

# **DAS PRÁTICAS AOS FUNDAMENTOS: o cotidiano revisitado**

## ***FROM PRACTICE TO FUNDAMENTALS: daily life revisited***

**Mara Eliane Fonseca Rodrigues<sup>1</sup>  
Vera Lucia Alves Breglia<sup>1</sup>**

“É no miudinho da escola que se fazem as mudanças”.  
( Célia Linhares)

“Considera-se que aprender não é só uma questão  
cognitiva, mas uma questão emocional”.  
( Fernando Hernández)

### **1. O CONTEXTO E OS MÚLTIPLOS TEXTOS**

As modificações produzidas pelas guerras, pela revolução dos costumes, pela ciência e pela tecnologia, fizeram do século XX um palco de contradições. Se, por um lado, admite-se que a humanidade conheceu um crescimento nunca visto no curso de sua história, por outro lado é certo que *“nunca na história da humanidade houve tamanha concentração de poder nuns poucos lugares nem tamanha separação e diferença no interior da comunidade humana”* (Dollfus, 1994, p. 34).

Ao denominar a transição da década de 80 para os anos 90, de Era da Decomposição e Crise, ou Desmoronamento, Hobsbawn (1995) afirma que *“o século acaba numa desordem global cuja natureza não estava clara, e sem um mecanismo óbvio para acabar com ela ou mantê-la sob controle”*. Admite uma desintegração de velhos padrões de relacionamento humano, com quebra de elos entre as gerações e entre passado e presente, e anota a ocorrência de um individualismo associal absoluto. Contudo, não se furta a constatar que *“para melhor ou pior, no século XX as pessoas comuns entraram na história como atores com seu direito coletivo próprio”*(Hobsbawn, 1995, p. 541, 559).

Esses novos processos que, por muitas vezes, tornam o mundo ininteligível são uma marca da contemporaneidade. Apresentam como novo uma mudança de ritmo que incide em uma reversão de perspectiva entre a temporalidade do homem e a do mundo; *“com a irrupção da modernidade, é a paisagem, ao contrário, que se transforma e se desfaz diante de nós numa rapidez sempre crescente”* (Forquin, 1993, p. 18).

---

<sup>1</sup> Mestres em Ciência da Informação e Professoras do Departamento de Documentação da Universidade Federal Fluminense. E-mails: [mararodr@iis.com.br](mailto:mararodr@iis.com.br) e [vbreglia@domain.com.br](mailto:vbreglia@domain.com.br)

Esse homem que carrega em si a ruptura permite que se estabeleçam novas relações entre educação, cultura e modernidade: a educação é cada vez menos capaz, hoje em dia, de encontrar um fundamento e uma legitimação de ordem cultural, porque a cultura perdeu o seu norte e se encontra privada das amarras da tradição e da bússola do princípio da autoridade. O autor já citado anota uma espécie de incompatibilidade estrutural entre o espírito de modernidade e a justificação da educação, como tradição e transmissão cultural. Essa contradição é fortemente ressaltada por uma citação a Arendt (1972), onde ela observa que a educação, que por natureza supõe a autoridade e a tradição, deve se exercer hoje num mundo que não está mais estruturado pela autoridade nem contido pela tradição. Considera então que a intenção educativa encontra-se, assim esvaziada antecipadamente de toda pertinência e de toda legitimidade. Mais adiante, tendo como mote a herança cultural, nega que o discurso pedagógico deva revestir-se de um caráter puramente instrumentalista, que identificaria como único alvo para a educação formar espíritos ágeis e personalidades adaptáveis, capazes de respostas flexíveis e preparadas para qualquer eventualidade (Arendt, 1972 *apud* Forquin, 1993, p. 20).

Os processos que surgem e fundamentam a organização da sociedade moderna também estabelecem um desenho do meio ambiente, que adquire contornos de ordem econômico-ideológica, com evidente repercussão na sociedade civil e suas instituições, entre elas a Universidade.

Alguns autores Ianni (1995), Santos (1996) e Chauí (1993, 1995, 1999) que se debruçam sobre o assunto, observam com cuidado as tensões nas quais a universidade vem trabalhando. Na ótica de Ianni o pensamento científico parece estar intimidado e desorientado e, seguindo uma tendência guiada pelas circunstâncias, haveria uma troca da universalidade pela singularidade. Considera que a razão crítica dá lugar à razão instrumental, e que ... *“os produtos da ciência transformam-se em técnicas, signos, emblemas, fetiches, ao mesmo tempo que organizam a atividade e a imaginação em toda parte e no íntimo de cada indivíduo”*. Talvez por isso, coloque a universidade ao lado das empresas, conglomerados, bancos, mídia impressa e eletrônica, e afirme que *“por sobre os indivíduos, classes, movimentos sociais, partidos políticos, correntes de opinião pública, sociedades e estados nacionais, essas organizações ordenam e reordenam as economias e as sociedades, os povos e as culturas”* ( Ianni, 1995, p. 45, 118).

