmente transmitir informações; é preciso capacitar os indivíduos para se tornarem autossuficientes na busca e utilização da informação. O bibliotecário, enquanto profissional da informação, tende a desempenhar o papel de educador do usuário no processo de busca e utilização da informação.

Para Mata e Casarin (2010), a atuação do bibliotecário em relação à competência informacional deve resultar em benefícios para a sociedade. Baseadas nos autores Tejada Artigas e Tobón Tobón (2006, p. 307), as autoras elencam que as competências podem ser básicas, genéricas e específicas. As competências básicas são descritas como “[...] essenciais para viver em sociedade e desenvolver-se nelas [...]” e são inerentes a todos os seres humanos. Podem ser divididas em:

- a) interpretativa - busca desenvolver o conhecimento e as habilidades;
- b) argumentativa - eleva a capacidade de raciocínio em qualquer execução e compreende a exposição da tese, a apresentação do argumento e o emprego de conceitos básicos;
- c) propositiva - se refere à formulação de propostas para solucionar problemas.

As competências genéricas dizem respeito às competências inerentes a todas as profissões.

Elas permitem aos alunos adaptarem-se com maior facilidade às contínuas mudanças do mercado de trabalho, propiciando uma educação acadêmica mais ampla e abrangente. Incluem-se nelas atividades como o trabalho em equipe, a gestão da informação, a compreensão sistêmica, a resolução de problemas e a organização do trabalho. (Mata; Casarin, 2010, p. 305)

Há ainda uma competência genérica essencial, a didática. O bibliotecário precisa conhecer os métodos e instrumentos de ensino, já que por muitas vezes, assume esse papel de educador, para orientar, ensinar e conduzir os usuários e a comunidade de forma eficiente e eficaz, garantindo o aprendizado das competências informacionais, da educação dos usuários e dos treinamentos. (Mata; Casarin, 2010)

As competências específicas são aquelas consideradas únicas de cada profissão, podendo ser divididas em obrigatórias, optativas e adicionais. Para o bibliotecário, as competências específicas estão relacionadas aos saberes do tratamento e à organização da informação. A qualificação do profissional bibliotecário deve estar relacionada ao uso da informação disponível em diversos formatos e meios, com a preparação para seleção, aquisição, tratamento, disseminação e recuperação da informação.

Devido a essas competências específicas, o bibliotecário é considerado o ideal para trabalhar na formação de habilidades relacionadas ao processo de uso das fontes de informação (Mata; Casarin, 2010). O Quadro 5 relaciona as competências básicas, genéricas e específicas:

Quadro 5 - Classificação das competências básicas, genéricas e específicas

BÁSICAS	GENÉRICAS	ESPECÍFICAS
Essenciais para viver em sociedade	Comuns a várias profissões	Próprias de uma determinada profissão
Interpretativa Argumentativa Propositiva	Gestão de recursos Trabalho em equipe Gestão da informação Compreensão sistêmica Resolução de problemas Organização do trabalho	Possuem um alto grau de especialização Podem ser obrigatórias, optativas e adicionais

Fonte: Mata; Casarin (2010, p. 307)

As descrições dessas competências são importantes para que o bibliotecário possa ser capaz de auxiliar na caracterização das competências profissionais em informação e documentação, competências pertinentes à profissão.

Mata e Casarin (2010) descrevem um conjunto de cinco núcleos com competências e atividades requeridas para o desempenho profissional do bibliotecário. A seguir, o Quadro 6 apresenta as competências e suas características, com base nos autores Tejada Artigas e Tóbon Tóbon (2006 *apud* Mata; Casarin, 2010, p. 307-308):

Quadro 6 - Esquema de competências profissionais em informação e documentação

Competências em Informação	Envolvem o processo desde a busca e recuperação da informação até a disponibilização aos usuários
Competências em Comunicação	Envolvem a relação com os usuários por vários canais de comunicação
Competências no Ciclo de Gestão	Envolvem responsabilidades inerentes às unidades de informação, como os processos administrativos e as tomadas de decisão sobre a instituição biblioteca e seu universo informacional, ligadas ao desenvolvimento de coleções e à gestão de informação

Competências na Aplicação das Tecnologias de Informação	Envolvem o uso das tecnologias nas unidades de informação, devendo os profissionais possuírem familiaridade com elas, para atender e satisfazer às necessidades informacionais dos usuários
Competências Gerais e sobre o Ambiente	Diz respeito a natureza mediadora da função informativa, como o bibliotecário realizando a mediação entre a informação e os usuários da unidade de informação

Fonte: Baseado em Mata e Casarin (2010)

O bibliotecário, **como agente mediador da informação**, deve possuir características específicas para garantir que a informação chegue a seu destinatário, ao seu usuário. Isso diz respeito às competências e habilidades que o profissional adquire na sua formação, e em suas experiências profissionais e com o meio onde vive e atua.

As competências, sejam elas de natureza básica, genérica ou específica, desempenham um papel fundamental na formação de profissionais competentes em diversas áreas. Em essência, um bibliotecário de destaque é aquele que demonstra habilidade no atendimento das necessidades de seus usuários em todas as dimensões, consolidando sua capacidade de excelência em um espectro amplo de atividades.

A seguir, iremos abordar, nas seções 2.4 e 2.5, o surgimento das escolas de Biblioteconomia do Maranhão e do Piauí, que são objetos de estudo da presente pesquisa.

2.4 A Biblioteconomia no Maranhão: formação e ensino

O movimento bibliotecário no Maranhão teve início na Biblioteca Pública Benedito Leite e na Biblioteca Técnica Federal do Maranhão, atual Biblioteca do Instituto Federal do Maranhão (IFMA). De acordo com Bottentuit e Castro (2000), Josué Montello (1917-2006) foi o grande incentivador do movimento no estado devido à sua atuação junto à Biblioteca Nacional, por meio dos cursos que a instituição oferecia, proporcionando a alguns maranhenses a oportunidade de frequentar esses cursos por meio de bolsas de estudo. Ambas as instituições aderiram a esse projeto e enviaram parte dos seus funcionários para estudar no curso de Biblioteconomia da Biblioteca Nacional, em meados da década de 1950.

Com o avanço do ensino em Biblioteconomia, por influência dos profissionais que frequentaram o curso da Biblioteca Nacional, entre 1958 e 1969, a falta de profissionais qualificados para ocuparem cargos em bibliotecas universitárias impulsionaram a criação de uma política de capacitação de profissionais de outras áreas do conhecimento destinados ao exercício nesse campo. A capacitação ocorreu pelo Curso de Especialização em Documentação

Científica, ministrado pelo Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação (IBBD). (Bottentuit; Castro, 2000)

Bottentuit e Castro (2000) também destacaram a criação da Fundação Universidade do Maranhão (FUM), instituída pela Lei nº 5152 de 21 de outubro de 1966, que exigia em sua missão, a melhoria e ampliação dos serviços bibliotecários existentes. O curso de Biblioteconomia do Maranhão foi fundado em 1969, diante da Reforma Universitária ocorrida em 1968, e pela consciência do reitor da FUM, que estimava a importância de bibliotecas universitárias atuantes.

Segundo Bottentuit e Castro (2000), o corpo docente do curso era composto por professores de outras instituições que ministravam as disciplinas de cunho técnico, e por professores da FUM, formados em diversas áreas do conhecimento como Filosofia, Letras, História entre outros. Os professores da FUM ministravam as disciplinas de cunho sócio-humanístico e de línguas.

Por conta das diversas reformas, o curso de Biblioteconomia, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), continua capacitando profissionais para atuar em diversas áreas, contribuindo também para o cenário biblioteconômico maranhense e do Nordeste. Dito isso, podemos citar a escola de Biblioteconomia do Piauí que foi criada em 2002, e hoje faz ponte junto ao Maranhão no ensino da Biblioteconomia na região.

