UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

MARIELLE BARROS DE MORAES

*Mediação, Cultura e Tecnologia em Currículos dos Cursos de Ciências
da Informação na Ibero-América: Repensando Diálogos Disciplinares*

SÃO PAULO
2017

MARIELLE BARROS DE MORAES

Mediação, Cultura e Tecnologia em Currículos dos Cursos de Ciências da Informação na Ibero-América: Repensando Diálogos Disciplinares

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Ciências.
Área de Concentração: Cultura e Informação.
Linha de Pesquisa: Apropriação Social da Informação.
Orientador: Prof. Dr. Marco Antônio de Almeida.

SÃO PAULO
2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecária Marielle Barros de Moraes CRB-3/1064).

M827m

Moraes, Marielle Barros de

Mediação, cultura e tecnologia em currículos dos cursos de ciências da informação na Ibero-América: repensando diálogos disciplinares / Marielle Barros de Moraes. São Paulo. - 2017.

227f.: il. ; 31cm.

Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Escola de Comunicações e Artes, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, São Paulo, 2017.

Área de Concentração: Cultura e Informação.

Orientador: Prof. Dr. Marco Antônio de Almeida.

1. Mediação da Informação. 2. Ciência da Informação. 3. Biblioteconomia-Estudo e Ensino (Graduação). 4. Currículo. 5. Bibliotecários (Formação Profissional). 6. Apropriação social da informação. 7. Tecnologias de Informação e de Comunicação. 8. Information Literacy. I. Almeida, Marco Antônio de. II. Título.

020.70981

MARIELLE BARROS DE MORAES

Mediação, Cultura e Tecnologia em Currículos dos Cursos de Ciências da Informação na Ibero-América: Repensando Diálogos Disciplinares

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Ciências.

Área de Concentração: Cultura e Informação.

Linha de Pesquisa: Apropriação Social da Informação.

Orientador: Prof. Dr. Marco Antônio de Almeida.

Aprovada em: ____/____/____

Conceito: ____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marco Antônio de Almeida (Orientador)

Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação

Universidade de São Paulo (USP)

Prof. Dr. Miguel Ángel Rendón Rojas (Orientador Estágio Sanduíche)

Programa de Posgrado en Bibliotecología y Estudios de la Información

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

Profa. Dra. Cláudia Valentina Assumpção Galian (Membro externo)

Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade de São Paulo (USP)

Prof. Dr. Carlos Alberto Ávila Araújo (Avaliador)

Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Profa. Dra. Giulia Crippa (Avaliadora)

Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação

Universidade de São Paulo (USP)

A **Luiz Inácio Lula da Silva**, brasileiro, nordestino, pernambucano, metalúrgico, filho de agricultores e analfabeto. Sobreviveu à seca, à fome e foi o melhor Presidente que o Brasil já teve, criando as possibilidades para que uma nordestina, de família pobre como eu, se tornasse Bibliotecária, Mestre e Doutora em Ciências, com a família tendo sido beneficiária do Programa Bolsa Família e de bolsas de mestrado e doutorado.

À **Dilma Vana Rousseff**, mulher de tantas lutas, que lutou contra a Ditadura Militar no Brasil, a qual deixou marcas em seu corpo e memória. Foi presa e torturada de diversas formas, inclusive quando se tornou Presidenta do Brasil, tendo o cargo lhe sido surrupiado pelas mãos de vendilhões da Pátria. Venceu o câncer, a ditadura, a prisão, a tortura e se tornou a primeira mulher Presidenta do maior país da América Latina. Autora de vários programas sociais que permitiram a várias famílias como a minha, ter uma casa para morar, por meio do Programa Minha Casa, Minha Vida.

Ao povo mexicano que tão bem me recebeu em sua terra, propiciando várias experiências únicas que só um país tão rico culturalmente pode oferecer. Ao povo brasileiro cuja cultura rica e a falta de ambientes mediadores me fez querer adentrar nos terrenos da Biblioteconomia. Brasil e México: dois grandes emblemas da latinoamericanidade.

Aos meus pais e irmãos por toda a força dada nesse meio tempo.

AGRADECIMENTOS

Cheguei ao final de mais esta etapa acadêmica que, como prometi na monografia de conclusão do curso de Bacharelado em Biblioteconomia, chegaria. Etapa de muitos aprendizados, de muitos conflitos, de incertezas, de muitas dúvidas, de angústias, de alegrias, enfim, de todos os sentimentos em uma só miscelânea.

Em primeiro lugar, agradeço à minha família, pois desde que “me entendo por gente”, como diz minha mãe, me incentivou a estudar. Sou neta de dois sertanejos cearenses, agricultores de subsistência e que tem no sangue a força para vencer toda e qualquer adversidade. Agradeço ao meu avô, Raimundo de Oliveira Barros (*in memorian*), que tinha por maior orgulho ter “criado catorze filhos no sertão e, em períodos de seca, nunca nenhum ter morrido de fome” e à minha avó, Maria de Souza Barros, a Dona Mariquinha, meu maior exemplo de força e coragem diante da vida. É como ela diz: “faça tudo o que vocês tiverem vontade na vida, só não prejudiquem a ninguém”. Agradeço à minha mãe que acreditou como ninguém nessa aventura de sair de casa, “sem dinheiro no banco, sem parentes importantes, e vindo do interior”, fazendo vaquinha com a família, com os amigos e pedindo a um amigo dela que trabalha na Aeronáutica uma passagem pra eu vir embora pra São Paulo. E foi assim que cheguei na segunda maior metrópole da América Latina, trazendo na única mala muitos sonhos. Agradeço aos meus pais e às minhas irmãs todo apoio que tive. Agradeço ao Anselmo Battisti por todo seu apoio para a conclusão do meu curso de doutorado. Sem vocês, nada teria acontecido. Além, claro, dos meus tios que vieram viver em Sampa, ainda nos anos 70: Amilton e Anselmo Barros (*in memorian*) e suas respectivas esposas e filhos.

Em segundo lugar, agradeço ao Prof. Dr. Marco Antônio de Almeida por todo incentivo, persistência com essa nordestina arretada que, quando bate o pé com uma ideia, é difícil de “arregar”. Não tem como esquecer suas palavras de “me convença!”. Permitiu um espaço de diálogo democrático em nossas reuniões, tão raro nesses tempos no Brasil e na América Latina. A ele o meu: “muito obrigada!” pelas parcerias, pelo respeito, pela amizade que vão se construindo com o tempo, pelos conhecimentos mediados e por toda força que me foi dada em todos os momentos dessa nada fácil vida de estudante num país latino-americano, onde as restrições orçamentárias sempre são a tônica do dia, principalmente, nestes tempos no Brasil, cada vez mais temerosos. Mas, mesmo assim, ajudou-me a encontrar apoios financeiros e logísticos para a consecução da pesquisa, que não é minha, mas nossa: minha, dele e, principalmente, da sociedade brasileira.

Agradeço de forma bastante especial à Universidade de São Paulo que se tornou não apenas minha casa acadêmica, mas me deu uma casa pra morar durante todo esse tempo em São Paulo. A essa universidade todo meu respeito, admiração e gratidão, principalmente, nestes tempos em que o nome *privatização* outra vez passa a rondar as universidades públicas brasileiras. Apesar das dificuldades que é viver numa residência universitária, sem esse auxílio, teria sido impossível morar em São Paulo, a cidade mais cara do País. É nesse sentido que agradeço, sobremaneira, à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), pela bolsa de Doutorado no País e à Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), nos governos de Lula e Dilma, pela bolsa de Doutorado no País durante todo o mestrado e no início do doutorado e pelo financiamento do Doutorado Sanduíche no Exterior (SWE). O financiamento no exterior, onde fiz parte do curso na Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), me foi primordial em termos de conhecimentos acerca de Epistemologia da Ciência da Informação, com um dos pesquisadores mais conceituados nesse ramo em nível internacional. Nenhuma palavra de gratidão conseguiria expressar o que sinto por ter tido essa oportunidade, a qual objetivava desde o primeiro ano do doutorado quando fui a um congresso do EDICIC, na Cidade do Porto- Portugal, e assisti a uma palestra do Dr. Miguel Ángel Rendón Rojas, onde sua maneira de relacionar Filosofia com as questões informacionais me deixou bastante pensativa.

Assim, não poderia deixar de agradecer a oportunidade que me foi dada pelo Prof. Dr. Rendón, quem me foi um grande guia durante meu período do estágio na UNAM, quando acompanhei suas aulas na graduação e tive um salto considerável nos meus conhecimentos em relação à Epistemologia e à Bibliotecología. Além de ele ter orientado durante um ano a elaboração desta tese. A ele e à sua família, em especial, à Érika Calvo, por todo auxílio dado quando da minha chegada à Cidade do México, por trilharem meu caminho na UNAM, por terem aberto as portas de sua casa sem nem me conhecer e, simplesmente, por serem vocês. Sem vocês, tudo teria sido muito mais difícil.

Também agradeço a hospitalidade mexicana que me foi dada por Itzel Isunza Manrique, uma grande amiga que morou comigo uns tempos no Conjunto Residencial da Universidade de São Paulo, em São Paulo, e que tempos depois me inseriu nessa vida mexicana, me apresentou a Cidade do México, que se tornou minha segunda casa. Também agradeço ao Msc. Ariel Sánchez Espinoza, amigo querido, cujos laços foram estabelecidos na USP, ainda em 2010, e continuou na UNAM e na UAEMéx. Assim como o Dr. Jesus Lau por todo seu apoio e amizade.

Na UNAM, conheci pessoas maravilhosas e competentes, as quais nos tornamos amigos, como Ariel Morán (companheiro pra todas as horas, pelas parcerias, pelas conversas, pela cumplicidade e por seres quem és), Lilian Martinez, Felipe Rocha, Samara Almeida, Rosane Seluchinesk, Pablo Nécio (que dividiu comigo as inquietações sobre os golpes que acontecem na Latinoamérica em várias conversas que tínhamos em cafés na UNAM) e outros, que são BrasMéx, professores, doutorandos ou pesquisadores da UNAM. Um grande grupo, de pessoas críticas e cujos ideais nos uniram a construir o Coletivo México-Brasil contra el Golpe, a fim de entendermos o que ocorria no Brasil e lutar contra o golpe de estado que estava em curso contra a presidenta Dilma Rousseff.

Agradeço também aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da ECA/USP, minha escola, minha casa formadora, onde, aos poucos, fui construindo meu espaço de formação. Todos os professores da casa sempre me foram muito receptivos, respeitosos, parceiros, todos, sem exceção. Agradeço de forma especial à Profa. Dra. Ivete Pieruccini, que me orientou no estágio do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) no mestrado, e sabe de todas as minhas inquietações epistemológicas. A ela todo meu respeito e gratidão. Agradeço também ao Prof. Dr. Edmir Perrotti, ao demonstrar que o amor é o que faz o bom professor, como bem nos ensinou o grande mestre Paulo Freire, aliás, ele sempre me lembrou muito o grande mestre, não apenas pela mesma barba branca, mas, sobretudo, pela forma de falar e ensinar, pois se via amor em seus olhos ao mediar conhecimentos. Não poderia deixar de mencionar a Profa. Asa Fujino e ao Prof. Dr. Marcelo dos Santos por tirar todas as minhas dúvidas em relação ao período no exterior e por apoiar essa empreitada. Um agradecimento especial à Profa. Dra. Marilda Lara, à Profa. Dra. Lúcia Oliveira e à Profa. Dra. Dinah Población (que queria que eu fosse estudar currículo na Espanha, mas como sou teimosa e apaixonada pela América Latina...), as quais sempre me trataram de forma bastante respeitosa.

Também agradeço aos professores e alunos da ECI/UFMG, por também terem me tornado no que sou hoje. Foi nessa escola onde ministrei minha primeira palestra, e lá foi onde fui muito bem recebida por alunos e professores para realizar a pesquisa de campo desta tese. Meu: muito obrigada! e, como sempre, vocês são excepcionais. Obrigada Andreza Gonçalves pela amizade e ajuda nesta pesquisa. Obrigada Máira Prado pela ajuda nesta tese.

Um agradecimento especial à banca de avaliação: Dr. Miguel Ángel Rendón Rojas, Dra. Cláudia Valentina Assumpção Galian, Dr. Carlos Alberto Ávila Araújo e Dra. Giulia Crippa, os quais foram meus professores no mestrado e no doutorado e que agora se dispuseram a avaliar o produto de quatro anos de trabalho. Obrigada!

Agradeço aos colegas do curso que me são todos muito queridos e com os quais tive as mais diferentes conversas, desde as mais científicas às mais senso-comuns e que farão parte de todas as minhas lembranças uspianas com aquela gotinha de saudades: Ana Biscalchin, João Nogueira, Hector Mendez, Gabriela Previdello (*in memorian*), Pablo Derqui, Lani Lucas (a quem dedico um grande apreço), Iasmin Marinho (com quem mais discuto Paulo Freire), Alda Graciele (amiga querida, que sem a qual muitos momentos vividos em Sampa teriam sido mais tristes e quem cuidava de mim quando as enfermidades chegavam), Daniel Eduardo Mafra (meu querido amigo historiador, cujos ideais humanistas me fazem acreditar no ser humano e a quem dedico um afeto especial), Jacqueline Sales, quem junto com Aline Franco tínhamos várias conversas sobre universidade pública, governo, sociedade civil e feminismo, além, claro, do Maicon quem, junto com a Jacque, formou durante mais de três anos a minha segunda casa no Brasil. Falando em casa, como não poderia deixar de ser, agradeço ao Bibliotecário Thiago Gaudêncio Siebert Freires (da FE/USP), quem me recebeu em sua casa em Sampa para tentar as provas de mestrado e a quem dedico um carinho especial por tudo que fez por mim. Na realidade, Thiago me recebeu em sua casa, eu tendo entrado em contato com ele por Orkut, na época, e a gente tendo se conhecido no dia de minha chegada em Sampa, na estação Consolação. Nunca vou me esquecer: “Você que é a Marielle?”. “Sim!”. “Eu que sou o Thiago. Tudo bom? Vamos?”.

Agradeço também aos professores Dr. Marcus Fernandes de Oliveira, Dr. Edson Pereira (*in memorian*) e Dr. José Tarcízio Diniz, todos da Faculdade de Farmácia, Odontologia e Enfermagem, da Universidade Federal do Ceará, os quais me inseriram um tempo na docência acadêmica e me disseram que, como bibliotecária, poderia dar aula no curso que eu quisesse, pois para isso, bastava fazer uma especialização para entender um pouco do campo que eu queria ensinar, no que concerne à pesquisa científica. E, como não poderia deixar de ser, agradeço ao Prof. Dr. Francisco José do Lago, que também me incentivou a sair de Fortaleza depois de alguns concursos mal sucedidos, me falando que “ninguém é profeta em sua própria terra”. Talvez ele mesmo nem imagine o quanto essas palavras me foram libertadoras. Um dia terei a oportunidade de agradecer a todos. Obrigada a todos os alunos à época do Curso de Homeopatia da UFC.

Também agradeço a dois grandes amigos que são sempre muito incríveis comigo: Prof. Msc. André de Araújo (UFRJ) e Profa. Dra. Clarissa Schmidt (UFF), que foram meus colegas de curso e hoje são professores em duas grandes universidades da Cidade Maravilhosa. Eles são meus dois maiores incentivadores, atualmente, a entrar para a docência acadêmica.

Aqui não é o fim, mas sim, o começo de uma vida onde a docência, a investigação e a busca de conhecimentos continuarão com parte do meu projeto existencial. O próximo passo é entrar para a academia e reconstruir com os educandos os conhecimentos que venho construindo e reconstruindo. Mediação se tornou meu tema gerador, à Paulo Freire.

Eu sou de uma terra que o povo padece
Mas nunca esmorece, procura vencê,
Da terra adorada, que a bela caboca
De riso na boca zomba no sofrê.

Não nego meu sangue, não nego meu nome,
Olho para fome e pergunto: o que há?
Eu sou brasileiro fio do Nordeste,
Sou cabra da peste, sou do Ceará.

Tem munta beleza minha boa terra,
Derne o vale à serra, da serra ao sertão.
Por ela eu me acabo, dou a própria vida,
É terra querida do meu coração.

Meu berço adorado tem bravo vaquêro
E tem jangadêro que domina o má.
Eu sou brasileiro fio do Nordeste,
Sou cabra da peste, sou do Ceará.

Ceará valente que foi munto franco
Ao guerrêro branco Soare Moreno,
Terra estremecida, terra predileta
Do grande poeta Juvená Galeno.

Sou dos verde mare da cô da esperança,
Que as água balança pra lá e pra cá.
Eu sou brasileiro fio do Nordeste,
Sou cabra da peste, sou do Ceará.

Ninguém me desmente, pois, é com certeza,
Quem qué vê beleza vem ao Cariri,
Minha terra amada pissui mais ainda,
A muié mais linda que tem o Brasília.

Terra da jandaia, berço de Iracema,
Dona do poema de Zé de Alencá.
Eu sou brasileiro fio do Nordeste,
Sou cabra da peste, sou do Ceará.

(Patativa do Assaré).

Se vende mi país por todos lados
la tripa, el corazón y sus costados.
Se vende mi país a cuatro vientos
su sangre, su sabor, sus alimentos.
Se vende mi país cada momento
su hambre, su dolor, su sentimiento.
Se vende mi país con todo y gente
se vende la palabra independiente.
Se vende mi país y da coraje,
se vende mi país es un ultraje.
Se vende mi país y sus petroleos,
y los santos obispos con sus oleos.
Se vende mi país por todas partes
se vende Antropología y Bellas Artes.
Se venden su historia y su destino,
se venden desde el principio su camino.
La patria se volvió no más pares
se vende hasta el fondo de los mares.
Se venden sus montañas y sus ríos
se venden sus calores y sus fríos.
Se venden sus oasis y sus flores,
se vende el amor de mis amores.
Se venden las arenas del desierto,
se vende todo lo vivo con lo muerto.
Se vende todos los odios y cariños
se venden los ancianos y los niños.
Se vende sus males y placeres
se vende los hombres y mujeres.
Se venden su cercanía y su distancia
se vende el horizonte de la infancia.
Se vende los sueños de sus cielos
y el último suspiro del abuelo.
Se vende mi país, está en oferta,
se vende su razón alta y despierta.
Se vende su lugar en este mundo,
se vende lo más querido y más profundo.
Se vende lo que espera la esperanza
y el anhelo del amor que nunca alcanza.
Se vende mi país, se vende en frío,
lo único que tenía que era mío.
Se vende el buen ejemplo de aquel padre,
se vende a la mamá, ¡que poca madre!
Se vende mi país y yo me chingo
se vende al extranjero y a lo gringo.
Se venden sus memorias y recuerdos
lo avientan a la yenas y a los cerdos.
Se vende mi país puro y entero
por un pinche puñado de dinero.
Yo no lo vendo, no, porque lo quiero.
Yo no lo vendo, no, mejor me muero.
(Óscar Chávez).

RESUMO

A presente pesquisa analisa como o conceito de mediação é contemplado no interior do currículo dos cursos de Ciências da Informação na Ibero-América. Possui como *corpus* privilegiado para análise os Projetos Político-Pedagógico (PPP) dos Cursos de Arquivologia, Biblioteconomia e Museologia de três instituições, no Brasil e no México. Busca observar se a mediação propiciaria o diálogo entre Arquivologia, Biblioteconomia e Museologia. Para tanto, investiga as concepções de mediação presentes nos PPP dos currículos dos cursos selecionados, buscando perceber como os conceitos de mediação, no âmbito da CI, poderiam contribuir para se esboçar um desenho mais inter ou transdisciplinar. A metodologia utilizada envolveu revisão bibliográfica, análise de documentos institucionais, estudos de caso e entrevistas com educadores e gestores educacionais. Os resultados demonstraram que nos textos dos PPP dos cursos analisados na área de Ciência da Informação do Brasil e do México, embora com algumas diferenças locais, a mediação é abordada de forma indireta, como algo que perpassa toda a atividade dos bibliotecários, arquivistas e museólogos, mas não é abordada especificamente como campo de reflexão próprio. Quando alguns currículos abordam e citam diretamente o termo, é mais vinculado aos aspectos práticos da profissão, incorporando a visão do mediador ser o facilitador entre a informação e o usuário. Nas entrevistas com os coordenadores dos cursos essa visão de mediação como “práticas profissionais” também é ressaltada. Isto foi confirmado nas entrevistas realizadas com os alunos, os quais tinham uma vaga ideia de esses profissionais atuavam como mediadores, embora não soubessem especificar do que se tratava o trabalho de mediação de bibliotecários, arquivistas e museólogos e, muitas vezes, citando como exemplos de mediação determinadas práticas profissionais. Conclui-se que o conceito de mediação, embora possua potencial estratégico para criar modos alternativos de construção curricular, de atuação dos profissionais da informação, ainda se encontra pouco presente na práxis dos currículos analisados. Na ausência, ou na pouca clareza do conceito de mediação, o diálogo entre a Arquivologia, a Biblioteconomia e a Museologia no campo do currículo e mesmo nas práticas profissionais, numa perspectiva inter ou transdisciplinar, encontra dificuldades para se constituir.

Palavras-chave: Ciência da Informação. Mediação da Informação. Biblioteconomia (estudo e ensino). Currículo. Apropriação Social da Informação.

RÉSUMEN

La presente investigación analiza cómo se ha plasmado el concepto de mediación en el currículo de los cursos de Ciencias de la Información en Iberoamérica. Teniendo como *corpus* privilegiado para el análisis los Proyectos Político-Pedagógicos (PPP) de los Cursos de Archivonomía, Bibliotecología y Museología de tres instituciones, en Brasil y en México, busca observar si la mediación propiciaría el diálogo entre Archivonomía, Bibliotecología y Museología. Para eso, investiga las concepciones de mediación presentes en los PPP de los currículos de los cursos seleccionados, con el propósito de plantear cómo los conceptos de mediación, en el ámbito de la CI, podrían contribuir en el esbozo de un diseño curricular más inter o transdisciplinario. La metodología utilizada involucró revisión bibliográfica, análisis de documentos institucionales, estudios de caso y entrevistas a educadores y gestores educacionales. Los resultados demostraron que en los textos de los PPP de los cursos analizados en el área de la Ciencia de la Información de Brasil y México, aunque con algunas diferencias locales, la mediación está enfocada de manera indirecta, como algo que conlleva toda la actividad de los bibliotecólogos, archiveros y museólogos, es decir, no como un campo de reflexión propio. Cuando algunos currículos enfocan la mediación se refieren a los aspectos prácticos de la profesión, incorporando la visión de que el mediador es un facilitador entre la información y el usuario. En las entrevistas a los coordinadores de los cursos, también se resalta esa visión de mediación como “prácticas profesionales”. Ello se confirmó en las entrevistas realizadas con los alumnos, los cuales tenían una vaga idea de lo que son los mediadores, y ni siquiera podían especificar de qué trata el trabajo de mediación del bibliotecólogo. Muchas veces, presentaban como ejemplos de mediación determinadas prácticas profesionales. Se concluye que el concepto de mediación, aunque posee potencial estratégico para crear modos alternativos de construcción curricular, de actuación de los profesionales de la información, aún se encuentra poco presente en la praxis de los currículos analizados. Por la ausencia, o la poca claridad del concepto de mediación, el diálogo entre la Archivonomía, la Bibliotecología y la Museología en el campo del currículo bajo una perspectiva inter o transdisciplinaria, incluso en las prácticas profesionales, encuentra dificultades para constituirse.

Palabras-clave: Ciencia de la Información. Mediación de la Información. Bibliotecología (estudio y enseñanza). Currículo. Apropiación Social de la Información.

ABSTRACT

The present research analyzes how the mediation concept is contemplated within the curriculum of the Ibero-American Information Sciences (IS) courses, having as main analyse object the Political-Pedagogical Projects (PPP) of Archivology, Library Science and Museology, in courses of three institutions, in Brazil and Mexico, seeking to understand how mediation would facilitate, or not, the dialogue between Archivology, Library Science and Museology. Therefor, this work investigate the conceptions of mediation in PPP of the selected courses, seeking to conceive as mediation concepts, in the scope of IS, can contribute to design a more interdisciplinary or transdisciplinary curriculum of this area. The used methods were bibliographic review, analysis of institutional documents, case studies and interviews with educators and educational managers. The results showed that in the PPP texts of IS courses in Brazil and Mexico, although with some local differences, mediation is approached indirectly, as something that pervades all librarian activity, but it is not specifically addressed as its own concerned field. When some curriculum address and quote the mediation concept, it is more linked to the practical aspects of the profession, incorporating the view of the mediator to be the facilitator between the information and the user. In interviews with the course coordinators the view of mediation as "professional practices" is also highlighted. This was confirmed in interviews conducted with the students, who have an idea that they were mediators, although they did not know how to specify what the librarian's mediation was about, often citing some professional practices as mediations examples. In conclusion that the concept of mediation, although it has the strategic potential to create alternative modes of curricular construction, of information professionals, is still not so often in praxis of the analyzed curriculum. In the absence, or lack of clarity, of the mediation concept, the dialogue between Archivology, Library Science and Museology in the field of curriculum and even in professional practices, from an inter or transdisciplinary perspective, is hard to be constituted.

Keywords: Information Science. Mediation of Information. Library Science (Study and teaching). Curriculum. Social appropriation of information.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALA- American Library Association

ALFIN- Alfabetización Informacional

APROBIAR- Academia de Profesores el Colegio de Bibliotecología y Archivología

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CDTN- Centro de Desenvolvimento da Tecnologia Nuclear

CI- Ciência da Informação

CID- Ciencias de la Información Documental

C.U.B.A.- Circulo Universitario de Bibliotecólogos y Archivistas

DHI- Desarrollo de Habilidades Informativas

ECA- Escola de Comunicações e Artes

ECI- Escola de Ciência da Informação

EDICIC- Asociación de Educación e Investigación en Ciencia de la Información de Iberoamérica y el Caribe

ENANCIB- Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação

ENBA- Escuela Nacional de Biblioteconomía y Archivonomía

FFyL- Facultad de Filosofía y Letras

IIA- Information Industry Association

MCT- Ministério da Ciência e Tecnologia

NITEG- Núcleo de Informação Tecnológica e Gerencial

ONG- Organização Não Governamental

PADCT- Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico

PPGCI- Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação

PPP- Projetos Político-Pedagógico

REDALYC- Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

REUNI- Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RSE- Responsabilidade Social Empresarial

TIC- Tecnologia de Informação e de Comunicação

UAEMéx- Universidad Autónoma del Estado de México

UFMG- Universidade Federal de Minas Gerais

UMG- Universidade de Minas Gerais

UNAM- Universidade Nacional Autónoma de México

USP- Universidade de São Paulo

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fig. 1- Biblioteca Central da Universidad Nacional Autónoma de México.....	173
Fig. 2- Lateral da Facultad de Filosofía y Letras da UNAM.....	174
Fig. 3- Prédio da Facultad de Humanidades, onde se localiza o Curso de Biblioteconomia da UAEMéx.....	188
Fig. 4- Prédio da Escola de Ciência da Informação da UFMG	201
Fig. 5- Setor de referência da biblioteca da ECI/UFMG	204
Fig. 6- Parte do acervo da biblioteca da ECI/UFMG	205
Fig. 7- Locais de funcionamento do curso de Biblioteconomia desde sua criação até os dias atuais	212

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Períodos de desenvolvimento histórico da ALFIN na Iberoamérica	54
Quadro 2- Número de publicações revisadas sobre Information Literacy de 1973-2002	54
Quadro 3- Disciplinas dos primeiros cursos de Biblioteconomia	81
Quadro 4- Marcos fundamentais da teoria crítica sobre o currículo	82
Quadro 5- Currículo de 2013 do curso de Bibliotecología y Estudios de la Información da UNAM.....	95
Quadro 6- Fluxo do currículo de 2015 da UAEMéx	105
Quadro 7 - Fluxo de disciplinas do currículo de 2009	111
Quadro 8- Fluxo curricular do curso de Arquivologia da ECI/UFMG 2015.1	116
Quadro 9- Fluxo curricular do curso de Museologia da UFMG	124
Quadro 10- Comparação entre o currículo escrito e o currículo em ação	144
Quadro 11- Plan de estudios de la Maestría en Biblioteconomía de 1956.....	175
Quadro 12- Plano de 1960 da Licenciatura en Bibliotecología (Licenciatura)	176
Quadro 13- Plano de Mestrado en Bibliotecología de 1959 (10 créditos semestrais).....	177
Quadro 14- Plan de estudios de la Licenciatura en Archivonomía de 1959	178
Quadro 15- Plan de estudios de la Maestría en Archivonomía de 1959	178
Quadro 16- Disciplinas dos primeiros currículos do curso de Biblioteconomía da UNAM.....	181
Quadro 17- Disciplinas do currículo do curso de Biblioteconomia da UNAM de 2002.....	185
Quadro 18- Disciplinas contidas nos currículos dos anos de 1992 e de 1999.....	191
Quadro 20- Propósitos e subcompetências da área curricular de Fundamentación	196
Quadro 21- Propósitos e subcompetências da área curricular de disciplinaria teórica	196
Quadro 22- Propósitos e subcompetências da área curricular disciplinaria práctica	197
Quadro 23- Propósitos e subcompetências da área curricular Técnica	197
Quadro 24- Propósitos e subcompetências da área curricular de Docencia	197
Quadro 25- Propósitos e subcompetências da área curricular de Humanidades	198
Quadro 26- Propósitos e subcompetências da área curricular de Investigación.....	198
Quadro 27- Propósitos e subcompetências da área curricular de Administración	198
Quadro 28- Propósitos e subcompetências da área curricular de Tecnologías.....	199
Quadro 29- Docentes do Curso de Arquivologia da UFMG	206
Quadro 30- Primeiro fluxo curricular do curso de Arquivologia da UFMG.....	208
Quadro 31- Disciplinas do currículo do curso de Biblioteconomia da UFMG de 1985.1	213
Quadro 32- Disciplinas do currículo do curso de Biblioteconomia da UFMG de 1989	215

Quadro 33- Disciplinas do currículo de 1990.....	217
Quadro 34- Disciplinas do currículo de 1998.....	218
Quadro 35- Disciplinas do currículo de 2000.....	219

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	20
1 INTRODUÇÃO	21
1.1 Acerca da pesquisa: métodos, objetos, circunstâncias	29
2 MEDIAÇÃO	33
2.1 Mediação em Ciência da Informação	39
2.2 Information Literacy	44
2.3 Mediação, Cultura e Informação	57
3 CURRÍCULO	65
3.1 Aspectos gerais.....	65
3.2 Teorias e concepções de currículo	76
3.2.1 Teorias tradicionais e formação em Biblioteconomia	77
3.2.2 Teorias críticas e formação em Ciências da Informação	81
4 ESCRITOS E NÃO ESCRITOS CURRICULARES	91
4.1 Os escritos curriculares: considerações e comparações	92
4.1.1 O currículo do Curso de Bibliotecología y Estudios de la Información da UNAM.....	92
4.1.2 O currículo do curso de Ciencias de la Información Documental da UAEMéx	101
4.1.3 O currículo do curso de Biblioteconomia da UFMG	108
4.1.4 O currículo do curso de Arquivologia da UFMG.....	115
4.1.5 O currículo do curso de Museologia da UFMG	121
4.2 Concepções e representações do conceito e da prática da mediação dos sujeitos investigados	127
4.3 Síntese comparativa entre o currículo prescrito e o currículo em ação	140
5 REFLEXÕES CONCLUSIVAS.....	146
REFERÊNCIAS	152
APÊNDICES	167

APRESENTAÇÃO

A expansão dos cursos de graduação no Brasil no âmbito do REUNI nos últimos anos, propiciou o surgimento de cursos de Arquivologia, Biblioteconomia e Museologia, essencialmente nas universidades públicas. E não apenas os cursos de graduação vêm se expandindo, mas, em concomitância, a pós-graduação nessas áreas e em Ciência da Informação, o que vem demandando cada vez mais estudos acerca de maiores delineamentos do objeto de estudos da Ciência da Informação e de suas áreas correlatas, bem como do perfil profissional que a sociedade necessita.

Neste estudo, analisamos as concepções de mediação presentes nos textos dos Projetos Político-Pedagógicos, bem como nos discursos dos professores e alunos, partindo do pressuposto de que as Ciências da Informação estão intimamente relacionadas a esse conceito, que se tornou estratégico para a apropriação social da informação no mundo contemporâneo.

Este é o produto final de quatro anos nos debruçando sobre o tema, buscando publicações no Brasil e no exterior do que já se havia publicado acerca de Mediação, de Information Literacy e de Currículo. Aprofundamo-nos, cada vez mais, nos conceitos de teóricos do campo curricular, buscando tecer um fio condutor que nos levasse à compreensão acerca da estruturação dos currículos das ciências da informação, bem como a buscar formas alternativas de estruturação curricular, como discutimos no subcapítulo acerca das teorias e concepções de currículos. Além disso, com base em todas as teorias estudadas, analisamos algumas formas de construção curricular das ciências da informação, a partir da lente teórica do campo curricular e da mediação. Por fim, analisamos o conteúdo do texto dos Projetos Político-Pedagógico e das ementas das disciplinas à luz das teorias estudadas e realizamos entrevistas com coordenadores de curso e alunos para fazer a comparação entre a fala dos que vivenciam o currículo (alunos e professores), com a dos elaboradores de currículo (em geral, os coordenadores dos cursos em conjunto com os professores) e com o currículo prescrito.

Por fim, as páginas subsequentes são o resultado não apenas de um curso de doutorado, mas é, sobretudo, a expressão do que me tornei, da minha forma de perceber e agir no mundo, portanto, antes de ser um trabalho científico, é a minha práxis.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar como o conceito de mediação, é contemplado no interior do currículo dos cursos de Ciências da Informação na Ibero-América. O corpus privilegiado para análise constituiu-se dos Projetos Político-Pedagógico (PPP) dos Cursos de Arquivologia, Biblioteconomia e Museologia veiculados à *Asociación de Educación e Investigación en Ciencia de la Información de Iberoamérica y el Caribe* (que também acolhe Espanha e Portugal, donde nossa adoção de Ibero-América em lugar de América Latina). Partiu-se da premissa de que os PPP evidenciam aspectos da identidade e da epistemologia dos cursos e das áreas de conhecimentos e, portanto, revelam aspectos acerca dos perfis profissionais que constituirão. A pesquisa embasou-se no conceito de mediação, pois partiu do pressuposto de que as Ciências da Informação contemporâneas estão intimamente ligadas aos mesmos, já que ele se tornou estratégico para a apropriação social da informação no mundo atual. Essa perspectiva inicial também considera que esse conceito é relevante para observar conexões entre Arquivologia, Biblioteconomia e Museologia, possuindo o potencial para construção do diálogo interdisciplinar entre essas áreas.

Este estudo faz parte do trajeto de desenvolvimento de um pensamento oriundo da dissertação de mestrado intitulada *As transformações dos processos de mediação da informação nos currículos de formação do bibliotecário brasileiro no contexto da Sociedade da Informação*, defendida em outubro de 2012, no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (PPGCI/ECA/USP), sob a orientação do Prof. Dr. Marco Antônio de Almeida (MORAES, 2012).