De um outro ponto de vista, De Certeau (1995) utiliza a cultura como vetor e aporta um matiz diferenciado à questão. Ao discutir as universidades diante da cultura de massa, considera que o distanciamento em que a Universidade se colocou face à massificação de seu recrutamento, provoca na maioria dos estudantes uma sensação de estranhamento, uma vez que não percebem no ensino que lhes é dado, seu valor de instrumentalidade cultural e social. .

Atribui um sentido à relevância do ensino, e enfatiza que a relação com aquele que estuda deve ser de significação e não utilitária. Define como estudos relevantes aqueles que apresentam um interesse, um significado, que estão ligados, relacionados com aqueles que o fazem e isso de modo aparente, manifesto, evidente. Em síntese, a massificação do saber universitário indica à cultura sua própria definição ao remeter o saber estabelecido a uma prática do pensamento, e os objetos conceituais que ele veicula aos sujeitos que a produzem. Na ótica do autor a Universidade não é autônoma, pois é um lugar onde se exercem forças políticas, embora ela mesma não se constitua

em uma delas. Advoga a necessidade de que o ensino seja um ato de produção e o estudante um trabalhador.

Na abordagem do tema Cultura e Escola, esse mesmo autor volta a falar da Universidade e anota que a sua massificação e a mudança do comportamento docente e discente delineiam duas correntes indicativas de um outro funcionamento da Universidade: uma realista, que visa a rentabilidade econômica e vê nos produtos escolares uma relação de troca e não de uso. A outra seria a cultural, mais assentada nas ciências humanas, representante das funções tradicionais da Universidade, que trabalha para criar um espaço livre, um desvio político com relação à imposição do trabalho. Essas seriam as duas funções tradicionais da Universidade, observadas como desencaixadas, em virtude de sua marginalização no conjunto sociocultural da nação.

Ele considera ainda que a Universidade mantém relações complexas com a sociedade, sob a forma de demandas e ofertas cada vez mais desordenadas. Essa disfunção, que tem muitos matizes, desenha a Universidade híbrida, vazia, sem força. Surge então uma proposta de repensar e situar a Escola em função das relações efetivas entre oferta e demanda. Mesmo que não seja mais vista como localização do poder cultural, e deixado perceber um enfraquecimento do seu poder, a Escola deve permanecer como difusora de um modelo cultural elaborado pelo centro. De Certeau faz ainda uma referência a que uma parte da cultura é expulsa do ensino, e um alerta de que para que haja verdadeiramente cultura, não basta ser autor das práticas sociais: é preciso que essas práticas sociais tenham um significado para aquele que as realiza.

É usual que a leitura do contexto produza textos. As abordagens dos diferentes autores levam a uma leitura intertextual, cujo interesse específico é destacar que, ao lado de rupturas e tensões, permanecem idéias, valores, práticas sociais que, no seu conjunto podem se traduzir em visão coletiva de mundo, expressão de diferentes culturas. Para aqueles que estão na Universidade esta é uma questão central, uma vez que engloba professores, alunos e os diferentes campos disciplinares, a exemplo da Biblioteconomia.

## 2 A TRAJETÓRIA DO "ENSINAR" E DO "APRENDER" EM BIBLIOTECONOMIA

Historicamente a Biblioteconomia, no Brasil, sofreu distintas e marcantes influências que marcaram o seu **pensar** e o seu **fazer**. Em determinado momento histórico (1911-1930) tivemos o bibliotecário erudito, humanista, sob forte influência francesa da École de Chartres. No período posterior (1930-1960) instalou-se o modelo de ensino norte-americano, de tendência notadamente tecnicista, que resultou no bibliotecário de formação técnica ligado exclusivamente à atividade de tratamento e organização de documentos (Guimarães, 1997).

Foram necessários vários anos e várias iniciativas, conforme mostram Müller (1985), Macedo (1987), Población (1990) e Nastri (1992), para que uma nova compreensão de ensino emergisse na área e colocasse em questão os currículos dos cursos de graduação voltados para a racionalidade instrumental (funcional, imediata, adaptativa), em detrimento da construção de um corpo teórico que buscasse fundamentar o fazer da área. Desse modo, na década de 80, tivemos uma reformulação curricular que

tentou expressar uma nova concepção de ensino para a área, ao somar às disciplinas de conteúdo técnico específico, outras que contemplassem o aspecto humanista da profissão.