2.5 A Biblioteconomia no Piauí

No Piauí, em 1980, Targino (2006, p. 131) relata que os profissionais oriundos de outros estados da Federação, já encontravam um cenário de pouca valorização do bibliotecário e das bibliotecas do estado:

[...] em se tratando do Piauí, o pressuposto de que o governo não tem interesse na formação humana da população assume proporções imensuráveis, pois as bibliotecas persistem sem merecer respeito e a devida atenção ou prioridade por parte das autoridades governamentais. O panorama biblioteconômico denuncia, de forma implacável, o estágio do Estado. Isto porque, embora as autoridades governamentais reconheçam que é de bom tom enaltecer a existência de bibliotecas, na prática, pouco ou quase nada tem sido feito para agilizar os serviços de informação no âmbito das bibliotecas piauienses em funcionamento.

Percebemos que, assim como no Maranhão, o curso de Biblioteconomia no Piauí surgiu a fim de suprir a falta de profissionais para atuar nas bibliotecas do estado. Nessa época, trabalhavam nas bibliotecas pessoas que não possuíam conhecimento em Biblioteconomia, como Targino (2006, p. 132) aponta, as “[...] bibliotecas públicas (em nível estadual e

municipal) [...] são ‘administradas’ por leigos ou profissionais sem formação específica em biblioteconomia”.

A autora foi incisiva ao denunciar a condução das bibliotecas pelo governo piauiense ao relegá-las ao descaso não concedendo condições objetivas para atuação, embora a função e atuação desse aparato cultural fosse reconhecido pelos representantes legais do povo.

Nessa direção, Trindade, Silva, Santos (2012) afirmam que os primeiros passos para a implantação do curso no Piauí aconteceram em meados do século XX, quando diversas faculdades privadas foram instaladas na capital Teresina. Até então, não havia profissional habilitado para suprir as demandas dessas novas bibliotecas universitárias e as universidades públicas do estado não dispunham do curso de Biblioteconomia, embora dispusessem de bibliotecas.

As bibliotecas universitárias da Universidade Federal e Estadual do Piauí possuíam em seu quadro de funcionários, bibliotecários formados em outros estados do país. Entretanto, com a chegada das faculdades privadas, a falta de mão de obra no estado ficou evidente, assim, um grupo de bibliotecários, com apoio de alguns profissionais de pedagogia, criou o projeto do curso de Biblioteconomia a ser implantado na UESPI (Trindade; Silva; Santos, 2011, p. 6).

Dessa forma, o curso de Biblioteconomia foi criado junto a UESPI, na capital Teresina, no campus Poeta Torquato Neto, em 17 de outubro de 2002. O curso recebeu seu reconhecimento pelo MEC, em fevereiro de 2007 após a colação de grau da primeira turma do curso.

3 A BIBLIOTECONOMIA E A TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO

A Biblioteconomia desempenha um papel crucial na formação de profissionais capazes de catalogar, organizar, preservar e disseminar a informação, de forma que o usuário seja independente na busca de conhecimento. Esses processos de tratamento, disseminação e preservação da informação estão intrinsecamente ligados com a Tecnologia da Informação (TI), por meio de alguns aspectos: automação das bibliotecas e dos processos, da digitalização de materiais, da catalogação por meio de sistemas de indexação, pela preservação digital entre outros. Essa interconexão destaca a importância da integração entre a gestão informacional e as inovações tecnológicas para otimizar o acesso à informação e aprimorar os serviços bibliotecários.

Brittain, em 1985, já citava a TI como algo que poderia afetar o âmbito biblioteconômico assim como a invenção da imprensa, por não ser apenas um instrumento de atualização do que já existe, mas por possibilitar a realização de tarefas que nunca foram feitas. Segundo o autor, a TI pode nos proporcionar a realização de tarefas de modo eficaz e econômico, tornando os processos mais rápidos e fáceis de se realizar.

Diante da mudança provocada pela TI no meio da Biblioteconomia, o profissional da informação se deparou com novas demandas e com desafios que exigem uma competência maior. Sobre isso, Silva e Abreu (1999, p. 100-101) destacam:

Colocar o conhecimento na máquina, criar mecanismos de recuperação e de disseminação, são processos que exigem uma competência cada vez maior, e o que vem se observando, é que todas as profissões estão procurando se capacitar para lidar com a informação. A autonomia do usuário é cada vez mais perseguida, já que as tecnologias propiciam facilidades para a comunicação e para a recuperação da informação.

A informação tornou-se valiosa no mundo globalizado, e por conta disso, as habilidades de gerenciamento da informação e das novas tecnologias são essenciais não só para os profissionais da informação, mas para todas as áreas. A capacidade de adaptação e manuseio das tecnologias é fundamental para prosperar nesse novo ambiente.

A Biblioteconomia e a TI estão ligadas, como dito acima, por meio dos sistemas integrados de gestão da documentação, acervos, catalogação entre outros. Fornece ao usuário também independência quanto à recuperação da informação. É importante, contudo, discriminar o ensino da TI no campo da Biblioteconomia e o impacto desse ensino na esfera curricular do curso.

O Currículo Mínimo de 1982, aprovado pelo CFE, trouxe a TI, enquanto conteúdo formativo com questões teórico-práticas específicas para o campo da Biblioteconomia. Tendo

sido formalizado, em 1996, durante o I Encontro de Dirigentes de Escolas Universitárias de Biblioteconomia do Mercosul, já se tinha o propósito de harmonizar o currículo dos cursos (Araújo, 2015).

O Encontro foi um marco na área, já que possibilitou discussão sobre a sistematização das questões de ensino do Mercosul, além da padronização dos conteúdos ministrados pelos cursos de Biblioteconomia (Silveira, 2007). De acordo com o autor, os conteúdos foram agrupados em um conjunto de seis áreas básicas de fundamentação teórica e prática, as quais deveriam ser adotadas por todas as instituições de ensino superior de Biblioteconomia da região do Mercosul. O Quadro 7 explicita as áreas e seus respectivos conteúdos:

Quadro 7: Áreas de formação dos cursos de Biblioteconomia

Áreas	Disciplinas/Conteúdos
Fundamentos teóricos da Biblioteconomia e da Ciência da Informação	Biblioteconomia, Documentação, Arquivologia, Museologia, Ciências da Informação e áreas afins; Comunicação e informação; Cultura e sociedade; História e tendências da produção dos registros do conhecimento, das unidades e dos sistemas nacionais e internacionais de informação; O profissional da informação: formação e atuação; Unidades e serviços de informação.
Processamento da informação	Geração e organização de instrumentos de recuperação da informação; Organização do conhecimento e da informação; Práticas, tecnologias e produtos referentes à informação; Tratamento descritivo dos documentos; Tratamento temático: teoria da classificação, análise da informação, teoria da indexação
Recursos e serviços de informação	A indústria da informação: geração, produção e comercialização de documentos, fontes e serviços de informação; Estudo e educação de usuários; Fontes de informações documentais e virtuais: conceitos, tipologias, características, acesso, utilização e avaliação; Fundamentos, princípios, processos e instrumentos para: seleção, aquisição, avaliação, descarte, preservação, conservação e restauração de recursos de informação e documentos virtuais; Normas relativas ao desenvolvimento de coleções; Serviços de extensão e ação cultural; Serviços de provisão e acesso; Serviços de referência
Gestão de unidades de informação	Formulação de projetos de informação; Gestão de espaço físico; Gestão de recursos humanos; Gestão de unidades e serviços de informação: leitores, usuários, clientes e ambiente social; Gestão financeira; Mensuração e avaliação de serviços e unidades de informação; Técnicas modernas de gestão; Teoria de sistemas; Teoria Geral da Administração; Teoria organizacional.
Tecnologia da informação	Análise e avaliação de sistemas e redes de informação; Análise, avaliação e desenvolvimento de sistemas de informação; Aplicações das tecnologias da informação e comunicação nas unidades de informação; Gestão de bases de dados e bibliotecas virtuais; Informatização das unidades de informação.

Áreas	Disciplinas/Conteúdos
Pesquisa	Epistemologia da investigação científica; Metodologia da pesquisa social; Pesquisa em Biblioteconomia e Ciência da Informação: produção e comunicação científica.