O contexto deste estudo insere-se num período compreendido a partir da segunda metade do século XX até os nossos dias, o qual é marcado pelas profundas transformações de caráter social, político, econômico, tecnológico e cultural, que resultou na emergência de uma sociedade baseada em redes informacionais, acompanhado e influenciado pelas Tecnologias de Informação e de Comunicação (CASTELLS, 1999). Essas mudanças também promoveram a expansão da produção de conhecimentos, desenvolvendo a ciência, cujos campos vêm sempre mais se hiperespecializando, provocando o desaparecimento e o surgimento de diversos outros, além da separação daqueles considerados mais próximos.

Por outro lado, como resposta a esta hiperespecialização, a partir de meados do século XX, busca-se cada vez mais a reaproximação dos campos científicos, uma vez que a

hiperespecialização, característica da ciência moderna, muitas vezes, não dá conta de explicar os fenômenos contemporâneos marcados pela complexidade em suas raízes. Na contemporaneidade, ou pós-modernidade, como alguns autores preferem denominar o atual contexto, há a preocupação com o desenvolvimento de uma epistemologia fundamentada na integração e num maior diálogo entre as disciplinas científicas, formando campos ou áreas de conhecimentos mais complexos.

Neste contexto, com o desenvolvimento do que se convencionou denominar de Ciência da Informação e com a permanência das tradicionais disciplinas e campos acadêmicos, científicos e profissionais denominados de Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia, os quais têm por objeto e práxis os fenômenos informativo-documentais, as questões sobre a formação profissional e, dentre elas, a formação dos profissionais da informação se tornaram pauta do dia. A este fato, concorre a que, na contemporaneidade, a formação de profissionais em nível universitário está presente nos discursos das mais variadas vozes, desde a sociedade, passando pelo governo, mercado, chegando aos locais formativos, dentre eles, as universidades.

Essas questões além de estarem relacionadas a essas áreas em específico, também estão relacionadas a uma problemática maior que é a Educação Brasileira, a qual, nos últimos anos, vem passando por diversas alterações nos projetos pedagógico-curriculares, independentemente do nível de ensino, como forma de atender às demandas da contemporaneidade, a qual se caracteriza por suas mais diversas relações disciplinares e falta de demarcações identitárias e de campos científicos. Nesse sentido, tornam-se também cada vez mais presentes as discussões acerca do diálogo e do nível de integração entre as mais diversas disciplinas, evidenciando os conceitos de disciplinaridade e seus vários prefixos, quais sejam: inter, pluri, multi, trans.

O fato de a informação estar crescentemente assumindo uma natureza digital¹ forneceu um forte impulso para que a Arquivologia, a Biblioteconomia e a Museologia passassem a ser agrupadas sob um mesmo rótulo de “Ciências da Informação”, pois elas também tiveram de se adaptar às inovações sociotécnicas. Tornou-se imperativo repensar as suas relações

¹ No campo da CI, Pieruccini (2004, p. 92) percebe a problemática, na contemporaneidade, dos acervos serem tanto físicos (partícula, material), quanto digitais (onda, imaterial). Na tentativa de encontrar os caminhos para um ordenamento entre os dois tipos de acervos, os quais estão coexistindo nos arquivos, bibliotecas e museus, a autora propõe a ordem informacional dialógica no sentido dado pelo filósofo Edgar Morin ao termo. Essa ordem informacional que se propõe que seja dialógica faz dialogar as linguagens documentárias tradicionais (do mundo moderno/atômico/analógico) com as linguagens documentárias mais contemporâneas *tags*, *folksonomias*, etc. (do mundo contemporâneo/quântico/digital).

interdisciplinares, principalmente, com a emergente CI e com aquelas áreas com quem esta dialoga mais diretamente (SMIT, 2000).

Outro ponto importante a destacar refere-se ao consórcio efetivado entre cultura e tecnologia, as quais se tornam cada vez mais presentes no cenário contemporâneo, envolvendo desde os grandes meios de comunicação e de informação, quanto os indivíduos, os quais se tornam produtores e receptores de seu próprio fluxo informacional. Este novo cenário gera novas formas de mediações de informações e de culturas, uma vez que os mediadores e os espaços de mediação se ampliam. Todavia, ressaltamos a importância de recursos humanos capacitados no domínio de habilidades tecnológicas, conforme aponta Almeida (2010, 2013). Almeida (2013, p. 46) afirma que há “um grande potencial para a atuação do profissional da informação como *mediador cultural*, especialmente no território dinâmico onde se cruzam a cultura e as TICs”. O autor ainda cita a carência de elementos formativos nos currículos dos cursos da Ciência da Informação, que capacitem os egressos a atuar nesse campo da cultura e das TIC, muito provavelmente por não ser um destino lógico de atuação dos egressos.

Moraes (2012) analisou uma amostra de currículos de cursos de Biblioteconomia das cinco regiões do País em relação à presença de elementos formativos no que tange à mediação cultural da informação. Sua conclusão foi a de que pouco tratam da mediação da informação, e quando o fazem, ainda se restringem a conteúdos e formatos tradicionais. O cenário é semelhante no que diz respeito à reflexão e incorporação do campo cultural na forma de atividade econômica e de geração de recursos cada vez mais relevante e que teria, portanto, interesse como potencial campo de atuação do profissional da CI.

Em relação às preocupações acerca da educação dos profissionais da informação em nível de Ibero-América existe a *Asociación de Educación e Investigación en Ciencia de la Información de Iberoamérica y el Caribe (EDICIC)*, que surge em 2008, no VIII Encuentro EDIBCIC, realizado na Cidade do México. Essa associação congrega instituições e pessoas da área de educação e investigação dedicadas à formação universitária de profissionais nos campos científicos em Ciência da Informação (Biblioteconomia, Documentação e Arquivística) da Ibero-América e Caribe. Tal objetivo reflete a ideia de diálogo entre esses cursos e, também, certa preocupação com o estatuto epistemológico das Ciências da Informação, bem como sobre o quê ensinar nos currículos². É nesse sentido que se torna bastante oportuna a discussão acerca da educação e dos modelos formativos dos profissionais

² Contudo, essa associação não menciona em suas preocupações a Museologia, embora os diversos estudos relativos à CI a considerem como integrante desse campo.

da informação, no sentido de que uma educação voltada para a disciplinaridade não mais atende aos apelos da sociedade contemporânea, cada vez mais complexa e interligada³.

Interessa-nos, portanto, tomar como objeto de estudo os currículos de alguns cursos da área de CI, tomando como foco os conceitos de mediação, cultura e tecnologia, e a maneira pela qual estão contemplados nos mesmos. O corpus privilegiado para análise constituiu-se dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) de alguns cursos de Arquivologia, Biblioteconomia e Museologia. Parte-se do pressuposto de que os PPP desses cursos, cujos critérios de seleção discutiremos adiante, evidenciam aspectos da identidade e da epistemologia dos cursos e das áreas de conhecimentos e, portanto, revelam aspectos acerca dos perfis profissionais que constituirão.

A pesquisa foi focada no conceito de mediação, pois parte da hipótese de que *as ciências da informação contemporâneas estão intimamente ligadas a esse conceito*, já que ele se tornou estratégico para a apropriação social da informação no mundo atual. É nesse sentido que questionamos:

- 1) Quais as concepções de mediação explicitadas nos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos da área da Ciência da Informação no Brasil e no México?
- 2) Essas concepções estão inseridas nas disciplinas curriculares?
- 3) Como estão inseridas nos programas das disciplinas as concepções de mediação?
- 4) O docente enfatiza esse conceito em suas disciplinas?

Quando nos referimos ao conceito de mediação, sabemos se tratar de um tipo de conceito que passou a circular no âmbito de determinados ambientes acadêmicos, a partir de momentos difíceis de serem circunscritos, exibindo uma naturalidade que, muitas vezes, esconde a falta de discussões mais aprofundadas acerca de suas aplicações, limites e paradoxos (ALMEIDA, 2008). Jean Davallon considera como um dos sentidos de senso comum atribuído à ideia de mediação, a ação de servir de intermediário ou de ser o que serve de intermediário. Nessa perspectiva, reforça-se a concepção de que essa ação não é o estabelecimento de uma simples relação entre dois termos de mesmo nível, mas que em si ela é produtora de um “algo a mais”, de um estado mais satisfatório (DAVALLON, 2003). No entanto, uma definição precisa acerca de mediação não é tão fácil, uma vez que é um conceito transdisciplinar e, especificamente no campo da Ciência da Informação, refere-se desde as

³ Em sintonia com essas preocupações, alguns pesquisadores da Ibero-América decidiram realizar um trabalho de pesquisa com o título “Uma análise teórico-epistemológica da Documentação e estudos da informação - Unidade na diversidade: Documentação e Ciência da Informação”, no qual um dos objetivos era refletir sobre o objeto de estudo da Ciência da Informação, independentemente da denominação que se lhe dê (RENDÓN ROJAS, 2012).

questões relacionadas aos estudos de usos e usuários, passando pela seleção de acervo, pelas linguagens infodocumentárias às práticas do bibliotecário de referência, da educação de usuários, etc.

Nossas *hipóteses* de pesquisa se descortinam da seguinte forma:

1) O conceito de mediação pouco é contemplado nos documentos curriculares da área da Ciência da Informação no Brasil e no México.

2) A pouca clareza do conceito de mediação propicia a uma falta de delineamento do perfil do profissional da informação e da clareza da abrangência da sua profissão.

Os objetivos desta pesquisa são os seguintes:

Geral: Analisar no interior dos currículos como é contemplado o conceito de mediação.

Específicos: 1) Analisar como a mediação informativo-cultural propiciaria- ou não- o diálogo entre Arquivologia, Biblioteconomia e Museologia no campo curricular; 2) Levantar e analisar como as diferenças locais/regionais, a partir dos estudos de caso, podem se refletir na apropriação (ou não) desses conceitos nos currículos, abrindo possibilidades para a construção de perfis profissionais distintos; 3) Analisar os conceitos e as práticas de mediação inseridas nos currículos de formação dos profissionais da informação.

Teóricos: 1) Analisar as concepções de mediação presentes nos PPP dos currículos dos cursos selecionados; 2) Analisar como os conceitos de mediação, no âmbito da CI, poderiam contribuir para se esboçar um desenho mais inter ou transdisciplinar para os currículos das ciências da informação.

Quando nos referimos ao conceito de mediação, sabemos se tratar de um tipo de conceito que passou a circular no âmbito de determinados ambientes acadêmicos, a partir de momentos difíceis de serem circunscritos, exibindo uma naturalidade que, muitas vezes, esconde a falta de discussões mais aprofundadas acerca de suas aplicações, limites e paradoxos (ALMEIDA, 2008). Jean Davallon considera como um dos sentidos de senso comum atribuído à ideia de mediação, a ação de servir de intermediário ou de ser o que serve de intermediário. Nessa perspectiva, reforça-se a concepção de que essa ação não é o estabelecimento de uma simples relação entre dois termos de mesmo nível, mas que em si ela é produtora de um “algo a mais”, de um estado mais satisfatório (DAVALLON, 2003). No entanto, uma definição precisa acerca de mediação não é tão fácil, uma vez que é um conceito transdisciplinar e, especificamente no campo da Ciência da Informação, refere-se desde as questões relacionadas aos estudos de usos e usuários, passando pela seleção de acervo, pelas

linguagens infodocumentárias às práticas do bibliotecário de referência, da educação de usuários, etc.

No âmbito latino americano, discutir o papel do mediador a partir de uma perspectiva político-cultural da atividade de mediação dialoga, em alguma medida, com as ideias de Gramsci acerca das noções de cultura e hegemonia e sua posterior incorporação pelos *Cultural Studies* ingleses, sendo que ambos obtiveram importante recepção no contexto dos estudos sobre comunicação e cultura popular na América Latina e no Brasil (ALMEIDA, 2008). Isso pode ser percebido nas obras de autores como Jesús Martin-Barbero (1997) e Néstor García Canclini (1997, 2005, 2008). No Brasil, merece-se destacar também a contribuição de Teixeira Coelho (1989, 1997) e, considerando-se particularmente o diálogo com a CI- ainda relativamente pequeno-, as reflexões de autores como Oswaldo Francisco de Almeida Júnior (2009), Regina Marteleto (2001, 2006), Edmir Perrotti e Ivete Pieruccini (2008), Henriette Ferreira Gomes (2008), entre outros.

A preocupação com a educação dos profissionais da informação é uma constante na área das ciências da informação. A partir das preocupações com o quê ensinar nessa área é que surgiu a atual EDICIC, ou seja, da necessidade de uma mudança no Estatuto da *Asociación de Educación e Investigación en Ciencia de la Información de Iberoamérica y el Caribe* (EDIBCIC), em 2008, no VIII Encuentro EDIBCIC, realizado na Cidade do México. A antiga Associação surgiu como resultado de uma série de reuniões de educadores e pesquisadores de Biblioteconomia, Arquivologia, Ciência da Informação e Documentação da Ibero-américa e Caribe, convocados para estabelecer um intercâmbio de ideias visando o fortalecimento das ciências da informação, com a finalidade de consolidar sociedades leitoras e informadas. Além disso, é um fórum permanente de discussão acerca do ensino das ciências da informação.

Nesse contexto, o diálogo entre a Arquivologia, a Biblioteconomia e a Museologia apresenta grande complexidade, uma vez que a produção referente à epistemologia da CI leva a esse posicionamento, além dos movimentos educacionais da própria área. Nesse sentido, é que Araújo (2011, 2014) afirma ser necessário um campo para fazer interagir e dialogar essas três áreas de conhecimentos e atuação profissional. Olga Pombo (1994) também aponta que as três disciplinas atuam numa perspectiva inter e transdisciplinar.

A Arquivologia, a Biblioteconomia e a Museologia, entendidas ou não como Ciências da Informação, são um campo fértil para a reflexão crítica acerca da formação dos profissionais da informação e de propostas de novas perspectivas na construção de um novo

perfil profissional, o qual passa pela sua formação⁴. Ressalva-se a importância de entender esse processo, a partir dos estudos históricos e epistemológicos da Biblioteconomia, da Documentação e da Ciência da Informação, considerados em seu percurso histórico (ORTEGA, 2004; ALMEIDA; CRIPPA, 2009), bem como em seus aspectos interdisciplinares e transdisciplinares (SMIT, 1993, 2000). Em relação à área da Educação, as principais referências teóricas da pesquisa no campo do currículo serão: Michael Young (2011); Basil Bernstein (1988); Pierre Bourdieu (2004, 2010, 2011); Bourdieu e Passeron (2010) e Henry Giroux (1983). Já em relação à Educação e Novas Tecnologia, trabalharemos, principalmente, com autores como: Kenski (2014), Sáncho; Hernández et al. (2006). No caso das Ciências Sociais, além do já citado Bourdieu, também Castells (2000) e Bauman (2012) serão nossos interlocutores. Finalmente, em relação à área da Ciência da Informação, dialogaremos, principalmente, com Rendón Rojas (2012), Araújo (2009, 2001, 2011, 2014), Crippa (2012), Lau (2007) e Almeida (2010, 2012, 2013).

Henry Giroux é um dos autores que desenvolvem a teorização crítica do currículo, assim como Althusser (2008), Bourdieu e Passeron (2010), e não se limita apenas a analisar criticamente os currículos, mas, da mesma forma que Paulo Freire, propõe um ir-além do que está posto. Giroux distingue três ideologias básicas que caracterizam as diversas abordagens ideológicas na educação, a saber: instrumental, interacionista e a da reprodução⁵. Nesse sentido, o autor classifica três posições teóricas distintas acerca do currículo, mas inter-relacionadas. A primeira desenvolve uma análise radical da pedagogia, considerando a escola como parte de um aparelho ideológico do estado, cuja função é assegurar as relações sociais e ideológicas necessárias à reprodução do capital e de suas instituições. A segunda refere-se ao currículo oculto, uma teoria analisada por Michael Apple (1982). A terceira analisa como os

⁴ A esse respeito, Sousa (2008, p. 8) afirma que seria possível se chegar a pensar em um único curso de graduação da área da Informação com habilitações em Arquivologia, Biblioteconomia e Museologia, desde que os interlocutores se reconheçam como tal. Além disso, o diálogo fica facilitado, uma vez que os cursos de Arquivologia e Museologia estão mais próximos da Biblioteconomia e da Ciência da Informação.

⁵ A ideologia instrumental é aquela que acredita que todas as relações sociais devem estar sujeitas à quantificação, e que o conhecimento da natureza e da natureza humana devem ser expresso em linguagem matemática. A ideologia interacionista é aquela que leva em conta a cognição humana, onde a aprendizagem é considerada como uma interação dialética entre a pessoa e o mundo objetivo, e o conhecimento é visto como uma construção social e não como algo dado. Nesse ínterim, a ideologia interacionista avança em relação à teoria instrumental, mas acaba por privilegiar apenas o lado cognitivo do aluno sem levar em consideração as suas condições sociais, as quais, conforme é sabido, exercem influência na hora do aprendizado dos alunos. É nesse sentido que Paulo Freire não privilegiou em seus escritos as questões de cognição, de psicologia, mas privilegiou, de forma bastante incisiva, as questões sociopolíticas e econômicas dos educandos nas questões de aprendizagem. O terceiro tipo de ideologia é denominada de Ideologia da Reprodução e preocupa-se em conhecer como um sistema social se reproduz e como certas formas de subjetividade são constituídas dentro de tal contexto. Onde a ideologia instrumental e interacionista veem a relação entre o indivíduo e a sociedade em termos altamente conservadores ou não problemáticos, essa ideologia considera esta relação como baseada na dominação e no conflito (GIROUX, 1983).

recursos culturais são selecionados, organizados e distribuídos, em meio a relações complexas de conformidade e resistência, a fim de promoverem a reprodução social e cultural, discussões presentes em Bourdieu e Passeron (GIROUX, 1983).

Na perspectiva deste último, o mundo social deve ser visto a partir de três conceitos fundamentais: campo, *habitus* e capital. Bourdieu (2004, p. 22-23) afirma que “todo campo é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças” e é, portanto, “possível descrever um espaço científico como um mundo físico, comportando as relações de força e as relações de dominação”. Nos estudos sobre os cientistas e os seus modos de ‘fazer ciência’, Bourdieu (2010, p. 23) afirma que “o *habitus* científico é um *modus operandi* científico que funciona em estado prático segundo as normas da ciência sem ter estas normas na sua origem” e que, portanto, essa espécie de sentido do jogo científico faz com que se realize o que é preciso fazer no momento certo, sem necessidade de planejar passo a passo o que havia de ser feito, e menos ainda, a regra que permite gerar a conduta adequada do jogo.

Em relação à CI será efetivado um diálogo com Capurro (2003) e sua pesquisa sobre os paradigmas da CI, assim como com Araújo (2009, 2011, 2014)⁶. Capurro afirma que a CI está baseada em três paradigmas, quais sejam: físico, cognitivo e social. O primeiro relaciona-se à teoria da informação de Shannon e Weaver, focando-se, principalmente, nas questões relacionadas à transmissão de mensagens e recuperação da informação e pouco se interessando pelos elementos humanos e sociais do processo. Já o paradigma cognitivo da CI relaciona-se a três das correntes teóricas da CI delineadas por Araújo (2009), a saber: *as teorias da representação e da classificação*, cuja maior preocupação é promover a classificação do conhecimento; *a produção e comunicação científica*, a qual logo no início da CI dava a tônica das discussões sobre a informação, e aos *estudos de usuários*, cujos primeiros trabalhos eram denominados normalmente de estudos de comunidades ou de perfil de usuários. O paradigma *social* tem por principal representante contemporâneo Frohmann, que considera o paradigma cognitivo idealista e a-social. Para Frohmann (2008), muito do caráter social e público da informação depende de sua materialidade. Portanto, o paradigma social de Capurro (2003) está relacionado à corrente teórica dos estudos críticos em CI, que está voltada para os aspectos da exclusão informacional. Ainda nessa perspectiva de considerar o aspecto da materialidade, as conexões entre tecnologia, cultura e mediação da

⁶ Araújo (2009) não fala propriamente em paradigmas, mas sim em correntes teóricas da CI, delineando seis correntes às quais estariam ligados os estudos desta área de conhecimento: 1) teoria matemática da informação, recuperação da informação e bibliometria; 2) teoria sistêmica; 3) teorias da representação e da classificação; 4) produção e comunicação científica; 5) estudos de usuários; 6) teoria crítica da informação.

informação possuem como interlocutores principais García Canclini (1997, 2005, 2008), Passarelli (2007), Almeida (2007, 2010), Caune (2014), Gardner e Davis (2014) e Livingstone (2011).

1.1 Acerca da pesquisa: métodos, objetos, circunstâncias

A metodologia utilizada envolveu revisão bibliográfica, análise de documentos institucionais, estudos de caso e entrevistas com educadores e gestores educacionais. Em relação aos dois primeiros aspectos (revisão bibliográfica e análise de documentos institucionais), buscamos uma reflexão mais aprofundada sobre os aspectos teóricos e epistemológicos do conceito de “Mediação”, e suas diferenciadas apropriações no âmbito da Ciência da Informação e dos campos relacionados da Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Para tanto, utilizamos o Portal de Periódicos CAPES, a Base de Dados Persée (acesso livre às coleções completas de artigos, livros, anais, etc. do domínio das Ciências Humanas e Sociais), a Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal- Redalyc (a qual cobre a literatura periódica da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal), o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e os anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação (ENANCIB) para buscar aportes teóricos para a realização da pesquisa. Paralelamente, também buscamos aportes teóricos no campo da Educação para a compreensão das relações entre currículo, contexto sociocultural e formação de profissionais.

Para a consecução da pesquisa bibliográfica utilizamos como palavras-chave de pesquisa os conceitos de *Mediação*, *Ciência da Informação*, *Mediação da Informação*, *Formação do Bibliotecário*, *Formação do Arquivista*, *Formação do Museólogo*, *Formação do Profissional da Informação*, utilizando-nos, principalmente, do Portal de Periódicos CAPES, da Base de Dados Persée e da Base de Dados Redalyc.

São vinte países da Ibero-américa que possuem cursos de Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia filiados à EDICIC. No entanto, para o contexto desta pesquisa detivemo-nos em três casos específicos, os quais são representativos da diversidade dos planos de ensino no âmbito da Iberoamérica, a saber: a Universidade Nacional Autónoma de México (UNAM), a qual possui a formação disciplinar em Bibliotecología y Estudios de la Información; a Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx), a qual possui uma formação baseada na perspectiva do transdisciplinar em Ciencias de la Información Documental e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a qual possui uma formação

disciplinarizada em termos de titulação, mas que aposta num currículo que faça dialogar as três áreas, mas mantendo as especificidades de cada disciplina.

A forma da coleta de dados para a Análise de Conteúdo e para a Análise Comparativa deu-se buscando os Projetos Político-Pedagógicos na página Web das universidades, bem como por comunicação via e-mail com os coordenadores e professores dos cursos. A Análise de Conteúdo é um método analítico que surgiu na década de 1930 nos Estados Unidos. Para Berelson (1954 apud BARDIN, 2011, p. 24) “é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa [mas também qualitativa] do conteúdo manifesto da comunicação”. Portanto, “pode-se aplicar a uma grande diversidade de materiais, como permite abordar uma grande diversidade de objetos de investigação: atitudes, valores, representações, mentalidades, ideologias, etc.” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 214). No campo da educação,

[...] a análise de conteúdo é também uma das técnicas mais utilizadas, ajudando o pesquisador, seja ele mestrando, doutorando, professor universitário, participante de programas de iniciação científica a identificar a significação do texto que está se analisando. Na área de educação, a análise de conteúdo pode ser, sem dúvida, um instrumento de grande utilidade em estudos, em que os dados coletados sejam resultados de entrevistas (diretivas ou não), questionários abertos, discursos ou documentos oficiais, textos literários, artigos de jornais, emissões de rádio e de televisão. Ela ajuda o educador a retirar do texto escrito seu conteúdo manifesto ou latente (OLIVEIRA, E., 2003, p. 5).

Para a análise dos Projetos Político-Pedagógicos, seguimos os passos propostos por Campos (2004), os quais adaptamos para esta pesquisa:

1) *Leitura flutuante dos PPP*: em primeiro lugar, realizamos as leituras dos PPP da UNAM, UFMG, e UAEMéx, para elaborar as categorias, já tomando por base o referencial teórico.

2) *Seleção das unidades de análise* (as quais para o contexto desta pesquisa refere-se às palavras: mediação, tecnologia, information literacy, alfabetização informacional), a fim de realizar a análise temática. Para essa análise são utilizados os objetivos do trabalho e algumas teorias como primeiros norteadores.

3) *Processo de categorização e de subcategorização*. Essas categorias podem ser apriorísticas ou não apriorística. Apriorística: possui categorias pré-definidas (as que selecionamos são: mediação, information literacy, tecnologia, alfabetização informacional) e não-apriorística: emergem totalmente do contexto das respostas dos sujeitos da pesquisa, o que, inicialmente, exige do pesquisador um intenso ir e vir ao material analisado e teorias embasadoras, além de não perder de vista o atendimento aos objetivos da pesquisa.

Além da Análise de Conteúdo, a fim de complementar os dados da pesquisa, realizamos o Estudo de Caso de três instituições. O estudo de caso, segundo Triviños (1994, p. 133) “é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma *unidade* que se analisa aprofundadamente”. Ou seja, analisamos tanto o currículo prescrito (aquele dos documentos oficiais- daí a Análise de Conteúdo), quanto o currículo em ação (o que é efetivamente realizado pelas escolas- por isso o uso da técnica da Observação Participante).

Para o estudo de caso observacional, que é aquele cuja técnica de coleta de dados mais importante é a observação participante analisamos, no Brasil, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a qual possui os três cursos em conjunto: Arquivologia, Biblioteconomia e Museologia e possui uma vertente aberta ao diálogo entre as três áreas, uma vez que os três cursos estão sob a custódia da Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais (ECI/UFMG).

No México, analisamos o curso da Universidade Nacional Autónoma de México (UNAM), o qual se localiza na Cidade do México, pois é um curso que possui um perfil mais disciplinar em Biblioteconomia, embora possua uma linguagem aberta ao paradigma da informação e seria um bom contraponto em relação ao curso da UFMG.

Além dessa escola, também analisamos o currículo do curso de Ciencias de la Información Documental da Universidad Nacional Autónoma del Estado de México (UAEMéx), a qual se localiza em Toluca, no México, e possui um currículo mais transdisciplinar nas ciências da informação e da documentação e é diferente tanto dos cursos da Escola de Ciência da Informação da UFMG, bem como do Curso de Bibliotecología y Estudios de la Información da UNAM. Ou seja, são três formas diferentes de comportamento do currículo da área da Ciência da Informação. O critério desta amostragem baseia-se no interesse do caso no comportamento dos currículos dessas instituições, pois são três formas diferentes.

A análise dos resultados foi realizada nos dados extraídos da Análise de Conteúdo e dos Estudos de Caso. Em primeiro lugar, a Análise de Conteúdo possui três fases já descritas anteriormente: 1) *Pré-análise*: organização do material empírico. Neste momento, buscamos nas páginas *web* dos cursos os PPP e iniciamos sua leitura. Criamos as categorias de análise e elaboramos o instrumento de coleta de dados (roteiro das entrevistas).

2) *Descrição analítica*: análise aprofundada orientada a princípio pelas hipóteses e referenciais teóricos e elaboração de quadros de referência.

3) *Interpretação referencial*: reflexão e intuição com embasamento nos materiais empíricos, estabelecem conexões com a realidade educacional e social amplas. Aqui não se

visualiza apenas o conteúdo manifesto, mas também o latente dos documentos. Para esta análise, do conteúdo manifesto e do latente, as teorias são fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa.

Para o estudo de caso, analisamos o cotidiano das escolas selecionadas (UNAM, UAEMéx e UFMG). Essa observação deu-se através da nossa inserção nas salas de aula, a fim de visualizar como o currículo dessas escolas é desenvolvido no cotidiano escolar. Para a observação participante circulamos pelo espaço da universidade e em salas de aula anotando o que foi observado no ambiente das salas de aula dos cursos pesquisados. Nos processos de observação construímos as narrativas a partir do referencial teórico levantado sobre Mediação da Informação, *Information Literacy* e Currículo. Para a observação em salas de aula nos utilizamos de lápis e cadernos, mas também de gravações. Portanto, mesclamos as duas formas de coleta de dados. Assim, também, entrevistas com os coordenadores de cursos e alunos foram gravadas.

Por outro lado, essa vivência, ainda que breve, junto aos sujeitos do estudo, propiciou uma melhor percepção acerca do currículo em ação, aquele que efetivamente é praticado e vivenciado em sala de aula. Por vezes, ao entrar em sala de aula, não nos apresentávamos como pesquisador, mas éramos como um deles, inclusive realizando alguns trabalhos de classe com os alunos. Esta estratégia de pesquisa nos possibilitou perceber o comportamento real dos alunos em sala de aula na hora da mediação dos conhecimentos. Outras vezes, pelas demandas da própria pesquisa, tínhamos que falar que estávamos em sala de aula investigando elementos para a pesquisa de doutorado, já que estávamos com câmera para a coleta de dados, tendo, portanto, o aval dos alunos e professores para as gravações.

A maior parte das dificuldades da pesquisa foi encontrar os alunos para realizar as entrevistas. Na UNAM, eles têm aulas em diversos locais do campus, tanto na Facultad de Filosofía y Letras, quanto no Anexo Adolfo Sánchez Vásquez e realizamos as entrevistas nesses dois espaços. Na UAEMéx, o contexto foi mais favorável, pois as aulas se concentram na Facultad de Humanidades e tivemos, também, a logística da pesquisa facilitada pelo coordenador do curso. Na UFMG, realizamos as entrevistas com os alunos abordando-os em sala de aula e os professores das disciplinas facilitaram o acesso aos alunos. Nas três universidades os alunos se mostraram bastante livres para responder as questões, foram acrescentando outras pautas relacionadas às questões e, assim, obtivemos dados importantes para a pesquisa.

2 MEDIAÇÃO

Mediação cultural, mediação científica, mediação social, mediação institucional, mediação profissional, mediação bibliotecária, mediação educacional, dentre outras. Muito embora o conceito de mediação esteja cada vez mais em voga no mercado das ideias contemporâneo e, principalmente, nas Ciências Sociais e nas Ciências da Informação, o seu conceito ainda não está bem definido. No entanto, qualquer um que deseje compreender a sociedade contemporânea, bem como a Educação e a Ciência da Informação não pode ignorá-lo. Mas, por qual motivo? Principalmente, porque a mediação é efetivada por meio das relações sociais que os homens estabelecem- e reflete diretamente nas relações estabelecidas entre os sujeitos e os meios, ou como diria Ellul (1977), “as relações dos homens no mundo nunca são imediatas, mas, pelo contrário, sempre mediatizadas por alguma coisa, seja ela a poesia, a atividade simbólica, a religião ou a técnica”. Para este autor, as tecnologias medeiam as relações dos homens com o mundo da natureza e a mediação técnica tornou-se, portanto, a única mediadora, constituindo o meio humano em meio tecnológico. Assim, apesar dos vários predicativos para este termo, a compreensão do que é mediação permanece incerta e varia tanto de uma área para outra, quanto dentro das Ciências da Informação e da Comunicação.

Uma autora que analisou o conceito de mediação a partir das práticas de comunicação foi Jouët (1993) e, em suas análises, a autora afirma que essas práticas se elaboram em torno de uma dupla mediação: a técnica (ferramentas, pois estruturam a prática) e a social (pois os meios de comunicação e de informação, bem como os seus usos e sentidos são abastecidos no corpo social, ou seja, depende da cultura de determinada sociedade). Esses meios de comunicação e de informação possuem diferentes linguagens e códigos que necessitam ser estudados e aprendidos para que possam ser usados e até mesmo reinventados meios e usos. Assim, técnica e sociedade vão produzindo alterações uma na outra: a técnica transforma a sociedade em relação à cultura dos sujeitos, apresentando novas formas de se comunicar e de interagir; a sociedade transforma a técnica quando passa a realizar usos da mesma que não estavam previstos quando da sua criação.

Por sua vez, Orozco Gómez (1993) fala não de uma dupla, mas de mediações múltiplas, afirmando que a interação TV-audiência emerge de um processo que é complexo, multidimensional e multidirecional e que ultrapassa a tela da TV. Para o autor, as fontes de mediação são os lugares onde se originam os processos que estruturam a recepção televisiva e são várias, tais como a cultura, política, classe social, gênero, faixa etária, etnia, instituições,

movimentos sociais, etc. A multiplicidade das mediações é classificada por Orozco Gómez (1993) desta maneira: a) *Mediação individual*: é a que se desenvolve a partir do sujeito membro de um contexto cultural concreto. b) *Mediação situacional*: é a que tem como fonte a situação da interação, algo que vai além do momento com o contato direto com a TV, ou onde os membros de uma audiência interatuam usualmente, como na escola, bairro, trabalho, etc. c) *Mediação institucional*: as instituições realizam diversos recursos para implementar sua mediação, como o poder, regras, condições materiais e espaciais, autoridade moral e acadêmica, etc. d) *Mediação tecnológica*: parte do pressuposto de que os meios não apenas reproduzem as outras mediações, mas também produz a sua própria mediação. Embora a classificação tenha sido feita a partir de seus estudos sobre a TV, ela pode nos ser útil para refletir acerca de outras formas de comunicação. Uma informação pode ser recebida de diferentes formas, a partir de diferentes meios.

A relação dos homens entre si e com os meios são bastante úteis para os estudiosos da mediação social, todavia, as mediações sociais não são apenas processos de trocas empreendidas pelos mediadores; mas sim, são processos de interpenetração mútuos das propriedades de diferentes formas de organização social, que ultrapassam os limites do conceito de interação, pois as relações sociais são também meios para outras relações sociais. Ou seja, nas palavras de Floris (1995, p. 148, tradução nossa) “a mediação não é somente um processo de objetivação interna a uma relação e não unicamente sua objetivação nos suportes técnicos ou institucionais. É, mais globalmente, o processo externo da articulação, interpenetração e interação entre os campos sociais”. Assim, as escolas, a família, e todas as outras formas de organização social são mediadoras, pois são meios das relações sociais entre os homens. Quando essas instituições sociais assumem uma função, elas estão estabelecendo uma mediação objetivada dentro de uma relação social especializada, ou seja, dentro de uma instituição social, a família, por exemplo, não apenas exerce a sua função de mediar as relações entre os indivíduos dessa instituição, mas também, medeia as relações desses indivíduos com os outros indivíduos da sociedade e com as outras instituições sociais. Assim, a família, é uma organização social mediadora.

Portanto, Floris (1995, p. 150, tradução nossa) afirma que a instituição interioriza as propriedades das relações sociais da qual ela descende e classifica as mediações em duas formas:

[...] mediação externa: quando objetiva uma função técnica ou social; mediação interna: quando reproduz com suas lógicas próprias as formas de relações sociais da

qual ela é produto. [...]. Para as instituições, essas mediações se operam através da distribuição de capital cultural, econômico e simbólico.