Os estudos sobre reformulação curricular na área de Biblioteconomia vêm sendo otimizados pela *Associação Brasileira de Ensino de Biblioteconomia e Documentação - ABEBD*, mediante os Encontros Nacionais de Ensino de Biblioteconomia e Ciência da Informação - ENEBCIs, realizados trienalmente, desde 1986. Este evento “*tem sido uma das formas pelas quais a ABEBD busca viabilizar a discussão e a troca de experiências sobre questões pedagógicas e sua interface com o mercado de trabalho do Bibliotecário*” (Santos & Neves, 1998, p. 2).

No último ENEBCI, ocorrido na UFSCAR, em São Carlos/SP, de 6 a 8 de agosto de 1998, a ABEBD considerou que a temática deveria recair sobre a avaliação institucional nos Cursos de Biblioteconomia e, complementarmente, oportunizar a discussão em torno do estabelecimento das diretrizes curriculares para a área e, ainda, debater o perfil profissional desejado pelos cursos de graduação. De acordo com essa orientação, durante o evento analisou-se, através do relato das coordenações regionais, a situação dos cursos de Biblioteconomia em relação ao processo de avaliação institucional e os resultados regionais da pesquisa realizada nesses cursos, referente ao perfil do profissional de informação almejado para o próximo milênio.

No tocante aos países do MERCOSUL, os estudos de harmonização curricular estão sendo realizados desde 1996 quando a ABEBD promoveu o I Encontro de Dirigentes dos Cursos Superiores em Biblioteconomia dos Países do Mercosul, em Porto Alegre/RS. No II Encontro de Dirigentes dos Cursos Superiores em Biblioteconomia dos Países do Mercosul e I Encontro de Docentes de Biblioteconomia e Ciência da Informação (1997, Buenos Aires, Argentina), elaborou-se uma proposta de compatibilização de conteúdos mínimos para cada uma das áreas em que se agrupam as disciplinas de cada especialidade. Em 1997, durante o Simpósio sobre Formação e Desempenho Profissionais no Âmbito da Biblioteconomia no Mercosul (São Luis, MA), estes estudos foram efetivados com a recomendação de que as Escolas/Cursos adotassem aquela conformação curricular. No III Encontro de Diretores e II de Docentes das Escolas de Biblioteconomia do Mercosul, ocorrido em outubro de 1998 na cidade de Santiago, Chile, foi relatado o andamento da compatibilização curricular, em relação ao número de disciplinas, de créditos e de carga horária, nas Escolas/Cursos de Biblioteconomia dos países membros do Mercosul, inclusive o Brasil. (Santos, Neves, 1998). No IV Encontro de Diretores e III de Docentes das Escolas de Biblioteconomia e Ciência da Informação do Mercosul, realizado em Montevideo/Uruguai, em maio do presente ano, foram tratadas a Gestão Acadêmica dos Cursos Superiores de Biblioteconomia e Ciência da Informação e as Bases Conceituais e Metodológicas do Ensino de Biblioteconomia e Ciência da Informação. No tocante às bases conceituais e metodológicas do ensino, foram discutidos os aspectos referentes aos fundamentos, objeto de estudo, investigação, interdisciplinaridade e campo de ação de cada área curricular das Escolas/Cursos dos países do Mercosul, previamente definidas no Encontro de Buenos Aires.

No caso específico do Brasil, nos deparamos, hoje, com mais uma reforma curricular preconizada pela nova Lei de Diretrizes e Bases - LDB ( Lei nº 9394, de 20/12/1996). A LDB propõe uma reforma na educação brasileira e no ensino universitário em particular, que revoga toda a legislação em que se baseou a formulação

dos atuais currículos dos cursos superiores. A nova Lei estrutura-se em dois grandes eixos:

- ◆ flexibilidade, em contraposição à função complementar da normatização, e
- ◆ avaliação, que vise a qualidade e excelência das Instituições de Ensino Superior

A flexibilidade abre a perspectiva de uma profunda revisão nos currículos vigentes e dá margem a uma maior liberdade às instituições para organizarem suas atividades de ensino. A avaliação pretende levar à contínua busca da qualidade do ensino.

O momento atual é vital para que se possa estabelecer uma reformulação efetiva nos parâmetros que têm orientado a educação superior no Brasil, em particular o ensino de Biblioteconomia, pois a LDB apresenta características bastante novas para a estrutura e funcionamento do ensino universitário.

Porém, conforme ressalta Müeller (1985, p. 12) *“mais do que mudanças burocráticas ou legais, [...], são as pessoas que as implementam que realmente determinam o caráter e extensão da nova orientação (grifo nosso)”*.

Corroborando esta afirmativa, Breglia & Rodrigues (1998, p. 109) consideram que no caso da Biblioteconomia parece que *“... com o passar dos anos, o que se verifica é apenas uma mudança de nomes de disciplinas e não inovação de conteúdos. O necessário repensar não aconteceu ...”*.