Fonte: Araújo (2015, p. 87)

Verifica-se que o quadro oferece uma visão das áreas que integram a Biblioteconomia, e destaca a necessidade de adaptação, aprendizado contínuo e pesquisa para que os profissionais da informação possam desempenhar um papel vital na era da informação. Essa formação do profissional da informação engloba o paradigma da Ciência da Informação que traz o ciclo informacional como fundamentação, composto por produção, organização e uso da informação. (Davanso; Zanaga, 2011)

Araújo (2015) destaca as áreas do eixo de “Tecnologia da Informação” e “Pesquisa” que eram pontos sempre abordados pela Associação Brasileira de Escolas de Biblioteconomia e Documentação (ABEBD), atual Associação Brasileira de Educação em Ciência da Informação (ABECIN), em seus encontros. O eixo de Tecnologia da Informação era discutido com a finalidade de atualizar e adequar-se às exigências do mercado de trabalho; e o eixo de Pesquisa tinha o intuito de fortalecer e consolidar o do campo na articulação com ensino.

O autor expõe que as questões técnicas inerentes ao curso estão bem representadas nas áreas de processamento da informação, que engloba a catalogação, formação e desenvolvimento de coleções etc., mas que agora agrupar o avanço tecnológico nas unidades de informação, desde o gerenciamento de base de dados até o desenvolvimento de sistemas de informação. Logo, além de

[...] ter uma área com conteúdos específicos, nessa última harmonização curricular, é possível perceber o caráter transversal da tecnologia e a presença do componente tecnológico indicando atualização de conteúdo como “Práticas, tecnologias e produtos referentes à informação” dentro da área de “Processamento da informação”; e “Fontes eletrônicas” e “documentos eletrônicos” dentro da área de “Recursos e serviços de informação”. (Araújo, 2015, p. 90)

Apesar dessa inclusão de assuntos relacionadas à TI e à informática, os cursos de Biblioteconomia atribuem pouca ênfase nesse quesito. Entender que o profissional da informação precisa ter conhecimento das novas tecnologias e da nova forma de lidar com a informação é importante para o crescimento da área tanto na academia quanto no mercado de trabalho. Sobre os conhecimentos técnicos do profissional bibliotecário, Pimentel (1990, p. 81) destaca:

[...] constata-se a pouca ênfase atribuída à formação de um bibliotecário capacitado a enfrentar a realidade do mercado de trabalho, que requer um

profissional com conhecimentos técnicos em processamento de dados, microcomputadores, acesso às bases de dados e gerência da informação.

Dessa forma, é importante que os cursos de formação reconheçam essa mudança que as tecnologias da informação trouxeram e repensem seus currículos para garantir que profissionais com conhecimento, habilidades e competências sejam formados e integrem o mercado de trabalho e as salas de aula. A autora enfatiza ainda a falta de professores com formação voltada ao âmbito da tecnologia, o que dificulta a inserção dessa área de estudo no curso de Biblioteconomia.

Em complemento, Pimental (1990) afirma que no I Encontro Nacional do Ensino de Biblioteconomia e Ciência da Informação (ENEBCI) que ocorreu em Recife, em 1989, os professores discutiram sobre a difusão das novas tecnologias da informação e de sua aplicação nas bibliotecas e serviços de documentação e informação bibliográficas.

[...] os professores reunidos durante o 1º ENEBCI reconheceram também que existem poucas oportunidades de trabalho para o bibliotecário que possuam esses novos conhecimentos e experiências devido à falta de renovação das bibliotecas e da pouca importância atribuída pelos dirigentes de empresas e de órgãos públicos aos serviços de informações, de Documentação e Biblioteca. (Pimentel, 1990, p. 80)

Devido a essa falta de renovação por parte das instituições e órgãos públicos, as Escolas de Biblioteconomia eram inibidas a focar na formação de profissionais não “tradicionais”. Em 1990, Pimentel enfatiza a dificuldade das Escolas de Biblioteconomia em realizar as mudanças nos currículos para enfatizar a TI, tendo em vista a falta de computadores e de um espaço para treinamento, como um laboratório. Por outro lado, o fator conservador que vemos em algumas Escolas de Biblioteconomia dão ênfase no papel tradicional do bibliotecário. Sobre isso, Pimentel (1990, p. 82) comenta que

[...] uma das principais tarefas da Escola de Biblioteconomia, ao dar atenção à renovação do perfil do profissional que deverá formar, é salientar a importância do desenvolvimento de novas técnicas educacionais, menos ênfase no documento impresso, mais atenção ao usuário e suas necessidades de informações, mais abertura à tecnologia da informação, mais esforço no campo da pesquisa, mais integração com a indústria da informação.

É necessário que haja uma abordagem moderna e adaptável na formação dos novos profissionais, alinhada com as transformações na disseminação da informação e no uso da tecnologia. Essas mudanças são necessárias para garantir a atualização profissional do bibliotecário, de modo que ele se adapte à era da Informação. Apesar disso, as funções inerentes ao bibliotecário são: seleção, descrição, interpretação, disseminação e preservação da

informação. Essas funções não irão desaparecer, mas irão se moldar às novas formas que as tecnologias da informação fornecem.

Para Davanso e Zanaga (2011), os currículos dos cursos de Biblioteconomia precisam se ater aos conhecimentos teórico-práticos, à cada região do país e às demandas sociais. Os autores também afirmam que a formulação desses currículos deverá considerar que a informação é o foco do trabalho desse profissional, assim como

as principais funções das unidades de informação envolvem a elaboração e o uso de ferramentas planejadas para acesso à informação, convencionais ou eletrônicas; a eficiência e a eficácia no uso destas ferramentas dependerão da habilidade do profissional em localizá-las, local ou remotamente, dos seus conhecimentos de indexação e de vocabulário controlado, bem como da sua experiência com estratégias e técnicas de busca; os conteúdos, tais como, aspectos históricos, mensuração e avaliação, automação, recuperação da informação, planejamento, análise, administração e controle, entre outros, considerados instrumentais em todas as áreas do conhecimento, devem ser pulverizados pelos diversos núcleos temáticos do currículo. (Davanso; Zanaga, 2011, não paginado)

A interdisciplinaridade é um fator importante para os currículos dos cursos de Biblioteconomia, já que a informação compõe todas as áreas do conhecimento e suas atividades. Segundo Correa e Spudeit (2013), a atuação do bibliotecário é multifacetada, pois leva em consideração as diversas áreas de atuação, as quais requerem conhecimentos e parcerias que ultrapassam os limites de suas competências técnicas já consagradas. Sobre isso, os autores explanam a necessidade de a formação do profissional bibliotecário abranger 9 (nove) áreas de estudos, sendo elas: produção e distribuição, coleta e armazenagem, registro e representação, acesso, fornecimento, transposição, usos e usuários, liderança/gerência e métodos de pesquisa. Essas duas últimas se sobressaem às outras, devido às novas possibilidades na formação, uma vez que

[...] no estudo em áreas específicas conta-se com a aplicabilidade dos conhecimentos de administração e de métodos de pesquisa para gerenciamento de determinadas atividades pertencentes ao ciclo de transferência da informação, assim como, o desenvolvimento de pesquisas nos ambientes que vierem atuar. (Davanso; Zanaga, 2011, não paginado)

É importante salientar que o novo profissional da informação, é constituído por habilidades e competências relevantes nesse novo cenário. Portanto, Interdisciplinaridade, adaptabilidade, especialização e capacidade intelectual são habilidades importantes para esse novo profissional. Antonio (1991) aponta que a mudança nas tecnologias trouxe ao bibliotecário o viés de ser aquele que não só guarda e organiza, mas que agora dissemina e transmite a informação.