Desta feita, podemos perceber que a mediação externa conceituada por Floris (1995) vem diretamente ao encontro do que Jouët (1993) denominou de mediação técnico-social, pois sociedade e técnica se modificam mutuamente. Nem só a técnica transforma determinada sociedade a partir de novas relações que ela possibilita, nem somente a sociedade transforma a técnica, criando técnicas para facilitar seu cotidiano. Ou seja, sociedade e técnica se transformam mutuamente. Assim, sendo, podemos afirmar que as Tecnologias de Informação e de Comunicação (TIC) são mediações que formam parte do tecido social, pois elas que restabelecem os laços de sociabilidade entre os sujeitos, por meio da comunicação.

Os meios de comunicação e de informação são suportes de uma mediação potencial inscrita numa relação social maior e quando esta se objetiva num meio pode ser considerada uma função social que se torna autônoma. Ou seja, os meios em si não são mediadores, mas sim os sujeitos que lhes conferem sentido, e os meios possuem essa função mediadora em potencial que se torna mediadora em si, quando inseridos em determinados grupos sociais que lhes vão conferir sentido e uso. Quando se passa da mediação potencial para uma mediação em “ação”, ou seja, quando a mediação adquire uma função no tecido social, é estabelecida, conforme Floris (1995, p. 150) uma mediação objetivada dentro de uma relação social especializada. Desta feita, para o autor a comunicação é a mediação potencial da relação entre os homens nas suas formas de organização, e a linguagem é o meio objetivado. Mas, qual a diferença entre mediação e comunicação?

Para buscar algum entendimento da diferença entre os dois conceitos, partiremos da ideia de Rouzé (2010) para quem a mediação evolui em conjunto com a comunicação, sendo que esta é entendida na sua dupla acepção, a saber: de transmissão de informação e de trocas interativas entre as partes. Para o autor, as fronteiras entre os dois conceitos existem: a *comunicação* se apoia em duas pessoas, dois objetos, ou pessoas e objetos e sua comunicação na troca assim criada; já a *mediação* adicionaria um terceiro elemento (humano ou técnico), com fins de desfazer atritos e/ou bloqueios entre essas duas entidades.

Também se referindo aos meios técnicos de mediação Akrich (1993) afirma que as sociedades modernas vêm declinando do uso das mais diversas formas de mediação, tais como a poesia, atividade simbólica, religião, família, em favor de apenas uma delas que é a mediação técnica. Para a autora, a técnica mediatiza as relações dos homens no meio natural, as relações dos homens entre eles- o desenvolvimento de TIC é um bom exemplo; enfim, ela

mediatiza suas próprias relações com os indivíduos e a sociedade porque ela se torna a única mediadora.

As atividades simbólicas, as quais são constituídas de símbolos e de signos, são também meios técnicos/tecnologia, pois são técnicas, resultados de ações humanas, para que os homens efetivem sua comunicação entre si e também são elementos mediadores e produtos culturais. Partindo dessa visão é que dialogamos com Pinto (2005, p. 65) que relaciona técnica e cultura afirmando que “[...] a cultura designa apenas o conjunto [das técnicas] em determinado tempo e lugar, mais as crenças e valores a elas agregados”. Se a cultura e a técnica são dois elementos inter-relacionados, também tecemos um diálogo com Caune (2014, p. 2) que relaciona cultura e mediação, afirmando que:

Se a cultura é um acontecimento social, não existe cultura a não ser manifestada, transmitida e vivenciada pelo indivíduo. A cultura existe, antes de mais nada, como herança e para compreendê-la devemos analisar os modos de transmissão desta, que é elemento constituinte da cultura.

Em um artigo anterior, Caune (2000) já havia afirmado que a mediação cultural seria a construção do elo social, e enlarga o conceito para a dimensão da história individual e coletiva, que religa os homens aos seus antepassados, por meio da sua cultura. Para o autor, a mediação deve ser vista entre dois eixos, o que ele denomina de *horizontal*, a saber, o das relações interpessoais, e o *vertical*, o eu possui um significado mais transcendental. Assim, a mediação como um projeto social não pode se contentar em estabelecer laços efêmeros, mas deve participar na produção de sentidos que visem a engajar a coletividade. Assim, conforme a visão do próprio autor, o uso indiscriminado do conceito de mediação em todas as ciências e, inclusive, em alguns discursos do cotidiano, é sintomático de uma sociedade que tem medo de reconhecer conflitos e buscar espaços de diálogos.

Em relação à mediação cultural, traçamos um diálogo com Dufrêne e Gellereau (2004), pois, para as autoras, a referência ao que se denomina de mediação cultural atravessa numerosas práticas no campo cultural, no domínio social, no mundo da educação e da pesquisa. Assim, a mediação cultural é institucionalizada em momentos culturais chave, e levam em conta a dimensão utópica de um projeto constantemente em negociação.

O campo das mediações culturais está sempre diante de duas tensões: a da *situação de mediação específica*, como denomina Davallon (2000 apud DUFRÊNE; GELLEREAU, 2004, grifo das autoras) e, do outro lado, a *mediação como sistema de mediações* recobrindo um repertório de ações. Mas, o que se denomina de mediação cultural?

Michelet (2014) afirma que a mediação cultural é um conjunto de práticas que tem como missão primeira a transmissão de conhecimentos no domínio das artes, mas igualmente, a proteção do patrimônio e dos monumentos históricos. Essa prática consiste num trabalho de difusão e de educação e tem como missão a transmissão de saber, mas não se limitando a isso, pois ela busca, sobretudo, favorecer a discussão, a reflexão e as trocas entre as obras de arte, os artistas, as instituições e os públicos.

Um autor que se encontra no meio termo entre Akrich (1993), que analisa a noção técnica de mediação, e Caune (2000, 2014), cujos escritos sobre mediação revelam mais o lado social do conceito, é Rasse (2000). Para o autor, a concepção de mediação em sua acepção mais alargada recobre a ideia de cultura no sentido antropológico do termo, pois a mediação é o elo sensível e simbólico entre os homens e assegura a coesão social por meio da adesão de todos a cada um dos elementos constitutivos da cultura comum. No entanto, para Rasse (2000, p. 12, tradução nossa) “a mediação não é um conceito, uma teoria organizada, relativamente solidificada e prestes ao emprego para analisar o espaço social; ela recobre ao contrário, um campo de debate teórico e de práticas profissionais sobre suas relações entre a cultura e seu público”. Assim, a mediação é, também, práticas profissionais, saberes-fazer, os trabalhos, as técnicas, conforme a concepção do autor; e o mediador, se ele não é um especialista no seu uso, ele dirige ações que empregam a função de um projeto de mediação que ele deve elaborar e partilhar com os técnicos, de forma a dar sentido a cada elemento do dispositivo, bem como ao conjunto deste.

Outro autor que vai ao encontro das ideias de Caune (2000, 2014) é Veillette (2008), que afirma que é a cultura que faz mediação, daí a impossibilidade de neutralidade dos mediadores, ou seja, eles possuem uma intencionalidade no seu fazer. Para o autor, é sempre a cultura que é interpelada como “mediadora” numa situação de conflito, e é ela quem serve de amortecedora dos confrontos, pois permite a circulação de discursos, valores e imaginários na sociedade. E é nesse sentido que Veillette (2008) afirma que “podemos dificilmente falar da intervenção de um mediador neutro e imparcial quando é precisamente a cultura quem interpela e faz mediação...”. Portanto, o argumento de neutralidade em relação aos mediadores é falacioso. Além disso, a partir das palavras de Jouët (1993), Floris (1995), Rouzé (2010), Caune (2000, 2014), Veillette (2008) e Arias e Gamboa⁷ (2013) podemos perceber a interrelação entre mediação, cultura e tecnologia, as quais se transformam mutuamente como um tripé.

⁷ Ambos autores analisam as relações entre a educação, cultura e tecnologias a partir de uma perspectiva historicista.

Aqui chegamos num ponto especial da discussão que são as relações entre os termos mediação, cultura e tecnologia. Como vimos, Caune (2000) afirmou que a mediação é o elo da sociedade que religa os homens à sua história por meio da cultura. Por sua vez, Rasse (2000) afirma que ela é o elo sensível e simbólico entre os homens e também constitui a cultura comum. Retomando Caune (2014), em outra obra, já afirma que não há como compreender a cultura sem entender as suas formas de transmissão, pois estas constituem a cultura. Jouët (1993) já fala que a mediação é técnica e também social (e que os usos da técnica dependem da cultura de cada sociedade). E aqui afirmamos que os três conceitos: mediação, cultura e tecnologia são interligados, pois não há como entender um sem buscar entender os outros.

Quando falamos de técnica, cultura e mediação, também percebemos que as técnicas modificam tanto a cultura, quanto as formas de mediação e a cultura transforma os usos da técnica e, conseqüentemente, as formas de mediação. Tendo isso em conta, é que Peraya (2006) fala de mediatização, afirmando que é um conceito fortemente ligado ao de mediação. Para o autor, o conceito de mediatização refere-se a instrumentar a ação mediadora dos homens e está diretamente relacionado às tecnologias. Assim, mediatizar seria “colocar em dispositivo midiático, ou em dispositivo de comunicação mediatizada”. Autores que vêm ao encontro do pensamento de Peraya (2006) são Perrotti e Pieruccini (2014). Para ambos autores não há informação ou comunicação sem mediação e as mediações, ao serem mediatizadas, mediatizam as relações sociais, ganhando um estatuto, contemporaneamente, que obriga a colocá-las em posição de centralidade epistemológica.

No que tange às relações entre os conceitos de mediação, cultura e tecnologia, Jeanneret e Souchier (2002) afirmam que as mídias informatizadas são sociais na sua dimensão técnica, porque a técnica é regida pelas mudanças sociais, ou seja, pela cultura. Além disso, os meios “põem em forma” a interação e condicionam em certa medida os meios de interpretação. Ou seja, podemos afirmar a partir das ideias dos autores que mediação, cultura e tecnologia são três termos interligados e alteram-se entre si com as transformações da sociedade. Se as mídias são sociais em sua dimensão técnica, pois a técnica é regida pelas mudanças sociais, a técnica também transforma a sociedade e a cultura, pois insere novos hábitos, inclusive na forma de interação entre os homens, que se torna cada vez mais mediatizada, conforme afirmara Peraya (2006).

Portanto, a partir da discussão realizada acerca do conceito de mediação, podemos perceber que ele está diretamente ligado ao que-fazer do bibliotecário, pois este profissional, ao ter por essência do seu trabalho a disponibilização ordenada de informações, o realiza com

o objetivo-fim de facilitar o acesso ao volume de informações produzidas pelos sujeitos. Mas, o que vem a ser a mediação pensada na perspectiva da Ciência da Informação?

2.1 Mediação em Ciência da Informação

Na área da CI, para autores como Beluzzo; Santos e Almeida Júnior (2014, p. 66) “a mediação da informação surge de um vácuo teórico do Serviço de Referência e Informação, principalmente, a partir de meados dos anos 1990”. Para os referidos autores, “[...] a mediação da informação passa a ocupar esse vazio de concepções ou, melhor dizendo, inicia o processo de refletir sobre as ações desenvolvidas pelos equipamentos informacionais em seu relacionamento com seus usuários”. Assim, tecemos um diálogo com Davallon (2003) quem afirma que no contexto das ciências da informação e da comunicação o conceito de mediação é utilizado de três formas diferentes:

a) a primeira, fazendo uma referência de maneira incidental- aqui o primeiro senso comum refere-se a pôr de acordo partes que divergem de algum modo- pressupõe um conflito e comporta a ideia de conciliação- a área do Direito utiliza dessa forma, dentre outras, esse conceito.

b) o segundo senso comum é o da ação de servir de intermediário ou de ser o que serve de intermediário- o exemplo mais clássico desse uso é na obra de Ortega y Gasset (1967), publicada pela primeira vez em 1935, *A missão do bibliotecário*, onde o filósofo afirma que o bibliotecário é o filtro entre os volumes de livros e os leitores. Essa segunda forma utiliza o termo mediação como um conceito operatório (por exemplo, como mediação pedagógica, mediação jurídica, mediação técnica). Davallon observa que o uso de mediação como conceito operatório estabelece uma relação ou uma interação entre dois termos de mesmo nível e produz algo a mais, um estado mais satisfatório, como por exemplo, na mediação pedagógica e na mediação bibliotecária.

c) a terceira forma é consagrando ao termo uma parte da obra e buscando dar-lhe uma definição, e não apenas inserindo do conceito de maneira incidental. É nesta terceira forma que se encontram autores como Bernard Lamizet e Jean Caune, os quais buscam elaborar uma teoria da mediação.

Ainda há autores que ampliam o espectro de inserção da mediação da informação para diversos contextos, a exemplo de Varela, Barbosa e Farias (2014), as quais analisaram ações de mediação na escola, na biblioteca, na empresa e em uma comunidade urbana. As autoras afirmam que a mediação no contexto das bibliotecas, dos arquivos e dos museus é presente

porque esses ambientes já são mediadores em si, pois são espaços de renovação de significados e sentidos, os quais são estimulados pelo conteúdo dos seus acervos e pelas mediações que ocorrem entre os sistemas de organização e de informação representativos das coleções, além, claro, do diálogo que é estabelecido entre o profissional e o público. As autoras também relacionam a mediação com a cultura, pois as ferramentas de representação do acervo são constituídas de símbolos e signos que medeiam as ações dos sistemas de informação. Assim sendo, como podemos perceber até este momento, há mais dois conceitos-chave ao se pensar acerca de mediação, a saber: cultura e tecnologia.

Uma autora que analisa a mediação e sua relação com a educação, a cultura e a construção do conhecimento é Gomes (2014) para quem, se o objetivo implícito da mediação da informação é desenvolver o protagonismo social (que é dependente do processo dialógico), então a mediação é dependente do nível de conscientização do sujeito que a realiza em relação a esse objetivo. Portanto, não existe mediação da informação sem a interferência de outro sujeito com suas intencionalidades, até mesmo, como afirmava Paulo Freire (1981, 1983), a educação (como uma forma de mediação) é um ato político e como tal não há como ser neutra.

Os desenvolvimentos das Tecnologias de Informação e de Comunicação promovem alterações para além dos suportes informacionais, ou seja, alcança também os processos de mediação da informação, bem como as formas de apropriação. Com a convivência de suportes analógicos e digitais, surgem também novas formas de produção, organização, circulação, mediação, uso e reuso da informação, além de surgirem novas formas de sociabilidade. Daí a relação intrínseca entre cultura e tecnologias de mediação de informações.

Se a cultura não existe, a não ser a partir da sua transmissão, da sua mediação para os sujeitos, então, mediação, tecnologia e cultura são três conceitos indissociáveis, principalmente, na atual configuração das sociedades contemporâneas, em que se vive uma revolução nos processos de informação e de comunicação sem precedentes na história da humanidade. Uma das expressões dessas mutações é a dissociação do espaço e do tempo, por meio do espaço virtual, também denominado de ciberespaço, afirmando novos padrões de vida, de sociabilidade, bem como de produção, mediação e de uso da informação. Se não há como separar cultura de mediação, muito menos há como separar tecnologia e mediação, pois:

Através da atividade tecnológica, o homem cria mediações e essas mediações são retiradas do indivíduo que as produz e as pensa. O indivíduo se exprime nelas, mas não adere a elas. O objeto técnico pensado e produzido pelo homem, não se limita apenas a criar uma mediação entre homem e natureza; ele é um misto estável de

homem e de natural. Ele contém do humano e do natural. (MACHADO, 2003, p. 33-34).

A mediação tecnológica presente na sociedade contemporânea da qual nos fala Machado (2003) propiciou a nova cultura da virtualidade real, que para Castells (1996), nos trouxe novas formas não apenas de sociabilidades, mas, sobretudo, de relação com os meios de informação e de comunicação, tais como livros, revistas, jornais e impressos de uma forma geral, para conviver com os materiais de informação que já nascem na ambiência eletrônica, como em *blogs*, *vlogs*, *Facebooks*, *Twitters*, jornais e revistas alternativos que já nasceram no meio digital. A esse respeito, é dessa forma que García Canclini (2014, p. 77-78, tradução e grifos nossos) se expressa:

As sociologias da arte e a literatura refinaram seus trabalhos como *sociologias das mediações*. Achamos nos escritores do não, o intento de prescindir do contexto, mas sua abstenção é também um modo de admitir o peso dessas condições. Mais cedo ou mais tarde, quando a publicação e o reconhecimento convertem esses gestos precedentes em atos literários, em parte da história da literatura, tornam patente o papel das editoras, dos críticos, dos movimentos culturais e sociais, em resumo, as mediações acabam mostrando-se, mais cedo ou mais tarde, como parte da obra, entendida não como objeto, mas como processo. [...]. No entanto, a história da recepção tornou evidente que o objeto literário é, mais que a obra, a história das relações entre obras, intermediários e leitores. [...]. A literatura, e o estudo sobre ela, são co-construídos entre autores, mediadores e públicos.

Na realidade, o desenvolvimento das TIC promove a exaltação nas sociedades modernas de uma única forma de mediação, que é a mediatização, ou seja, a mediação tecnológica. Ela mediatiza as relações dos homens entre si, com os aparatos informacionais. E aqui encontramos dois tipos de abordagens das tecnologias.

Postman (1994) exemplifica essas abordagens ao narrar a história do rei Thamus, encontrada na obra Fedro, de Platão. Nesta obra, narra-se que Theuth exibiu suas invenções para o rei Thamus e este o indagou sobre o uso de cada uma delas, enquanto este discorria sobre suas invenções e o rei demonstrava aprovação ou desaprovação. Em uma das intervenções que Thamus fazia, ele afirmou que o descobridor de uma arte não é o melhor juiz para avaliar o bem ou o dano que ela causará nos sujeitos que a usarem. Aqui se tem, portanto, duas visões de abordagem das tecnologias: a de zelosos Teuth, como afirma Postman (1994), e que só veem os benefícios das tecnologias- tecnófilos; e a dos Thamus, que se inclinam a falar apenas dos fardos e se calam diante dos benefícios que as tecnologias podem gerar para as sociedades- tecnofóbicos.

É na mesma direção do mito de Thamus que Eco (1984) analisa o papel das tecnologias na sociedade. Ele demarca dois tipos de visões acerca das tecnologias: a dos apocalípticos e a dos integrados. Esta visão, segundo Eco (1984) surge com a cultura de massa, que é considerada por um grupo como anti-cultura, e considerada como o signo de uma queda irreversível, ante a qual o homem de cultura não pode mais que expressar-se em termos de apocalipse. Para o autor, essa cultura de massa surge quando as massas passam a ser protagonistas na vida social e passam a reivindicar espaço nas questões públicas, ou seja, a partir da Revolução Industrial. Como essa cultura de massa é um fato industrial, então, ela é condicionada como qualquer outra atividade industrial. Esta visão é compartilhada por Arendt (1992), quando esta vem a analisar a crise da cultura na sociedade moderna.

Por outro lado, há os que possuem uma visão mais otimista, que é a visão dos integrados, ou seja, os meios de comunicação de massa põem os bens culturais à disposição de todos, ampliando o campo cultural, que se torna indústria, passível de todas as oscilações do mercado e, também, inserida no mecanismo da lei da oferta e da procura. Assim, o que se chama de indústria cultural se desenvolveu com a primazia dos efeitos, do particular técnico sobre a obra, daí o surgimento do *amusement*, ou seja, da diversão, implícita em todos os elementos da indústria cultural, sendo para Adorno (2002) o prolongamento do trabalho, naquilo que se denomina de capitalismo tardio. Assim, os sujeitos, no que concerne ao consumo cultural, consomem o que a indústria cultural lhes oferece para o seu tempo livre.

Uma visão que pende mais para a de Thamus em relação às tecnologias pode ser encontrada em Marcuse (2001), que se situa na perspectiva do marxismo. Para este autor, as tecnologias, como um modo de produção, são ao mesmo tempo um modo de organizar e perpetuar as relações sociais, as manifestações do pensamento e os modelos de comportamento, os quais são instrumentos para o controle e a dominação. Marcuse (2001, p. 69) também analisa a sociedade de massa e fala que: “a massa une, mas o faz com os sujeitos atômicos de autopreservação ao que lhes é indiferente, quando transcendem seus interesses e impulsos egoístas. A multidão é, assim, antítese da ‘comunidade’ e a realização pervertida da individualidade”. Assim sendo, portanto, é muito mais fácil de ser manipulada, pois seus ideais visam à manutenção do *status quo* dominante e todos têm em comum o interesse pessoal competitivo. Portanto, para Marcuse, as tecnologias serviriam para subjugar o operário ao sistema do capital.

Em sua análise sobre a tecnologia, Marcuse (2001) distingue entre a *tecnologia*, a qual seria um modo de produção, tais como a totalidade dos instrumentos, mecanismos e aparatos que caracterizam a idade da máquina; e o *técnico* que ele define como os instrumentos e as

práticas da indústria, do transporte e da comunicação. Assim, o autor evita tanto a celebração tecnocrática como se fosse um instrumento de salvação dos homens; quanto a tecnofobia, a qual percebe as tecnologias apenas como instrumentos de dominação, como por exemplo, a visão de autores como Antunes e Braga (2009), que analisam os novos mecanismos de dominação a partir do uso intenso das TIC, e afirmam que os trabalhadores utilizam tecnologias do século XXI, mas continuam com as condições de trabalho do século XIX e vivenciam as novas facetas da alienação do trabalho contemporânea.

Estas considerações nos fazem refletir acerca também da inserção das TIC nas mais diversas áreas do conhecimento, ou seja: como as áreas de conhecimento estão abordando e inserindo conteúdos acerca de tecnologias nos seus currículos, com uma visão de integração ou de repulsa? E aquelas áreas, como a CI, que lidam diretamente com os processos de produção, organização, armazenamento, mediação, desintermediação, reintermediação, uso e reuso da informação, sobretudo, porque esta agora já nasce em formato de fluxos na rede? Como essas áreas da “informação” estão abordando as tecnologias em seus currículos? Esse “admirável mundo novo” informacional, seja ele denominado de Sociedade da Informação, do Conhecimento, da Aprendizagem, etc., demanda novas competências dos profissionais da informação que, a maioria dos atuais modelos formativos, não dá conta de responder; uma vez que os currículos e as mediações pedagógicas da área das Ciências da Informação ainda estão pautados em padrões de tratamento da informação baseados em formatos e modelos analógicos. Como bem lembra García Canclini, “a mera abundância de informação que acumula, na navegação digital, textos e imagens, acontecimentos, opiniões e publicidade, não constrói pontes num mundo rompido” (GARCÍA CANCLINI, 2008).

As relações dos homens são sempre mediatizadas por algo e essas mediações são da esfera social e tecnológica. Social porque se a primeira forma de mediação é a que os homens realizam por meio da linguagem, seja ela, falada, escrita, ou mesmo gestual, então esses são signos e símbolos que são auferidos como elementos comunicadores dentro de uma sociedade. No entanto, conforme afirma García Canclini (2014, p. 122) nos últimos anos vêm ocorrendo uma mudança sem precedentes no cenário infocomunicacional e não são mais apenas os meios analógicos que estão competindo entre si, mas é a vez de analógicos e digitais se entrelaçarem, se fundirem, ocasionando a “fusão de empresas produtoras e distribuidoras de conteúdos porque nas telas pessoais dos receptores aparecem paisagens intermediárias: textos, imagens e sons se combinam”. Portanto, as formas de se ver as coisas do mundo, bem como os objetos científicos não podem mais ser pautados apenas no nível do uno, do singular, do particular, do disciplinar, mas sim, a partir de várias frentes, pois nada

mais possui a característica da pureza própria da primeira modernidade, ou modernidade sólida, como prefere denominar o sociólogo polonês Bauman (2001).

O entrelaçamento dessas questões, extremamente pertinentes à CI pela maneira pela qual reconfiguram as antigas relações entre instituições/sistemas de informação e seus usuários fica bastante patente no âmbito das discussões relativas ao campo denominado *Information Literacy*.

2.2 Information Literacy

A mera abundância de informação que acumula, na navegação digital, textos e imagens, acontecimentos, opiniões e publicidade, não constrói pontes num mundo rompido (GARCÍA CANCLINI, 2008).

A vida contemporânea é marcada pelos computadores de mesa, computadores portáteis, telefones móveis, *Internet*, *Smartphones*, *Facebook*, *Twitter*, apresentadores de TV andróides, carros que estacionam sem a ajuda de motorista (por meio de *smartphones* que se comunicam com o computador dos carros), casas inteligentes (totalmente ligadas à rede), TVs controladas por comandos de voz e gestos, instrumentos musicais que podem ser aprendidos por meio de aplicativos para *iPad*, ou seja, se torna cada vez mais realidade o que se denomina de *Internet of Things*- “Internet das coisas”.

Além desses dispositivos que facilitam o cotidiano dos sujeitos, há aqueles que adentraram o mundo educacional e para os quais nem os ambientes formativos, nem os sujeitos do mundo educacional puderam ficar alheios, tais como: *Massive Online Open Courses (MOOCs)*- cursos online oferecidos por instituições renomadas, gratuitamente, por meio de vídeos com aulas e palestras sobre temas específicos e oferecem a oportunidade dos estudantes debaterem entre si sobre o que foi aprendido; *Blended learning*- conhecido também como *B-learning*- maneira de dar aulas utilizando os recursos tecnológicos dentro da sala de aula presencialmente; *Salas virtuais*- espaços em que alunos de cursos *online* podem discutir e fazer exercícios juntos; *Sala de aula invertida*- o conceito acredita que o ambiente ideal para o aprendizado é à distância. No entanto, os exercícios e provas devem ser feitos presencialmente; *Self-direct learning*: é um processo no qual o próprio aluno descobre as suas limitações e dificuldades e consegue criar estratégias que atendam às suas necessidades e expectativas; *Mobile learning*: uma das táticas do ensino virtual em que, por meio de dispositivos móveis como *Tablets* e *Smartphones*, os alunos podem levar o conteúdo da sala

de aula para qualquer lugar e estudar em diferentes locais; *Sistema de administração de cursos*: o *Course Management System* (CMS) é a estratégia para orientar e organizar os alunos durante os cursos online, onde é possível mediar debates, planejar aulas, propor exercícios e analisar o desempenho do estudante; *E-learning*: é o próprio conceito de aprender por meio de dispositivos eletrônicos conectados ou não à internet; *Tecnologia 1:1*: é o aprendizado individualizado, em que cada aluno utiliza um computador ou *Tablet*; *Gamification*: onde se mistura lazer com o aprendizado; *Recursos educacionais abertos*: trata-se de conteúdos intelectuais que estão livres para uso público; *Digital Citizenship*: esse conceito se refere à ética e atitudes apropriadas no meio digital. Ensinar a ser um cidadão também no mundo virtual é importante para todos os professores.

Assim sendo, a inserção das tecnologias no ambiente da sala de aula não é algo atual, haja vista que já no início do século XX havia as modalidades de ensino por rádio e TV, o que incentivou o governo e a iniciativa privada a promoverem cursos em todos os níveis, inclusive profissionalizantes, por esses meios. Palamidessi (2006, p. 23) afirma que as primeiras experiências de redes telemáticas na década de 1980, bem como a conexão das escolas à Internet nos primeiros anos da década de 1990, levaram a possibilidade de materializar o desenvolvimento de trocas educativas à distância.

Almeida (2003 apud KENSKI, 2014, p. 80-81) realiza a diferenciação entre *educação à distância*, *educação on line* e o *e-learning*. Para a autora, a *educação à distância* é realizada por diversos meios tais como correspondência postal ou eletrônica, rádio, televisão, telefone, fax, computador, etc. Existe a distância física entre o aluno e o professor, flexibilidade do tempo e da localização do aluno. A *educação on line* é uma modalidade de educação à distância realizada via Internet, usando esta para distribuir rapidamente as informações e para a interação entre as pessoas. O *e-learning* é uma opção das empresas para o treinamento de funcionários à distância com o uso da Internet. Em geral, são cursos de auto-aprendizagem, com baixa interação do aluno com outras pessoas. O aluno interage com o conteúdo sequenciado disponível em um ambiente digital. Continuando, Almeida (2003 apud KENSKI, 2014, p. 94-95) afirma que os ambientes digitais de aprendizagem:

São sistemas computacionais disponíveis na internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação. Permitem integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções, tendo em vista atingir determinados objetivos.

Assim sendo, há várias experiências do uso das tecnologias no ambiente da sala de aula, e Schneider (2006) elenca alguns deles:

- 1) *Intercâmbios interpessoais*: as possibilidades de comunicação interpessoal que oferece a Internet são variadas e podem sintetizar-se em dois grupos- as comunicações síncronas (chats, plataformas virtuais) e as assíncronas (correios eletrônicos, listas de distribuição, foros, sites virtuais).
- 2) *Busca e recompilação de informação*: a rede é uma fonte de informação de distinto tipo, procedência e formato, o que facilita a construção de conhecimentos no ambiente da sala de aula.
- 3) *Jogo*: desde as primeiras décadas do século XX o jogo adquiriu importância como metodologia de ensino. Gros (2003 apud SCHNEIDER, 2006) afirma que o jogo cumpre quatro funções importantes- o desenvolvimento motor, o desenvolvimento intelectual, o desenvolvimento afetivo e o desenvolvimento social.
- 4) *Produção de informação e desenho multimídia*: os resultados dos projetos dos estudantes podem ser publicados na *web*, utilizando ferramentas multimídias e uma das consequências mais interessantes desse tipo de trabalho é que estimula a docentes e discentes a definir estruturas de trabalho de tipo colaborativas ou cooperativas.

Todos estes recursos acima elencados vêm ocasionando uma mudança paradigmática no universo da educação, uma vez que ela passa a realizar-se não apenas em espaços formais, mas também em espaços informais. No entanto, velhos problemas se tornam novos, uma vez que mesmo na ambiência digital, os alunos ainda não conseguem organizar, processar e transformar a informação em aprendizagem e em conhecimento. Mesmo as gerações que nasceram diante da ambiência digital/*online*, e são denominadas de nativos digitais “porque cresceram imersos no hardware e no software do momento”, conforme nos apontam Gardner e Davis (2014, p. 15), não sabem realizar buscas significativas na internet, se perdem facilmente pelas infovias do ciberespaço e não usam a informação para o exercício da sua cidadania (LIVINGSTONE, 2011).

Assim sendo, ao analisar a constituição da sociedade moderna, García Canclini (2014) afirma que vivemos em uma época em que há uma mescla entre produção, consumo e participação, onde se faz mais sentido falar em *prosumidores*, pois não mais apenas produzimos, ou apenas consumimos, mas sim, produzimos e consumimos continuamente, por exemplo, como os DJ, que produzem, mesclam, mixeam diversas músicas.

Portanto, a sociedade contemporânea produz, recicla, usa, reusa e está baseada em informações, assim sendo, essa grande oferta de informações disponíveis gera uma

consequente e previsível dificuldade de encontrar, de acessar e de fazer o melhor uso delas. No entanto, no que concerne aos processos de busca, uso e reuso de informações a sociedade contemporânea ainda possui grandes disparidades entre uma sociedade e outra e também entre os membros de uma mesma sociedade, gerando um novo tipo de analfabetismo: o analfabetismo digital.

Com a inserção das tecnologias em todas as esferas da vida humana e social, o assim denominado analfabetismo digital é aquele que se encontra numa sociedade marcada pelos “nativos digitais”- aqueles que nasceram antes da disseminação das tecnologias e pelos “imigrantes digitais”- os que nasceram depois da explosão tecnológica, conforme termos de Prensky (2001). Portanto, os nativos digitais dominam com muito mais facilidade a linguagem dos computadores, diferentemente dos imigrantes digitais.

Ou seja, mesmo com toda a ideologia propagada pela Sociedade da Informação, de que cada vez mais os sujeitos terão acesso às informações analógicas e digitais, ainda há aqueles que sequer têm acesso aos modelos educacionais e informações analógicas, quiçá os digitais. Na realidade, o que ocorre é a geração de novos núcleos de poder, novos analfabetismos, novas formas de inclusão e de exclusão e, é a partir dessa realidade, que Warschauer (2006, p. 10-11) afirma que “o mais importante a respeito das TIC não é tanto a disponibilidade do equipamento de informática ou a rede de internet, mas sim a capacidade pessoal do usuário de fazer uso dos equipamentos e das redes, envolvendo-se em práticas sociais significativas”, sendo esse o duplo desafio da educação, ou seja, adentrar no universo das tecnologias digitais, e também ensinar a apropriação crítica desses meios para os educandos. Corroborando, Kenski (2014, p. 11) afirma que:

Não basta, no entanto, o uso de novas tecnologias, máquinas e equipamentos para fazermos a reformulação necessária na educação. Isso até poderia ser dispensável se a opção for privilegiarmos nas situações educacionais a principal condição para a concretização dessas propostas: o estímulo para a interação, a troca, a comunicação significativa entre todos os participantes. Mais ainda, o mais importante é que essas pessoas estejam reunidas em um determinado espaço com o objetivo maior de *aprender* juntas. Esse é o ponto de partida para o início de um novo modelo educacional diferenciado, que é a formação de comunidades de aprendizagem.

Todas estas são questões relacionadas ao que a Literatura da área da Biblioteconomia e da Ciência da informação vem denominando, originalmente, de *Information Literacy*. No entanto, a literatura da área da Biblioteconomia e da Ciência da Informação não carece de terminologias para esse conceito.

Vários foram os termos utilizados para o que-fazer do que se denomina de *Information Literacy*, a saber: na Espanha, utiliza-se, frequentemente, o termo Alfabetización Informacional (ALFIN); em Portugal, Literacia da Informação; no Brasil, foram publicados vários artigos e pesquisas, a partir dos anos 2000, que utilizaram expressões como *Information Literacy*, Letramento Informacional, Alfabetização Informacional, Habilidade Informacional e Competência Informacional para o mesmo conceito.

Lau (2007) afirma que a tradução do termo *Information Literacy* do inglês a outros idiomas é difícil, de modo que os profissionais da informação dos diferentes países deveriam considerar que palavras lhe conferem o significado para evitar um rechaço semântico por parte de suas comunidades de aprendizagem. Em espanhol, a tradução literal de *Information Literacy* está fortemente relacionada com o conceito geral de “alfabetização” (*literacy*) e o termo mais comumente aceito em espanhol no México é *Desarrollo de Habilidades Informativas (DHI)*, uma definição que, em lugar de utilizar um substantivo, enfatiza o processo. Para o autor, a maioria dos países utiliza a tradução literal do termo em inglês *Literacy* (alfabetização), enquanto outros elegem enfatizar *Competency* (competência).