Ainda que se reconheça como legítimos e eficazes os esforços que vêm sendo desenvolvidos nas discussões curriculares mais recentes, também é necessário reconhecer que só o currículo não opera mudanças. A própria literatura tem apontado, há mais de uma década a necessidade de uma reformulação igualmente substantiva. Já em 1983, Vieira (p. 81) anotava a necessidade de “maior reflexão conceitual” e alertava às escolas de Biblioteconomia da necessidade de não se deixar limitar pela técnica em detrimento de uma aproximação com o contexto social. No mesmo momento, reconhecia uma falha do profissional bibliotecário que *“ao se conscientizar de seu despreparo teórico face ao universo do conhecimento e de sua miopia social no exercício da atividade (...), não elabora seu projeto de reeducação pessoal e profissional”* (Vieira, 1983, p. 82).

Em data mais recente, e em uma perspectiva semelhante, Pinheiro, (1997) após perceber uma mudança no pensar e no fazer da Biblioteconomia propõe um resgate da memória e da identidade do bibliotecário. Esse processo passa pela possibilidade de se saber *“o que e quem o bibliotecário é, por que e para que é, quando e quanto é, como e onde é e com o que e com quem pode ser”* (Pinheiro, 1997, p. 12)

Na organização atual dos currículos o que vemos é um modelo de ensino reprodutivo que dá ênfase à repetição e à memória no qual o aluno é induzido a não questionar, a percorrer um único caminho para aprender baseado no conhecimento transmitido pelo professor. Neste modelo “não há lugar para a dúvida ... e sim a prática das certezas, da resposta única, da estrutura do saber acabado, descontextualizado e a-histórico” (Cunha, 1997, p. 182). Não há, portanto, lugar para a investigação pois é forçoso admitir que esta não existe sem dúvidas, sem questionamentos.

Na nova *conformação*, que se delinea para o ensino superior, através da LDB, entendemos que a questão candente é como construir o novo a partir do que aí está. Nesse sentido, a ação do professor é fundamental: *“a ação do professor é,*

*essencialmente, uma penetração no futuro. Abre portas para algo que não conhecemos, o que equivale a dizer que construímos o futuro ..."* (D'Ambrósio, 1995, p. 34).

Cabe-nos, portanto, refletir sobre os impactos da LDB na nova estrutura e natureza dos currículos, trazer à luz os seus pontos positivos e realizar propostas que dinamizem pedagogicamente o ensino da Biblioteconomia.

Como professores, o grande desafio que temos pela frente, em se tratando de formação, é como despertar nossos alunos para a capacidade de criação, de instituinte da própria história. Enfim, como formar um sujeito-cidadão, que se constrói num tempo histórico e numa sociedade determinada.

Para isso, precisamos propor um trabalho com visão renovada, que recoloque o papel do professor, vendo-o *“como orientador do processo de questionamento [re]construtivo no aluno”* (Demo, 1997, p. 78). Caberá a cada professor saber propor seu modo próprio de realizar uma obra pedagógica criativa, mais apropriada qualitativamente para atender as transformações abruptas que caracterizam este final de século.

Em consonância com esse modo de pensar, relatamos a seguir uma experiência que podemos considerar como uma alternativa de estratégia de ação educativa, em que o professor atua como estimulador e participante de um processo de crítica e (re)construção do conhecimento.

### **3 SALA DE AULA E RELAÇÕES DIALÓGICAS: SUBJETIVIDADE, IDENTIDADE, DIFERENÇA**

É evidente que a sala de aula também recebe os ecos das questões anteriormente levantadas e tenta operacionalizá-las, tendo como motivação primeira um trabalho docente cujo resultado deverá ser a produção de um pensamento múltiplo, individualizado, consciente, libertário. Contudo, esse fazer além de ser reflexivo, precisa ser pensado, fundamentado. Essa trajetória tem sido cumprida pelas autoras do presente trabalho que, a partir de suas práticas, vêm buscando consistência para direcionar o seu trabalho e revisitar esse cotidiano (Breglia, 1998, Rodrigues, 1999).

Essas reflexões têm evidenciado que, em paralelo às multiplicidades de categorias, de conceitos, que estão em fase de consolidação (sociedade da informação, sociedade do conhecimento, sociedade da aprendizagem, revolução informacional, globalização) já é possível observar o delineamento de novas competências e habilidades, além de outras categorias que surgem como inseparáveis dos sujeitos da aprendizagem: autonomia, sabedoria, singularidade, criatividade.

Essa percepção parece ser compartilhada pelos alunos, através de suas falas, que tornam visível o desafio de pensar e repensar o mundo.\*

*“Quando ouvi de uma professora que o aluno universitário tem que produzir idéias, fiquei surpreso. A mensagem era óbvia e nova ao mesmo tempo. Me dei conta de que o que sempre esteve implícito na minha educação era que só aprendíamos a reproduzir o*

---

\* Todas as vezes em que, no corpo do trabalho, forem citadas falas de alunos, seus nomes serão mantidos em sigilo. As falas foram retiradas de exercícios.