Dentro dessa perspectiva tecnológica, surge o Bibliotecário de Dados:

[...] um bibliotecário que trabalha todo o ou parte do tempo com dados. [...] na maioria dos casos, esse bibliotecário estará trabalhando em algum tipo de biblioteca institucional, seja ela acadêmica, escolar, pública ou de negócios. Existem bibliotecários que trabalham com dados fora das bibliotecas, por exemplo, criando taxonomias corporativas ou trabalhando com pesquisadores fora da biblioteca e é provável que haja mais empregos fora das bibliotecas, já que os empregadores percebem como um bibliotecário bem treinado pode ajudar a encontrar, a organizar e analisar dados e/ou informações (Henderson, 2017, p. 17, tradução nossa)⁷

Os bibliotecários de dados podem atuar em diversas áreas como bibliotecas públicas, privadas, escolares, empresas de negócios etc., pois são responsáveis pela organização, classificação e facilitação do acesso a informações em diferentes contextos. Além disso, a observação de que os empregadores estão reconhecendo a importância de bibliotecários bem treinados na organização e análise de dados destaca a relevância crescente desses profissionais em uma variedade de setores. Isso reflete a adaptação da profissão de bibliotecário às mudanças tecnológicas e às crescentes necessidades de gerenciamento de informações em um mundo cada vez mais orientado por dados.

Semeler (2017, p. 77) aponta que esse profissional deve possuir habilidades para trabalhar com qualquer tipo de dados:

[...] observacionais, computacionais ou experimentais. Ele deve compreender como as investigações sobre dados modificam as práticas e as teorias que fundamentam a Biblioteconomia. Além de deter o papel de ajudar pesquisadores a coletar, localizar e recomendar recursos de dados apropriados, como o uso de provedores de serviços de dados de pesquisa, os bibliotecários de dados podem oferecer serviços de consultoria sobre o preparo e a aquisição de dados para análise de questões de pesquisa em disciplinas específicas.

O autor descreve o bibliotecário de dados como essencial ao cenário atual da pesquisa, capaz de apoiar os pesquisadores em todas as fases do ciclo de vida dos dados. Esse profissional desempenha um papel fundamental na promoção da pesquisa e da descoberta de conhecimento em diversas áreas acadêmicas e disciplinas. Também ressalta a necessidade de compreender como as investigações sobre dados estão transformando as práticas e as teorias que sustentam a Biblioteconomia, devendo acompanhar as mudanças tecnológicas e conceituais do campo.

⁷ A data librarian is a librarian who works all or part of the time with data. This book also assumes that most librarians will be working in some sort of institutional library, be it academic, school, public, business, or other special library. There are librarians working with data outside of libraries, for example, creating a corporate taxonomy or working with researchers outside of a library setting, and it is likely that there will be more jobs outside of libraries as employers realize how a well-trained librarian can help find, organize, and analyze information.

4 ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA

Para se fazer algo e percorrer determinado caminho, é essencial contar com instrumentos que colem os dados necessários. Estes ajudam a solucionar um problema, considerando os fatos ou fenômenos disponíveis. Os instrumentos de coleta de dados desempenham um papel crucial ao possibilitar a recolha, interpretação e análise de informações relevantes, permitindo, assim, o desenvolvimento de estratégias eficazes e a obtenção de resultados desejados.

Nesse sentido, a pesquisa desempenha um papel fundamental na construção do conhecimento e, conseqüentemente, na transformação da sociedade. Para tanto, os pesquisadores dispõem de diversos instrumentos metodológicos, cujo direcionamento do tipo de pesquisa dependerá de fatores como a natureza do objeto, o problema de pesquisa e a corrente de pensamento usada como guia (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009).

Em consonância com o objeto e o objetivo geral, desta investigação, dialogamos com a ciência, procedimentos técnicos e científicos que possibilitassem o rigor científico e o ir e vir nos dados coletados, referencial estudado. Esse processo deve responder às inquietações, angústias e dúvidas da pesquisadora;

Em termos de abordagem, adotamos a pesquisa qualitativa e quantitativa, que conforme Creswell (2007) são pesquisas que se desenvolvem a partir da necessidade de reunir dados qualitativos e quantitativos em um único estudo, e de atender às necessidades de pesquisadores na criação de projetos compressíveis e em análises de dados mais complexas.

Para embasar a abordagem mista, desenvolvemos pesquisas bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica foi utilizada para revisar e conhecer a literatura sobre Tecnologias de Informação, currículo de Biblioteconomia e outros assuntos. de modo a relacionar os desdobramentos da TI com o currículo das Escolas de Biblioteconomia do Maranhão e Piauí.

As fontes de informação em que se realizou a pesquisa bibliográfica consiste tanto nas impressas quanto nas digitais, como livros, artigos científicos, teses, dissertações, trabalhos de conclusão de curso recuperados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação, Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT), Scielo, Biblioteca Digital da UFMA, Portal dos Periódicos Perspectivas em Ciência da Informação, Ciência da Informação, Biblioteca Central da UFMA, Biblioteca Raimunda Galeana (CEST) etc.

A pesquisa bibliográfica faz-se necessária para contextualizar e trazer a literatura já existente sobre o assunto e discuti-la de forma a fundamentar a presente pesquisa, ou seja, para verificar como as TIC se manifestam nos currículos de Biblioteconomia da UFMA e UESPI.

A fundamentação teórica a partir da pesquisa documental ocorreu por meio de fontes de informação de cunho particular como legislações do MEC e dos PPCs da UFM e da UESPI. A característica principal dessa pesquisa, de acordo com Lakatos e Marconi (2001, p. 174), [...] “é que a fonte está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias.”.

Para a coleta de dados, empregamos a pesquisa documental, através da qual foi possível proceder ao estudo e análise documental dos Projetos Pedagógicos das instituições investigadas e ementas das disciplinas que se constituem em fontes estáveis e ricas, além de propiciar relações com o referencial teórico e as observações da pesquisadora.

Associamos às pesquisas referenciadas, nesta investigação, as pesquisas descritivas e explicativas. A pesquisa descritiva se justifica pelo melhor conhecimento do objeto e pelo recolhimento de informações mais detalhadas, caracterizando-o. Em relação à explicativa, foi primordial contextualizar esse objeto nos currículos das escolas de Biblioteconomia do Piauí e do Maranhão.

A escolha pelas duas escolas de Biblioteconomia do Brasil ocorreu por ambas apresentarem semelhanças em termos sociais, por pertencerem à região Nordeste, por oferecerem o curso na modalidade presencial e por possuírem pesquisas coletivas⁸, embora, uma seja ofertada por IES de categoria administrativa federal e a outra, estadual. Ambos os cursos possuem o registro na plataforma e-MEC e estão em plena atividade.

Somamos a isso, a experiência da pesquisadora como estudante de Biblioteconomia de ambas as instituições, a inquietação sobre a abordagem da TI dentro dos currículos e o surgimento de novos nichos no mercado de trabalho para o bibliotecário. A pesquisadora foi estudante do curso da escola do Piauí em 2017, onde cursou dois períodos. Em 2018, devido a problemas de natureza pessoal, prestou o Exame Nacional do Ensino Médio e ingressou na UFMA, onde está finalizando o curso de Biblioteconomia.

Os dados coletados foram analisados com base no referencial teórico exposto neste estudo, e incluem as Diretrizes Curriculares para os cursos de Biblioteconomia apontadas pelo

⁸ Grupo de Pesquisa e Extensão “Observatório da Práxis Formativa e do Movimento Curriculante em Biblioteconomia no Âmbito da Região Nordeste do Brasil” (Formabi), a Universidade Federal do Maranhão, em parceria com a Universidade Estadual do Piauí (Uespi).

MEC, os PCCs, os programas e planos dos cursos estudados, a observação da pesquisadora enquanto estudante de Biblioteconomia e as exigências do mundo do trabalho.

5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

A apresentação dos dados consiste no diálogo intenso e instigante entre a pesquisadora, os PPCs, dos programas e dos planos de ensino dos cursos de Biblioteconomia da UFMA e da UESPI e todo o arcabouço teórico discutido neste TCC. Esse diálogo contribui para um afastamento em relação ao objeto, considerando que a pesquisadora é discente de Biblioteconomia, atua em uma Biblioteca Universitária como auxiliar, onde acompanha a necessidade da TI nas práticas e construções administrativas em uma biblioteca, e será, em breve, bibliotecária.