De acordo com Campello (2003), o termo *Information Literacy* foi mencionado pela primeira vez no Brasil por Caregnato (2000), que o traduziu como Alfabetização Informacional, mas optou pelo termo Habilidades Informacionais como seu equivalente em Língua Portuguesa. Na literatura brasileira, *Information literacy* tem sido traduzido como Competência Informacional, conforme se observa nos trabalhos de Campello (2002), Miranda (2004), Belluzzo (2005), Silva *et al.* (2005), Lins e Leite (2008), Vitorino (2008), Liston e Santos (2009), Vitorino e Piantola (2009), dentre outros (GASQUE, 2010). No entanto, o conceito usado no Brasil que está mais próximo da derivação do inglês *literacy* é “letramento”, de uso recente no campo da Pedagogia e da Educação, sendo que, no Brasil, autores como Campello (2009) optaram por este termo (GASQUE, 2010).

Numa perspectiva mais teórica, dois importantes autores que fizeram uma revisão de literatura acerca do conceito de *Information Literacy* foram Behrens (1994), cuja revisão de literatura abrange dos anos de 1970 a 1990 e Rader (2002) que abrangeu o período de 1973-2002.

Behrens (1994) já no período de escrita da sua revisão de literatura afirmava da abundância de estudos acerca desse conceito, e concentra sua revisão na literatura dos Estados Unidos; no entanto, também faz algumas referências às definições discutidas na Holanda, pois o significado holandês de *Information Literacy*, conforme a autora, era mais voltado ao

computador; no entanto, já na década de 1990, estava se aproximando ao conceito dos Estados Unidos.

Quem primeiro usou o conceito e propôs a *Information Literacy* foi Paul Zurkowsky (1974) num documento apresentado à Comissão Nacional sobre Bibliotecas e Informação, em 1974, quando era presidente da *Information Industry Association* (IIA) e sugeriu a meta de alfabetizar informacionalmente o país nas próximas décadas. Para Zurkowsky (1974, p. 6, tradução nossa) *Information Literacy* é o ato de treinar pessoas na aplicação de recursos de informação para o seu trabalho e as pessoas treinadas podem ser chamadas de *information literates* (alfabetizadas em informação).

Depois desse período, o conceito surge novamente nos anos de 1970 num documento de Lee Burchinal (1976 apud BEHRENS, 1994, tradução nossa), num documento apresentado para o simpósio da biblioteca da Universidade do Texas A&M, onde afirmou que ser alfabetizado em informação requer um novo conjunto de habilidades, que incluem localizar e usar informações necessárias para a solução de problemas e para a tomada de decisões de forma eficiente e eficaz. Para esta autora, a *Information Literacy* está relacionada a 1) habilidades que incluem localização e uso da informação; 2) o uso de informações para a resolução de problemas e tomada de decisão e 3) localização e uso de informação de forma eficiente e eficaz.

Ainda na década de 1970, a *Information Industry Association* apresentou em 1979 sua definição de *Information Literacy* que não incluía seu uso num local específico, como no caso de Zurkowsky. Para a *Information Industry Association* (1979 apud BEHRENS, 1994) o termo se refere a “como uma pessoa que conhece as técnicas e habilidades de utilização de ferramentas de informação para a solução de problemas”. Nesse mesmo ano, Robert Taylor (1979, tradução nossa)⁸ num artigo sobre o futuro da Biblioteconomia introduziu nessa área o conceito de *Information Literacy*, observando que ela se refere a:

- 1) Que as soluções para muitos (não todos) os problemas podem ser encontradas com a aquisição de fatos e informações adequadas;
- 2) Que o conhecimento da variedade de recursos de informações disponíveis é um requisito dessa alfabetização;
- 3) Que essas são estratégias (quando e como) de aquisição de informações (BEHRENS, 1994).

⁸ O artigo se intitula: *Reminiscing about the Future* e foi publicado no *Library Journal*, em 1979.

Desta feita, Behrens (1994) afirma que as definições existentes na década de 1970 apenas destacavam certo número de requisitos, mas não identificavam as habilidades e os conhecimentos necessários para o tratamento da informação naquele momento.

Já as definições dos anos de 1980 surgiram num momento em que as TIC começaram a entrar com mais vigor em todas as esferas da sociedade. Foi em 1982, que a IIA produziu um quarto volume da sua pesquisa sobre a infra-estrutura de informações dos Estados Unidos e definiu *Information Literacy* como ensinar alguém a recuperar as informações sofisticadas e conhecer como e saber usar as tecnologias, de forma fácil e eficiente e ter acesso ilimitado aos recursos de conhecimentos.

Por sua vez Horton (1982 apud BEHRENS, 1994) na obra por ele editada, intitulada: *Understanding U.S. Information Policy: The Infostructure Handbook*, foi quem primeiro usou o termo *Computer Literacy*, afirmando que está relacionado com a compreensão pelo ser humano do que a máquina pode ou não fazer e acrescenta que há dois componentes principais da *Computer Literacy*, o *hardware* e o *software*. Também é da década de 1980 a obra de Carol Kuhlthau (1987) quem fez a seguinte pergunta: “o que significa ser alfabetizado na sociedade da informação”?

Para Kuhlthau (1987) a *Information Literacy* se refere ao conhecimento das fontes de informação, bem como das ferramentas para acessar a informação e está relacionada com as habilidades de avaliar as informações e determinar sua relevância. Em resumo, é o conjunto integrado dessas habilidades informacionais. Para se elaborar programas de *Information Literacy* é necessário que se conheça o que os educandos já sabem do mundo informacional. Assim, os conhecimentos acerca do que se denomina de Letramento, ou seja, a capacidade de ler e de escrever é a base sobre a qual se assenta as competências de informação. Não há como os sujeitos serem competentes em informação se não são letrados⁹.

A década de 1980 fechou com a publicação de dois documentos importantes nos Estados Unidos, ambos enfatizando o papel da biblioteca no ensino de *Information Literacy*: um livro de Patricia Breivik e de E. Gordan Gee, que se desenvolveu em 1987 a partir da conferência que incindiou sobre o papel das bibliotecas na obtenção de melhorias no Ensino Superior e um relatório da American Library Association (ALA) (BEHRENS, 1980, tradução nossa).

Behrens (1980) afirma que, ainda nos anos 80, a Universidade do Colorado introduziu no seu currículo a *Information Literacy* a partir das discussões do livro de Breivik e Gee.

⁹ Para maiores informações acerca da diferença entre alfabetização e letramento cf. Soares (2004).

Assim, o segundo maior documento que apareceu em 1989 foi o report da ALA Presidential Committee on Information Literacy e como resultado desse documento, surgiu a definição de Information Literacy da American Library Association (1989, tradução nossa):

A qualquer pessoa sensata parece evidente que ensinar fatos não se compara a ensinar como se aprende, o que possibilita ao estudante a habilidade de localizar, avaliar e usar com eficiência informações em quaisquer contextos. Mais do que um novo tópico curricular, trata-se de uma reestruturação do processo de aprendizagem [...] baseada em fontes de informação disponíveis para a resolução de problemas ao longo da vida.

Portanto, já no final dos anos de 1980, a *Information Literacy* já tinha sido definida com clareza, bem como a sua abrangência numa sociedade em que a informação e a tecnologia se tornaram sua base.

Já nos anos de 1990, o significado de *Information Literacy* que foi proposto pela ALA foi amplamente aceito e se tornou uma questão importante na Biblioteconomia, pois a profissão viu nela uma forma dos seus membros contribuírem para uma sociedade de aprendizes ao longo da vida e assim o movimento da *Information Literacy* se tornou pauta cada vez mais presente na área.

Ninguém duvida da necessidade de saber ler e escrever para a inserção dos sujeitos na sociedade. Muito embora os conceitos de Alfabetização e Letramento venham sendo bastante discutidos na literatura da área da Educação, o certo é que os mesmos ainda não possuem um consenso na comunidade científica sobre a sua definição. Embora vejamos vários programas de alfabetização sendo implementados no Brasil, é certo que ainda não temos pessoas plenamente alfabetizadas, nem letradas à maneira analógica e já se nos apresenta um novo tipo de analfabetismo, o analfabetismo relativo ao uso das Tecnologias de Informação e de Comunicação e que os atores envolvidos com a educação não podem ficar alheios.

Em relação a essas novas formas de alfabetização emergentes, Hernández e Pérez (2003) afirmam que vários termos surgiram, inclusive na literatura do campo da Biblioteconomia e da Documentação, a saber: Alfabetização Digital, Alfabetização Computacional, Alfabetização Bibliotecária, Alfabetização de Internet, Alfabetização dos Meios, Alfabetização Hipertextual. Ambos os autores realizam uma diferenciação entre a Alfabetização Computacional, a Alfabetização Digital e a Alfabetização Informacional.

A Alfabetização Computacional, ou *Computer Literacy*, seria aquela relacionada às habilidades de usar e manejar computadores e as novas mídias, ou seja, de saber o que as novas mídias podem fazer e o que se necessita para realizar determinadas tarefas. Já a

Alfabetização Informacional, ou *Information Literacy*, é a capacidade de trabalhar em rede e aplicar esses conhecimentos às várias instâncias da vida, apreendendo-os das distintas páginas *web* que visita, bem como das Redes Sociais Digitais que participa. Requer que o usuário conheça como acessar e utilizar os mais diversos serviços de comunicações e de acesso aos conteúdos, navegação, diretórios e motores de busca para localizar informação; mas, sobretudo, supõe a capacidade de detectar a sua necessidade de informação, conhecer as mais diversas fontes de informação e distingui-las em função de seu custo, qualidade e confiabilidade, além de saber localizar, recuperar, assimilar, compreender de forma crítica a informação que recebe em quaisquer formatos e integrá-la à sua realidade.

Já a Alfabetização Digital seria o estágio superior, pois requer base mais ou menos sólida em TIC, além de estar alfabetizado no aspecto computacional e no informacional. Para tanto, é essencial possuir conhecimentos e habilidades básicas sobre o uso de computadores e conhecimentos para acessar os serviços que oferecem as redes de comunicação por computadores, além de ser necessário compreender a informação que necessita e ter habilidades para realizar os passos indispensáveis para localizá-la e, sobretudo, ter capacidade de reusar a informação em qualquer formato e usar os serviços de que necessita com garantias de segurança e confiança (HERNÁNDEZ; PÉREZ, 2003).

Por sua vez, Horton (2004 apud LAU, 2007, p. 7) define *Alfabetização Digital* como os conhecimentos e competências necessárias para entender de Tecnologias de Informação e de Comunicação, incluindo o hardware, o software, sistemas, redes (redes locais e internet) e todos os outros componentes de sistemas de informática e telecomunicações. Já *Media Literacy* são os conhecimentos e as habilidades necessárias para compreender todas as mídias e formatos em que os dados, informações e conhecimentos são criados, armazenados, comunicados e apresentados.

Neste documento, Lau (2007) realiza a definição de vários termos relacionados à *Information Literacy*, tais como:

- 1) *User Education*- abordagem global para ensinar o acesso à informação para os usuários;
- 2) *Library Instructions*- concentra-se nas habilidades das bibliotecas;
- 3) *Information Competences*- habilidades compostas e metas de alfabetização informacional;
- 4) *Information Skills*- concentra-se nas habilidades de informação e
- 5) *Development of information skills*- processos de facilitar as competências de informação.

As diferenciações conceituais sobre Alfabetização Computacional, Informacional e Digital é de fundamental importância para um contexto de uma sociedade que se predica “da informação”. Nada mais sensato do que pensar nessas práticas de alfabetização informacional para a formação e para a atuação dos profissionais que têm por essência de sua práxis profissional a mediação informativo-cultural, principalmente, quando se tem em vistas a conceitualização de Alfabetização Informacional realizada por Uribe Tirado (2008, 2009, 2010 apud URIBE TIRADO, 2012b, p. 94, tradução nossa) que a entende como:

O processo de ensino-aprendizagem que busca que um indivíduo ou um coletivo, graças ao acompanhamento profissional e de uma instituição educativa ou biblioteconômica e utilizando diferentes estratégias didáticas e ambientes de aprendizagem (modalidade “virtual” ou mista- blended learning), alcance as competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) no que concerne ao informático, comunicativo e informativo, que lhe permitam identificar suas necessidades de informação e, utilizando diferentes formatos, meios e recursos físicos, eletrônicos ou digitais, poder localizar, selecionar, recuperar, organizar, avaliar, produzir, compartilhar e divulgar (comportamento informacional) de forma adequada e eficiente essa informação, com uma posição crítica e ética a partir de suas potencialidades (cognoscíveis, práticas e afetivas) e conhecimentos prévios (outras alfabetizações-Multialfabetismos/Letramentos), e alcançar uma InterAção apropriada com outros indivíduos e coletivos (prática cultural-inclusão social), para, finalmente, com todo esse processo, alcançar e compartilhar novos conhecimentos e ter as bases de uma aprendizagem permanente (lifelong learning) para benefício pessoal, organizacional, comunitário e social (evitando a divisória digital e informacional) ante as exigências da atual sociedade da informação¹⁰.

A conceitualização de Uribe Tirado (2012b), para alfabetização informacional, em relação à de Hernández e Pérez (2003) é bem mais ampla e já envolve os conceitos destes autores para Alfabetização Digital, Alfabetização Informacional e Alfabetização Computacional. Em relação ao surgimento da *Information Literacy* e dos vários conceitos, Uribe Tirado (2012) elaborou o Quadro 1 sinóptico:

¹⁰ El proceso de enseñanza-aprendizaje que busca que un individuo o un colectivo, gracias al acompañamiento profesional y de una institución educativa o bibliotecológica y utilizando diferentes estrategias didácticas y ambientes de aprendizaje (modalidad presencial, “virtual” o mixta –blended learning–), alcance las competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) en lo informático, comunicativo e informativo, que le permitan, tras identificar sus necesidades de información, y utilizando diferentes formatos, medios y recursos físicos, electrónicos o digitales, poder localizar, seleccionar, recuperar, organizar, evaluar, producir, compartir y divulgar (Comportamiento Informacional) en forma adecuada y eficiente esa información, con una posición crítica y ética a partir de sus potencialidades (cognoscitivas, prácticas y afectivas) y conocimientos previos (otras alfabetizaciones-Multialfabetismo/Literacias), y lograr una InterAcción apropiada con otros individuos y colectivos (práctica cultural-inclusión social), según los diferentes roles y contextos que asume (niveles educativos, investigación, desempeño laboral o profesional), para finalmente con todo ese proceso, alcanzar y compartir nuevos conocimientos y tener las bases de un aprendizaje permanente (lifelong learning) para beneficio personal, organizacional, comunitario y social (evitando la brecha digital e informacional) ante las exigencias de la actual sociedad de la información (URIBE TIRADO, 2008, 2009, 2010 apud URIBE TIRADO, 2012b, p. 94).

Período 1 (1985-1994)	Período 2 (1995-1999)	Período 3 (2000-2003)	Período 4 (2004-2007)	Período 5 (2008-[...])
Primeiras reflexões diferenciando-se da instrução bibliográfica e formação de usuários (serviços de bibliotecas).	Políticas de informação de ciência e tecnologia.	Primeiros planos de incorporação das TICS.	Congresso IFLA-Argentina. Maior diferenciação entre alfabetização digital, tecnológica e informacional.	Oficina UNESCO/IFLA de formadores ALFIN.
Propostas iniciais de novas formas e ações formativas a partir das bibliotecas como um conceito amplo de informação e geração de conhecimento.	I e II Encuentro DHI Ciudad de Juárez.	Declaração e normas ALFIN Ciudad de Juárez (2000-2003).	ALFIN e aprendizagem para toda a vida. Estado da Arte em ALFIN.	Plano REUBIN-ALFIN.
	Declaração de Bolonha- Espaço Europeu de Educação Superior.	Primeiras publicações de alcance internacional.	Processos de credenciamento/recr edenciamento das universidades.	Formação em ALFIN mediante <u>e-learning</u> .
		Novos programas da ALFIN apoiados em algumas ferramentas da web 1.0.	Publicações de ALFIN e CRAI.	Maior divulgação do quefazer da ALFIN via Web 2.0.
		Traduções de documentos chaves de ALFIN- INFOLIN em nível mundial.	Multialfabetização.	

Quadro 1- Períodos de desenvolvimento histórico da ALFIN na Iberoamérica.

Fonte: Adaptado de Uribe Tirado (2012a, p.136).

E em relação ao número de publicações encontradas sobre Information Literacy de 1973-2002, Rader (2002) elaborou o seguinte quadro:

Year	Total	Year	Total
1973	28	1988	149
1974	38	1989	158
1975	49	1990	132
1976	68	1991	195
1977	104	1992	217
1978	132	1993	186
1979	168	1994	164
1980	109	1995	274
1981	144	1996	190
1982	119	1997	195
1983	161	1998	286
1984	239	1999	232
1985	123	2000	237
1986	142	2001 (est.)	310
1987	130	2002 (est.)	330
		Total	5009

Quadro 1- Número de publicações revisadas sobre Information Literacy de 1973-2002.

Fonte: Rader (2002).

Como podemos perceber, a *Information Literacy* é um assunto bastante discutido, tanto na área da Biblioteconomia e da Ciência da Informação, quanto na área da Educação, a partir da necessidade de novos letramentos que não apenas o tradicional. Autores que possuem uma visão mais humanística e não tanto técnica da *Information Literacy* é Perrotti e Pieruccini (2007), que preferem utilizar o termo Infoeducação, o qual foi cunhado por Edmir Perrotti para nomear o 1º Colóquio Brasil França de Infoeducação, realizado na ECA/USP, no ano 2000. Para os autores, Infoeducação refere-se a uma:

[...] área de estudo, situada nos desvãos das Ciências da Informação e da Educação, voltada à compreensão das conexões existentes entre apropriação simbólica e dispositivos culturais, como condição à sistematização de referências teóricas e metodológicas necessárias ao desenvolvimento dinâmico e articulado de aprendizagens e de dispositivos informacionais, compatíveis com demandas crescentes de protagonismo cultural, bem como de produção científica, constituída sob novas óticas, nas chamadas Sociedades do Conhecimento (PERROTTI; PIERUCCINI, 2007, p. 91).

A partir das palavras dos autores, podemos inferir que se trata de um conhecimento que se encontra na interdisciplinaridade entre Educação e Ciência da Informação, surgida a partir da necessidade de se ensinar o processo de formulação de questões, de busca, uso e reuso de informações. Para os autores, esses letramentos emergentes fizeram surgir a necessidade de um profissional que se encontrasse no mundo *inter* dessas áreas de conhecimentos, a quem eles chamam de Infoeducador, o qual não é a simples soma de um educador com um profissional da informação, mas sim, a síntese dos dois modelos de profissionais (PERROTTI; PIERUCCINI, 2007, p. 89).

Outra autora que se preocupa com as novas “literacias emergentes” é Passarelli (2007, 2012), para quem a sociedade em rede vem a demandar novos letramentos para os sujeitos poder participar plenamente dela. Em sua pesquisa *Gerações Interativas Brasil: Crianças e adolescentes diante das telas*, Passarelli e Junqueira (2012) afirmam que as literacias digitais constituem um novo conjunto de atitudes e comportamentos necessários para a plena participação na sociedade, a qual se encontra saturada com o volume midiático atual. Elas afetam hábitos cotidianos e possibilitam o acesso à educação, emprego, entretenimento e saúde. Seu desenvolvimento constitui um passo necessário para se adaptar ao mundo das TIC, pois se configura como uma nova abordagem para os estudos de cultura das redes, principalmente, no contexto de expansão dos novos paradigmas comunicacionais. Essa nova abordagem desloca a discussão da inclusão digital de uma simples luta pelo acesso de todos a computadores pessoais conectados à internet para uma jornada bem mais complexa: preparar

adultos e crianças, professores e alunos, para a utilização consciente, autônoma e útil dessa tecnologia e dos conteúdos que nela transitam, isto é, para a aquisição das literacias digitais, como já havia analisado Warschauer (2006).

Essas Literacias Digitais, da qual falam Passarelli e Junqueira (2012), são representações de uma cultura emergente, a digital, que precisa também ser ensinada, assim como a analógica. Se os símbolos e signos da língua são representações que medeiam significados, quando essa linguagem passa a se transformar e novas são criadas, novos tipos de alfabetização são necessários para inserir os sujeitos na cultura de uma determinada sociedade, tanto letradas analógicas, quanto letradas digitais.

Assim sendo, as tecnologias no âmbito das escolas não atuam somente como aparatos técnicos, mas sim, como ferramentas que requerem competências para seu uso, uma vez que são símbolos culturais e transformam a cultura das sociedades, inclusive as relações entre os sujeitos nos mais diversos espaços sociais. Assim, no âmbito dos ambientes de ensino, as tecnologias atuam como transformadoras do que-hacer do professor que, *pari passu* vai deixando de ser o transmissor de conteúdos para atuar como mediador de conhecimentos e facilitador da construção do conhecimento, com o auxílio das tecnologias analógicas e das digitais. A questão que se põe aqui não é que as tecnologias por si vão fazer um salto qualitativo no processo ensino-aprendizagem, mas sim, o conjunto de tecnologias analógicas e digitais em simbiose na escola. Essa não é apenas uma questão de apenas querer a inserção das tecnologias no ambiente escolar, independentemente do nível de ensino, mas sim, de a escola, como local de inserção dos sujeitos numa cultura, possibilitar os conhecimentos necessários para que os sujeitos possam se inserir numa sociedade cada vez mais digital. Assim sendo, a *Information Literacy* não é apenas o ato de treinar as pessoas na aplicação dos recursos informacionais para seu trabalho, mas, sobretudo, é educar os sujeitos para a problematização do mundo, para saber fazer as suas questões, para, a partir daí saber como localizar, selecionar, usar e reusar as informações objetivando a solução de suas questões. Para tanto, é necessário que o processo de aprendizagem nas escolas, universidades e empresas sejam transformados, reestruturados visando não somente o disciplinar, pois este não condiz com a multiplicidade que é a *Information Literacy*, mas sim, na perspectiva do transdisciplinar e no uso de diferentes ambientes de aprendizagens, sejam eles reais, ou virtuais. Entramos aqui no território da apropriação e uso dos bens e recursos simbólicos – o território, por excelência, da própria noção de cultura.

2.3 Mediação, Cultura e Informação

A importância da cultura é fundamental para compreendermos, conforme lembra García Canclini (2004, tradução nossa), “o conjunto dos processos sociais de significação, ou, de um modo mais amplo, a cultura abarca o conjunto dos processos sociais de produção, circulação e consumo da significação na vida social”. A cultura amortece os confrontos, ela põe os sujeitos em diálogo, daí a importância da interculturalidade, de saber dialogar com as diferentes culturas, com suas semelhanças e diferenças.

A interculturalidade pressupõe, antes de tudo, negociação dos conflitos, que é um dos primeiros preceitos da mediação, a partir da área do Direito. Dessa forma, mesmo nas diferenças, as culturas também possuem algo em comum, conforme afirma García Canclini (2004) que são as redes de comunicações que põem em contato os povos e culturas, culturas essas que estão sempre em situações de negociações e precisam sempre estar sendo mediadas como forma de solucionar seus conflitos internos e com o mundo externo. Portanto, ao pensar na práxis dos profissionais da informação, durante muito tempo se pensou que estes profissionais atuavam de forma neutra, no entanto, esta tese já não mais se sustenta, principalmente, porque eles são profissionais mediadores de informação e cultura e seu objeto de trabalho é um produto cultural, por isso, as práticas desses profissionais não são neutras, mas sim emblemáticas da configuração, das práticas de trabalho e da Educação em Ciências da Informação nos tempos hodiernos¹¹.

Como a intervenção do mediador nos processos mediacionais, segundo Veillette (2008) não é uma intervenção neutra, para Feuerstein (1980 apud BELLUZZO; SANTOS; ALMEIDA JÚNIOR, 2014, p. 67) o mediador é aquele que auxilia o educando na construção e escalonamento de seus estímulos, destacando vários critérios para a realização da mediação, classificando três deles como universais: 1) intencionalidade e reciprocidade; 2) significado e 3) transcendência. Na sua perspectiva, a falta de mediadores com intencionalidade, que se coloquem entre o sujeito e mundo, auxiliando-o em suas buscas e apropriações de informação provoca a alienação do sujeito da sua cultura.

Por sua vez, Dudziak (2003 apud VARELA; BARBOSA; FARIAS, 2014, p. 154) propõe, no atendimento ao usuário, a aplicação de três critérios de mediação, originários da teoria de Feuerstein: 1) intencionalidade e reciprocidade- o bibliotecário direciona a interação e o aprendizado para dois atores que aprendem (bibliotecário e usuário); 2) Significado: a

¹¹ Realizamos uma discussão acerca desse assunto num texto publicado no Congresso ISKO por Moraes e Almeida (2013).

experiência ganha significado para os dois atores; 3) Transcendência: a experiência transcende o palco da experimentação e o espaço ensino/treinamento, passando a integrar o comportamento do aprendiz. Ainda a respeito das relações entre mediação e intencionalidade, Gomes (2014) afirma que “o sucesso da ação mediadora é também dependente do nível de conscientização do agente dessa ação quanto ao seu papel protagonista”.

Há ainda quem fale dos processos não de mediação, mas de desintermediação da informação, em autores como Fourie (2001), Lèvy (2000), Silva e Lopes (2011) e Almeida (2014), conforme já havíamos discutido na dissertação de mestrado de Moraes (2012). Para Fourie (2001), Lèvy (2000) e Silva e Lopes (2011), esse fenômeno foi gerado pela autonomia dos usuários no processo de busca de informação e foi Lèvy (2000) que o denominou de desintermediação. Fourie (2001) afirma que a desintermediação é a busca de informação por um usuário final, mas sem a necessidade de filtros, o que potencializa a figura do usuário/interagente.

Esse conceito, conforme Silva e Lopes (2011), surgiu entre as décadas de 1960 e 1970, tendo sido os bancos os primeiros a utilizar esse conceito, quando passaram a oferecer seus serviços de forma que seus clientes o fizessem sem a intervenção humana. Fourie (2001) complementa afirmando que *desintermediação*, *potencialização do usuário*, *outsourcing* e *reintermediação* se converteram em palavras estrelas em finais dos anos de 1990. Assim, Gellman (1996 apud FOURIE, 2001) afirma que o termo desintermediação aplicado às bibliotecas significa a evolução da informação desde depósitos físicos centralizados até fontes alternativas acessíveis diretamente a partir dos computadores e das redes. No entanto, é isso sim, mas não apenas isso. Vejamos.

Os processos de desintermediação da informação (e atentemos à raiz da palavra que permanece - mediação) são muito mais complexos do que se pensa, pois passou a surgir o que se chama de bibliotecários de referência invisíveis, ou seja, aqueles que levariam o usuário à informação desejada no ambiente do ciberespaço. Portanto, não há tanta autonomia no universo da rede, como por exemplo, os buscadores como o *Google* (criado em 1998) que é o mais popular e usa o *PageRank*, para sugerir páginas para os usuários acessarem. E aqui, Parisier (2012) nos faz perceber que não há essa ideia de desintermediação, como o fim dos intermediários nas tramas das redes, mas sim que as mediações se tornaram mais sutis, abstratas e muito mais eficazes, sendo cada vez mais necessários os mediadores invisíveis para fazer chegar ao usuário certo a informação que se quer vender, personalizando os produtos da rede para os clientes que ela quer alcançar. Assim, toda a malha infoviária está se reorganizando para personalizar os produtos para os clientes específicos, o que ocorre nas

buscas que fazemos em livrarias e sebos virtuais, nos *blogs*, no Facebook, no Youtube e em vários outros sítios que visitamos. Assim sendo, quanto mais informações nossas existe na Internet, ou mesmo em um sistema informático de determinada organização, mais fácil se torna a oferta personalizada de produtos. Portanto, acerca dos processos de desintermediação é dessa forma que Parisier (2012, p. 58) se expressa:

Parece bom eliminarmos o perverso intermediário situado entre nós e aquilo que queremos. De certa forma, a desintermediação confronta com a própria ideia da *mídia*. A palavra, afinal, vem do latim e significa “camada do meio”. Ela se posiciona entre nós e o mundo; oferece-nos a possibilidade de saber o que está acontecendo, mas em detrimento da experiência direta. A desintermediação sugere que podemos ter as duas coisas. É claro que não escapa inteiramente à verdade. Porém, embora a submissão aos mediadores seja um problema real, a história da desintermediação tem uma boa dose de mitologia. Seu verdadeiro efeito é tornar os mediadores invisíveis.

Assim, mediação, desintermediação e reintermediação da informação são muito mais ações cíclicas que mesmo de ruptura. Ou seja, não ultrapassamos a etapa da mediação e passamos para uma de desintermediação e seguimos realizando a reintermediação, mas são três processos que se retroalimentam e que nem sempre se tornam visíveis para os sujeitos envolvidos no processo.

O processo de mediação da informação não é tão simples, como podemos observar nas discussões realizadas até aqui, pois ela pressupõe a intencionalidade do profissional da informação, manejo nas técnicas info-documentárias, conhecimento do público alvo e pressupõe que antes de tudo esse profissional seja um educador para o uso da informação. Em um ambiente de informação, existe a função mediadora em potencial que se objetiva no ambiente de informação e se efetiva quando determinado grupo social lhe confere sentido e uso. Ou seja, quando o ambiente de informação é usado ocorre uma mediação objetivada dentro da relação social do ambiente de informação. Quando há troca de conhecimentos entre os usuários do ambiente de informação ocorre a comunicação, e quando existe aí um terceiro elemento entre os sujeitos do processo comunicacional, que pode ser humano ou técnico, o material de informação, ou o agente que faz funcionar o ambiente de informação e que busca desfazer os ruídos do processo comunicacional do ambiente de informação, então se faz mediação.

Os ambientes de informação (arquivos, bibliotecas, museus, escolas, centros culturais) são produtos culturais e técnicos que têm função mediadora, pois transmitem a herança dos conhecimentos humanos (que também é cultura). Assim, bibliotecas, arquivos, museus, escolas recobrem o conceito de mediação tanto na forma social (pois eles se tornam elos entre

os atores do processo de busca do conhecimento), quanto técnico (pois auxiliam os sujeitos na sua busca de informação). Eles são em si ambientes mediadores, se aceitarmos que é a cultura quem interpela e faz mediação. Assim, dialogamos com Crippa (2012), para quem a própria narrativa contida em livros ou filmes são agentes de mediação, pois as representações analisadas pela autora podem estabelecer a operação simbólica para que o leitor entenda o funcionamento de alguns aspectos da Ciência da Informação e do mundo informativo-documental, tais como a leitura e a biblioteca.

Rendón Rojas (2013) afirma que esse mundo informativo-documental surge do “ser informacional” da pessoa humana que, para existir, necessita criar, consumir, transformar, transmitir e conservar informação. Para o autor, nesse mundo informativo-documental se produz uma mediação, não como processo mecânico, instrumental que pode ser realizado por objetos: uma ponte, um computador, um programa- como afirma a teoria de Paul Rasse, mas sim como um processo intencional entre os sujeitos, um processo comunicacional, uma interação mediada por símbolos, mas não só em nível sintático ou semântico, mas sim envolvendo o nível pragmático. Daí também a relação entre mediação e intencionalidade, como já afirmamos ao citar a teoria de Feuerstein.

Assim todas as ações dos profissionais da informação, sejam eles bibliotecários, arquivistas, museólogos, ou outros¹², nos ambientes de informação, são ações intencionais que visam a mediação da informação, desde o processo de seleção, aquisição, organização e disponibilização no sistema, até quando o usuário acessa o sistema e obtém a informação desejada, onde se conclui o processo de mediação. Mesmo no processo de desintermediação o usuário não passa a ser independente do mediador ao acessar por si a informação diretamente no sistema “sem precisar” do profissional – indiretamente, o profissional já realizou todas as etapas anteriores ao momento da busca com o fim de facilitar o acesso do usuário à informação demandada. A este respeito, é desta forma que Bortolin e Santos Neto (2015, p. 42-43) se expressam:

Os bibliotecários têm promovido mediações de informações por meio de: publicações (impressas e digitais), murais, eventos, cursos. [...]. Os bibliotecários que atuam no ambiente de ensino buscam, cada vez mais, melhorar as suas ações para que elas sejam modificadoras, por meio da mediação de conteúdos, possibilitem o enriquecer da pesquisa e da leitura. Os museólogos, pelo menos os que atuam no Brasil, estão empenhados no movimento de educação museal que tem aproximado os públicos das mais diversas informações, dos conteúdos dos objetos

¹² Para Rendón Rojas (2013) o surgimento das distintas disciplinas informativas-documentais não são mudanças paradigmáticas irreconciliáveis, mas sim teorias do cinturão protetor que co-existem, competem entre si, se transformam, desaparecem, aparecem. Ou seja, para o autor, não há o movimento de ruptura, mas sim de co-existência.

históricos e das diferentes artes, que são também textos informacionais. [...]. A mediação da informação também deve ser realizada pelos arquivistas, pois assim eles, além de cumprir sua função social possibilitam maior visibilidade dos arquivos e da profissão [...].

No âmbito do fazer dos profissionais da informação, a prática da mediação sempre esteve presente, desde a organização das primeiras tabuinhas de argila, até quando do uso das mais sofisticadas TIC, o que alterou todo o fazer e até mesmo as práticas mediacionais dos profissionais da informação. Neste sentido é que Almeida Júnior (2009) afirma que as práticas dos profissionais da informação envolvem tanto a mediação implícita, quanto a mediação explícita. A *mediação explícita* seria aquela que ocorre com a presença do usuário e que esta é a condição *sine qua non* para que haja mediação, mesmo que essa presença não seja presencial e o autor fornece como exemplo deste tipo de mediação os acessos à distância em que não é solicitada a interferência concreta e presencial do profissional da informação (ALMEIDA JÚNIOR, 2009, p. 92-93). A mediação explícita seria aquela que se tem um controle razoável, ou seja, aquela em que o profissional da informação age diretamente para satisfazer as necessidades de informação de seus usuários.

Já a *mediação implícita* é aquela que é realizada antes do contato com o usuário, mas visando a este. Ou seja, é todo o processamento técnico do acervo, o planejamento do ambiente de mediação da informação, independentemente se esse ambiente é um arquivo, uma biblioteca ou um museu, etc. Assim sendo, toda a atividade, todo o fazer dos profissionais da informação, é um fazer mediador.

Almeida (2013) elenca alguns espaços e possibilidades de atuação do profissional e pesquisador da área da Ciência da Informação¹³ no que concerne ao campo cultural e afirma que há um grande potencial para esse profissional como mediador especialmente no território dinâmico entre a cultura e as tecnologias, tanto no que concerne ao trabalho como organizador da massa documental, quanto com a capacitação dos membros e públicos em geral em relação ao uso dos computadores e das redes de forma crítica. No entanto, Almeida (2013) já aponta para a deficiente formação dos profissionais da informação para atuar nesse segmento:

Desse modo, investir na formação cultural mais ampla dos profissionais e pesquisadores da CI apresenta-se como iniciativa estratégica e necessária, não só por descortinar novas possibilidades de atuação, mas também, e principalmente, para

¹³ Em relação à denominação da área se é Ciência da Informação, Biblioteconomia, Museologia, Arquivologia, Gestão da Informação, ou qualquer outro sinônimo e termo específico, preferimos ficar com o pensamento de Rendón Rojas (2005, tradução nossa) para quem “a essa disciplina podemos chamar de Bibliotecología (com maiúscula e agregar a ela a terminação geral); podemos-lhe chamar ciência bibliotecológica e da informação; ciência da informação, documentação, etc., mas o importante é determinar o referente do termo que se elege”.

formar indivíduos mais críticos e criativos, capazes de construir novas possibilidades de atuação para si e contribuir para a construção de uma sociedade mais rica e diversificada culturalmente.