*conhecimento. Éramos apenas receptáculos de um saber estático. O estímulo ao ato de pensar e repensar o mundo é pouco frequente nas escolas” (C., aluno).*

*“...não consigo me expressar visto que essa prática ainda não foi desenvolvida. Sinto como se tivesse uma árvore com frutos maravilhosos em meu quintal. Mas só com minha altura, com minhas próprias mãos, não consigo alcançá-los. Vejo-os, sei que são belos, gostosos e, provavelmente perfeitos, mas tenho que contar com a sorte de que um fruto caia nas minhas mãos” (J., aluna).*

A necessidade de autonomia é trabalhada por Kant em “O que é esclarecimento?” (1974, p. 100-114). Para ele, o homem autônomo se definia pela sua capacidade de legislar sobre si próprio, se reger pela razão e não pela autoridade externa. No Brasil, o modelo de universidade concebida por Anísio Teixeira (Mendonça, 1993) resgata a questão kantiana do esclarecimento. Anísio fez menção às mentalidades definidas que deveriam visar soluções para os problemas individuais e coletivos, trazidos pelos tempos modernos de inquietação.

A questão aparece polarizada entre coação e força, e esclarecimento. Ele acreditava que “*para a ordem atual da vida precisamos de homens esclarecidos, isto é, educados como precisávamos de homens eficientes no início da sociedade industrial do século XIX*” (Mendonça, 1993, p. 101). Esta noção de esclarecimento está ligada à liberdade, autodireção. A idéia de uma universidade prenhe de democracia, liberdade, que produzisse um conhecimento crítico que levaria ao progresso entrou em choque com outro projeto (Projeto Capanema) em curso na época, razão de seu abortamento tão precoce.

Ao formular teses para uma universidade pautada pela ciência pós-moderna, Santos (1995) destaca a necessidade de promover o reconhecimento de outras formas de saber e o confronto comunicativo entre elas. Afirma que a universidade “*deve ser ponto privilegiado de encontro entre saberes*”. Recomenda a criação e proliferação de *comunidades interpretativas*, determinadas pela abertura ao outro, sentido profundo da democratização da universidade, “*uma democratização que vai muito para além da democratização do acesso à universidade e da permanência nesta*”. No entanto, alerta que a criação das comunidades interpretativas na sociedade, está atrelada a sua criação no interior da universidade, com envolvimento de docentes, estudantes e funcionários, que a partir de uma reconceitualização de suas identidades são “*todos docentes de saberes diferentes*”. (Santos, 1995, p. 224, 225)

Mais recentemente, as idéias forjadas em torno da sabedoria, de um novo iluminismo cognitivo, têm se feito presente. Ao vincular o conceito de sociedade global a uma visão tendenciosa, um sonho sectário de uma minoria extremamente privilegiada (os senhores globais), Quéau (1998) se interroga o que seriam interesse público e bem comum nesse contexto. Sem chegar a forjar os conceitos, fornece pistas para chegar a eles: uma abordagem humanista do aparato tecnológico. Na realidade ele advoga o consumo de informação com produção de sentido. Expressa o desejo de que “*nossas crianças cresçam felizes e sábias, não apenas como técnicos com a cabeça cheia de dados desnecessários e voláteis*” (Quéau, 1998, p. 204).

A sociedade informatizada é o ponto de partida de Skolimowski (1986) para questionar a falta de informação em um ambiente permeado pelas máquinas. Atribui ao computador competência para auxiliar a estabelecer caminhos e efetuar escolhas mas não para determiná-las. Dentro dessa idéia, vê uma contradição entre o desafio do senso de responsabilidade pela tecnologia, com a delegação de nossos atos a especialistas, e a conseqüente privação de discernimento. Vê na sabedoria ( posse do conhecimento certo, correto modo de ser) a chave para se evitar o que chama de “superinformação” e “subiluminação”. Considera que o tipo de educação mais adequada ao século XXI é a que oferece um conhecimento vinculado a nossa sabedoria, aos nossos valores, “*pois só estes nos tornam aptos a nos orientar nestes tempos confusos em que testemunhamos a proliferação de tudo, a exceção do significado humano e da felicidade*” (Skolimowski,1986, p. 25).

Os dois autores citados, ainda que de forma implícita, tocam em uma condição também presente no cotidiano da sala de aula: *a diferença*. Também para nós a diferença se tornou perceptível, e não só isso, teve que ser transformada em elemento sinalizador dos caminhos a serem percorridos e estímulo para buscar esses caminhos.