No levantamento de dados feito nos PPCs – um novo PPC foi aprovado pela UESPI no início de 2023, iremos analisar o PPC aprovado em 2015 –, das escolas estudadas identificamos um total de 06 (seis) disciplinas que contemplam a Tecnologia da Informação, sendo 03 (três) disciplinas na UFMA: Elementos de Informática, Automação de Unidades de Informação e Tecnologia e Gerenciamento da Informação; e, 03 (três), na UESPI, nomeada de Filosofia da Tecnologia e da Ciência, Introdução à informática e Análise e Projeto de Sistemas Automatizados para Unidades de Informação. O Quadro 8 ilustra essas disciplinas:

Quadro 8: Disciplinas de cunho tecnológico dos cursos de Biblioteconomia da UFMA e Uespi

UFMA Vigente desde 2007	UESPI Vigente desde 2015⁹
Elementos de Informática (2º período) - 60h	Filosofia da Tecnologia e da Ciência (1º período) - 60h
Tecnologia e Gerenciamento da Informação (4º período) - 60h	Introdução à Informática (3º período) - 60h
Automação de Unidades de Informação (7º período) - 60h	Análise e Projeto de Sistemas Automatizados para Unidades de Informação (7º período) - 60h

Fonte: PPCs dos cursos de Biblioteconomia da UFMA (2007) e UESPI (2015)

Destacamos que, nesta pesquisa, não consideramos a transversalidade da TI abordada em outras disciplinas. As disciplinas em TI ofertadas pelo curso da UFMA estão alocadas em eixos temáticos, a saber: Construções das Práticas Profissionais que integram os estudos sobre Processamento e Tecnologia da Informação. Há outras disciplinas nesse eixo como Linguagem

⁹ Um novo PPC foi aprovado no primeiro semestre de 2023, porém não o analisaremos por ainda não possuir seus respectivos planos de ensino.

Documentária, Representação Descritiva e Normalização Documentária. Essa divisão reflete a proposta curricular do Mercosul, no sentido de buscar uma consonância com a formação dos bibliotecários em âmbito dos países integrantes. Essa inclusão do conteúdo de cunho tecnológico tem

[...] sido alvo de pesquisas na área da Ciência da Informação, da Biblioteconomia, da Arquivologia e da Museologia; temos visto crescer o debate sobre bibliotecas digitais, repositórios de informação digital, sistemas para gerenciamento de periódicos eletrônicos, sistemas de gerenciamento de conferências, gestão eletrônica de arquivos e documentos, arquivos digitais, museus digitais, museus virtuais, memoriais digitais, entre outros. Em função destas demandas temos visto o aparecimento de disciplinas com enfoque mais tecnológico na estrutura curricular dos cursos aqui destacados. (Oliveira; Vidotti, 2012, p. 6)

Importante acentuarmos que, em termos quantitativos de disciplinas que contemplem as TI voltadas ao campo biblioteconômico, é, de certa forma, curto ao considerarmos o trabalho que o bibliotecário precisa desenvolver para incluir usuários que estão à margem da sociedade da informação, tendo em vista as condições sociais, econômicas, educacionais e culturais que o Maranhão e Piauí se encontram.

Acreditamos ainda, que um maior debate e diversificação de enfoques da TI no fazer bibliotecário possibilitará uma mobilização mais ampliada desse profissional no emprego das tecnologias em suas práticas.

As disciplinas aqui estudadas, de acordo com seus respectivos PPCs, são obrigatórias, sendo que a de Introdução à Informática e Elementos de Informática são pré-requisitos para as disciplinas de Análise e Projeto de Sistemas Automatizados para Unidades de Informação e Tecnologia e Gerenciamento da Informação, respectivamente.

As disciplinas, no geral, trabalham aspectos teóricos e práticos importantes para agregar conhecimento técnico e mostrar aos discentes que podem atuar por meio da utilização das tecnologias da informação como ferramenta de trabalho, excetuando a Filosofia da Tecnologia e da Ciência da UESPI, as quais possuem uma abordagem de cunho teórico por meio de questões conceituais, de fundamentos teóricos expressos por correntes históricas, filosóficas e trabalhos que indicam a relação (inter)disciplinar que o emprego tecnológico precisa, além de potencializar as perspectivas técnicas necessárias ao fazer-saber profissional.

Essas disciplinas integram os objetivos dos cursos de Biblioteconomia, expostos nos seus PPCs, de formar profissionais capazes de contribuir com o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, bem como de formar profissionais capazes de se adaptar à sociedade em constante transformação.

As disciplinas Elementos de Informática (UFMA) e Introdução à Informática (UESPI) trazem conteúdos voltados aos conceitos básicos sobre informática, como questões de *software* e *hardware*, conceitos de internet, computador, sistemas operacionais, pragmatismo, o uso técnico desarticulando a relação entre a objetividade e subjetividade. Notamos que esses conteúdos dialogam mais com a tendência tradicional do currículo, caracterizada, de acordo com Rocha, Tenório, Souza Junior e Neira (2015, p. 2), por “[...] priorizar questões convencionais e técnicas na construção e organização curricular e apresentam uma cientificidade desinteressada das questões político-sociais.”

Na nossa perspectiva, esse viés não se alinha com a prática do profissional do futuro em contribuir para a expansão de um ambiente em constante transformação social. Isso requer uma reflexão mais focada, que ultrapasse as fronteiras do que está evidente e que exija engajamento significativo dos futuros profissionais. É imperativo estabelecer um diálogo consistente entre os objetivos do curso e a formação do aluno, direcionando-o para a área específica de atuação. A construção de um perfil profissional é condicionada a um conjunto de aspectos que contribuem para a sua formação, como as tendências individuais e as competências e habilidades postas em prática pelo ensino, pela pesquisa e pela extensão. Essas tendências e competências são desenvolvidas por meio de um currículo com o perfil desejado.

A disciplina Tecnologia e Gerenciamento da Informação (UFMA) aborda as tecnologias e técnicas de armazenamento da informação, sistemas de gerenciamento de conteúdo, criação de sites, blogs etc. por meio do WordPress - é um projeto de código aberto para criação de sites, blogs ou aplicativos. Também traz conceitos sobre Arquitetura da Informação e Experiência do Usuário. Já a disciplina de Automação de Unidades de Informação (UFMA) aborda o processo de automação nas unidades de informação, pontuando os softwares mais utilizados, sua historicidade, o modo de aplicação nas unidades de informação e o funcionamento dos sistemas de comunicação de dados e de rede.

A disciplina Análise e Projeto de Sistemas Automatizados para Unidades de Informação (UESPI) aborda a automatização e gerenciamento dos sistemas das UI, seu histórico, além de fazer referência à Internet das Coisas (IoT), Big Data e Inteligência Artificial (IA).

Essas disciplinas contemplam o modo como a TI está presente na Biblioteconomia ofertando automatização e sistemas para facilitar e aprimorar o trabalho do profissional da informação. Apesar disso, assuntos como Banco de Dados, IA e Análise de Dados são pouco abordados. Vimos que, na UESPI, a disciplina traz esses assuntos de forma introdutória, pois o

foco é a automatização e os sistemas de gerenciamento para UI, semelhante às disciplinas da UFMA, que discorrem sobre os mesmos assuntos divididos em duas disciplinas.

Encontramos, assim, lacunas de conteúdo nas disciplinas e, de certa forma, nos dois currículos, além da extrema predominância de disciplinas técnicas nas matrizes curriculares dos dois cursos o que nos remete à formação inicial do bibliotecário no Brasil.