O processo de desintermediação ocorre quando os profissionais passam a analisar os históricos de buscas dos usuários a fim de personalizar a comunicação entre o ambiente de informação e o usuário, utilizando-se não apenas de dados dos históricos de busca de cada usuário no sistema, mas sim, integrando as diversas mídias como e-mails, redes sociais que o usuário acessa, *blogs*, *vlogs*, etc. ao sistema do ambiente de informação. Assim, o sistema poderá usar as informações dadas pelos usuários para melhor filtrar os tipos de informação que ela pode enviar ao usuário. Além disso, pode vir a facilitar o próprio processo de envio de documentos e informações que o usuário venha necessitar.

Esse mesmo profissional mediador será aquele que poderá beneficiar os usuários dos ambientes de informação com os processos de desintermediação, pois os arquivos, bibliotecas e museus não mais passarão a atender usuários diversos, ou mesmo que específicos como nos centros de informação especializadas, mas sim atenderão aos usuários de forma personalizada. O filtro, a mediação não deixa de existir, mas ela passa a ser mais sutil e abstrata, potencializando o usuário, mas não mais apenas porque o usuário terá acesso diretamente à informação desejada a partir dos computadores e das redes, como afirmavam autores na década de 1990.

Na realidade, as formas de mediação se tornaram bem mais abstratas e sutis que o próprio termo mediação não dá conta de abarcar, por isso, também adotamos o termo *desintermediação informacional* para denominar os processos de disponibilização da informação, de forma ordenada e personalizada, para um usuário específico, a partir das informações que os usuários disponibilizam para o sistema de informação, uma vez que arquivos, bibliotecas e museus já se encontram nas redes sociais digitais interagindo com seus usuários e obtendo, por isso, informações privilegiadas dos mesmos, o que possibilita antever até mesmo que tipos de informação necessita cada usuário.

Já o processo de reintermediação se refere aos novos mediadores que atuam muito mais como consultores informacionais (ou melhor, como educador informacional), que indicam não um grande volume de informações dentro do sistema, mas informações específicas para usuários específicos, o que potencializa não somente a figura do usuário, como se afirmou do processo de mediação da informação, mas também potencializa a figura do profissional da informação que terá que saber trabalhar com perfis específicos de usuários.

Os profissionais da informação serão “filtros personalizados” e auxiliarão aos usuários

a expandir o espectro das suas pesquisas. É aqui que ocorre o perigo, pois caso esse processo de desintermediação realizado pelo profissional da informação (que de toda forma continua sendo um mediador, uma vez que esses três processos se retroalimentam) passe não a auxiliar o usuário a aprofundar suas investigações, mas sim, a limitar sua visão de mundo, então passa a ser necessário que esse profissional venha a reconsiderar criticamente o processo. Daí os processos de mediação, desintermediação e reintermediação serem cíclicos e dependerem sempre da intencionalidade do usuário e do profissional da informação.

Todas estas questões estão diretamente relacionadas à apropriação social da informação na contemporaneidade e as ações de mediação da informação e de desintermediação da informação já pressupõem, por sua vez, ações de ensinar para a informação (que já foi discutido no tópico anterior acerca da *Information Literacy*), e que é o que se torna práxis curricular no campo da mediação. Autores como Pirela Morillo (2006) e Araújo (2011) em seus escritos vêm fazendo a relação entre essas duas áreas.

Para Araújo (2011), a mediação é uma abordagem contemporânea da Biblioteconomia e possui três formas de abordagens nesse campo de conhecimento: 1) A primeira é aquela que foi primeiramente trabalhada por Ortega y Gasset em 1935, no sentido de ponte, filtro entre a informação e o usuário; 2) A segunda abordagem nesse campo é o da *Information Literacy*, cujo termo foi primeiramente cunhado por Paul Zurkowsky e refere-se a educar os usuários para o uso da informação; 3) A terceira vertente é a dos estudos sobre bibliotecas eletrônicas e digitais.

Em relação à abordagem da mediação como filtro, ponte entre a informação e o usuário, esta é a concepção mais conhecida entre os alunos da Biblioteconomia.

Por sua vez, Pirela Morillo (2006) afirma que no âmbito da produção de conhecimento e de sua recepção ativa e crítica, se dão múltiplas e complexas mediações, porque ocorrem no contexto de três dimensões: 1) a do emissor de primeira ordem, onde se dá a mediação; 2) a do emissor de segunda ordem- profissional mediador e 3) a do usuário, quem deve realizar uma recepção crítica e ativa.

O autor supracitado afirma que essas três dimensões da mediação só tem sentido, a partir da recepção crítica e ativa do usuário, que só é possível quando este é formado para o desenvolvimento da sua aprendizagem tecnológica-informativa e para sua inteligência investigativa e este fator produz uma quarta mediação, relacionada com o ensinar a usar a informação expressada em diversos meios, em outras palavras, é necessário ensinar ao usuário a dominar a informação em seu sentido mais amplo.

Em resumo, mediação informativo-cultural é toda ação realizada pelos profissionais da informação e pelos usuários da informação que visa ao protagonismo dos usuários e dos profissionais da informação mesmos como mediadores e também como usuários dos ambientes. Ou seja, os mediadores são tanto facilitadores do uso da informação para outros usuários, quanto para ele mesmo como usuário. A mediação é realizada quando os usuários desses ambientes trocam informações por meio de alguma linguagem e assim comunicam. No entanto, só há mediação quando entra em cena um agente para desfazer ruídos, ruídos esses oriundos de diferenças culturais. Daí a importância do mediador ter, ele mesmo, uma educação voltada para a interculturalidade, buscando estabelecer e restabelecer laços duradouros, que visem o engajamento dos coletivos de diferentes expressões culturais, numa sempre contínua negociação de sentidos. Portanto, a mediação não é uma ação neutra, e nem teria como ser, pois em todo o seu processo ela é carregada da intencionalidade, tanto do mediador, quanto do interagente do sistema de informação, pois é a informação, que é produzida pela cultura, antes de tudo, o insumo dos ambientes de informação. Assim, para que a mediação da informação seja efetivada é necessário que os interagentes saibam realizar os passos básicos do processo de conhecimentos, desde a busca até o uso e reuso da informação, o que deve ser ensinado. Portanto, a apropriação de recursos simbólicos é algo construído, daí estudarmos os currículos que é um dispositivo que visa à apropriação de saberes construídos pelas áreas de conhecimentos e que fazem parte da nossa cultura e precisam ser mediados para realizar sua função social. Mas, o que é que se denomina de currículo?

3 CURRÍCULO

As disciplinas são o preço que a sociedade deve pagar à sua cultura para poder transmiti-la no contexto da escola ou do colégio (Chervel, 1990).

3.1 Aspectos gerais

A fim de entendermos um pouco a historicidade do currículo e do próprio conceito, percorremos alguns autores que analisaram essa historicidade; tanto os autores do campo do currículo, como Ivor Goodson, no contexto inglês; Díaz Barriga, Alicia de Alba e Édgar González-Gaudiano no contexto mexicano; Tomaz Tadeu da Silva, Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo no contexto brasileiro, quanto alguns autores ligados à História Cultural, a exemplo de Peter Burke. Portanto, a pretensão neste momento não é realizar um tratado histórico, mas buscar alguns elementos da historicidade do termo currículo e do seu conceito, bem como das teorias desse campo de estudos para analisar aspectos da formação dos profissionais da informação.

Ivor Goodson, no contexto inglês, afirma da necessidade de se historicizar o currículo, não apenas no sentido de recontar os fatos históricos e períodos, mas, sobretudo, de compreender essa história para analisar o currículo na contemporaneidade. Assim, em relação ao termo currículo, Goodson (2005, p. 31) afirma que se origina da palavra latina *Scurrere*, correr, e refere-se a curso (ou carro de corrida). O termo *cursus* passa a ser utilizado, com variedade semântica, a partir dos séculos XIV e XV, nas línguas, como o português, o francês, o inglês e outras, como linguagem universitária. Em referência ao uso do termo currículo como pista de corrida, Burke (2003, p. 86) afirma que o currículo é uma metáfora do atletismo clássico e o curso a pista onde os estudantes tinham que correr, ou seja, era uma ordem ou sistema de disciplinas; no mundo clássico, a disciplina estava associada com o atletismo, o exército e a filosofia dos estoicos, que enfatizavam o autocontrole. Na Idade Média, a disciplina estava associada aos mosteiros, à penitência e à flagelação. Na realidade, Burke (2003, p. 86) afirma que o século XVI assistia a um movimento disciplinador, tanto no âmbito das escolas, como das universidades e, também, das igrejas. Ainda acerca do termo disciplina, Chervel (1990, p. 178) afirma que:

No seu uso escolar, o termo “disciplina” e a expressão “disciplina escolar” não designam, até o fim do século XIX, mais do que a vigilância dos estabelecimentos, a

repressão das condutas prejudiciais à sua boa ordem e aquela parte da educação dos alunos que contribui para isso. No sentido que nos interessa aqui, de “conteúdos do ensino”, o termo está ausente de todos os dicionários do século XIX, e mesmo do Dictionnaire de l’Académie de 1932.

Somente no início da era moderna, a palavra currículo foi empregada num contexto acadêmico pelo humanista espanhol Juan Luis Vives. E foi nesse período que, conforme Burke (2003, p. 87), em 1450, o currículo das universidades europeias era notavelmente uniforme permitindo a *peregrinatio academica*, ou seja, uma facilidade da mobilidade acadêmica entre as instituições universitárias. O primeiro grau era o bacharelado e o estudante se tornava bacharel nas sete artes liberais, quais sejam: *trivium* (gramática, lógica e retórica) e *quadrivium* (aritmética, geometria, astronomia e música). O primeiro grau poderia ser seguido por um curso em uma das três universidades superiores: teologia, direito (civil e canônico) e medicina.

Esse movimento disciplinador percorreu o século XVI, principalmente nas escolas, nas universidades e nas igrejas; porém as disciplinas científicas, em particular, foram consideradas como uma invenção de fins do século XVIII e princípios do XIX. O que era novidade, todavia, não era a ideia de disciplina, mas a sua institucionalização em forma de departamentos acadêmicos (expressão esta usada pela primeira vez no idioma inglês em 1832, segundo o *Oxford English Dictionary*). Nesse período, Burke (2003, p. 94) afirma que, em muitas universidades, um sistema alternativo ao *trivium* e ao *quadrivium* invadiu ou infiltrou o currículo. Era o sistema do *studia humanitas*, que consistia de cinco temas: gramática e retórica (como no *trivium*), mais poesia, história e ética.

Até o final do século XIX, o termo disciplina ainda não era usado em contexto acadêmico, e nos documentos oficiais se usavam termos equivalentes para se referir ao que hoje denominamos de disciplina, tais como: objetos, partes, ramos, matérias de ensino e ainda “faculdade”, termo que desapareceu nesse sentido de disciplina, mas que desde o século XVIII era usado nessa acepção e o termo disciplina nos primeiros decênios do século XX passa a preencher essa lacuna lexicológica significando a instrução que o aluno recebe do mestre (CHERVEL, 1990, p. 178).

Na mesma perspectiva historicista, Hamilton (1992 apud LOPES; MACEDO, 2011) aponta que a primeira menção ao termo currículo data de 1633, quando ele apareceu nos registros da Universidade de Glasgow referindo-se ao curso inteiro seguido pelos estudantes; esta referência é citada também no *Oxford English Dictionary*. Em 1682, já se utilizava, em inglês, a palavra *curricule*, com o sentido de “cursinho”. Nesta mesma língua se utiliza, a partir

de 1824, o termo *curriculum* com o sentido de um curso de aperfeiçoamento ou estudos universitários, traduzido também pela palavra *course*.

No século XIX, mais precisamente a partir de 1868, conforme Goodson (2005, p. 32), a escolarização até os 18 ou 19 anos de idade destinava-se aos filhos das famílias de boa renda, independentemente da atividade desenvolvida pelos pais, ou os filhos de profissionais e homens de negócios, cujas rendas os situassem no mesmo nível. Tais alunos seguiam um currículo essencialmente clássico. O segundo grau, até os 16 anos de idade, destinava-se aos filhos das classes mercantis, para quem o currículo tinha orientação menos clássica e já um tanto prática. O terceiro grau, para alunos de até 14 anos, era destinado aos filhos dos pequenos proprietários agrícolas, pequenos comerciantes e artesãos superiores. Na virada do século XIX, a epistemologia com a qual nos familiarizamos estava emergindo e, no século XX, a epistemologia dominante que caracterizava a escolarização do estado combinava essa trilogia: pedagogia, currículo e avaliação.

Retomando o diálogo com Burke (2003, p. 94) este afirma que há uma tendência nos currículos para a especialização, uma vez que novas disciplinas ganham autonomia apenas para fragmentar-se como as novas nações no final do século XX. Neste sentido, o avanço da ciência moderna fez com que novas áreas de conhecimentos surgissem e, dessa forma, alterassem também o currículo, tanto das universidades, quanto das escolas. No entanto, em relação ao termo disciplina, Chervel (1990, p. 178) afirma que:

No seu uso escolar, o termo “disciplina” e a expressão “disciplina escolar” não designam, até o fim do século XIX, mais do que a vigilância dos estabelecimentos, a repressão das condutas prejudiciais à sua boa ordem e aquela parte da educação dos alunos que contribui para isso. No sentido que nos interessa aqui, de “conteúdos de ensino”, o termo está ausente de todos os dicionários do século XIX, e mesmo do Dictionnaire de l’Académie de 1932.

Somente no século XX, com o início da industrialização americana, a palavra *curriculum* migra da Europa para os Estados Unidos. Para Goodson (2005, p. 35), o sistema de sala de aula introduziu uma série de horários e de aulas compartimentalizadas; a manifestação curricular dessa mudança sistemática foi a matéria escolar. Na era moderna já se tratava o currículo essencialmente como matéria escolar. Embora introduzido na década de 1850, este sistema (de aulas compartimentalizadas, de matéria escolar e de série de horários) só chegou à situação atual em 1904, com a definição dos Regulamentos Secundários que, em 1917, elencaram as matérias principais, aceitas como matérias básicas de um Certificado Escolar. A partir daí, o currículo passou a se assemelhar à situação hoje existente.

Faz-se necessário ressaltar que é na literatura estadunidense que o termo surge para designar um campo especializado de estudos (MACEDO, R., 2008). Conforme Lopes e Macedo (2011, p. 21), nos anos de 1920, com o movimento da Escola Nova no Brasil, a concepção de que era preciso decidir sobre o que ensinar ganha força e, para muitos autores, é nesse período que se iniciam os estudos curriculares. Mas, o que é currículo? Para responder a esta pergunta é preciso atentar que vários autores que se dedicam aos estudos curriculares vêm buscando defini-lo, tais como, Gimeno Sacristán (1995); Silva (1999); Díaz Barriga (2003); Barreto (2006); Macedo, E. (2006); Lopes e Macedo (2011) dentre outros.

Definir o que seja currículo não é tarefa das mais fáceis haja vista a infinidade de teorias existentes nesse campo. Rule (1973 apud GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 14) afirma que na literatura norte-americana sobre currículo, há uma centena de definições que podemos encontrar e que há dois grupos mais destacados. O primeiro é relacionado com a concepção de *curriculum como experiência*. Ou seja, como um conjunto de responsabilidades da escola em promover uma série de experiências, sejam estas conscientes e intencionais, ou experiências planejadas, dirigidas ou sob a supervisão da escola, etc. O segundo é o *curriculum como definição de conteúdos da educação*, como planos ou propostas, especificação de objetivos, reflexo da herança cultural, como mudança de conduta, como programa da escola que contém conteúdos e atividades, soma de aprendizagens ou resultados, ou todas as experiências que o sujeito pode obter.

Podemos perceber na definição de Rule (1973 apud GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 14) que existem duas palavras-chave, quais sejam: intencionalidade e cultura. Ou seja, currículo é um objeto cultural que possui determinada intencionalidade em sua construção e execução, que é a transmissão da cultura para as próximas gerações.

Uma das primeiras definições de currículo foi a de Bobbitt (2004), na obra *The Curriculum*, publicada originalmente em 1918. Assim sendo, o autor afirma que:

A palavra *curriculum* significa em latim curso de corrida ou uma corrida propriamente dita- um lugar de feitos ou série de feitos. Aplicada à educação, consiste na *série de coisas que as crianças e jovens devem fazer e experimentar* para desenvolverem capacidades para fazerem as coisas bem feitas, que preencham os afazeres da vida adulta, e para serem, em todos os aspectos, o que os adultos devem ser. [...]. O currículo pode, por conseguinte, ser definido de duas maneiras: 1) abrange o leque de experiências orientadas ou não orientadas, referentes ao desabrochar das capacidades do indivíduo; ou 2) as séries de experiências de formação conscientemente orientadas de que as escolas se socorrem para completar e aperfeiçoar o desenvolvimento do indivíduo.

Para o autor supracitado, o currículo é o conjunto de experiências que os sujeitos adquirem nas escolas e em outros locais formativos e já numa das primeiras definições do termo currículo a palavra *intencionalidade* já estava inserida. Ou seja, o currículo é um produto cultural que reflete a intencionalidade que determinada sociedade possui, dentro de determinado contexto cultural, ao auferir a existência de espaços de formação.

Por sua vez Pedra (1992 apud SCHMIDT, 2003, p. 61) ao analisar as definições existentes nesse período, afirma que há três formas de abordagem do termo currículo, a saber:

- 1) Como resultados esperados, como por exemplo, o currículo ser uma série estruturada de resultados esperados.
- 2) Como conjunto de experiências sob o comando da escola.
- 3) Como princípios essenciais de uma proposta educativa.

O currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização que se atribui à educação escolarizada ou de ajuda ao desenvolvimento, de estímulo e cenário do mesmo, o reflexo de um modelo educativo determinado. Assim sendo, quando definimos currículo, estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las em um momento histórico e social determinado (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 15-16). Portanto, diante das várias formas de se tentar definir currículo e de teorizá-lo é que Barreto (2006, p. 2), afirma que:

É possível encontrar inúmeras definições de currículo, pois elas têm variado no tempo e no espaço. Algumas definições tendem a enfatizar o conjunto de experiências adquiridas pelo aluno na escola. Outras recaem nos conteúdos e disciplinas a serem trabalhados com os estudantes com vistas a determinados objetivos. O que o currículo é, depende da forma como ele é definido pelos autores e pelas teorias que dele se ocupam. A abordagem do currículo precisa, portanto, ser feita de uma perspectiva histórica.

A partir do pensamento da autora supracitada podemos inferir que o currículo não é apenas uma lista de conteúdos que os alunos têm que percorrer a fim de alcançar alguns objetivos; mas, sobretudo, são as experiências vividas a partir do que o fio da tradição já legou e acima de tudo, currículo é criação, invenção, reinvenção, dentro e fora do cotidiano escolar, a partir de outros locais de mediação de informações, tais como movimentos sociais, a família, a biblioteca, mídias, empresas, Organizações Não Governamentais (ONGs), sindicatos, ciberespaço e suas potencialidades, como os *blogs*, ambientes virtuais de aprendizagem, etc. Dessa forma, retornamos o diálogo com Gimeno Sacristán (1995, p. 86) para quem o “currículo não é agora a declaração de áreas e temas- seja ela feita pela

administração ou pelos professores-, mas a soma de todo tipo de aprendizagens e de ausências que os alunos obtêm como consequência de estarem sendo escolarizados”.

Desta feita, não podemos pensar em currículo somente como algo elaborado nos documentos oficiais, mas temos que pensá-lo também como algo efetivado no cotidiano das instituições educacionais e também fora delas. Ao se pensar em currículo deve-se buscar responder a questões de qual conhecimento, selecionado dentro de uma determinada cultura, deve ser mediado aos alunos, se o currículo deve atender à sociedade tal qual está posta, ou deve ser um currículo que busque contestar a determinados modelos de sociedade, etc. E assim, Silva (2002, p. 15) afirma que “a cada um desses ‘modelos’ de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo”. O que nos leva a inferir que não deve haver um modelo pronto e acabado de currículo, mas sim os currículos, embora sigam determinadas orientações, devem também ser específicos para os contextos em que a escola está inserida.

Numa perspectiva mais ampla, Macedo, E. (2006) afirma que o currículo é um espaço-tempo em que sujeitos diferentes interagem, tendo por referência seus diversos pertencimentos, e que essa interação é um processo cultural que ocorre num lugar-tempo. Portanto, os currículos são espaço-tempo de fronteira e, assim, são híbridos culturais. Na realidade, a autora entende o currículo como um espaço-tempo em que estão mesclados os discursos da ciência, da nação, do mercado, os “saberes comuns”, as religiosidades e tantos outros, todos também híbridos em suas próprias constituições.

Em um trabalho mais recente, em parceria com Alice Lopes, a autora supracitada enfatiza essa definição afirmando que “o currículo não é uma parte legitimada da cultura que é transposta para a escola. O currículo faz parte da própria luta pela produção do significado, a própria luta pela legitimação. Nesse sentido, é uma produção de cultura” (LOPES; MACEDO, 2011) e acrescentamos que se ele é produção de cultura então o currículo é mediação da informação cultural, pois ele precisa ser estruturado para fazer sentido e significar dentro de determinado contexto cultural. Daí, o currículo não poder estar apartado da cultura local na qual ele é produzido, haja vista ele ter de atender a uma determinada sociedade. Outra questão inerente a esta é que há um processo de retroalimentação, ou seja, o currículo é uma seleção da cultura e também é um produtor de cultura no âmbito da sala de aula. Na mesma linha, encontramos Amantea et al. (2006, p. 41) que entendem o planejamento do currículo como um processo social e culturalmente mediado, sendo muito mais que um artefato, pois ele é um processo de construção social que se desenvolve dentro das tradições de pensamento pedagógico e curricular. Além disso,

Os desenhos curriculares podem ser entendidos como objetos culturais gerados por formas históricas de tradição seletivas próprias de um grupo social dado que, a partir de relações de poder favoráveis, prioriza a inclusão hierarquizada de certos conteúdos e valores (próprios) como se fossem objetiva e universalmente válidos e legítimos, em detrimento de outros (alheios) que desqualifica e ignora. É aí que o mandato socializador e a política do conhecimento oficial operam, de maneira criativa e destrutiva, como formas culturais arbitrárias que tratam de se impor a todos em virtude de certa violência simbólica. Por isso, o mandato socializador e a política do conhecimento do currículo representam a versão escolarizada do princípio pedagógico dominante (SUAREZ, 1996 apud AMANTEA et al., 2006, p. 41).

Na mesma interrelação entre cultura e currículo, encontramos a conceitualização de De Alba (1991 apud GALLARDO GUTIÉRREZ, 2015, p. 70, tradução nossa) que afirma que o currículo se trata de “uma proposta político-educativa que permite a síntese de elementos culturais: conhecimentos, valores, costumes, crenças, hábitos, formas de aprender, entre outros, que conformam uma proposta pensada e impulsionada por diversos grupos e setores sociais”. Ou seja, o currículo não é apenas o que está escrito no texto, nem somente o que é transmitido aos alunos em sala de aula, mas, sobretudo, a interrelação entre a escola, a sociedade, a cultura e o desenvolvimento científico.

O que podemos inferir das conceitualizações dos autores acima mencionados é que, antes de tudo, o currículo é uma seleção de alguns conteúdos contidos no interior da cultura¹⁴, percebida aqui como o modo de ser e de estar dos sujeitos no mundo, ou seja, trata-se de uma escolha sobre o que é legítimo ser mediado para as gerações; todavia, o conceito não abarca apenas a dimensão da mediação, mas também, a da criação e recriação dos saberes como forma de os sujeitos se apropriarem dos saberes herdados. Nesse sentido, os estudos curriculares também devem buscar uma análise maior acerca dos conteúdos transmitidos, bem como dos materiais pedagógicos e da mediação e criação dos conteúdos, haja vista que:

Todos os materiais pedagógicos que são utilizados por professores e alunos são mediadores decisivos da cultura nas escolas, porque são os artífices do que e do como se apresenta essa cultura a professores e alunos. Ali se reflete de forma bastante elaborada a cultura real a que se aprende (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 89).

Portanto, os conteúdos do ensino podem ser estruturados não apenas do desenvolvimento técnico-científico, mas também, do contexto social, político, econômico e cultural na qual o currículo está inserido e, assim, o currículo proposto para o ensino é fruto das opções tomadas dentro das práticas políticas, econômicas e sociais, conforme alertam

¹⁴ Neste momento não nos deteremos nos vários conceitos para o termo cultura, haja vista a grande complexidade do mesmo para ser tratado no âmbito deste trabalho.

Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998, p. 133). Assim, para os autores, também medeiam a prática do *currículo real* as decisões administrativas sobre como desenvolver o currículo, a elaboração de materiais didáticos, a participação familiar, a influência de grupos acadêmicos que pressionam para que sua especialização esteja representada na cultura escolar. Além disso, embora os currículos sejam prescritos por órgãos administrativos da escola, do governo, etc., esses conteúdos prescritos são transformados no contexto escolar concreto, ou seja, no ambiente da sala de aula. E é por isso que Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998) afirmam que há uma falta de correspondência entre a cultura exterior, a que se elabora no *currículo prescrito* e a que se leciona na prática real, sendo que o *currículo real* é determinado na interação das práticas de elaboração do currículo e que fazem parte do que se denomina de sistema curricular.

Na realidade, o *currículo prescrito* é uma carta de intenções que se apresenta à comunidade escolar e à sociedade. Todavia, uma coisa é o currículo prescrito, outra é o *currículo real*, aquele onde na prática se misturam o *currículo manifesto* (o que se diz que se ensina) e o que funciona subterraneamente (o *currículo oculto*), os quais na experiência prática se misturam e formam o que Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998) denominam de currículo real.

Portanto, ao se analisar o currículo, é necessário levar em consideração essas duas dimensões: a do currículo prescrito e a do currículo real. Daí que muitas vezes se muda o currículo prescrito, mas o real em nada se modifica, pois se altera apenas o texto, mas não as condições reais de efetivação, de práxis do currículo. Assim, Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998) afirmam que o currículo é processo, é o resultado das interações do currículo *prescrito* e regulamentado, com o *planejado* pelos professores, com o que é *organizado* no contexto de uma escola, assim como com o currículo *em ação*- aquele reelaborado na prática e com o currículo *avaliado* (as práticas de controle internas e externas). No contexto das análises que faremos, em especial nos capítulos 4 e 5, tomamos como objeto de análise o currículo prescrito e o currículo em ação, pois analisamos o currículo que é efetivamente realizado nas salas de aula.

Retomando o pensamento de Barreto (2006) a definição do que o currículo é depende também da forma como os autores e as teorias o define. O currículo deve apenas ser transmissor de conteúdos selecionados do interior da cultura, ou agir também no que concerne à criação e recriação de conteúdos? Quais os conteúdos que devem ser ou não selecionados do interior da cultura e que merecem estar inseridos nos currículos? A partir de qual visão de mundo se seleciona esse conteúdo cultural? Com base em que teoria? E no caso do campo da

Biblioteconomia e da Ciência da Informação, que conhecimento é poderoso¹⁵ a ponto de estar inserido no currículo legitimando o que essa área de conhecimento é? Portanto, a fim de ampliar a discussão até aqui efetuada em relação à conceitualização de currículo, faremos um breve apanhado das teorias desse campo, as quais nasceram no início do século XX, com a institucionalização do campo do currículo como objeto de estudos e pesquisas. Mas, para buscar um fechamento, realizamos uma pequena discussão sobre o que entendemos acerca do conceito de currículo.

A partir das várias visões acerca do que o currículo é que o percebemos como um artefato mediador entre a cultura dos alunos, aquela que ele adquiriu em seu meio social e a que será mediada no contexto da sala de aula e de outros espaços formativos, tais como a biblioteca, os centros culturais, os movimentos sociais dos quais ele participa, os museus, as ONGs, etc. Portanto, o currículo é antes de tudo mediação, pois medeia essa cultura para os alunos, além de ele mesmo transformar a cultura e ser produto cultural. Assim, os currículos são as experiências vividas a partir do que o fio da tradição já nos legou, mas também, medeia o tempo presente transformando-o. Portanto, as relações estabelecidas nos ambientes educacionais são tanto técnicas (ferramentas que estruturam a prática), quanto sociais (seus usos e sentidos dependem da cultura de determinada sociedade). O ambiente da sala de aula é um espaço privilegiado de mediação, pois têm por insumo, essencialmente, produtos culturais, tais como os mais variados meios informativos, que são constituídos basicamente por informação e elaborados com intencionalidade, por isso são planejados, possuem objetivos e refletem a cultura de determinada sociedade em seu tempo/espaço social. O currículo possui uma função mediadora em potencial.

Podemos afirmar que a escola e a biblioteca, bem como os outros ambientes de mediação da informação e cultura são essencialmente mediadores, pois têm a função de mediar a relação dos indivíduos entre si, bem como dos indivíduos com os materiais de informação, como também com a própria instituição que, por sua vez, está inserida num determinado contexto cultural. O currículo, em sua acepção de síntese de elementos culturais¹⁶ que conformam propostas de diversos grupos sociais, é um elemento mediador, uma vez que é constituído de símbolos e signos que são antes de tudo cultura e técnica¹⁷.

¹⁵ Acerca da conceituação do termo *Conhecimento Poderoso* iremos nos deter mais à frente quando dialogarmos com Young (2007).

¹⁶ Para maiores detalhes acerca do currículo como síntese de elementos culturais, Cf. Alba (2015).

¹⁷ Cf. Caune (2014) acerca das interrelações entre mediação, cultura e técnica.

Consequentemente, o currículo pensado como artefato mediador pode ser analisado a partir de dois eixos¹⁸:

- a) Horizontal: ou seja, das relações interpessoais que ele favorece nos mais diversos sentidos, a saber: do profissional da informação ao realizar o tratamento da informação; dos usuários ao acessar o sistema de informação, etc.
- b) Vertical: quando se analisa as transformações causadas no usuário ao acessar, usar e reusar essa informação. Além de quando esse usuário usar a informação com o fim de reconhecer conflitos e estabelecer diálogos entre povos e culturas.

Portanto, o currículo é um produto cultural, por estar inserido num determinado contexto e estar relacionado às formas de transmissão do saber, dos processos sociais de produção, circulação, uso e reuso dos conhecimentos, os quais também são produtos culturais. O currículo também é mediação, pois se os critérios de realização da mediação¹⁹, são a intencionalidade²⁰, reciprocidade, significado e transcendência, o currículo como produto cultural, cumpre todos esses critérios. Corroborando tal afirmativa, encontramos Libâneo (2004 apud LIBÂNEO, 2006, p. 116) quem afirma que:

Não é apenas de uso meramente técnico a expressão que utilizo “projeto pedagógico-curricular”, onde o *pedagógico* refere-se a objetivos e meios formativos para dar uma direção de sentido ao processo educativo, ou seja, ao “quê” e ao “como” da educação; trata-se, enquanto tal, de uma prática de mediação cultural na configuração de subjetividades, implicando uma prática intencional de produção e internalização de significados. Já o *curricular* indica o referencial concreto da proposta pedagógica, ou seja, o currículo enquanto projeção, desdobramento, de orientações, diretrizes do pedagógico, materializados em conteúdos cognitivos e simbólicos e práticas pedagógico-didáticas.

O que o currículo é vai depender da lente teórica de cada pesquisador de currículo. Assim, “o campo do currículo faz parte dos saberes educativos que tiveram um amplo debate no final do século XX e se trata de uma disciplina que nasceu da ciência da educação estadunidense para atender à educação do homem na era industrial” (DÍAZ BARRIGA, 2003). Desse modo, o surgimento de teorias acerca do currículo ocorreu em razão das demandas dentro dos departamentos da área da Educação, que necessitavam de uma disciplina

¹⁸ Cf. Caune (2000) acerca dos eixos pelos quais pode ser analisada a mediação.

¹⁹ Cf. Feuerstein (1980 apud BELLUZZO; SANTOS; ALMEIDA JÚNIOR, 2014, p. 67) acerca dos critérios de realização da mediação.

²⁰ Afirmamos que o currículo cumpre com os critérios de intencionalidade porque todo projeto educativo possui em sua forma a intencionalidade dos atores que elaboraram o currículo, dos que executam o currículo e do que é atingido pelo currículo, ou seja, os educandos. Dependendo da intencionalidade, o mediador irá auxiliar ou dificultar o processo do conhecimento, provocando alienação, ou a tomada de consciência do educando no decorrer do processo educacional. Todas as teorias de currículo acabam por tocar no tema da intencionalidade do currículo tanto aderindo a ele quanto contestando-o.

que analisasse os problemas do ensino desde um olhar mais institucionalizado. Portanto, o campo do currículo surge com duas fortes tendências, uma é que era ligada aos processos educacionais, experiências escolares, baseada nos escritos de John Dewey, principalmente, a partir de sua obra *The child and the curriculum* (1902); a outra é relativa à que a educação deve se vincular cada vez mais fortemente à industrialização crescente e deve funcionar à maneira das fábricas de aço, visão esta formulada por Franklin Bobbitt, em sua obra *The curriculum* (1924).

Se o que o currículo é depende da ótica do pesquisador, então ficamos com a conceitualização de currículo e de teoria curricular de Gimeno Sacristán (2000), para quem o currículo é uma opção cultural, o projeto que quer se tornar cultura- conteúdo do sistema educativo para um nível escolar, ou para uma escola de forma concreta. Ou seja, o currículo para o autor é um projeto seletivo da cultura e que se concretiza a partir da lista de conteúdos. E a teoria curricular é a mediadora, ou expressões de mediação entre o pensamento e a ação em educação. Assim, tanto o professor quanto o aluno são os destinatários do currículo.

Para Moreira e Silva (2011, p. 19) os principais marcos no desenvolvimento do campo curricular foram: a publicação do 26º anuário da National Society for the Study of Education; a conferência sobre teoria curricular na Universidade de Chicago em 1947; a publicação, em 1949, do livro *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*, de Ralph Tyler e, finalmente, o movimento da estrutura das disciplinas, que se desenvolveu mais intensamente após o lançamento do Sputnik pelos russos em 1957, uma vez que os americanos culpavam os educadores, principalmente os progressivistas, pelo que julgaram ser sua derrota na corrida espacial. Na ocasião, insistiram na necessidade de restaurar a qualidade da escola e o governo federal alocou recursos para a reforma dos currículos de Ciências, Matemática, Estudos Sociais, etc.

No entanto, a que pese vários teóricos afirmarem que o campo do currículo surgiu nos Estados Unidos, García Garduño (1995) afirma que este campo se caracteriza por sua a-historicidade, e Díaz Barriga (1991) confirma afirmando que isso se deve ao fato de que a obra de Tyler- publicada em inglês em 1949- não inclui nenhuma bibliografia e a que aparece ao final foi agregada pelo tradutor. Além disso, essa obra foi traduzida tardiamente ao espanhol (em 1973) e ao português (em 1976).