Os alunos que chegam ao curso de Biblioteconomia e Documentação da UFF, vêm em sua grande maioria de comunidades de baixa renda e trazem consigo uma cultura, uma visão de mundo própria dessa vivência. É comum dizerem que vêm à Universidade *buscar cultura*, corroborando àqueles que de forma totalmente equivocada os vêem como *despossuídos culturais*, no lugar de *desmerecidos sociais*. Na realidade, são detentores de um sistema de valores e de saberes que em muito se distinguem dos saberes produzidos e veiculados pela Academia. Dessa forma, a chegada à Universidade se reveste de sentimentos e sensações pautados na contradição. Se por um lado a formação universitária quase sempre é vista como possibilidade única de mobilidade social e melhoria das condições de vida, por outro lado há um estranhamento das formas de produção e transmissão dos saberes legitimados pelo meio acadêmico, o que atua como fator de inibição na assimilação desses saberes.

Faz-se necessário portanto, tentar romper o “engessamento” que, travestido em rigor, obstrui o diálogo na sala de aula, e impõe aos alunos uma atitude passiva, de ouvintes. A passagem dos ouvintes a falantes/ouvintes se faz por uma valorização dos saberes que os alunos detêm, entendidos como parte importante de repertórios próprios, reflexo de pertencimento a diferentes grupos e comunidades.

A maneira de transformar o discurso em prática e minimizar a atitude de desmerecimento frente ao mundo, foi pensada pela via da construção do conhecimento feita em conjunto por professores e alunos, a partir dos conhecimentos que possuem, com respeito às suas experiências como sujeitos da história dentro e fora da escola ... (Kramer *apud* André, 1994, p. 73). A expectativa era de que o investimento nos saberes de que são portadores fizesse de ambos sujeitos do diálogo, dispostos à interlocução, o que conduziria a ver, fazer e agir diferente. Também possibilitaria uma ausência da *hierarquização* presente na relação professor/aluno. Essa modalidade de relação tem como ponto importante a produção de auditórios de falantes/ouvintes e de ouvintes/falantes e a transformação da sala de aula em um espaço privilegiado de fluência (e por que não fruição?) de idéias, reunião de diferenças, resemantização de repertórios, clima ideal para viver e *com-viver*.

No nosso entender seria essa a substância de um trabalho que pretende formar profissionais conscientes, atuantes. Seria algo bem distante de apenas se utilizar de

maneira abusiva e magicizada as categorias *cidadão e cidadania*, banalizadas e, por isso, vazias de sentido. O sentir-se cidadão e a possibilidade do exercício da cidadania passam pelo merecimento, pelo respeito, pela valorização dos indivíduos, pela possibilidade de serem partícipes na tomada de decisões.

Daí ser fundamental levar em conta a profusão de falas, manifestações e seus múltiplos significados, terreno propício a se estabelecerem relações dialógicas, o que resulta na adoção de uma abordagem pedagógica inclusiva. Isso só vai ser possível a partir da aceitação de que “*o contexto universitário, embora baseado em certas normas amplas de tolerância e comunicação aberta, não está de forma alguma isento de restrições*”(Burbules, Rice, 1993, p.197). É justamente por aí que tem sido encaminhado o trabalho que vem sendo desenvolvido pelas autoras; atenção não somente às diferenças mas, sobretudo, às possíveis restrições que daí advenham, especialmente as de caráter estrutural.

Com relação aos problemas estruturais do ensino de Biblioteconomia, que tem levado à formação de profissionais considerados mais de nível técnico do que científico ou *trabalhadores intelectuais*, as autoras acreditam estarem começando a superar essa prática, conforme a fala das alunas apresentadas a seguir.

*“Quando entrei para o curso não sabia o que iria fazer realmente, pensava que iria fichar, colocar e tirar livros das estantes, responder dúvidas dos usuários, enfim coisas básicas. Hoje, depois de seis meses na Universidade, percebo como é complexa esta área. Afinal, lida com uma coisa que é preciosa e que não para de crescer (...), a informação” (C., aluna).*

*“Espero que daqui para frente, cada um de nós estudantes de Biblioteconomia, mate o preconceito interno, deixe de ter vergonha e mostre para a sociedade que nós somos insubstituíveis, apesar de dizerem que os computadores tomarão nosso lugar” (C., aluna).*

*“Vejo que a situação da Biblioteconomia, não é só da Biblioteconomia, faz parte de um movimento muito maior por parte do governo de desestimular e de retirar a nossa dignidade e cidadania. Creio que enquanto não tomarmos uma posição de militantes dos nossos direitos, dos nossos sonhos, nada vai mudar” (F., aluna).*

*“A biblioteca precisa ser simples para ser entendida; atuante, para ser imprescindível” (I., aluna).*