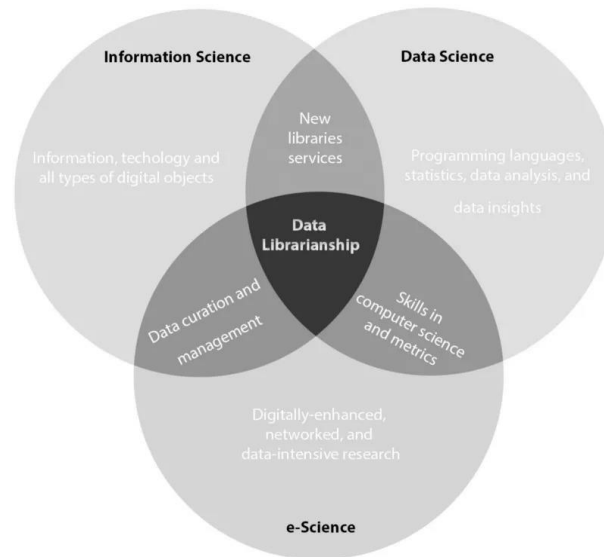
Em relação à oferta das disciplinas nos períodos dos cursos, tem-se: Tecnologia e Gerenciamento da Informação e Automação de Unidades de Informação, são ministradas, respectivamente, nos 4º e 7º períodos, sendo a primeira de introdução às fundamentações das TIC e de sistemas de gerenciamento das UI; a segunda, aborda um assunto avançado, já que a automação mescla assuntos da TI, Ciência da Informação e da Biblioteconomia; a disciplina de Análise e Projeto de Sistemas Automatizados para Unidades de Informação do curso da UESPI, é ministrada no 7º período, e compreende os assuntos das duas disciplinas da UFMA, podendo ser ministrada em um período mais oportuno devido a possuir assuntos introdutórios e avançados.

Verificamos que a concentração ocorre nos últimos períodos havendo um lapso temporal e significativo no que concerne ao conteúdo ministrado e aquele será trabalhado. Essa concentração fica, a nosso ver, um pouco disperso quando fazemos uma relação com a continuidade dos assuntos.

Dialogar sobre os conteúdos dos PPCs, é entender que as habilidades e competências devem ser compreendidas e assimiladas pelos alunos. Na questão do bibliotecário como profissional da informação ou mesmo como bibliotecário de dados, se faz necessário conhecer as habilidades inerente a esse profissional.

Semeler e Pinto (2020) se referem à Biblioteconomia de Dados como área discutida desde 1960 na Europa e Estados Unidos. Essa nova área faz parte da TI, e traz como foco o bibliotecário e as competências aprendidas na graduação sobre tratamento, disseminação, catalogação e preservação da informação. Todavia, o trabalho se dá com os dados na sua forma primária, então as habilidades aqui, junto às citadas, são novas como manipulação, análise, gerenciamento e curadoria de dados.

Imagem 1: Diagrama de Venn da Biblioteconomia de Dados



Fonte: Semeler; Pinto (2020)

A Imagem 1 ilustra, os fundamentos teóricos da Biblioteconomia de Dados como campo relacionado com as áreas da Ciência da Informação, E-ciência e Ciência de Dados e apresenta as conexões teóricas e práticas entre essas áreas, enfatizando a interdisciplinaridade da Biblioteconomia de Dados.

Contudo, é importante ressaltar que para ser um bibliotecário, independente de dados, é necessário possuir habilidades e competências como serviço de referência, catalogação, indexação, pesquisa científica e gerenciamento da informação para subsidiar as práticas dos bibliotecários de dados como enfatiza Semeler e Pinto (2020, p. 5, tradução nossa):

Os bibliotecários de dados precisam conhecer as habilidades exigidas em ciência de dados. Os bibliotecários de dados também precisam possuir as mesmas habilidades de desenvolvimento padrão que um cientista de dados. As habilidades exigidas de um cientista de dados incluem as de hacker, cientista, analista quantitativo, consultor de confiança e empresário especialista. Essas habilidades não exigem que o bibliotecário de dados realize um curso de ciência da computação, estatística ou administração; no entanto, ele precisa ter pelo menos um nível intermediário de conhecimento nessas áreas. Os bibliotecários de dados precisam entender como integrar múltiplas tecnologias de dados aos serviços da biblioteca. Ele/ela precisa demonstrar habilidades de hacking para programar, extrair e estruturar dados. Ele também precisa conhecer os métodos e ferramentas básicas adotadas em estudos de métricas (bibliométricas e informétricas).¹⁰

¹⁰ Data librarians need to know the skills required in data science. Data librarians also needs to possess the same standard development skills as a data scientist. The skills required of a data scientist include those of a hacker, scientist, quantitative analyst, trusted adviser, and expert businessperson. These skills do not require the data librarian to undertake a computer science, statistics, or business course; however, he/she needs to have at least an intermediate level of knowledge in these areas. Data librarians need to understand how to integrate multiple data technologies into library services. He/she needs the ability to demonstrate hacking skills to program, extract, and structure data. He/she also needs to know the basic methods and tools adopted in metrics studies (bibliometric and informetric).

Essas habilidades são importantes para os bibliotecários lidarem com a crescente quantidade de dados nas bibliotecas, incorporando habilidades relevantes da Ciência de Dados e da TI, podendo, inclusive, melhorar a eficiência na gestão de informações, serviços da biblioteca e atendimento ao usuário.

Ainda sobre as disciplinas, elas possuem assuntos em comum, a saber: gerenciamento da informação, softwares para bibliotecas, automação, sistemas de gerenciamento, conceitos sobre informação e tecnologia. A disciplina de Automação de UI possui um conteúdo mais vasto, abordando desde o conceito de automação, seus requisitos, traz a automação dentro do contexto da Biblioteconomia, mostra os serviços automatizados, infraestrutura de redes até de fato, formulação de um projeto de automação para uma UI.

As disciplinas obrigatórias, de acordo com os PPCs, incluem Tecnologia e Gerenciamento da Informação e Análise e Projeto de Sistemas Automatizados para Unidades de Informação, ambas requerendo a conclusão da disciplina de Introdução à Informática como pré-requisito. Essas três disciplinas desempenham um papel fundamental no contexto do ensino e pesquisa.

No que se refere ao ensino, essas disciplinas estão relacionadas às aulas e atividades conduzidas por professores e alunos. No âmbito da pesquisa, contribuem para projetos, artigos, resenhas e seminários, promovendo compartilhamento de conhecimento.

Por outro lado, de acordo com o que foi analisado nos planos de ensino das disciplinas aqui explanadas, a extensão não está diretamente vinculada a essas disciplinas, uma vez que seu conteúdo é predominantemente teórico-prático, contemplando a criação de sites e projetos de sistemas automatizados para Unidades de Informação, e além de ser orientado para a sala de aula e o mercado de trabalho. Apesar disso, a comunidade não é beneficiada pela extensão dessas disciplinas.

Sobre a extensão, a Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior do Brasil. Com essa resolução, as instituições de ensino superior devem adotar medidas que integrem as atividades de extensão no dia a dia de seus cursos e que estejam presentes também em seus PPCs. Com isso, ressaltamos a importância da atualização do PPC do curso de Biblioteconomia da UFMA, analisado nesta pesquisa, em vigor desde 2007.

As DCN para o curso de Biblioteconomia, aprovado pelo Parecer CNE/CES nº 492/2001, informa que conteúdos ligados à Tecnologia da Informação podem ser incorporados ao currículo como matérias separadas, com itens curriculares específicos (ou seja, com tópicos

individuais e conteúdo formalmente definido), ou podem ser abordados como parte de outras matérias relacionadas. Dito isso, as disciplinas expostas aqui se enquadram nas DCN, pois são abordadas de forma individual dentro dos currículos com conteúdo definidos.

As disciplinas dos dois cursos de Biblioteconomia, estão de acordo com os PPCs dispostos pelas instituições e propõem formar profissionais com competências humanas e técnicas, que sejam flexíveis e saibam agir diante das transformações tecnológicas. Porém, há uma falta de outros assuntos como Banco de Dados, Inteligência Artificial e Análise de Dados, que são áreas nas quais bibliotecário pode atuar e que estão em constante expansão.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O foco desta pesquisa foi estudar a estrutura curricular dos cursos de Biblioteconomia da Universidade Federal do Maranhão e da Universidade Estadual do Piauí a fim de verificar a abordagem das disciplinas de TI nos seus currículos. As instituições investigadas apresentam as disciplinas de cunho tecnológico, com foco na automação de processos como catalogação, indexação, serviços de busca e gerenciamento de informações. Também aborda a filosofia e os conceitos de informática, criação de sites, gerenciamento de bibliotecas digitais e virtuais.