Nos Estados Unidos, o primeiro dos educadores a discutir temas curriculares foi Williams Harris (1835), um superintendente escolar de San Louis Missouri, o mais importante hegeliano estadunidense da época e fundador da revista *Journal of Speculative Philosophy*, a primeira do tipo nesse país e para quem o currículo deveria incluir as sete artes liberais.

Assim, conforme García Garduño (1995, p. 49) grande parte do debate curricular entre os pioneiros deu-se nos diversos comitês formados pela National Education Association (NEA), que durante o período de 1982-1917 exerceu influência nas políticas e conteúdos do currículo da escola primária e média dos Estados Unidos.

No Brasil, de acordo com Moreira (1990 apud SCHMIDT, 2003, p. 64) as questões curriculares vêm sendo discutidas desde os anos de 1920-1930, quando os pioneiros da Escola Nova realizaram as primeiras reformas curriculares isoladas na Bahia, Minas Gerais e Distrito Federal; além disso, essas discussões ocorreram também quando aconteceu a primeira tentativa de reforma educativa brasileira, pelo Ministro Francisco Campos, após a criação do Ministério de Educação e Saúde, em 1930, sob a influência das teorias pedagógicas de Dewey, Decroly e Kilpatrick²¹.

Portanto, a partir deste momento vamos adentrar na historicidade das teorias curriculares, buscando fazer um paralelo com a concepção dos currículos da área da Biblioteconomia, numa perspectiva histórica. No entanto, ressaltamos que não pretendemos realizar um tratado histórico, mas buscamos perceber se os currículos da área da Biblioteconomia seguiram o desenvolvimento e inquietações do campo curricular.

3.2 Teorias e concepções de currículo

Neste tópico, iremos adentrar no universo das teorias de currículo, buscando relacioná-las com os currículos da Biblioteconomia. Por meio da historicidade dessas teorias, bem como da historicidade curricular das ciências da informação, procuraremos traçar alguns dos pontos de convergência e de divergência entre as teorias de currículo e a CI. Assim sendo, como sustenta Macedo (2012 apud LOPES, 2015, p. 56), em que pese as diferenças entre as perspectivas instrumentais/técnicas e críticas/políticas do curriculum, há uma aproximação entre ambas em virtude do propósito de distribuir conhecimentos considerados externos ao sujeito e derivados de uma cultura na qual se espera inserir esse mesmo sujeito, a fim de garantir um determinado projeto social. É a partir desse pensamento que iremos adentrar um pouco na temática: teorias de currículo e formação em Ciências da Informação. No entanto, é mister esclarecer que, embora as teorias sejam classificadas em tradicionais, críticas e pós-críticas no interior desta pesquisa, esta classificação não é consenso entre os autores. Além

²¹ A discussão acerca das mais variadas teorias pedagógicas não são objetivos deste estudo. No entanto, para maiores estudos sobre os autores citados e de outros que contribuíram para a história da Educação, cf. Cambi (1999).

disso, as teorias, embora sejam aqui discutidas quase que em ordem cronológica, isso não quer dizer que determinadas teorias ficaram num ponto da História e que outras a sucederam e ultrapassaram. Pelo contrário, o campo do currículo é um campo de conflito, de contestação, de lutas entre diferentes visões, versões, expectativas e interesses entre os diversos grupos sociais.

3.2.1 Teorias tradicionais e formação em Biblioteconomia

O recente movimento neoconservador, que zela pela eficácia nas escolas a serviço dos interesses da produção tem muito a ver com estas tendências. A crítica à escola, às suas práticas e ao conhecimento que lecionam é feita do ponto de vista dos interesses da produção. A chamada “volta ao básico” (*back to basic*) que esse discurso conservador preconiza supõe se concentrar nas aprendizagens mais imediatamente rentáveis, a crítica a qualquer outra “distração cultural” no currículo, retirar o apoio à opção do aluno/a, esquecer-se de objetivos pouco utilitaristas, regressão aos métodos eficientistas, ênfase no controle mais rígido do currículo para que não se saia do caminho previsto, ainda que não se expresse sempre centralizando as decisões curriculares, mas por outros procedimentos indiretos: regulações técnicas, avaliações externas, etc. (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GOMEZ, 1998, p. 162).

Um dos marcos do estabelecimento do campo do currículo nos Estados Unidos foi o livro escrito por Bobbitt, em 1918, intitulado: *O currículo*, buscando compreender quais devem ser as finalidades da educação e propondo que a escola funcionasse tal qual qualquer outra empresa. A consolidação das teorias de Bobbitt (1918) veio a partir do livro de Tyler (1949), para quem o currículo é, essencialmente, uma questão técnica (SILVA, 2002). No entanto, a que pese muitos autores, dentre os quais Ralph Tyler, afirmarem que o livro de Bobbitt é o marco desse campo, o certo é que não apenas esta obra constituiu o marco do nascimento do campo do currículo, uma vez que vários estudos, obras e autores surgiram nesse período. Só no ano de 1918, Paraskeva (2004, p. 18) afirma que foram publicadas as seguintes obras:

- 1) *The Project Method*, publicado na Teachers College Record, por William Herald Kilpatrick;
- 2) *The Curriculum*, publicado por Franklin Bobbitt;
- 3) *Cardinal Principles of Secondary Education*, um relatório publicado pela NEA's Commission on the Reorganization of Secondary Education.

Além disso, a primeira vez que a construção curricular foi vista como profissão foi no *Twenty-sixth Year Book of the National Society for the Study of Education*, com dois volumes que se dedicaram à teoria e à prática da construção curricular.

A obra de Bobbitt traz elementos importantes de análise não apenas para os primeiros tempos e currículos dos cursos de Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia, mas também para os tempos mais atuais, pois ainda está bastante inserida no meio educacional brasileiro a ideia de que a educação, e inclusive a de nível superior, deva estar atrelada ao mercado de trabalho tal qual está posto, ou seja, para atender às necessidades do mercado de trabalho e não visando uma educação para além do mercado, para transformar este mercado. Estas já eram causas de discussões dos primeiros estudiosos acerca do campo do currículo, a exemplo de Bobbitt (2004, p. 43) que já afirmava que:

Os debates correntes em torno da educação revelam a presença no campo de duas escolas antagônicas relativamente ao pensamento educacional. Por um lado, há os que optam primariamente pelos resultados subjetivos: a mente favorecida, apreciações rápidas, sensibilidades apuradas, disciplinas, cultura. Para estes, a finalidade da educação é antes a *capacidade de viver* e não a *capacidade prática de produzir*. [...]. Por outro lado, há os que defendem que a educação deve incidir, acima de tudo e de uma forma consciente, numa efetiva ação prática num mundo prático. [...]. A polêmica envolve praticamente todos os campos da formação.

Portanto, como podemos observar, a discussão entre os objetivos de a educação serem voltados mais para os estudos humanísticos, ou para o mundo do trabalho não é algo recente na História do Currículo. Advém desde o momento em que se estabelece o campo do currículo como objeto de estudos e de pesquisas e do momento em que surgem pesquisadores interessados nessa temática. Assim, muitos estudiosos do campo até os dias atuais continuam com o mesmo discurso do início do século XX para o campo da Educação e do Currículo, tais como: eficiência, eficácia, gestão, administração, lucro, números, transferindo as palavras de ordem do mundo industrial para o campo educacional. Nas palavras de Bobbitt (2004, p. 95):

Como agências de progresso social, as escolas deviam prestar um serviço eficiente. E hoje em dia, cada vez mais compreendemos, que um serviço eficiente é um serviço orientado, não por suposição ou capricho ou especial interesse próprio, mas pela ciência. Para ser eficiente, as escolas não esperam até que alguém adivinhe que é necessário determinado tipo de progresso social nem esperam que alguém seja instigado por desejos de lucros pessoais maiores ou para evitar pagar prejuízos. A gestão científica exige previsão- uma previsão cuidadosa.

Outro autor cuja obra é considerada como a consolidação das ideias de Bobbitt é Ralph Tyler. A obra se trata de *Basic Principles of Curriculum and Instructions* escrita em 1949, um programa elaborado para a disciplina Educação 360, na Universidade de Chicago e cujas ideias se tornaram mais conhecidas como *Os princípios de Tyler* (KLIEBARD, 2011). Apesar da primeira edição do livro de Tyler (1949), em português, ter acontecido só em 1974

(em 1984 já estava na 9ª edição), as suas ideias penetraram com muita força no Brasil, também através de sua discípula argentina Hilda Taba, e os dois, foram fontes intelectuais para Dalila Sperb (Problemas Gerais de Currículo- 1966- primeiro manual de currículo escrito no Brasil); Marina Couto (Como elaborar um currículo- 1966- segundo manual de currículo brasileiro) e Lady Lina Traldi (Série Estudos de Currículo- 1977- (Volumes 1, 2 e 3)- terceiro manual de currículo brasileiro) (SCHMIDT, 2003, p. 64).

As teorias tradicionais de currículo estão preocupadas nas suas formas de organização e de elaboração, ou seja, o que importa é como elaborar o currículo. No Brasil, até meados dos anos 1980, praticamente todas as propostas curriculares são elaboradas seguindo o modelo curricular de Tyler, que é o nome mais conhecido do campo do currículo e cujo modelo é o mais usado. Trata-se de uma abordagem preocupada, centralmente, com a eficiência que estava no auge nos anos 1950 (LOPES; MACEDO, 2011).

A obra de Tyler, na realidade, se centra nos fins a que a escola deseja alcançar e nos objetivos da educação. A avaliação também tem grande importância na teoria de Tyler, pois é a partir dela que se pode determinar se os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa do currículo e do ensino. Em seu livro, Tyler (1949) afirma que antes de elaborar qualquer currículo, os fins que a escola deve alcançar têm que ser elaborados a partir do estudo dos próprios educandos, os quais podem ser tomados como fonte dos objetivos educacionais. Além disso, deve ser feito um estudo da vida contemporânea fora da escola e os especialistas em disciplinas devem ser os que elaboram os objetivos educacionais.

O autor elabora quatro perguntas básicas que norteiam suas análises em torno do currículo, quais sejam: 1) Que fins deseja a escola alcançar? 2) De todas as experiências educativas que se pode oferecer, quais oferecem maiores possibilidades de alcançar esse fim? 3) Como se pode organizar de maneira eficaz essas experiências? 4) Como podemos comprovar se os objetivos propostos foram alcançados?

Na obra de Tyler também retoma as perguntas que Bobbitt havia feito e afirma que continuavam como questões básicas e se referem a que coisas são importantes inserir no currículo. A esse respeito, é dessa forma que Tyler se expressa:

Os progressistas destacam a importância de estudar a criança para descobrir seus interesses, os problemas que enfrenta e os projetos que persegue. Entendem que esta informação proporcionará a fonte primordial para a seleção dos fins. Os essencialistas, ao contrário, impressionados com a magnitude dos conhecimentos acumulados ao longo de muitos séculos- o que chamamos herança cultural- assinalam a herança cultural como fonte para os fins da educação (TYLER, 1973).

A forma de construção dos currículos decorrentes das teorias tradicionais de currículo encontram ecos até os dias de hoje em várias escolas, cursos técnicos, cursos universitários, onde se visa muito mais atender às necessidades imediatas do mercado de trabalho do que formar também cidadãos críticos e conscientes para a sociedade. O mesmo ocorreu nos cursos de Biblioteconomia desde a sua gênese, pois estava sempre voltada a atender às necessidades das instituições nas quais estavam inseridas, principalmente, no que concerne à organização dos materiais de informação, do que mesmo de publicizar os materiais contidos nos acervos, por diversos motivos. Assim, o currículo de Biblioteconomia reflete a visão de uma época tanto no mundo da Educação, quanto no mundo documental e, por conseguinte, no mundo do ensino da documentação.

Foi nesse contexto que surgiu o curso de Biblioteconomia na França no ano de 1846, na École de Chartes, que teve por antecedente os cursos de Bibliografia que se ofereciam em Paris desde 1792, cujo curso tinha um caráter essencialmente histórico. Para ingressar no curso de Biblioteconomia da École de Chartes, os estudantes deveriam ser menores de 30 anos e aprovar em exames de latim, história e um idioma moderno. Os estudos duravam três anos e incluíam as seguintes disciplinas, conforme Garza Mercado (1974):

1º ano: Paleografia, Filologia romântica e Bibliografia (2 aulas por semana cada);

2º ano: Diplomática (2 aulas/semana), História das Instituições francesas (2 aulas/semana), Arquivos da História da França (1 aula/semana) e Fontes narrativas e literárias da história da França (1 aula/semana).

3º ano: História do Direito Civil e Canônico (2 aulas), Arqueologia Medieval (2 aulas) e Fontes narrativas e literárias da História da França (1 aula).

Além dessas disciplinas, posteriormente, agregou-se um estágio técnico (*stage*) para os alunos aspirarem ao Diploma Superior de Bibliotecário.

Como podemos perceber, o curso não diferia muito dos pressupostos das teorias de Tyler e de Bobbitt, pois a maioria das disciplinas estavam voltadas para solucionar problemas práticos das bibliotecas de determinada região e os primeiros currículos²² dos cursos de Biblioteconomia não diferiam muito entre si quanto à tecnicidade dos mesmos, como podemos observar no Quadro 3 abaixo. Além disso, o primeiro currículo do México, que é o da Escuela Nacional de Bibliotecarios y Archivistas, onde se inicia nesse país o ensino em

²² Esses currículos foram recuperados da pesquisa de Garza Mercado (1974).

Biblioteconomia, a formação de bibliotecários e arquivistas eram dadas no mesmo curso, no mesmo currículo.

País	Ano	Disciplinas
França ²³	1846	1) Paleografia; 2) Filologia romântica; 3) Bibliografia; 4) Diplomática; 5) História das instituições francesas; 6) Arquivos da história da França; 7) Fontes narrativas e literárias da história da França; 8) História do Direito Civil e Canônico; 9) Arqueologia medieval..
Estados Unidos ²⁴	1887	1) Bibliografia (para selecionar os autores e tratados que necessitam); 2) Libros (para saber que edição é melhor adquirir); 3) Leitura (para saber como obter o que se quer de um livro, com maior rapidez e facilidade); 4) Métodos literários (para aprender a recordar, registrar, classificar, ordenar, fazer índices e tornar disponível.
Brasil ²⁵	1911	1) Bibliografia; 2) Paleografia e Diplomática; 3) Iconografia; 4) Numismática.
México ²⁶	1915 ²⁷	1) Classificação de bibliotecas e arquivos; 2) Organização de bibliotecas e arquivos; 3) Catalogação; 4) Tradução do Francês; 5) Tradução do Inglês; 6) Tradução do Latim; 7) Conferências de Bibliologia.

Quadro 3- Disciplinas dos primeiros cursos de Biblioteconomia.

Fonte: Garza Mercado (1974).

Portanto, pela conformação das disciplinas dos cursos acima podemos perceber que eles sim também tiveram influência das Teorias Tradicionais de Currículo no período em que foram construídos.

3.2.2 Teorias críticas e formação em Ciências da Informação

Defender uma sociedade mais justa em termos sociais e mais democrática implica defender a existência de um currículo político capaz de contribuir com tal transformação social. A política de currículo deveria, portanto, estar em concordância com o desenvolvimento desse currículo político (LOPES, 2015).

Neste último tópico, passamos a discutir as teorias críticas de currículo e sua relação com a formação em Ciências da Informação e não mais apenas em Biblioteconomia. Por qual

²³ Curso ministrado na École de Chartes de Paris.

²⁴ Curso preparado por Melvil Dewey, e apresentado para a American Library Association, para ser ministrado no Columbia College, objetivando estabelecer o primeiro curso nesse país.

²⁵ Curso ofertado na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro e é o mais antigo da América Latina.

²⁶ Curso iniciado na Escuela Nacional de Bibliotecarios y Archivistas, onde se inicia nesse país o ensino de Biblioteconomia.

²⁷ É em 1915 que Iguíniz (1954 apud GARZA MERCADO, 1974, p. 6) afirma ter começado o ensino de Biblioteconomia no México, na ENBA, o qual funcionou até 1918 adscrita à Biblioteca Nacional do México. No entanto, Jackson (1962 apud GARZA MERCADO, 1974, p. 6) afirma que Ezequiel Chávez já havia oferecido um curso para formar empregados para a Secretaria de Comunicaciones, na Cidade do México, em 1912 e o considera o primeiro programa de treinamento de bibliotecário na América Latina.

motivo? Principalmente, pelo motivo de que as formações, com o tempo, foram assumindo diversas formas, como por exemplo: se juntavam os cursos de Biblioteconomia e Arquivologia, ou então eram cursos separados. Alguns cursos se chamavam Biblioteconomia, outros Gestão da Informação (mais contemporaneamente), outros de Ciência da Informação. Assim, a partir das teorias críticas vamos também analisar as diferentes “formas” em que foram se construindo os currículos e tentar perceber como elas poderiam nos auxiliar a pensar a atual configuração das ciências da informação. Mas, o que é teoria crítica?

A teoria curricular crítica afirma que a escola e o currículo giram em torno do conhecimento escolar em meio a experiências organizadas entre professores e alunos, no interior das quais o conhecimento escolar é construído e reconstruído. O currículo reflete, portanto, escolhas políticas, ou seja, a visão de cidadão e de cidadã que se pretende educar, das identidades sociais a formar nos alunos (LOPES, 2015).

Tomaz Tadeu da Silva (2002) faz uma breve cronologia dos marcos fundamentais, tanto da teoria educacional crítica mais geral, quanto da teoria crítica do currículo. Adaptamos no Quadro 4 abaixo, mas afirmando que utilizamos essa cronologia apenas como referência geral, pois há outros autores que se encaixariam também nessa cronologia, inclusive autores mais atuais que também analisam a educação de forma crítica na contemporaneidade.

Ano	Autor	Obra
1970	Paulo Freire	Pedagogia do oprimido
1970	Louis Althusser	A ideologia e os aparelhos ideológicos de estado
1970	Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron	A reprodução
1971	Baudelot e Establet	L'école capitaliste en France
1971	Basil Bernstein	Class, codes and control
1971	Michael Young	Knowlegde and control: new directions for the sociology of education
1976	Bowles e Gintis	Schooling in capitalist America
1976	Pinar e Grumet	Toward a poor curriculum
1979	Michael Apple	Ideologia e currículo

Quadro 4- Marcos fundamentais da teoria crítica sobre o currículo.

Fonte: Adaptado de Silva (2002).

No contexto desta discussão, nos ativemos nos seguintes autores²⁸: Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, Basil Bernstein, Michael Young e Henry Giroux, uma vez que Paulo Freire já o analisamos no contexto da dissertação de mestrado, em Moraes (2012), e as teorias desses autores que agora vamos analisar, podem ser contextualizada no que concerne à história e a Epistemologia das Ciências da Informação. No entanto, é importante trazermos em breves palavras a teoria de Paulo Freire e sua importância para a formação dos mediadores. Para Paulo Freire, o mediador entre o educador e o educando é a realidade em si, tendo em vista que os indivíduos devem se apropriar de sua realidade como forma de inserir-se nela, mas não de forma a ficar aderido, mas imerso nessa realidade para emergir dela com vistas a modificá-la. Este conceito de mediação de Freire (2005) vai ao encontro do conceito de Floris (1995) supracitado, para quem as mediações sociais são os processos de interpenetração e de trocas mútuas de diferentes formas de organização social dos homens uns com os outros. O conceito de mediação de Paulo Freire tem uma abordagem crítica, ou seja, não vê a mediação como algo neutro, mas sim, como um ato de desvelamento da realidade que também não é neutra. Os sujeitos da educação devem estar inseridos nessa realidade a fim de que, conhecendo-a, possam vir a transformá-la. É esta a proposta de Paulo Freire para os profissionais que trabalham com mediação de informações e de cultura, a saber, professores, bibliotecários.

Basil Bernstein é um teórico curricular inglês que teve sua educação primária e secundária realizada em escola pública numa área de trabalhadores e imigrantes. Em 1947, ingressou na *London School of Economics*, da Universidade de Londres, para estudar Sociologia e tem em Durkheim sua principal influência, sendo que anos mais tarde também incorporou ideias de Marx e de Mead.

Para Bernstein (1988) as ideologias da educação ainda são ideologias de classe e, assim, “na medida em que se adquire o código, então, ao mesmo tempo em que se lhe adquire e emprega, está sendo inserida a ideologia. De modo que a ideologia não é um conteúdo, mas um modo de realizar o conteúdo” (BERNSTEIN, 1988, p. 39-40). E, a partir da forma como se transmite esse conteúdo, pode-se ter visões diferentes do entendimento acerca do conteúdo, assim podemos afirmar que o autor produz uma teoria da transmissão da cultura. Embora o autor analise a relativa autonomia das escolas, não há em seu escrito o ir-além, o como ultrapassar o estado de coisas por eles apresentados, como podemos encontrar em, por

²⁸ As considerações feitas acerca das teorias de Bourdieu, Bernstein e Young e sua relação com as ciências da informação, podem ser encontradas em Moraes (2013).

exemplo, Paulo Freire²⁹ e por Henry Giroux em sua *Pedagogia Radical*. Assim, em Bernstein, encontramos alguns conceitos-chave para entender as relações entre as ciências da informação na contemporaneidade e a forma de elaboração curricular nas escolas de Ciências da Informação, muito embora, em palavras de Giroux (2004, p. 131), “o trabalho de Bernstein não vai longe o suficiente para ser uma teoria da pedagogia radical [...]. Bourdieu e Bernstein terminam por ignorar, ou minimizar as noções de resistência e luta contrahegemônica. Como resultado, seus planejamentos são limitados e incompletos”.

Os conceitos de Bernstein (1988) que traremos à discussão são, dentre outros, os de classificação forte e classificação fraca, pois estes nos possibilitam uma maior compreensão acerca dos currículos da área. O termo classificação em Bernstein (1988, p. 24) refere-se “não ao que é classificado, mas sim às relações entre as categorias [de discurso num determinado contexto social]. É algo puramente estrutural. Se temos a categoria A e a categoria B, e a categoria A está especializada de modo diferente que a B, A e B serão muito diferentes”. Essa relação entre as categorias é o autor chama de classificação, a qual pode ser forte ou fraca. Classificação forte ocorre quando uma categoria A está especializada de modo diferente de B. É quando A e B são muito diferentes. Se a classificação é forte, as relações são muito explícitas. No entanto, em certos contextos sociais, as categorias não são tão especializadas, são mais confusas. A classificação fraca é mais difícil perceber a especialização de cada uma, há uma integração dos discursos. Assim, os discursos desses contextos podem também ser forte ou fracamente classificados. E aqui que entra o conceito de voz de Bernstein (1988, p. 29), a qual para explicá-la, o autor dá o exemplo da Sociologia:

Tenho um grupo de estudantes e eles sabem que desejam ser sociólogos. Seus discursos estão fortemente classificados. Agora bem, o modo que eles têm para saber o que é sociologia é empregando termos como “Gramsci”. Não os ensino psicologia, nem tampouco filosofia; não os ensino história, nem educação comparada, seja o que isso seja... Mas eles obterão o princípio classificatório com somente escutar-me. Por quê? Porque o que é sociologia? Depende de sua relação com a psicologia, de sua relação com a história, de sua relação com a educação comparada. De modo que aquilo que é minha voz é uma função de sua relação com outras vozes.

Assim, voz para o autor supracitado é algo construída pela especialização do discurso da categoria social (que pode ser um discurso acadêmico, de uma profissão) e esse discurso

²⁹ É importante mencionar que Henry Giroux e Paulo Freire mantiveram diálogos em torno de suas pedagogias, um tendo prefaciado o livro do outro. Inclusive, o próprio Giroux (2003) afirma que a pedagogia de Paulo Freire é uma forma alternativa de pedagogia que não só enfatiza as dimensões interpretativas do conhecimento, como também põe em relevo a ideia de que qualquer noção progressista da aprendizagem deve estar acompanhada de relações pedagógicas marcadas pelo diálogo, pelo questionamento e pela comunicação.

regula e legitima a forma da comunicação. E conhecer essas regras do discurso, ou seja, conhecer a voz (discurso) não necessariamente permite conhecer a mensagem (a prática) da categoria social. Transpondo para o campo da Ciência da Informação, podemos perceber que, no campo epistemológico, as “três marias”, conforme são denominadas por Smit (2000), a Arquivologia, a Biblioteconomia e a Museologia, possuem uma classificação fraca, ou seja, possuem um baixo nível de isolamento entre esses domínios do conhecimento, principalmente, no que se refere às práticas de mediação da informação, as quais, embora não delineadas, são tidas como o ato de elaborar estratégias para que os sujeitos consigam identificar suas necessidades informacionais, saibam encontrar, usar e reusar essa informação, tendo em vista a transformação desse sujeito. Essa classificação fraca se reflete também no caso das tipologias documentárias mais contemporâneas que já nascem em formato de fluxos na rede, uma vez que é difícil classificar se elas são objeto de trabalho de arquivistas, bibliotecários ou museólogos.

Embora os discursos dos professores dos campos da Arquivologia e da Museologia sejam fortemente classificados, a Biblioteconomia, por ser muitas vezes confundida com a Ciência da Informação, não possui uma classificação forte, podendo muitas vezes se confundir com outros campos de conhecimento, tais como a Gestão da Informação. Assim, podemos dizer que a Biblioteconomia já possui a voz da Ciência da Informação. Sendo a classificação forte, as relações são bastante explícitas, mas se ela é fraca, não quer dizer que não haja poder, só que ele é mais fraco. É o que ocorre com as três Marias, pois sendo a classificação entre as 3 áreas forte, então a relação entre elas é bastante explícita, já entre a Biblioteconomia e a Ciência da Informação e a Gestão da Informação a classificação é fraca e a fronteira entre essas três áreas já são mais difíceis de demarcar.

Como os professores da Arquivologia, da Biblioteconomia e da Museologia possuem vozes especializadas eles se vinculam através do controle das áreas de conhecimentos e cada um fica atado ao seu discurso. No entanto, se a classificação é enfraquecida e os discursos passam a dialogar, os professores estarão unidos através do trabalho e, conforme Bernstein (1988) existe um contrapoder nessa instituição e as identidades seriam liquefeitas, desenvolvendo uma nova identidade entre as áreas e novas práticas de trabalho. Com as áreas de conhecimentos dialogando, os alunos dessas três áreas passam a ter um conhecimento lexicológico (do vocabulário da outra área de conhecimento, podem compreender o que significa classificação, indexação) dessa matéria, mais do que de sintaxe (mas podem não compreender o que significa na prática, ou mesmo fazer os processos da outra área de conhecimento). Assim, mesmo que os alunos da Arquivologia passem a ter aulas com um

professor da Biblioteconomia, não é que este esteja ensinando apenas conhecimentos da Biblioteconomia, mas sim, favorecendo a que este aluno obtenha o princípio classificatório com somente escutá-lo, pois o que é Arquivologia vai depender de sua relação com a Biblioteconomia e a Museologia. Assim, o aluno da Arquivologia terá a voz da Biblioteconomia, mas não a sua mensagem. Ou seja, eles saberão diferenciar uma área da outra, mas não saberão executar os processos dessa outra área de conhecimento.

Possuir a voz de uma área de conhecimento não é o mesmo que saber as regras discursivas que regulam e legitimam a forma de comunicação; no entanto, mesmo sabendo as regras discursivas de uma determinada área do conhecimento, não necessariamente quer dizer que se saiba usar essas regras num determinado contexto laboral. E percebemos muito isso em alguns contextos em que arquivos são organizados por bibliotecários da mesma forma em que estes organizam as bibliotecas, ou seja, por assunto, desrespeitando o princípio de procedência do documento e assim a organização dos documentos. A esse respeito da relação entre as categorias discursiva, é assim que Bernstein (1996, p. 42) se expressa:

Se as categorias, quer as que se referem aos agentes, quer as que se referem ao discurso, são especializadas, então, cada categoria necessariamente tem sua própria identidade específica e suas próprias fronteiras específicas. O caráter especial, específico, de cada categoria é criado, mantido e reproduzido apenas se as relações entre as categorias, das quais uma dada categoria faz parte, são conservadas. O que deve ser conservado? *O isolamento entre as categorias.*

Portanto, o que define Biblioteconomia vai depender de sua relação com a Arquivologia e a Museologia, como cita Bourdieu (2012) quando se refere ao conceito de lutas e campos. Assim, seguindo as ideias de Bernstein (1988) e relacionando ao campo das Ciências da Informação, a Biblioteconomia tem a voz da Arquivologia e da Museologia, mas não possui a mensagem de cada disciplina e este fato é percebido, principalmente, no âmbito das associações de classe desses profissionais, pois a relação de poder entre elas estabelece a voz (discurso) de cada categoria; no entanto, não estabelece a mensagem (a prática), pois há bibliotecários trabalhando em arquivos e em museus.

No mesmo sentido, Young (2011) trata do enfraquecimento das fronteiras disciplinares e relaciona esse fato com o que vem ocorrendo com os Estados Nacionais através do fenômeno da globalização. Sendo assim, para o autor, disciplinas são conjuntos de conceitos teóricos inter-relacionados e também uma forma de organização social que permite que os especialistas estejam reunidos em torno de disciplinas, conferindo-lhes suas identidades. Portanto, as disciplinas possuem histórias e tradições distintas umas das outras.

Muito embora Young (2011) perceba a importância das disciplinas na sociedade do conhecimento, o autor enfatiza a distinção de um currículo centrado em disciplinas por acatamento e um currículo centrado em disciplinas por engajamento. Young (2011) afirma que “o currículo por acatamento possui disciplinas que são vistas como parte de um cânone fixo definido pela tradição, com conteúdos e métodos imutáveis”. Se relacionarmos aos currículos dos cursos de Arquivologia, Biblioteconomia e Museologia conforme estão delineados no Brasil, podemos afirmar que as disciplinas estão inseridas nesses currículos “por acatamento”. O motivo é que, devido à sua história de desenvolvimento curricular, o qual é oriundo de um paradigma da ciência moderna, definiu-se que alguns conhecimentos, por mais que sejam semelhantes no âmbito das três áreas, mesmo assim estariam em currículos separados para formar esses três profissionais. Ou seja, mesmo que esses três currículos abordem a criação, organização, mediação e uso dos materiais de informação para os sujeitos, ainda assim, as formações estão separadas e esse fato é justificado pelo paradigma custodial. Portanto, a formatação dos currículos baseada na separação disciplinar entre Arquivologia, Biblioteconomia e Museologia é tomada pelos elaboradores de currículo como se fossem separações naturais e instrucionais. Assim, Young (2000, p. 93) afirma que “apesar da prioridade dada a sua separação, as matérias acadêmicas sempre tiveram relações entre si- embora essas relações tenham sido em ampla medida limitadas a tipos conhecidos de agrupamentos, como as humanidades, as ciências naturais, os idiomas”.

Continuando com o diálogo com Young (2000, p. 38) em relação à conectividade entre as áreas de conhecimento, o autor afirma que:

Na realidade, os critérios acadêmicos não são apenas sociais ou apenas uma expressão das visões de mundo dominantes; são também maneiras de tornar disponíveis o conhecimento, que funciona tanto no mundo real quanto na sala de aula. É a realidade epistemológica, juntamente com o que pode ser considerado politicamente factível num determinado momento, que limitará a possibilidade de reorganização curricular.

Já no currículo por engajamento ressalta-se que as disciplinas possuem uma historicidade, mudam com o tempo, principalmente, devido ao desenvolvimento das ciências, por pressões políticas e outras pressões. Na verdade, nesse tipo de currículo, as disciplinas não são vistas como verdades inquestionáveis. Elas podem se articular, todavia, respeitando-se as diferentes histórias, tradições e modos de trabalhar. E é aqui que encontramos o pensamento de Young (2011) revisitado por ele mesmo, a partir do momento em que ele afirma que as disciplinas são importantes no que concerne à inserção dos sujeitos na sociedade do

conhecimento. Assim sendo, as disciplinas têm papel importante no que se refere ao acesso dos estudantes ao conhecimento mais confiável; à ponte para que os aprendizes passem dos conceitos do cotidiano aos conceitos teóricos; e também conferem identidade aos professores e aos aprendizes. Finalizando, Young (2011, p. 620) afirma que: “[...] um currículo centrado em disciplinas tem um grau de objetividade baseado no pressuposto de que é a maneira mais confiável que já desenvolvemos para transmitir e adquirir ‘conhecimento poderoso’³⁰”.

Outro autor, cujas ideias contribuem bastante para repensar os currículos dos cursos da Ciência da Informação, é Bourdieu (2012). Ele nos faz compreender que há campos que são censurados devido a uma hierarquia – nos campos de produção simbólica – dos objetos em legítimos, legitimáveis ou indignos. Esse fato pode ser visualizado na nomenclatura do próprio curso de graduação em Biblioteconomia, pois, nos últimos anos, como forma de superar um estereótipo da área, o qual a torna um campo quase desconhecido na sociedade, muitos cursos passaram a se denominar ciência ou de gestão da informação – como na Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal do Paraná, dentre outros –, por mais que os conteúdos curriculares desses cursos possuíssem disciplinas semelhantes aos currículos dos cursos que se denominam Biblioteconomia. Esse fato pode ser corroborado com a afirmação de um teórico que há muitos anos se dedica ao estudo da educação em Biblioteconomia, a saber, Souza (2007, p. 63):

É por essa via que, nos anos recentes, surgiram projetos ou cursos de graduação, no Brasil, com a designação Ciência ou Gestão da Informação. Neste caso, são propostas curriculares e projetos pedagógicos que competem diretamente com os cursos de Biblioteconomia e Arquivologia já estabelecidos, sobretudo, pelo apelo representado por uma carga de horas- aula maior em informática e gestão. No entanto, não trazem novidade teórica ou epistemológica. [...] ou seja, exceto pela propalada inserção das recentes tecnologias de informação, não difere, epistemologicamente, dos cursos de Biblioteconomia ou Arquivologia ofertados nas últimas décadas.

No entanto, sabemos que as áreas científicas possuem uma história, uma tradição e o seu desenvolvimento se perpetua, conforme afirma Bourdieu (2004), como uma espécie de partenogênese. E então, o próprio autor vem afirmar que é necessário que as ciências saiam desse purismo, no sentido de ser livres de qualquer necessidade social, e também deixem de

³⁰ Para Young (2007) *conhecimento poderoso* refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo e, portanto, é, cada vez mais, o conhecimento especializado. Assim, as escolas acabam precisando de professores com esse conhecimento especializado. Para o autor, esse conhecimento é diferente do *conhecimento dos poderosos* que é aquele que é definido por quem detém o poder. No entanto, o fato de que parte do conhecimento é o “conhecimento dos poderosos” ou conhecimento de alto status, expressão também já usada por Young, não diz nada sobre o conhecimento em si, do ponto de vista qualitativo.

lado a servidão, deixem de se portar como ciências escravas e sujeitas a todas as demandas político-econômicas, até mesmo porque o mundo científico funciona como o mundo social e, por isso, independente das pressões desse mundo social, porque tem as suas próprias pressões. E, com base na forma como as ciências funcionam, ou seja, semelhante ao mundo social, que Bourdieu (2004) elaborou a noção de campo.