Apesar dos evidentes sinais de mudança, ainda há etapas a cumprir. Além das diferenças, a sala de aula dá espaço a outros desafios. Talvez o maior deles seja trabalhar objetivamente a diversidade observada nas trajetórias escolares dos alunos geradora de tensão entre cultura escolar e cultura da vida cotidiana. Forquin (1993, p. 169-170) identifica, nessa descontinuidade entre a cultura que a escola transmite e a demanda cultural espontânea dos indivíduos, uma espécie de lei fundamental da educação escolar. Essa constatação impulsionou a busca de um viés de ação para o

trabalho em curso. Dentro da base conceitual que o ampara, tem-se como princípio que “*o ato de aprender e de se desenvolver como pessoa envolve incorporar lições, fracassos e frustrações, sem ser paralisados por eles; envolve viver com tensões ao invés de tentar mascará-las com simplificações que podem fazer com que o mundo pareça mais palatável*” (Burbules & Rice, 1993, p. 201).

A necessidade de moldar estratégias que evitem a paralisação, tem sido trabalhada através da auto estima. Têm sido insistentemente demonstradas aos alunos as diferentes possibilidades de leitura, que perpassem a simples decodificação de símbolos, e possibilitem o adentramento aos textos que se traduz em leitura interpretativa. Também têm sido valorizados os repertórios de cada um, como representantes de universos particulares. Essa leitura de mundo, que precede a leitura da palavra, é vista por Freire (1989) como uma co-criação leitor/autor e propicia uma visão particular do(s) texto(s), capaz de gerar posicionamento crítico, conhecimento, além de ser uma forma de escrever ou reescrever o mundo, por meio de uma prática consciente. No contexto do trabalho que vem sendo desenvolvido, essa abordagem surge como chance de elevar o sujeito da aprendizagem à condição de sujeito epistêmico.

#### **4 APÓS O COTIDIANO REVISITADO: FORMANDO OS SUJEITOS CRÍTICOS AUTÔNOMOS E CRIATIVOS**

No transcorrer do presente trabalho afirmamos que neste final de século assistimos ao questionamento dos paradigmas que até hoje regem toda uma concepção de mundo, de conhecimento e de ciência. Consideramos, então, que a nova realidade que se desenha atinge diretamente a Universidade, enquanto instância formadora, e exige uma profunda redefinição.

Argumentamos, ainda, que esse contexto leva à necessidade de se construir um novo modelo de ensinar e aprender na universidade, onde o aluno não é apenas um sujeito contemplativo da realidade, mas sim *envolvido* com ela. Em outras palavras, o aluno deixa de ser *objeto de ensino* e passa a ser *sujeito do processo*.

De acordo com essa concepção, a formação universitária deve pautar-se pelo espírito de investigação, e caberá à Universidade formar profissionais com capacidade de investigar/buscar solução para os mais variados problemas.

Compreendemos que para construir esse novo modo de ensinar e aprender, o principal requisito é a mudança de concepção pedagógica.

Através das reflexões e ilustrações aqui colocadas, esperamos ter demonstrado que é possível rever a estrutura e a natureza dos nossos currículos e de trabalharmos para alterar conceitual e praticamente o nosso ensinar e o nosso aprender, para formar um profissional crítico, com independência intelectual e sintonizado com os desafios de seu tempo.

Na formação do profissional da informação (bibliotecário) consideramos importante internalizar a concepção de ensino aqui discutida. Dada a característica especial da atuação desse profissional: *disponibilizar informação entre seres humanos que habitam um determinado espaço social, político e econômico*, a percepção de realidade como totalidade, do conhecimento em movimento, permite perceber que as relações educação-sociedade, conteúdo-forma, teoria-prática não ocorrem de forma linear, sem conflitos e contradições. Entendemos que esta percepção deve permear

todos os processos de ensino-aprendizagem do profissional da informação, para permitir-lhe atuar em diferentes contextos.

No entanto, todo esse esforço só se tornará realidade na medida em que fomos capazes de romper com um paradigma de ensino calcado na reprodução de conhecimentos e construir uma proposta capaz de refletir uma intervenção transformadora e que promova novas posturas diante do mundo, diferente daquela em que fomos formados.

Compreendemos que para se chegar a uma proposta como esta aqui apresentada requer-se um significativo esforço por parte de todos que *pensam e fazem* o ensino de Biblioteconomia. Contudo, este esforço não pressupõe apenas iniciativas isoladas de algumas pessoas compromissadas. Por esse motivo, fizemos a opção de socializar as idéias aqui contidas, na expectativa de criar um espaço de reflexão conjunta e de encaminhamento de soluções para os problemas vivenciados pela área em âmbito nacional.

## 5 REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E.D.A.de. Formação de professores em serviço: um diálogo com vários textos. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 89, p. 72-75, maio 1994.