Alguns assuntos como Arquitetura da Informação, Experiência do Usuário, Big Data, Internet das Coisas e Inteligência Artificial são contemplados pelas disciplinas, de forma introdutória, estudadas nesta pesquisa. Devemos salientar, a falta de assuntos voltados à área de Dados como Análise de Dados e Banco de Dados.

As disciplinas da UFMA e da UESPI cumprem seus papéis de apresentar os assuntos mencionados acima, possibilitando alguma prática como nas disciplinas de Automação de Unidades de Informação (UFMA) e Análise e Projeto de Sistemas Automatizados para Unidades de Informação (UESPI). Apesar de o ensino de TI ser superficial, sabemos que os currículos não precisam aprofundar o assunto, pois isso faz parte do ensino continuado do bibliotecário. No entanto, é necessário apontar a direção para os alunos, fomentar o interesse nessas áreas que carecem de profissionais.

Advogamos que a integração dos conhecimentos adquiridos pela formação acadêmica com as habilidades e competências necessárias para atuar no mundo do trabalho, torna o recém-formado bibliotecário diferenciado no mundo do trabalho mediante os demais que já atuam. O bibliotecário recém-formado pode coletar, classificar, indexar, modelar e compartilhar esses dados de forma fácil e compreensível para os seus usuários.

Destacamos que mesmo as disciplinas que abordam a TI sob uma perspectiva teórica, estas não estão qualificadas numa concepção tecnológica em sua totalidade e, sim na compreensão do componente tecnológico. Acrescentamos que o caminho mais promissor no ensino da TI é a sua compreensão a partir da dinâmica social a qual está inserida, bem como, as pressões do mundo do trabalho que encampam essa área.

Em termos de limitação, desta pesquisa, ressaltamos o pouco enfoque dado ao que diz respeito às disciplinas que abordam as tecnologias, dentro do contexto atual, tendo em vista que o trabalho com dados está em evidência e pertence a uma área que o bibliotecário tem o perfil para atuar.

Um possível desdobramento deste estudo é compreender a dimensão tecnológica nos PPC de Biblioteconomia a partir do olhar dos docentes e discentes egressos e daqueles que ainda estão em formação.

Assim, considerando as dificuldades em relação as alterações curriculares e em função de tempo, as diversas atividades que a carreira docente impõe, a velocidade que as TI caminham dentre outros aspectos, é preciso ter a atualização contínua dos currículos das escolas de Biblioteconomia como agenda constante dos cursos, de modo que estes possam acompanhar as demandas e, conseqüentemente, formar os futuros profissionais conforme as competências e habilidades necessárias.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N. B. F. de. **Biblioteconomia no Brasil**: análise dos fatos históricos da criação e do desenvolvimento do ensino. 2012. 161f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Faculdade de Ciência da Informação, Universidade de Brasília, Brasília - DF, 2012.

ALMEIDA, N. B. F.; BAPTISTA, S. G. Breve histórico da Biblioteconomia brasileira: formação do profissional. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 25., 2013, Florianópolis, **Anais [...]** Florianópolis: FEBAB, 2013, p. 1-12. Disponível em: <https://portal.febab.org.br/cbbd2019/article/view/1508>. Acesso em: 24 fev. 2023.

ALVES, F. C.; SARAIVA, R. S. de L. Ralph Winfred Tyler e os princípios básicos da avaliação do currículo. *In*: ENCONTRO CEARENSE DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 11., 2013, Fortaleza, **Anais [...]**, Fortaleza: Gráfica LCR, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/39704/1/2013_eve_rslsaraiva.pdf. Acesso em: 17 ago. 2023.

AMARO, B. O bibliotecário e o seu relacionamento com a tecnologia. *In*: RIBEIRO, Anna Carolina Mendonça Lemos; FERREIRA, Pedro Cavalcanti Gonçalves (org.). **Bibliotecário do século XXI**: pensando o seu papel na contemporaneidade. Brasília: Ipea, 2018. p. 33-45. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/7426>. Acesso em 24 out. 2023.

ANTÔNIO, I. A biblioteca ao agente da informação: seu perfil diante de novas tecnologias. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação, Florianópolis**, v. 24, n. 4, p. 76-85, 1991. Disponível em: <https://www.brapci.inf.br/index.php/article/download/19188>. Acesso em: 19 set. 2023.

APÓSTOLO, M. das M. P. *et al.* **Biblioteconomia**: passado e presente de uma profissão. São Paulo: Sociologia e Política, 2020.

ARAÚJO, R. F. Bases tecnológicas da biblioteconomia e ciência da informação no Brasil: análise da tecnologia como assunto de pesquisa e conteúdo na formação. 2015. 232f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2015.

BIOGRAFIA de John Dewey. **Ebiografia**: [S.l], 200-?. Disponível em: https://www.ebiografia.com/john_dewey/. Acesso em: 17 ago. 2023.

BORTOLANZA, J. Trajetória do Ensino Superior Brasileiro: uma busca da origem até a atualidade. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, 17., 2017, Mar del Plata. **Anais [...]**, Mar del Plata, 2017, p. 1-16. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/181204/101_00125.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 14 ago. 2023.

BOTTENTUIT, A; CASTRO, C. **Movimento Fundador da Biblioteconomia no Maranhão**. São Luís: Imprensa Universitária, 2000.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília - DF, v.

134, n. 248, 23 dez. 1996. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2023.

BRASIL. Lei n. 4.084/1962, de 30 de junho de 1962. Dispõe sobre a profissão de bibliotecário e regula seu exercício. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília - DF, 2 jul. 1962. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1950-1969/14084.htm. Acesso em: 25 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. CNE/CES n. 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 - DF, 9 jul. 2001. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. CNE n. 776/97. Orienta Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília - DF, 3 dez. 1997. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE776_97.pdf. Acesso em: 28 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. CNE/CES n. 0142/2002. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília - DF, 13 abril 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/14602DCEACTHSEMDTD.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2023.

BRASIL. Decreto-Lei n. 6.440, de 27 de abril de 1944. Dá nova organização ao Curso de Biblioteconomia da Biblioteca Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília - DF, 2 abril 1944. Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6440-27-abril-1944-452655-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 24 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n. 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior e regimenta o disposto Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília - DF, 18 dezembro 2018. Disponível em:
<https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNERESCNECESN72018.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2023.

BRITTAIN, J. M. Desenvolvimento de currículo nas escolas de biblioteconomia para enfrentar o desafio da tecnologia da informação. **Ci. Inf.**, Brasília - DF, v. 2, n. 14, jul./dez., 1985, p. 109-125. Disponível em: <https://revista.ibict.br/ciinf/article/view/216>. Acesso em: 29 set. 2023.

CAMPOS, A. A formação das universidades de Paris e de Bolonha: tensões políticas, sociais, lógicas e teológicas. **Revista Brasileira de História da Ciência**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 36-47, jan-jun 2021. Acesso em: 03 mar. 2023. Disponível em:
<https://rbhciencia.emnuvens.com.br/revista/article/download/468/433>.

CARVALHO, J. de. **As universidades**: significado e modalidade das origens. [S.l]: [S.n], 2013. Disponível em: <http://www.joaquimdecarvalho.org/artigos/artigo/190-I.-As-Universidades.-Significado-e-modalidade-das-origens>. Acesso em: 20 jan. 2023.

CASTRO, C. **História da Biblioteconomia brasileira**. Brasília: Thesaurus, 2000.

CASTRO, C.; RIBEIRO, M. S. P. As contradições da sociedade da informação e a formação do bibliotecário. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v. 1, n. 2, jan./jun., 2004. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/2079/2209>. Acesso em: 03 abr. 2023.