Para Bourdieu (2004), campo é um espaço relativamente autônomo, um microcosmo dotado de leis próprias. Os agentes sociais desse campo possuem disposições, *habitus* – isto é, maneiras de ser permanentes, duráveis, que podem, em particular, levá-los a resistir, a opor-se às forças do campo. Nesse sentido, a Arquivologia, a Biblioteconomia e a Museologia são campos científicos, haja vista que possuem leis próprias e que são permanentes, duráveis, e que também se transformam com o tempo.

Uma das dimensões sociais que favorece o diálogo entre essas áreas de conhecimento é o da cultura, o qual muitas vezes não é visto como um destino provável para os profissionais da informação no âmbito de sua atuação, e a formação desses profissionais pouco aborda esse assunto, conforme já analisou Almeida (2013), apontando para a necessidade de investir na formação cultural mais ampla dos profissionais da informação e dos pesquisadores da Ciência da Informação, o que possibilitará, conforme o autor, no descortinamento de novas possibilidades de atuação, bem como na formação de profissionais mais críticos e criativos, que colaborem para a construção de uma sociedade mais rica e diversificada culturalmente. Essa proposição de Almeida (2013) no que concerne à formação dos profissionais da informação vai ao encontro do que propõe o teórico Henry Giroux (1983, 1997, 2003, 2004) em sua teoria de uma Pedagogia Radical, que é aquela que:

[...] tem que assumir com seriedade a tarefa de criar as condições para modificar a subjetividade tal como esta se constitui nas necessidades, pulsões, paixões e inteligência do indivíduo, assim como para mudar os fundamentos políticos, econômicos e sociais da sociedade que o contém. Em síntese, um aspecto essencial da pedagogia radical se centra na necessidade de que os alunos examinem criticamente suas histórias e experiências internas. É crucial que sejam capazes de entender como se reforçam, contradizem e suprimem suas próprias experiências por obra das ideologias transmitidas nas práticas materiais e intelectuais que caracterizam a vida cotidiana na aula (GIROUX, 2003, p. 124).

Assim, a formação de profissionais da informação que se volte para os aspectos da mediação e da cultura necessita voltar-se estrategicamente para as políticas culturais, por meio de uma pedagogia radical que possibilite organizar os cursos de Arquivologia, Biblioteconomia, Museologia e congêneres como participantes ativos em lutas sociais

objetivando sempre a construção e a reconstrução da democracia nas sociedades. Além disso, se torna cada vez mais necessário que esses cursos avaliem a relação entre arquivos, bibliotecas, museus e outros espaços de atuação com as forças estruturais mais ampla da sociedade que afere a sua existência. É possível que, ao modificar-se essa postura, os profissionais da informação passassem a ver seus usuários não apenas como consumidores ativos de informação, mas, sobretudo, como prosumidores de significados. O que está em jogo numa Pedagogia da CI que se deseja Radical é a existência ou não de uma democracia nas sociedades, bem como da existência mesma de arquivos, bibliotecas e museus e até mesmo da existência de seus respectivos cursos de formação.

4 ESCRITOS E NÃO ESCRITOS CURRICULARES

Neste capítulo, analisaremos as últimas versões dos textos dos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de Bibliotecología y Estudios de la Información da Universidad Nacional Autónoma de México; do curso de Ciencias de la Información Documental da Universidad Autónoma del Estado de México; dos cursos de Archivología, Biblioteconomia e Museología da Escola de Ciências da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais. Embora cientes da importância do percurso histórico específico de cada instituição, optamos por não abordá-los no âmbito do *corpus* principal da tese, considerando que a grande quantidade de informações coletadas a respeito poderia desviar os leitores do tema central desse trabalho. Além disso, as discussões sobre a introdução das tecnologias ligadas à informática nos ambientes bibliotecários e arquivísticos, relacionadas aos processos de automação, só começa a se esboçar na segunda metade dos anos 80, ganhando força com a disseminação da internet, a partir de meados dos anos 90. O caso da mediação é um pouco diferente, pois práticas similares já eram discutidas sob outros conceitos e concepções desde a década de 60, mas será também a partir de meados dos anos 80 que a discussão, agora sob a égide desse termo específico, passa a ganhar maior peso no campo da Ciência da Informação, em particular, por influência das discussões nas áreas de Comunicação e Educação (ALMEIDA, 2008). De qualquer modo, uma síntese do histórico de cada curso e instituição, organizada, principalmente, a partir das mudanças curriculares, encontra-se nos Apêndices. Quando necessário, nos remeteremos a eles.

O foco da discussão será em torno das últimas versões dos respectivos currículos e de seus PPPs. Trata-se, portanto, da análise dos textos dos PPP, analisados tanto separados, quanto em conjunto com as entrevistas realizadas com os coordenadores dos cursos, bem como com alguns alunos – daí, portanto, falarmos em escritos e não escritos curriculares. Em relação às entrevistas com os alunos, constituímos um grupo o mais heterogêneo possível, ou seja, alunos dos mais diversos semestres. De posse das entrevistas, as comparamos com as pré-análises de conteúdo que havíamos feito a partir da leitura flutuante do material empírico. As entrevistas serviram como suporte para a análise de conteúdo do texto curricular, como mais um elemento para analisar se o que estava inserido no currículo enquanto texto escrito, também fazia parte da fala de alunos e dos elaboradores dos currículos, a saber, os professores.

O capítulo se divide em duas partes: na primeira, analisamos o texto de cada currículo e, na segunda parte, analisamos a fala dos sujeitos entrevistados. Assim, as entrevistas na UNAM foram realizadas durante o mês de março de 2016 com uma parte dos alunos e repetidas em agosto do mesmo ano com outros alunos e com a coordenadora foi realizada no mês de novembro de 2015. Já na UAEMéx a entrevista com o coordenador do curso ocorreu em 23 de fevereiro de 2016 e com os alunos no mesmo dia. Em relação à entrevista com os alunos, a maioria estava na entrevista, reunidos em uma sala, tendo sido facilitado pelo coordenador do curso o encontro com os mesmos. Por sua vez, na UFMG, a entrevista se deu com os coordenadores dos cursos de Arquivologia, Biblioteconomia e Museologia, bem como com o diretor da Escola de Ciência da Informação e com os alunos. Todas as entrevistas foram agendadas previamente por e-mail, dependendo da disponibilidade de cada entrevistado e realizadas na própria escola pesquisada, em meados de setembro de 2016.

4.1 Os escritos curriculares: considerações e comparações

A opção pela análise dos conteúdos especificados nos PPPs e nas ementas das disciplinas pode soar de forma redutora em relação às complexidades que envolvem a efetivação dos processos educacionais relacionados a um curso de graduação. Sabemos que há uma distância entre essa formalização em documentos escritos e sua efetivação na realidade dinâmica e contraditória das salas de aula (o que tentamos compensar, em parte, com as entrevistas e a observação *in loco* que serão discutidas adiante). Por outro lado, em que pesem essas considerações, esses documentos ainda assim constituem-se no registro de concepções e prescrições relacionadas a determinadas visões dos campos científicos, de sua transposição para os fazeres profissionais, de seu impacto na sociedade, e são determinantes para conformar atitudes docentes e discentes no processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, sua análise, ainda que parcial (e que, por vezes, pode ser considerada enviesada) é inescapável diante dos objetivos dessa pesquisa.

Para essa análise, será utilizado o padrão itálico preferencialmente para destacar os textos originais dos documentos (PPPs/ementas). O recurso é um pouco cansativo para o leitor, mas necessário para marcar as diferenças na textualidade do trabalho.

4.1.1 O currículo do Curso de Bibliotecología y Estudios de la Información da UNAM

A última alteração curricular no currículo do curso de Biblioteconomia da UNAM foi no ano de 2014, tendo sido a penúltima em 2002. No currículo de 2002, as principais alterações foram, dentre outras, a inserção de uma visão flexível e integral da profissão, a qual era sustentada por seis áreas de conhecimentos: 1) Organización bibliográfica y documental; 2) Administración de servicios de información; 3) Recursos bibliográficos y de información, 4) Servicios bibliotecarios; 5) Tecnología de la información e 6) Investigación y docencia en bibliotecología. Assim, esse currículo inclui um total de 51 disciplinas, sendo 42 obrigatórias e 9 optativas; destas últimas, 4 são de Bibliotecología-Humanidades, 3 são de Optativas Livres e 2 são optativas de Temas Selectos.

Segundo dados do PPP, no México há 13 mil bibliotecas e outras unidades de informação, conforme o censo de 2010 e a UNAM é a instituição que mais vem formando bibliotecários, a saber, mais da metade dos bibliotecários existentes no México são formados na UNAM.

As diferenças deste currículo com o currículo anterior são a manutenção das seis áreas de conhecimentos com 52 disciplinas e a atualização dos programas de disciplinas. A disciplina de Análise de Textos passa a fazer parte do conjunto de disciplinas obrigatórias, dentro da área de *Investigación y Docencia en Bibliotecología*. As áreas de aprofundamento de *Gestión de Unidades de Información* e de *Gestión de Documentos* poderão ser realizadas pelos alunos escolhendo um rol de disciplinas optativas, além de continuarem permitindo aos alunos escolherem disciplinas de qualquer outra unidade da UNAM, fazendo seu próprio percurso curricular.

Assim, o *objetivo geral* do curso de Bibliotecología y Estudios de la Información da UNAM é *formar profissionais integrais e atualizados, com sólidas bases para administrar, organizar, difundir e recuperar a informação, bem como promover seu uso entre os diferentes setores da sociedade nacional e internacional e, com isso, contribuir com o desenvolvimento científico, tecnológico, cultural e educativo de dita sociedade.*

Para ingressar no curso os alunos devem considerar o seguinte conjunto de conhecimentos: *gerais na área de humanidades, sobre história universal, história da arte e da literatura, que permitam ao estudante contextualizar o desenvolvimento da Bibliotecología y Estudios de la Información, além da compreensão do idioma inglês que lhe permita compreender os textos que fundamentam os programas das disciplinas do currículo.*

A pesquisa, da mesma forma que no Brasil, ocorre nos programas de pós-graduação, no entanto, o currículo do curso da UNAM, conforme as palavras da coordenadora do curso na entrevista, já visa: *a formar bibliotecários pesquisadores, os quais, muitas vezes, são*

absorvidos pelo Instituto de Investigaciones Bibliográficas e pelo Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información. Portanto, já no momento da graduação os alunos do curso da UNAM são formados para buscar a investigação científica como uma de suas áreas de atuação.

No currículo atual as ênfases ocorrem na Gestão de Documentos e na Gestão de Unidades de Informação, e o aluno poderá escolher seu percurso apoiando-se nas disciplinas optativas do curso. As principais mudanças do currículo anterior para o atual são as seguintes: 1) a disciplina optativa Análisis de Textos se torna obrigatória na área de Investigación y Docencia en Bibliotecología e 2) são atualizados os programas de disciplinas acrescentando os conteúdos disciplinares correspondentes e atualizando a bibliografia.

Em relação à infraestrutura de pessoal, o Colégio de Bibliotecología possui 74 professores, dos quais 6 são de tempo completo ligados ao Colégio de Bibliotecología e 68 são professores de disciplinas, contratados por horas, semanas ou semestre. Dos 68 professores de disciplinas, contratados por hora/semana/semestre, 16 são pesquisadores do Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información e do Instituto de Investigaciones Bibliográficas, 8 são de funcionários da UNAM; 30 são de técnicos acadêmicos cujas atividades profissionais se desenvolvem no Sistema Bibliotecario y de Información da UNAM e 14 são profissionais que trabalham em instituições fora da UNAM.

Em relação às linhas de pesquisa, os professores estão ligados às seguintes: Educación bibliotecológica; Historia y fundamentos de la Bibliotecología y estudios de la información; Información, conocimiento y sociedad; Lectura; Organización de la información y el conocimiento; Servicios y recursos de información, Metría de la información y del conocimiento científico; Usuarios de la información en el IIBI, y la Bibliografía en el IIB. Portanto, este currículo aborda diretamente a temática da mediação informativo-cultural; no entanto, na forma de saberes-fazer, de práticas profissionais e na análise da educação bibliotecária, e analisar a educação bibliotecária é sempre analisar processos mediacionais, uma vez que a troca de saberes entre educadores e educandos é, antes de tudo, mediação. Além disso, ao abordar em suas linhas de pesquisa a temática da Educação de Usuários, também se está abordando a temática da mediação; no entanto, ao realizar as entrevistas, percebemos que nem a coordenadora do curso, nem os alunos haviam escutado acerca do termo mediação da informação, mas sim, o de *filtro*, ou seja, muitos alunos afirmaram que sabiam que eram “o filtro entre a informação e o usuário”.

Nas características esperadas dos egressos o curso afirma que *a formação do licenciado em Bibliotecología y Estudios de la Información responde à necessidade de fomentar o uso*

da informação por meio da organização documental, da administração de centros de informação, do planejamento dos serviços, do estudo e da satisfação das necessidades dos usuários, bem como da integração das novas tecnologias para a conservação e a difusão da informação. Portanto, podemos perceber que aborda a temática da mediação da informação, todavia, o termo *mediação da informação* não é usado no texto curricular, mas sim o termo *difusão da informação*.

Diferentemente dos currículos dos cursos de Biblioteconomia do Brasil, na Biblioteconomia da UNAM não há nenhum tipo de seriação e o aluno tem a liberdade de desenhar seu currículo conforme seu interesse, assim como não há nenhum idioma ou disciplina curricular que seja requisito para que o aluno possa seguir cursando os semestres posteriores, conforme consta no texto curricular. *No entanto, a ordem sugerida a qual deverá cursar-se corresponde ao apresentado no mapa curricular, como forma de organizar o conhecimento na ordem lógica, do geral para o particular.*

Por sua vez, o perfil do egresso é o de um profissional *reflexivo, analítico e crítico, capaz de administrar, organizar, difundir e recuperar a informação, bem como de promover seu uso entre os diferentes setores da sociedade nacional e internacional.* Para tanto, o aluno deve ter conhecimentos sobre *os fundamentos teóricos, os métodos e as técnicas de investigação para gerar, avaliar, adotar, adaptar, usar e comunicar o conhecimento.* Além da pesquisa, os alunos devem saber *preparar programas e atividades relacionados com a formação de usuários e de recursos humanos profissionais e não profissionais.* Em suma, na linguagem usada pelo currículo da UNAM não encontramos menções diretas à mediação como campo de atuação do bibliotecário (na realidade, como perceberemos adiante nas entrevistas, os alunos em seu discurso afirmam que estão sendo preparados para serem *o filtro entre a informação e o usuário*, conforme uma das primeiras visões acerca do bibliotecário mediador que é a do Ortega y Gasset). Assim, o fluxo curricular da UNAM foi organizado conforme o Quadro 31 abaixo:

SEMESTRE	DISCIPLINA
Primeiro	Fundamentos de la Organización Documental
	Fundamentos de la Bibliotecología
	Historia del Libro y de las Bibliotecas I
	Fundamentos de los Servicios de Información
	Computación Aplicada a la Bibliotecología
	Introducción a la Investigación
Segundo	Catalogación I

Continua

SEMESTRE	DISCIPLINA
Segundo	Bibliotecología en México
	Historia del Libro y de las Bibliotecas II
	Bibliotecología Social
	Tecnología de la Información en Bibliotecas
	Análisis de Textos
Terceiro	Catalogación II
	Fundamentos de la Administración
	Recursos de Información
	Lectura, Lectores y Bibliotecas
	Bases de Datos
	Métodos de Investigación Cuantitativos
Quarto	Catalogación por Tema
	Administración de Servicios Bibliotecarios y de Información
	Teoría y Técnica Bibliográfica
	Servicios Bibliotecarios y de Información
	Telecomunicaciones en las Unidades de Información
	Métodos de Investigación Cualitativos
Quinto	Sistema de Clasificación Dewey
	Administración de Recursos Humanos
	Industrias Editorial y de la Información
	Consulta I
	Sistemas y Programas de Automatización en Bibliotecas
Sexto	Sistema de Clasificación LC
	Mercadotecnia de la Información
	Desarrollo de Colecciones
	Consulta II
	Administración de Sistemas Automatizados
Sétimo	Evaluación de Unidades de Información
	Bibliografía Mexicana Siglos XVI-XIX
	Usuarios de la Información
	Recursos Digitales y Multimedia
	Seminario de Titulación I
Oitavo	Indización
	Bibliografía Mexicana Contemporánea
	Didáctica de la Bibliotecología
	Seminario de Titulación II

Quadro 5- Currículo de 2013 do curso de Bibliotecología y Estudios de la Información da UNAM.

Fonte: Pesquisa *in loco*.

No atual currículo do curso de Bibliotecología y Estudios de la Información da UNAM, podemos inferir apenas ao visualizar a denominação de algumas disciplinas, que o mesmo abordaria a temática da Mediação da Informação. No entanto, ao analisar os programas de disciplinas do curso, podemos perceber melhor que tal fato não ocorre, o que também é corroborado com as entrevistas com os alunos e com a coordenadora do curso.

As disciplinas cujo lead nos remete à ideia de mediação estão distribuídas por todo o currículo do curso, quais sejam: no primeiro semestre: Fundamentos de los Servicios de Información; segundo semestre: Bibliotecología Social e Tecnología de la Información en Bibliotecas; terceiro semestre: Recursos de Información e Lectura, Lectores y Bibliotecas; quarto semestre: Administración de Servicios Bibliotecarios y de Información e Servicios Bibliotecarios y de Información; Quinto: Consulta I; Sexto: Desarrollo de Colecciones e Consulta II; Sétimo: Usuarios de la Información e Recursos Digitales y Multimedia e no oitavo: Didáctica de la Bibliotecología. Agora, vejamos no currículo prescrito o que está na carta de intenções dessas disciplinas.

A disciplina de Fundamentos de los Servicios de Información trata da temática da mediação, no entanto de forma indireta, na forma de pensar os serviços de informação, objetivando *analizar a relevância dos serviços de informação no contexto social em que se desenvolve*. Para fazer esta análise dos serviços de informação, a disciplina possui os seguintes conteúdos: *sociedade, serviços e informação; políticas de estado, informação e bibliotecas; os princípios dos serviços bibliotecários e de informação; as unidades de informação; recursos para os serviços bibliotecários e de informação*. Portanto, a disciplina aborda de forma indireta e mais prática a temática da mediação, muito embora não utilize esta terminologia no texto curricular. Há uma preocupação em pensar acerca da sociedade para a qual o bibliotecário vai atuar, no entanto, ainda de uma forma mais técnica.

Outra disciplina que encontramos conteúdos que se voltem para mediação é a de Tecnología de la Información en Bibliotecas, a qual objetiva *identificar os recursos de computação essenciais para utilizá-los em sua formação profissional*. Ou seja, aborda a mediação e a tecnologia na forma mais técnica do que mesmo social, analisando a aplicação das tecnologias às bibliotecas e não possui nenhuma disciplina ou unidade disciplinar que atente para a reflexão acerca do uso das tecnologias na sociedade. O conteúdo da disciplina aborda as *tecnologias da informação e da comunicação; hipertexto e linguagens de marcação; lógica booleana aplicada à busca de informação; motores de busca geral e acadêmicas; recursos de informação digital; tecnologia aplicada à bibliotecas*. Aqui também não cita diretamente a questão da mediação, somente de uma forma indireta, como prática profissional. Por sua vez, a tecnologia é inserida no currículo na forma mais tecnocrática, não buscando refletir acerca dos impactos das tecnologias na sociedade, a fim de buscar uma formação do profissional mais praxiológica. Tampouco aborda a mediação, nem a mediatização da informação.

Já a disciplina de Recursos de Información tem por objetivo *conhecer a variedade de recursos de informação no ambiente contemporâneo*. Para tanto, são discutidos os seguintes conteúdos: *Comunicação e civilização; Conhecimento e informação; Ciclo da informação impresso versus tecnológico; Recursos de informação tradicionais; Recursos de informação eletrônicos: meios de informação- blogs, wikis, slideshare e outros e meios de comunicação: chat, videoconferências e outros; Materiais didáticos: objetos de aprendizagem, e-learning, sítios web*. Portanto, nesta disciplina, o aluno terá uma visão mais ampla dos recursos informacionais tanto tradicionais, quanto dos contemporâneos e ele mesmo poderá ser alfabetizado informacionalmente ao passar a utilizar esses recursos. A mediação é abordada de forma implícita, ou seja, na discussão acerca dos mais diversos recursos informacionais, os alunos saberão quais os recursos existentes não apenas para auxiliar os usuários quando de sua atuação no mercado de trabalho, mas também, para educar-se a si mesmo no uso dos recursos informacionais.

Outra disciplina voltada às questões mediacionais é a que se intitula *Lectura, Lectores y Bibliotecas*, a qual tem por objetivo *elaborar propostas que envolvam a instituição bibliotecária na socialização da leitura, na formação de práticas leitoras e na promoção da leitura para diferentes usos educativos, informativos e de divulgação, em função da compreensão do fenômeno da leitura e dos fatores sociais, culturais, políticos, econômicos e tecnológicos da sociedade*. Aqui também podemos perceber que não é mencionada a questão da leitura como um processo de mediação dos sentidos, tanto do que o autor quis transmitir com o conteúdo da obra, quanto dos sentidos que o leitor poderá dar à obra. O conteúdo programático desta disciplina é articulado da seguinte forma: *sociedade e comunicação (linguagens, símbolos e a comunicação escrita; cultura, comunicação e sociedade; a biblioteca como sistema de comunicação); modalidades e usos da leitura, leitura no México, biblioteca e leitura, fomento à leitura, métodos e técnicas para desenvolver as práticas de leitura*.

Já a disciplina de *Servicios Bibliotecarios y de Información* é outra disciplina que, pelo lead, poderia nos remeter a uma ideia de mediação, haja vista que uma das abordagens da mediação é a dos serviços de informação, no entanto, esta disciplina também não menciona que aborda esta temática. O conteúdo programático refere-se aos *elementos para o desenho dos serviços bibliotecários e de informação; serviços, alcance e avaliação; a era eletrônica dos serviços bibliotecários e de informação; relações públicas*.

Outras disciplinas que nos remeteriam à ideia de mediação é a de *Consulta I e II*, todavia no conteúdo programático não consta esta ideia, uma vez que a disciplina de *Consulta*

I aborda o serviço de consulta; usuários de consulta; as fontes de informação e fontes e recursos impressos e eletrônicos e a disciplina de Consulta II aborda o serviço de consulta com recursos eletrônicos, bases de dados, busca e recuperação da informação, atenção a grupos especiais (grupos etários, pessoas com capacidade diferentes, adultos analfabetos funcionais, usuários de instituições penitenciárias ou hospitalares), planejamento do serviço de consulta.

Classicamente atribuída aos estudos de mediação, a disciplina Usuarios de la Información no curso de Bibliotecología y Estudios de la Información da UNAM possui por objetivo *desenhar um programa de alfabetização informacional para ser aplicado numa instituição ou comunidade específica a partir de um estudo de usuários*. Esta disciplina possui em seu programa o conteúdo da mediação em sua forma mais de saber-fazer, de fazer programas, de desenhar programas de alfabetização informacional, de educação de usuários e está relacionada com a disciplina de Recurso de Informação. Aqui uma grande importância desta disciplina é que o bibliotecário para ser um alfabetizador informacional ele mesmo tem que ser alfabetizado informacionalmente, ele mesmo tem que saber utilizar os vários recursos de informação para satisfazer as suas necessidades de informação, daí ser interessante o fato de o curso de Bibliotecología y Estudios de la Información da UNAM afirmar buscar formar bibliotecários que sejam antes de tudo pesquisadores. O conteúdo programático desta disciplina se distribui da seguinte forma: *O usuário da informação, os estudos de usuários, a alfabetização informacional (ciclo de alfabetização, padrões para a alfabetização), desenho de programas de alfabetização informacional (modalidades de ensino, objetivos, conteúdos, materiais didáticos, tempo, aspectos didáticos, avaliação, perfil docente do bibliotecário).*

Outra disciplina que remete diretamente aos processos mediacionais e trata desta temática em seu conteúdo programático é a disciplina de Didáctica de la Bibliotecología, a qual possui por objetivo *planejar programas de educação formal e não formal no campo biblioteconômico com os componentes teóricos e metodológicos da didática*. Para tanto, seu conteúdo aborda a *didática, teorias mediacionais da aprendizagem, ensino e motivação, métodos e apoios didáticos, medição e avaliação, componentes do planejamento didático em biblioteconomia*. Ainda aqui podemos perceber que por mais que cite o termo mediação em sua forma específica de mediação da aprendizagem não é voltada para a Biblioteconomia, para pensar o bibliotecário como um mediador. Na realidade, o próprio conteúdo da disciplina aborda a aprendizagem de forma mais técnica, usando a terminologia das teorias tradicionais de currículo, tais como planejamento, metodologia, medição, avaliação à Bobbitt e Tyler.

Outra questão a ser ressaltada neste currículo é que as disciplinas de Tecnología de la Información en Biblioteca e de Recursos Digitales y Multimedia não são disciplinas voltadas para uma reflexão mais social das tecnologias na sociedade, mas sim, são disciplinas voltadas para embasar o fazer do bibliotecário nos ambientes de informação. É a tecnologia tratada em sua forma de apoiar as atividades dos bibliotecários nos ambientes de mediação de informação e não de refletir sobre os impactos das tecnologias na sociedade.

Por fim, a disciplina de Bibliotecología Social reúne numa mesma disciplina as reflexões sobre os aspectos sociais, políticos, econômicos, éticos da atuação do bibliotecário na sociedade. Esta disciplina trata do trabalho do bibliotecário como mediador cultural de forma indireta. O objetivo desta disciplina é *analizar o entorno global do profissional da informação, relacionado com a teoria e a prática biblioteconômica*. Já o conteúdo programático aborda: *o entorno global. Globalização: antecedentes e contextos econômico; a aldeia global da informação; globalização dos meios de informação impressos e eletrônicos; responsabilidades do bibliotecário como cidadão do mundo. Diversidade cultural: entorno cultural; multicultural- conceitos e impacto; formas de pluralismo cultural; conflitos em grupos minoritários na esfera da informação; Bibliotecología e multiculturalismo; responsabilidades do bibliotecário ante as populações multiculturais; A ética na disciplina: relações entre ética e biblioteconomia; valores morais em torno à informação; valores jurídicos relativos ao âmbito da informação; valores éticos no âmbito do profissional bibliotecário; responsabilidades ético-profissionais do bibliotecário*.

Esta disciplina de Bibliotecología Social está bastante voltada à mediação em sua aceção mais social, haja vista que, conforme já afirmara Veillette (2008) se é impossível a existência de um mediador neutro, uma vez que é a cultura quem interpela e faz mediação, então, o profissional tem que voltar-se aos aspectos da ética e da multiculturalidade a fim de ser um verdadeiro mediador, pois ser um mediador pressupõe também o livre exercício do pensar, do refletir e do agir, conforme os aspectos éticos. E a pluralidade de pensamento é a razão precípua para a existência de arquivos, bibliotecas e museus que visem à mediação de informações e não apenas a guarda.

Em relação à interdisciplinaridade do currículo é realizada nas seguintes disciplinas: Computación Aplicada a la Bibliotecología; Tecnología de la Información en Bibliotecas; Análisis de Textos; Fundamentos de la Administración; Bases de Datos; Administración de Recursos Humanos; Sistemas y Programas de Automatización en Bibliotecas; Administración de Sistemas Automatizados; Didáctica de la Bibliotecología. As áreas de maior interdisciplinaridade são: Computação, Administração e Educação. No entanto, é uma

interdisciplinaridade especializada³¹, ou seja, voltada a uma aplicação instrumental e focalizada na área da Biblioteconomia.

4.1.2 O currículo do curso de Ciencias de la Información Documental da UAEMéx

O atual currículo do curso de Ciencias de la Información Documental da UAEMéx é do ano de 2015, configurando a quarta revisão do currículo. Podemos perceber que, do PPP anterior, o qual se encontra nos apêndices, este currículo herda um fluxo curricular com os núcleos básico, substantivo e integral, bem como conta com unidades de aprendizagem obrigatórias e optativas, distribuídas em seis áreas de conhecimentos: *administración, archivística, bibliotecología, documentación, humanidades, investigación e tecnologías*. Portanto, neste currículo não se contempla a Museologia como uma das áreas curriculares, mesmo sabendo-se das discussões ocorridas no campo das ciências da informação contemporânea acerca de incorporá-la como tal.

O nome do curso é Licenciatura em Ciencias de la Información Documental, outorga o título de Licenciado em Ciencias de la Información Documental e é ministrado na Faculdade de Humanidades, inscrito na área de conhecimento: Arte, Educación y Humanidades. O currículo possui dez semestres, ou seja, cinco anos, com 378 créditos no total, sendo 348 obrigatórios e 30 optativos e sempre foi ministrado no período vespertino.

Os professores de tempo completo devem cumprir 36 horas de trabalho por semana. No CID há três professoras que pertencem ao Sistema Nacional de Investigadores. A formação dos professores é bem diversa. Há duas professoras com grau de mestrado, uma em humanidades: estudos históricos, também egressa do curso de CID e outra mestra em Bibliotecología, atualmente inscrita no programa de doutorado. Há um professor de meio tempo, que possui formação em Bibliotecología e mestrado em Estudos Latinoamericanos. Portanto, desde o currículo até a formação dos professores a interdisciplinaridade é base desse currículo.

O CID da UAEMéx busca formar um profissional que seja capaz de ser um administrador de unidades documentais que saiba: *gerenciar as coleções bibliotecárias; planejar e desenhar serviços de informação e/ou documentação; gerenciar tecnologias da*

³¹ Em relação aos termos interdisciplinaridade pura e interdisciplinaridade especializada foram trabalhados em um artigo de Moraes e Lucas (2013). Para as autoras, a *interdisciplinaridade pura* refere-se a assuntos que tem sua origem e/ou abordagem mais proeminente em uma área e são trabalhados em outra. Já a *interdisciplinaridade especializada* são disciplinas que possuem conteúdo interdisciplinar, mas voltados para aplicação especializada na área de Biblioteconomia.

informação para inovação das atividades (aqui podemos perceber que as tecnologias são enunciadas como uma forma de dar um ar de modernidade às atividades já feitas por bibliotecários), *gerenciar o talento humano nas organizações documentais; gerenciar a infraestrutura em unidades documentais (arquivos, bibliotecas e centros de documentação e/ou informação)*. Vale observar que a Museologia não é citada como uma unidade documental e também podemos perceber este fato na descrição das disciplinas, bem como na entrevista com o coordenador do curso. Além disso, a visão de um profissional da informação gestor dos ambientes de mediação da informação é a ênfase deste currículo, assim também a teoria curricular a que este currículo mais se alinha é a teoria tradicional de currículo, uma vez que esta enfatiza a organização, a técnica, a gestão.

Podemos perceber que o curso se alinha à formação de um bibliotecário pesquisador, quando afirma que o mesmo busca formar um profissional que *inova e aplica ferramentas de investigação para a geração de conhecimento; busca solucionar problemas teórico-aplicados da disciplina; argumenta a função social das instituições documentais; difunde os serviços de informação e/ou documentação*. Portanto, cumpre com a função dos fazeres mais técnicos dos bibliotecários, e com a mediação no sentido de Rasse (2009) como saber-fazer, como práticas profissionais. Assim também se relaciona ao fazer do bibliotecário como alfabetizador informacional, uma vez que a investigação é um dos passos para a busca de informação, conforme ressaltam os escritos de Perrotti e Pieruccini (2007; 2014). A mediação é contemplada neste currículo no que concerne aos estudos acerca da Alfabetização Informacional, no entanto, não possui uma disciplina que se volte diretamente a pensar o bibliotecário como um mediador.

O CID também busca a formação de um profissional mediador no que concerne à alfabetização informacional, quando afirma que o perfil do egresso propõe que o aluno saiba *desenhar programas de habilidades informativas; promover a aplicação das técnicas e ferramentas informativo-documentais e desenvolver habilidades didáticas e pedagógicas que incidam nos processos de ensino-aprendizagem das disciplinas documentais*. Cabe saber se no corpo da disciplina a Alfabetização Informacional é abordada em seu aspecto mais técnico, ou no aspecto mais crítico e social. Além disso, é importante ressaltar que, para que o profissional da informação seja um alfabetizador informacional, ele mesmo tem que ser alfabetizado informacionalmente, daí a importância desta disciplina no corpo do currículo para formar um profissional mediador, mas também das disciplinas da área de organização informacional, pois elas também formam os alunos da área das Ciências da Informação a serem competentes em informação.

Em relação à infraestrutura de ensino-aprendizagem pudemos perceber que as salas de aula do CID são todas equipadas com quadro eletrônico, plataformas de Educação à Distância, as quais são utilizadas para capacitar os alunos no uso dessas ferramentas. Todas as salas de aula possuem data-show e também são dadas aulas virtuais para os alunos.

O currículo que está em vigor é do ano de 2015 e é o quarto que já foi elaborado e, em todos os currículos anteriores, os objetivos do curso sempre se voltaram à organização da informação, o que corrobora a visão de um currículo que se pauta nos princípios da teoria tradicional de currículo, à Tyler e Bobbitt.

No currículo atual há sete áreas curriculares:

1) *Administração*, a qual objetiva *analisar o desenvolvimento da teoria da Administração através do estudo das transformações das unidades de informação e examinar o surgimento de estruturas, formas organizacionais e funções da administração*. Nesta área curricular, percebemos que corrobora com o que afirmamos anteriormente, a ênfase se dá nos princípios da organização administrativa dos ambientes de informação e está pautada nos princípios da Administração Científica, o que também é refletido na distribuição das disciplinas no currículo, as quais privilegiam as técnicas biblioteconômicas e arquivísticas, bem como a tecnologia em sua vertente de apoiar os “que-fazer” mais tradicionais dos profissionais da informação.

2) *Arquivística*, a qual tem por objetivo *analisar os princípios, procedimentos e problemas teórico-práticos concernentes ao armazenamento, conservação e serviço dos documentos de arquivo que posicionaram a Arquivística como uma disciplina através de um exaustivo recorrido por sua tradição histórica, suas novas estratégias de gestão e o uso da tecnologia para compreender sua relevância no marco da sociedade contemporânea*. Nesta área curricular também corrobora que a menção à tecnologia deste currículo refere-se a apoiar o fazer dos profissionais da informação, ou seja, é a midiaticização da informação, corroborando aquilo que Akrich (1993) já afirmava que a mediação, em suas mais variadas formas, vem declinando em favor apenas da mediação técnica.