BREGLIA, Vera Lucia A. **A formação acadêmica na graduação:** contribuição do PIBIC para a relação ensino x pesquisa. Rio de Janeiro, 1998. Projeto de Qualificação (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

BREGLIA, Vera Lucia A.; RODRIGUES, Mara Eliane F. Um exercício de reflexão sobre a atuação dos profissionais de informação em uma sociedade do terceiro mundo: o caso do Brasil. In: **ALGUMAS reflexões sobre o ensino e práticas na área de Informação.** Niterói: EDUFF, 1998. p. 103-121.

BURBULES, Nicholas C.; RICE, Suzanne. Diálogo entre as diferenças: continuando a conversação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 173-204.

CHAUÍ, Marilena. Vocação política e voca o científica da universidade. **Educa o Brasileira**, Brasília, v. 15, n. 31, p. 11-26, 1993.

\_\_\_\_\_. Em torno da universidade de resultados e serviços. **Revista USP**, São Paulo, n. 25, p. 54-61, mar./maio 1995.

\_\_\_\_\_. A universidade operacional. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 9 maio 1999. Caderno Mais, p. 3.

CUNHA, Maria Isabel da. O Currículo do ensino superior e a construção do conhecimento. In: ForGRAD. **Memória do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação**. [Campinas], 1996. p. 181-185.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Os novos paradigmas e seus reflexos na destruição de certos mitos hoje prevalentes na Educação. **Educação Brasileira**, Brasília, v. 17, n. 34, p. 33-47, 1º sem. 1995.

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994. 195 p.

DOLLFUS, Oliver. Geopolítica do sistema-mundo. In: SANTOS, Milton et al (org.). **O novo mapa do mundo, fim de século e globalização**. São Paulo: HUCITEC, 1994. p. 23-45.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1997. 120 p.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. 205 p.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. p. 11-21.

GUIMARÃES, José Augusto C.. Moderno profissional da informação: elementos para sua formação no Brasil. **Transinformação**, Campinas, v. 9, n. 1, p. 124-137, jan./abr. 1997.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo : Companhia das Letras, 1995. 598 p.

IANNI, Octavio. **A sociedade global**. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1995. 194 p.

KANT, Emmanuel. Resposta à pergunta: que é esclarecimento? (“Aufklärung”). In: LEÃO, Emmanuel Carneiro (org.). **Textos seletos**. Petrópolis : Vozes, 1974. p. 100-114.

MACEDO, Neusa Dias de. Pesquisa em ciência da informação e biblioteconomia: implicações na pós-graduação, análise temática. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 16, n. 2, p. 129-144, jul./dez. 1987.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. **Universidade e formação de professores: uma perspectiva integradora**. A “Universidade da Educação” de Anísio Teixeira. Rio de Janeiro, 1993. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

MÜELLER, Suzana Pinheiro Machado. O ensino de biblioteconomia no Brasil. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 14, n. 1, p. 3-15, jan./jun. 1985.

NASTRI, Rosemeire Marino. Formação profissional do bibliotecário no Brasil sob perspectiva histórico-educacional. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 25, n. 3/4, p. 79-96, jul./dez. 1992.

PINHEIRO, Ana Virginia. **O pensar e o fazer em biblioteconomia: uma questão de memória e identidade**. Rio de Janeiro, 1997. In: ENCONTRO DAS ESCOLAS DE BIBLIOTECONOMIA DA REGIÃO LESTE, 1, 1997.

POBLACIÓN, Dinah. La Biblioteconomia em Brasil: movimientos asociativos y formación profesional. **Documentación de las ciencias de la información**, Madrid, n. 13, p. 229-233, 1990.

QUÉAU, Philippe. A Revolução da informação: em busca do bem comum. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 27, n. 2, p. 198-205, maio/ago. 1998.

RODRIGUES, Mara Eliane F. **As práticas pedagógicas como fatores de qualidade de ensino: estudo dos procedimentos didáticos aplicados à Biblioteconomia**. Niterói : UFF, 1999. Projeto PIBIC/CNPq, concluído em setembro de 2000.

SANTOS, Boaventura de S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, Jussara Pereira; NEVES, Iara Conceição Bitencourt. A formação do moderno profissional da informação. [Porto Alegre, 1998]. 11 p. Relatório técnico do V Encontro Nacional do Ensino de Biblioteconomia e Ciência da Informação, realizado em São Carlos, SP, de 6 a 8 de agosto de 1998.

SKOLIMOWSKI, Henrik. A sociedade informatizada. O tempo dos reis-filósofos está chegando. **Revista Brasileira de Tecnologia**, Brasília, v. 17, n. 1, p. 21-26, jan./fev. 1986.

VIEIRA, Ana da Soledade. Repensando a biblioteconomia. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 12, n. 2, p. 81-85, jul/dez, 1983.