CORREA, E. C. D.; SPUDEIT, D. A interdisciplinaridade entre Biblioteconomia, Educação e Sociologia nos cursos de graduação da Região Sul do Brasil. **Revista da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da UFRGS**, Rio Grande do Sul, v. 19, n. 2, jul-dez, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/EmQuestao/article/view/39461/31063>. Acesso em: 14 dez. 2023.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DAVANSO, A. M.; ZANAGA, M. P. Organização curricular dos cursos de Biblioteconomia brasileiros. In: ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E I ENCONTRO DE INICIAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO E INOVAÇÃO DA PUC-CAMPINAS, 16., 2011, Campinas, **Anais [...]** Campinas: PUC Campinas, 2011. Disponível em: https://www.academia.edu/1017248/Organiza%C3%A7%C3%A3o_curricular_dos_cursos_de_Biblioteconomia_brasileiros. Acesso em: 29 set. 2023.

FARIA, C. Frederick W. Taylor. **InfoEscola**: [S.l.], 200-?. Disponível em: <https://www.infoescola.com/biografias/frederick-taylor/>. Acesso em: 17 ago. 2023.

FALQUETO, J. M. Z.; FARIAS, J. S. A trajetória e a funcionalidade da universidade pública brasileira. **GUAL**, Florianópolis, v. 6, n. 2, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2013v6n1p22>. Acesso em: 07 mar. 2023.

FERREIRA, M. M. Curso de Biblioteconomia no Maranhão: 50 anos de luta contínua para construir uma sociedade orientada pela informação e leitura. **Bibliomar**, São Luís, v. 18, n. 1, p. 8-19, jan./jun. 2019. Acesso em: 08 mar. 2023. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/bibliomar/article/view/11720/6595>.

FRAUCHES, C. da C.; FAGUNDES, G. M. **LDB anotada e comentada e reflexões sobre a educação superior**. Brasília: ILAPE, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL. **Manuel Cícero Peregrino da Silva**. Brasília, DF: Fundação Biblioteca Nacional, 2010. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/projetos/200anos/manuelCicero.html>. Acesso em: 10 ago. 2023.

GONÇALVES, G. S. de. Q; ABDULMASSIH, M. B. F. O projeto político: algumas considerações. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 1, n. 1, p. 36-46, jan./ abr. 2001. Disponível em: <https://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/28>. Acesso em: 13 dez. 2023.

GOODSON, I. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.

HENDERSON, M. **Data Management**: a practical guide for librarians. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2017.

LAMPERT, E. A universidade: da idade média à época atual. **História da Educação**, Pelotas, v. 1, n. 2, p. 69-81, 1997. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4891677>. Acesso em: 14 ago. 2023.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos metodologia científica**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. De; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. O pensamento curricular no Brasil. *In*: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-54.

MACEDO, N. D. de. Formação integral do bibliotecário-documentalista brasileiro. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 4., 1963, Ceará, **Anais** [...] Ceará: Universidade Federal do Ceará, 1963.

MADUREIRA, H. O.; VILARINHO, L. R. G. A formação do bibliotecário para atuar em bibliotecas digitais: uma questão a aprofundar. **Perspectivas em Ciênc. Info.**, Belo Horizonte, v.15, n.3, p. 87-106, set./dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-99362010000300006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 jun. 2023.

MATA, H. de C. S.; CASARIN, M. L. da. A formação do bibliotecário e a competência informacional: um olhar através das competências. *In*: VALENTIM, M. (org.). **Gestão, mediação e uso da informação**. São Paulo: Editora UNESP, 2010. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/j4gkh/pdf/valentim-9788579831171-15.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2023.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MULLER, S. M. P. Avaliação do estado da arte da formação em Biblioteconomia e Ciência da Informação. **Ci. Inf.**, Brasília, 1988, v. 14, n. 1, p. 45-56. Disponível em: <https://revista.ibict.br/ciinf/article/view/301/301>. Acesso em: 20 mar. 2023.

PIMENTEL, C. D. P. A informática no ensino de biblioteconomia. **Revista de Biblioteconomia de Brasília**, v. 18, n. 2, 1990. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/77976>. Acesso em: 26 set. 2023.

PFROMM NETTO, S. **Psicologia da aprendizagem e do ensino**. São Paulo: EPU, 1987.

OLIVEIRA, H. P. C.; VIDOTTI, S. A. B. G. Arquitetura da informação digital: conexões interdisciplinares dentro da abordagem sistêmica. *In*: CAVALCANTE, Lídia Eugênia; PINTO, Virgínia Bentes; VIDOTTI, Silvana Aparecida Borsetti Gregório (Org.). **Ciência da Informação e contemporaneidade: tessituras e olhares**. Fortaleza: Edições UFC, 2012, v. 1, p. 271-301.

ROCHA, M.; TENÓRIO, K. M.; SOUZA JUNIOR, M.; NEIRA, M. as teorias curriculares nas produções acerca da educação física escolar: uma revisão sistemática. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 19., 2015, Vitória, **Anais [...]** Vitória: CONBRACE, 2015. Disponível em: http://www2.fe.usp.br/~gppef/teses/rocha_tenorio_souza_neira.pdf. Acesso em: 23 out. 2023.

RUBIÃO, A. **História da universidade: genealogia para um “modelo participativo”**. Coimbra: Editora Almedina, 2013.

RUSSO, L. G. M. **A Biblioteconomia brasileira: 1915-1965**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1966.

SACRISTAN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, A. R. J.; CASALI, A. M. D. Currículo e educação: origens, tendências e perspectivas na sociedade contemporânea. **Olhar de Professor**, v.1, n. 2, 2009. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1509/1154>. Acesso em: 24 abr 2023.

SAUL, A. M.; SILVA, A. F. G. O Pensamento de Paulo Freire no Campo de Forças das Políticas de Currículo: a democratização da escola. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, PUC/SP, v. 7, n. 3, 2011. Acesso em: 16 mai. 2023. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/download/20907/15925/55611>.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, n. 1, 2009. Disponível em: https://siposg.furg.br/selecao/download/1123/pesquisa_documental.pdf. Acesso em: 30 out. 2023.

SEMELER, A. R. **Ciência da Informação em contextos de e-science: bibliotecários de dados em tempos de data science**. 2017. 168f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2017. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/185593/PCIN0168-T.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 31 out. 2023.

SEMELER, A. R.; PINTO, A. L. Data librarianship as a field. **Transinformação**, v. 32, 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/tinf/a/LNskQZxLgCVPRvbbFqN9vZz/?format=pdf&lang=en>. Acesso em: 31 out. 2023.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, H. P. da; ABREU, A. F. de. Considerações sobre o bibliotecário frente às tecnologias de informação. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v. 4, n. 4, 1999. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/download/87559>. Acesso em: 20 set. 2023.

SILVEIRA, F. J. N. da. **Biblioteca como lugar de práticas culturais**: uma discussão a partir dos currículos de Biblioteconomia no Brasil. 2007. 246f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2007. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/ECID-79CMVL/1/mestrado__fabr_cio_jos_nascimento_da_silveira.pdf. Acesso em 27 set. 2023.

SOUZA, J. G. de. Evolução histórica da universidade brasileira: abordagens preliminares. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S.l.], n. 1, 1996. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/461>. Acesso em: 16 ago. 2023.

TARGINO, M. das G. Ética profissional e o bibliotecário. *In*: **Olhares e fragmentos: cotidiano da biblioteconomia e ciência da informação**. Teresina: EDUFPI, 2006. p. 135-148.

TEIXEIRA, A. Funções da universidade. **Boletim Informativo CAPES**, Rio de Janeiro, n. 135, 1964, p.1-2.

TEJADA ARTIGAS, C. M.; TOBÓN TOBÓN, S. (Coord.). **El diseño del plan docente de Información y Documentación acorde el Espacio Europeo de Educación Superior**: un enfoque por competencias. Madrid: FCD, 2006.

TRINDADE, T. V. de S.; SILVA, J. M.; SANTOS, W. L. de S. A atualização da grade curricular do curso de Biblioteconomia da universidade estadual do Piauí: novas demandas regionais do ensino em Biblioteconomia. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO, CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO E GESTÃO DA INFORMAÇÃO, 35., 2012, Belo Horizonte, **Anais [...]** Belo Horizonte: Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2012. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/download/81531>. Acesso em: 31 mar. 2023.

TYLER, R. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Editora Globo, 1974.