3) *Bibliotecología*: o objetivo desta área é *analisar a ciência Bibliotecológica, suas disciplinas e os contextos nos quais se desenvolve para conhecer e interpretar um dos campos profissionais do estudioso das Ciencias de la Información Documental através da avaliação de aplicações possíveis e objetivas a problemas gerais e específicos relacionados com as bibliotecas*. Aqui encontramos uma das disciplinarizações deste currículo que é, em sua essência, interdisciplinar com as outras ciências da informação. Tanto no que concerne à Arquivología, quanto à Bibliotecología e à Documentación percebemos que neste currículo

estas três disciplinas estão reunidas por acatamento, conforme a terminologia de Young (2011), pois elas possuem uma historicidade, elas mudam com o tempo, mas se encontram no currículo de forma articulada, respeitando-se as diferentes tradições e histórias.

4) *Documentação: destacar a capacidade de aplicação e construção das ferramentas teórico-metodológicas e técnicas eficientes para a produção, distribuição, circulação, armazenamento, recuperação e análise de informação documental de todos os campos da atividade humana, de maneira oportuna e sintética a partir das necessidades informativas e dos enfoques internacionais na matéria.* Documentação é outra disciplina que se encontra no rol das que se denominam de Ciências da Informação e que se encontra neste currículo de forma interdisciplinar, juntamente com a Bibliotecologia e a Arquivística. Portanto, a interdisciplinaridade que este currículo faz é muito mais efetiva com as áreas da informação entre si.

5) *Humanidades: analisar os aspectos mais importantes das humanidades entre os que destacam a conscientização de um pensamento profundo reflexivo em torno dos valores universais como a dignidade, a solidariedade e a liberdade humanas, com o fim de provocar nos alunos uma mentalidade cívica e humana.* Nesta área curricular percebemos que se busca formar profissionais da informação para atuar de maneira crítica e reflexiva diante da comunidade. Um profissional da informação que não irá apenas se inserir como um profissional na sociedade tal qual ela já se encontra, mas, sobretudo, para transformar essa sociedade. Uma formação pensada no mercado de trabalho, mas também uma formação pensada para além do mercado tal qual ele está posto. Portanto, encontram-se elementos de uma formação para a criticidade, para a formação de profissionais da informação radicais, tal como se postula nas teorias de Giroux (1983, 2003).

6) *Pesquisa: desenvolver habilidades nos alunos para criar e avaliar estudos de diferentes tipos e magnitude, que se vinculem aos problemas teórico-práticos e soluções pertinentes nas áreas de estudos da arquivística, da bibliotecologia e da documentação.* Portanto, a área curricular de pesquisa não visa apenas que os alunos saibam elaborar os TCC, mas sim, que este aluno atue com investigação no âmbito dos seus trabalhos nos ambientes de mediação da informação. Além disso, para que este profissional seja um alfabetizador informacional ele mesmo terá que saber das suas necessidades de informação, de saber como encontrar e acessar as informações das quais necessita, de como organizar, usar e de como reusar.

7) *Tecnologia: examinar o uso de TIC aplicáveis a um sistema informativo-documental, mediante o estudo de seus princípios fundamentais até sua aplicação a*

processos reais em âmbitos de intervenção profissional documentais. Nesta área curricular a tecnologia não somente é pensada na forma de apoiar as atividades dos bibliotecários, mas também, no que concerne aos impactos das tecnologias na área da CI, bem como na sociedade. Assim, o fluxo curricular, onde se distribuem disciplinas ligadas a estas áreas curriculares, pode ser visualizado no Quadro 6 abaixo:

SEMESTRE	DISCIPLINA
Primeiro	Inglés 5
	Teoría de la administración y teoría general de sistemas
	Teoría de las humanidades
	Teoría de la archivística
	Teoría de la bibliotecología
	Teoría de la documentación
Segundo	Catalogación I
	Historia de la ciencia
	Historia de los soportes documentales
	Inglés 6
	Instituciones políticas novohispanas
	Paleografía y diplomática I
Terceiro	Administración de unidades documentales
	Catalogación II
	Epistemología de las Ciencias de la Información Documental
	Inglés 7
	Paleografía y diplomática II
	Patrimonio documental
	Sistema político y administrativo de México
Quarto	Alfabetización informacional
	Ética
	Gestión de documentos activos
	Inglés 8
	Conservación y deterioro de documentos
	Sistemas de clasificación bibliográfica
Quinto	Didáctica general
	Encuadernación y restauración de documentos
	Gestión de documentos semiactivos
	Hemerografía
	Mercadotecnia de productos y servicios de la información
Sexto	Análisis de la información contemporánea
	Análisis documental
	Digitalización, metadatos y lenguajes de mercado
	Gestión de colecciones y fuentes de información
	Gestión de documentos inactivos
	Sociología de la información

Continua

SEMESTRE	DISCIPLINA
Sétimo	Descripción documental
	Elaboración de textos académicos
	Estadística para documentalistas
	Metodología para la investigación en ciencias de la información documental
	Normalización de la Información
Oitavo	Bibliografía
	Investigación I
	Lectura, lectores y sociedad
	Metría de la información
	Gestión electrónica de documentos de archivo
Nono	Diseño de edificios para unidades documentales
	Evaluación y visualización de la ciencia
	Investigación II
	Legislación documental
Décimo	Práctica profesional*

Quadro 6- Fluxo do currículo de 2015 da UAEMéx.

Fonte: Pesquisa do autor.

Embora não haja menções diretas ao termo mediação da informação, as disciplinas mais diretamente voltadas para a formação de um bibliotecário mediador são as intituladas: Alfabetización Informacional, Didáctica General e Lectura, Lectores y Sociedad.

A disciplina de Alfabetización Informacional encontra-se no quarto semestre do curso e visa a que os alunos aprendam a *desenhar programas de alfabetização informacional a partir de técnicas e estratégias docentes para brindar aos usuários alternativas a suas demandas de uso, recuperação e avaliação de informação*. Nesta disciplina podemos perceber que aborda a mediação em sua acepção corrente de alfabetização informacional, de Information Literacy, mas mesmo assim, conforme os pressupostos de uma teoria tradicional de currículo, ou seja, visa a que os alunos aprendam muito mais em relação às técnicas e métodos de alfabetização informacional, do que mesmo de ensinar aos futuros alfabetizadores informacional a ser um sujeito crítico diante do mundo, a fim de formar usuários para os ambientes de informação com capacidade crítica. Mesmo na descrição da disciplina percebe-se elementos das teorias de Tyler e de Bobbitt, ou seja, das teorias tradicionais de currículo e a mediação não é citada na ementa da disciplina.

A disciplina de Didáctica General visa *explicar as características e fundamentos das correntes pedagógicas nos processos educativos através de práticas didáticas*. Esta disciplina é daquelas que são parte de uma interdisciplinaridade real do currículo, não especificando para as ciências da informação. Ela aborda diretamente a questão da mediação, haja vista que os profissionais da informação, para serem alfabetizadores informacionais, eles necessitam de

saber de técnicas de mediação de conhecimentos para realizar uma verdadeira mediação; ou seja, que os educandos se apropriem de forma crítica dos conhecimentos mediados nos ambientes de informação.

Por sua vez, a disciplina *Lectura, Lectores y Sociedad* busca *avaliar as políticas de leitura que se instrumentaram em nível nacional e internacional e a participação dos leitores em relação com a leitura e o entorno social na qual se desenvolvem, para construir uma visão crítica através da leitura*. Esta disciplina é uma daquelas que dá suporte à formação de um bibliotecário crítico e, por sua vez, mediador, pois a mediação pressupõe, antes de tudo, um agir crítico e reflexivo diante do mundo. Assim como a disciplina de Sociología de la Información, pois esta disciplina busca *analizar o impacto dos estudos sociológicos nas Ciências da Informação Documental com o fim de adquirir a habilidade necessária para fazer melhor uso da informação fortalecendo, com isso, a herança cultural conformada pelo conhecimento e pelos produtos da informação*. Assim, a interdisciplinaridade efetivada neste currículo é tanto a interdisciplinaridade pura, quanto a interdisciplinaridade aplicada.

No currículo do curso de Ciencias de la Información Documental da UAEMéx podemos perceber que a interdisciplinaridade permeia este currículo, tanto com as ciências da informação entre si, quanto com as outras ciências. As disciplinas que fazem interdisciplinaridade entre as ciências da informação são as seguintes: Paleografía y Diplomática; Encuadernación y Restauración de Documentos e Hemerografía. Portanto, faz interdisciplinaridade com a Archivología e com as suas disciplinas auxiliares.

Já a interdisciplinaridade com outras ciências são as seguintes: Inglés 5, 6, 7, 8; Administración de Unidades Documentales; Ética; Didáctica General; Sociología de la Información; Estadística para Documentalistas; Metría de la Información; Diseño de Edificios para Unidades Documentales e Legislación Documental. Assim, a interdisciplinaridade que o currículo da UAEMéx faz com as outras áreas são ainda mais disciplinarizada que mesmo um diálogo que se busca com a outra disciplina. Em outras palavras, é uma busca de interdisciplinaridade para disciplinarizar no âmbito do currículo, é uma interdisciplinaridade, tanto pura, quanto especializada, com as áreas de Administración, Matemática, Arquitectura e Direito.

Conforme podemos perceber, o conceito de mediação não é contemplado neste currículo, exceto quando aborda os processos de mediação, como é o caso da Didáctica e da Information Literacy, ou seja, a mediação é abordada de forma transversal a partir dessas disciplinas. A concepção de mediação deste currículo ainda é o de saber-fazer, de prática profissional; inclusive, as disciplinas que compõem este currículo se voltam mais aos

processos técnicos da profissão da área da Ciência da Informação. Mesmo com uma proposta interdisciplinar, o currículo da UAEMéx, realiza essa interdisciplinaridade muito mais com as outras ciências da informação, tais como a Arquivologia, a Biblioteconomia, a Documentação e muito menos com a Museologia, sendo que o mesmo ocorre com o currículo da UNAM.

4.1.3 O currículo do curso de Biblioteconomia da UFMG³²

O atual PPP do curso de Biblioteconomia da UFMG foi publicado no ano de 2008 e elaborado por uma Comissão Central de Reestruturação. Além dos trabalhos dessa comissão, a Pró-Reitoria de Graduação incentivou e informou ao corpo docente sobre as formas de flexibilização curricular, por meio de palestras sobre as normas da UFMG referentes à nova proposta pedagógica. Em sendo assim, ao longo do processo, o corpo docente da ECI reuniu-se diversas vezes para discutir e validar as sugestões da Comissão Central e subcomissões. A proposta final, aprovada pelos docentes e, posteriormente, pela Congregação da Escola, foi a de reestruturação e reformulação do nome do Curso de Biblioteconomia, o qual, a partir de então, passou a chamar-se de Biblioteconomia e Gestão da Informação.

A mudança no nome do curso também já apontava o tipo de proposta pedagógica que a ECI buscava articular, ou seja, com uma maior interdisciplinaridade com outras áreas de conhecimentos, o que já se percebia pela formação dos professores do curso, dos seus campos de atuação, bem como nas parcerias que a Escola faz com outras unidades acadêmicas e departamentos, tanto na UFMG quanto com outras universidades.

O perfil que o curso deseja formar é de um profissional relacionado com as seguintes competências, habilidades e atitudes: *ter domínio teórico e técnico dos processos de produção, seleção, registro, organização e disseminação da informação em diferentes suportes; possuir habilidades de comunicação, de pesquisa, de gestão e de promoção de competência informacional do usuário; conhecer os aspectos culturais, políticos e sociais relativos à informação e ao conhecimento*. Estas habilidades referem-se a formar um bibliotecário mediador da informação e do conhecimento, e preparado para realizar a organização do acervo baseado não apenas na habilidade de manejo das técnicas, mas, sobretudo, em relação à criticidade no uso dessas técnicas, fazendo não apenas a prática do campo biblioteconômico, mas, sobretudo, a práxis desse campo nos ambientes de mediação

³² Os currículos passados do curso de Biblioteconomia da UFMG foram conseguidos por meio da Lei de Acesso à Informação, nos sendo enviados no dia 23 de março de 2016, assim como os PPP e programas de disciplinas dos cursos de Arquivologia e de Museologia.

da informação. Inserir o tratamento técnico da informação no mesmo lado de habilidades de comunicação, de pesquisa, de competência informacional e dos aspectos sociopolíticos e culturais da informação, busca, antes de tudo, a práxis e a criticidade dos profissionais da informação no manejo da informação e em sua mediação.

As competências, habilidades e atitudes analisadas acima se desdobram em quatro outros grupos de competências mais específicas, relacionadas com as áreas de formação e os eixos que constituem o curso, quais sejam:

a) Competências técnico-científicas: entender o usuário (contextualizar, interpretar necessidades informacionais); criar e selecionar informação (gerar, adquirir, analisar, sistematizar, avaliar); organizar e prover acesso à informação (representar, sistematizar, recuperar, armazenar, preservar); disseminar informação (produtos e serviços). Nestas competências claramente pode-se observar que o currículo aborda a temática da mediação no que concerne às competências e habilidades do profissional da informação. Uma mediação que visa ao acesso à informação por parte dos sujeitos e, para que isso ocorra, há a necessidade básica de se ensinar a informação, conforme sugerem diversos autores que abordam a temática da educação para a informação, dentre eles Perrotti e Pieruccini (2007, 2014). Em sendo assim, percebe-se que o currículo do curso de Biblioteconomia da UFMG busca formar um bibliotecário, antes de tudo, alfabetizador informacional em sua “carta de intenções de formação”, que é o currículo. Esse alfabetizador informacional tem antes de tudo que ser alfabetizado informacionalmente, pois nos ambientes de mediação da informação que existem atualmente no Brasil, essas práticas pouco são realizadas e o próprio bibliotecário pouco é formado para ser um educador em informação, tanto pela falta de disciplinas que contemplem os conhecimentos relativos à *information literacy*, quanto pela pouca presença de disciplinas voltadas à Pedagogia.

b) Competências gerenciais: elaborar políticas de informação para sistemas, serviços, unidades/instituições de informação; administrar planos, projetos, equipes, sistemas, serviços, produtos em unidades/instituições de informação. Outra direção da formação dos bibliotecários na UFMG é a que se refere ao gerenciamento dos ambientes de mediação de informação, tanto no que concerne ao desenvolvimento dos processos, quanto dos projetos a serem desenvolvidos nesse ambiente. Aqui há uma junção entre a formação mais técnica com a mais social, da teoria com a prática. Assim, a proposta de formação fica entre um bibliotecário mediador e um bibliotecário gestor.

c) Competências sociais e políticas: compreender e participar de contextos sociais e políticos; participar, assessorar e intervir na formulação de políticas de informação em

contextos específicos e governamentais; atuar de forma coletiva com seus pares no âmbito das instituições sociais, com o objetivo da promoção e defesa da profissão e do meio social. Estas competências e habilidades comunicam que o bibliotecário deve ser um profissional ativo social e politicamente, não só no que concerne ao ambiente de informação em si, mas, sobretudo, para adentrar os meandros das políticas governamentais com o objetivo de melhores políticas de informação para o País. O bibliotecário durante muito tempo no Brasil foi tido como uma figura apática diante das questões e da realidade sociopolítica e econômica brasileira e isso levou a que, durante muito tempo, as políticas de informação e de leitura sequer fossem elaboradas com um bibliotecário integrando as comissões. Inclusive, em épocas de regimes de exceção no Brasil, o bibliotecário pouco perigo ofereceu aos ditadores, mesmo inseridos em bibliotecas ou escolas municipais, estaduais e federais. E aqui cabe uma reflexão sobre a formação e a atuação desses profissionais, pois, historicamente, os currículos de Biblioteconomia no Brasil pouco ou nada ofereciam de disciplinas que possibilitassem aos alunos refletirem sobre diversos aspectos da realidade, o que não possibilita uma participação política com sentido mais crítico desses profissionais, refletindo nos fazeres cotidianos dos ambientes de informação, os quais muitas vezes eram marcados pela acriticidade do próprio fazer bibliotecário e da não participação desses profissionais em problemáticas maiores da sociedade brasileira, como por exemplo, a problemática da leitura, uma vez que pedagogos, na maioria das vezes, estão à frente nessas discussões.

Para que o bibliotecário possa atuar de forma mais participativa, com senso crítico e consciência do seu fazer, ele mesmo necessita ser formado tanto para a informação que é próprio do seu “que-fazer”, quanto em relação à sociedade na qual ele vive, pois a gestão de ambientes de mediação da informação só será profícua se o bibliotecário souber das reais necessidades de informação dos seus usuários. Antes de tudo, ele mesmo tem que ouvir a sociedade na qual atua, para que o serviço de informação prestado, realmente, seja o que de fato necessita a comunidade na qual o ambiente esteja inserido.

d) Competências formativas e atitudes intelectuais: desenvolver atitudes, relacionadas às conjunturas informacional e estrutural, de ética, de espírito investigativo; exercer liderança e promover a comunicação; promover parcerias, auxiliar e tomar decisões e atuar de forma empreendedora. Esta é outra habilidade que se refere às questões da *information literacy*, pois o espírito investigativo é um dos seus pressupostos, o espírito analítico diante da realidade informacional. Em relação a atuar de forma empreendedora relaciona-se a formar um bibliotecário gestor e também para além do mercado de trabalho tal qual ele está posto, ou seja, um profissional para atuar no mercado, mas também para abrir novas frentes de trabalho.

O curso se estrutura, primeiramente, a partir de um conjunto de 31 atividades acadêmicas obrigatórias, perfazendo um total de 1650 horas/aula, distribuídas do primeiro ao sexto períodos. Destas, 17 (equivalentes a 960 horas/aula) constituem atividades acadêmicas do tronco comum da Ciência da Informação (atividades acadêmicas que fazem parte também dos cursos de graduação em Arquivologia e Museologia).

No que concerne às práticas pedagógicas, o curso mescla as formas tradicionais de ensino, como as *aulas expositivas*, com modelos alternativos, como *debates*, *trabalhos individuais e em grupos*, *práticas em laboratórios*, *vivências*, *estágios*. Já em relação à utilização das tecnologias em sala de aula, os alunos possuem *tecnologias para ensino à distância em ambientes virtuais de aprendizagem*, *webquests*, *wikis*.

A última alteração curricular ocorreu em 2008 e foi implementada em 2009.1, criando-se um conjunto de disciplinas que formaram um tronco comum com a Arquivologia e a Museologia recém-criados na ECI. O currículo possui 31 disciplinas obrigatórias, distribuídas ao longo de oito semestres, conforme Quadro 7, abaixo.

SEMESTRE	DISCIPLINA
Primeiro	Administração TGA
	Introdução à Informática
	Fundamentos da Organização da Informação
	Introdução à Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia
	Cultura e informação
Segundo	Análise de assunto
	Elaboração e Apresentação do trabalho científico
	Fundamentos da Ciência da Informação
	Gestão de unidades de informação
	Introdução a banco de dados
Terceiro	Linguagens de indexação
	Catálogo descritiva
	Introdução às fontes de informação
	Usuários da informação
	Métodos e técnicas de pesquisa
Quarto	Sistemas de recuperação da informação
	Fontes de informação para pesquisadores e profissionais
	Memória e patrimônio cultural
	Planejamento em unidades de sistemas de informação
	Formação e desenvolvimento do acervo
Quinto	Sistemas de classificação: CDD
	Acesso a fontes de informação em meio digital
	Bibliotecas, arquivos e museus digitais
	Competência informacional

Continua

SEMESTRE	DISCIPLINA
Quinto	Preservação do acervo
	Leitura e formação do leitor
Sexto	Serviços de disseminação da informação
	Sistemas de classificação: CDU
	Organização bibliográfica nacional
Sétimo	Estágio supervisionado Biblioteconomia e Gestão da Informação
Oitavo	Estágio supervisionado Biblioteconomia e Gestão da Informação

Quadro 7 - Fluxo de disciplinas do currículo de 2009 do curso de Biblioteconomia da UFMG.³³

Fonte: Pesquisa *in loco*.

Em relação à temática das tecnologias o curso possui duas disciplinas, quais sejam: Introdução à Informática e Introdução a Banco de Dados, as quais se encontram no primeiro e no segundo semestre respectivamente. Assim, conforme podemos observar em seu conteúdo programático, estas disciplinas não contemplam uma visão mais social e mais crítica acerca das tecnologias. Pelo contrário, elas são disciplinas bastante aplicadas e, no currículo, poucas disciplinas realizam a tarefa de crítica às tecnologias, como as que estão ligadas às questões da *information literacy*.

Já no que concerne às disciplinas voltadas à mediação da informação há seis disciplinas que contemplam os conteúdos referentes à mediação informativo cultural, quais sejam: Cultura e Informação, Usuários da Informação, Memória e Patrimônio Cultural, Competência Informacional, Leitura e Formação do Leitor e Sistemas de Disseminação da Informação. Ou seja, disciplinas que mesclam o saber-fazer do profissional, com o refletir acerca do seu campo de atuação. Mesmo nestas disciplinas, como veremos a seguir o conceito de mediação é muito pouco contemplado no texto curricular.

Na disciplina Cultura e Informação, os alunos refletem acerca das *teorias da cultura. Cultura na sociedade contemporânea. A informação como base do processo cultural. As instituições de informação como agências de produção e transmissão cultural. Ação cultural do profissional da informação no processo de mudança social*. Portanto, é uma disciplina que visa a que o profissional reflita acerca das teorias da cultura, de que a sua profissão tem por insumo básico a informação que também é cultura, é produto cultural. Na unidade dois, os alunos analisam a *sociedade em rede, globalização e novas tecnologias da informação e comunicação. Informação, cultura e produção de conhecimento*. Já na unidade três, os alunos refletem acerca da *Biblioteca, informação e mediação cultural*. Este é um dos poucos tópicos do currículo que trata diretamente do conceito de mediação, especificamente do conceito de

³³ Fluxo curricular enviado no dia 23 de março de 2016 ao nosso endereço eletrônico, como resposta à demanda por meio da Lei de Acesso à Informação, do atual fluxo curricular em uso na instituição.

mediação cultural, o que reflete que este conceito é pouco contemplado no âmbito deste currículo.

No currículo do curso de Biblioteconomia da UFMG também está inserida a disciplina de Usuários da Informação, a qual analisa os *conceitos, evolução e tendências. Usuários e sistemas de informação. Ambientes de uso da informação. Modelos de comportamento informacional. Tipos de usuários e não usuários: características e necessidades. Metodologias de estudo de usos e usuário*. Esta é mais uma disciplina voltada à aplicação na área da Biblioteconomia e que está relacionada às questões de mediação da informação, conforme os estudos de Araújo (2011). A abordagem do estudo de usuários é importante não apenas no que concerne à identificação das necessidades de informação para o desenvolvimento de coleções e serviços de informações, mas, sobretudo, porque não há como elaborar programas de *information literacy* sem saber das necessidades dos usuários dos ambientes de mediação da informação.

Por sua vez, a disciplina de Competência Informacional está diretamente relacionada com a de usuários da informação e com os conhecimentos relativos à *information literacy*, sendo que no Brasil vários autores preferem denominar os conhecimentos relativos à essa área de conhecimento como competência informacional, a exemplo de Campello (2004). A disciplina analisa o movimento da competência informacional: *conceitos, origem, evolução, influências. Leitura e letramento. Aprendizagem por meio da informação. Habilidades informacionais. Desenvolvimento de habilidades em diferentes contextos e suportes*. Por sua vez, autores a exemplo de Lau (2007), preferem denominar de *desarrollo de habilidades informativas*. No entanto, é uma disciplina que visa a, antes de tudo, formar o bibliotecário a ser um alfabetizador informacional, um mediador de informações.

Na mesma reflexão insere-se a disciplina de Leitura e Formação do Leitor a qual pretende *analisar o papel das unidades de informação na sociedade atual, identificando suas possibilidades de atuação como agente de educação formal e não formal, assim como na organização, conservação e divulgação do saber popular. Serão abordados temas como ação cultural em Biblioteconomia e cultura das mídias*. Esta é uma disciplina voltada diretamente à *information literacy*, pois não há como formar o bibliotecário para ser competente em informação, se este profissional também não for um leitor. Não tem como o bibliotecário mediar informações se ele mesmo não souber os passos básicos da busca ao uso e reuso da informação.

Outra disciplina que possibilita a formação de um bibliotecário mediador cultural é a que se denomina de Memória e Patrimônio Cultural. Esta disciplina aborda as *teorias,*

conceitos e ações metodológicas vinculadas ao estudo da memória e do patrimônio. Interrelações entre memória, patrimônio cultural e identidade. Políticas públicas de patrimônio e cultura no Brasil. Criação de instituições vinculadas à preservação da memória e do patrimônio ao longo dos séculos XIX e XX. Patrimônio imaterial e a inserção dos debates sobre memória e história afro-brasileira e indígena nas políticas culturais brasileiras. Sustentabilidade, educação ambiental e ações de preservação do patrimônio cultural. Esta disciplina está na interrelação entre a informação, a cultura e a mediação, conceitos esses inter-relacionados. Embora não cite diretamente que aborda a temática da mediação, ao tratar das questões da cultura aborda também as questões mediacionais, haja vista que Veillette (2008) ter afirmado que é a cultura quem interpela e faz mediação, pois um objeto só se torna objeto cultural, se inserido num determinado contexto, com intencionalidade e significado para o ser humano. Daí a relação intrínseca entre mediação e intencionalidade também analisada pelo autor.

Ao tratar da questão da cultura, do patrimônio cultural material e imaterial, o currículo também aborda a mediação. No entanto, é necessário tornar esses conceitos práxis dentro do currículo, possibilitando a que o aluno vislumbre possibilidades de sua atuação no terreno da cultura, além dos já tradicionalmente ocupados por arquivistas, bibliotecários e museólogos.

Por fim, a última disciplina do currículo que aborda temáticas relacionadas à mediação é a que se denomina de Serviços de Disseminação da Informação, a qual aborda os *serviços de informação em bibliotecas/unidades de informação públicas, escolares, universitárias, especializadas e comunitárias. Serviços de referência. Serviços de treinamento de usuários. Serviços de antecipação à demanda. Serviços de extensão e atividades culturais. Serviços de comutação bibliográfica. Projeto e avaliação de serviços e produtos de informação. Evolução e tendências atuais dos serviços de informação.* Esta disciplina, além das outras já elencadas como do rol das que abordam a temática da mediação neste currículo, é a que congrega conhecimentos de todas as outras disciplinas relacionadas à mediação. Não apenas no quesito do saber-fazer, das práticas profissionais mais tradicionais, mas também, na formação de um bibliotecário que tenha como cerne da sua atuação a investigação. Ou seja, que as ações realizadas nos ambientes de mediação da informação no qual o bibliotecário atua, sejam realizadas tendo como premissa básica a investigação antes das tomadas de decisão.

A disciplina de *Introdução a Banco de Dados* aborda os conceitos correntes da área de informática aplicada, portanto, é uma disciplina voltada para o *que-hacer* do profissional da informação e não para refletir também acerca dos impactos das tecnologias na sociedade,

como, por exemplo, a disciplina que consta neste currículo denominada de Competência Informacional. Por fim, no fluxo curricular do curso de Biblioteconomia da UFMG encontramos disciplinas obrigatórias mais voltadas à interdisciplinaridade pura, como as de Administração TGA e Introdução à Infomática, que possuem a mesma característica instrumental. Assim, a maioria das disciplinas do currículo são muito mais voltadas à disciplinarização do currículo em torno da Biblioteconomia, ou fazendo interdisciplinaridade com a Arquivologia e a Museologia, tais como as disciplinas de Introdução à Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia; Fundamentos de Ciência da Informação e Bibliotecas, Arquivos e Museus Digitais. Portanto, o fluxo curricular cumpre com o que o PPP afirma em relação ao diálogo entre os três cursos que compõem a ECI/UFMG. No entanto, o conceito de mediação, que seria o elo agregador dessas três áreas, pouco é contemplado no currículo e, quando o é, comparece apenas de forma transversal.

4.1.4 O currículo do curso de Arquivologia da UFMG

Em relação ao currículo do curso de Arquivologia da UFMG, conforme já mencionamos, é um curso novo e possui somente um Projeto Político Pedagógico, que data de 2012 (o qual se encontra descrito e comentado nos Apêndices). Em decorrência da forma de estruturação dos cursos da ECI, a partir de um núcleo comum, todos os professores da Escola são, potencialmente, professores de alguma disciplina para alunos de Arquivologia. Por outro lado, quando da coleta de dados para esta pesquisa, já haviam sido contratados oito professores especificamente para o curso. Com a entrada dos novos professores, o processo natural foi o de alteração do PPP, tendo em vista a visão de Arquivologia que ia sendo construída com os novos professores específicos dessa área, já que o fluxo curricular anterior havia sido construído por professores do curso de Biblioteconomia.

As principais alterações contemplam a inclusão das novas disciplinas de Produção dos Registros do Conhecimento e a de Gestão de Documentos Arquivísticos Digitais. A disciplina Gestão de Documentos Arquivísticos foi ampliada e subdividida em dois semestres. A disciplina de Usuários da Informação passou a se denominar de Usuários de Arquivos. Por outro lado, as disciplinas de Bibliotecas, Arquivos e Museus Digitais e a disciplina de Competência Informacional saíram do currículo. Percebe-se, por essas alterações, um processo de disciplinarização e de reorganização do currículo, a partir da visão dos professores recém-ingressantes, conforme podemos ver no Quadro 8 abaixo.

SEMESTRE	DISCIPLINA
Primeiro	Introdução à arquivologia
	Formação das instituições do Brasil contemporâneo
	Produção dos registros do conhecimento
	Elaboração e apresentação de trabalhos científicos
	Introdução à informática
Segundo	História administrativa do Brasil
	Fundamentos da Arquivologia
	Cultura e informação
	Teorias da organização
	Introdução a bancos de dados
Terceiro	Organização e métodos aplicados à arquivologia
	Gestão de documentos arquivísticos I
	Métodos e técnicas de pesquisa
	Memória e patrimônio cultural
	Preservação de acervos
Quarto	Gestão de documentos arquivísticos II
	Diplomática
	Estudos de usuários de arquivo
Quinto	Arquivos permanentes I
	Gestão de documentos arquivísticos digitais
	Proj. e planejamento de instituições e serviços arquivísticos
Sexto	Paleografia
	Arquivos permanentes II
	Planejamento e gestão de redes e sistemas de arquivos
	Ação cultural e educação patrimonial
Sétimo	Política e legislação arquivística
	Pesquisa em arquivologia
	Estágio supervisionado em arquivologia A
Oitavo	Estágio supervisionado em arquivologia B
	Elaboração de projetos de financiamento e fomento
	Fundamentos da Ciência da Informação

Quadro 8- Fluxo curricular do curso de Arquivologia da ECI/UFMG 2015.1.

Fonte: pesquisa da autora.

Conforme já afirmamos no parágrafo anterior, o novo fluxo curricular do curso de Arquivologia da ECI/UFMG sofreu um processo de maior disciplinarização. Este currículo possui sete disciplinas, do total de trinta e uma, voltadas às questões mediacionais, quais sejam: Introdução à Informática, Cultura e Informação, Introdução a Banco de Dados, Memória e Patrimônio Cultural, Estudos de Usuários de Arquivo, Ação Cultural e Educação Patrimonial e Elaboração de Projetos de Financiamento e Fomento. Ou seja, a visão de mediação deste currículo é em torno, tanto da mediatização, quanto do “que-fazer” do trabalho do arquivista, e não é citada diretamente no currículo do curso. No entanto, não

aborda os processos de desintermediação, ou seja, processos onde as mediações se tornam mais sutis e abstratas.

Na disciplina intitulada Introdução à Informática, a ementa afirma tratar acerca de: *Introdução à tecnologia da informação: histórico e problemas. Infraestrutura tecnológica nas instituições: hardware, software, redes. Sistemas de informação: análise e projeto. Fundamentos básicos da modelagem e da programação. Internet, web e web semântica. Instrumentos de classificação e organização da informação. Aplicações em arquivologia: gestão eletrônica de documentos; noções de assinatura, certificação e tempestividade digital.* Esta disciplina é uma daquelas que entram no rol da interdisciplinaridade, e possui um diálogo com o campo da Arquivologia. Ela é inserida no currículo da Arquivologia como forma de dar suporte ao trabalho dessa área, de instrumentalizar os alunos, futuros profissionais, a fim de que os mesmos saibam manejar as tecnologias dentro dos ambientes de mediação. Há uma disciplina no currículo que aborda o lado mais social das Tecnologias de Informação e de Comunicação na sociedade e nos ambientes de informação, a saber, a disciplina de Cultura e Informação. O lead da disciplina nos remete à ideia de que ela está inserida no currículo como uma interdisciplinar pura, no entanto, quando lemos o conteúdo que ela irá tratar, então percebemos que ela, na verdade, é interdisciplinar aplicada. Portanto, a disciplina aborda as questões mediacionais, tanto no que concerne à midiatização da informação, segundo Peraya (2006); quanto no que concerne à mediação como saber-fazer, como práticas profissionais dos arquivistas, o que nos remete às ideias de Rasse (2000).

Assim, a disciplina de Cultura e Informação aborda as *interrelações e dimensões material e simbólica*, ou seja, que a mediação envolve a ideia de cultura, que se expressa tanto em sua forma material, quanto simbólica. É ela esse elo material e simbólico entre os homens. Não há ser humano sem cultura, pois ela é parte inseparável do ser humano. Assim, os homens podendo ser moldados e adaptados e readaptados, eles para dominarem a Terra fabricaram ferramentas para lidar com as mais diversas coisas, muitas vezes, até adaptando a natureza aos homens. Assim, também, produziam cultura e, ao produzir, cultura e técnica também estavam produzindo informações e mediando-as entre si. Portanto, mediação, cultura e tecnologia são três conceitos indissociáveis ao se pensar os processos informacionais. Outra abordagem desta disciplina é a *cultura local e global e a questão do multiculturalismo. O real e o virtual na cultura: territorialidade e identidade. Cultura e produção social do conhecimento. Informação, democracia e cidadania. Governo eletrônico e inclusão digital. Bibliotecas, arquivos e museus como espaços educacionais e culturais.* Aqui também podemos perceber que não tem como pensar nas questões informacionais sem pensar na

cultura e nas várias culturas, haja vista a informação produzir cultura e a cultura produzir informações numa retroalimentação. Informações essas que tem por razão de ser a construção e reconstrução da democracia nas sociedades, haja vista ser impossível o livre fluxo de informações em sociedades onde a democracia foi desfeita ou nunca existiu.

Uma disciplina que cita diretamente o arquivista como mediador é a que se intitula *Organização e Métodos Aplicados à Arquivologia*, a qual aborda *os conceitos básicos de O&M e sua inserção no contexto dos arquivos*, além de abordar *o arquivista no âmbito das organizações: mediador estratégico do conhecimento*. Assim, no âmbito das ementas das disciplinas foi a primeira vez que surgiu o termo *mediação*. No entanto, a mediação que se aborda nesta disciplina é aquela analisada por Rasse (2000), ou seja, ela recobre uma ideia de cultura, mas no campo das práticas profissionais, conforme pode ser observado quando na ementa se afirma que a disciplina trata da *leitura e elaboração de instrumentos básicos na prática arquivística: organograma, fluxograma, formulários e manuais. Espaço físico e arquivos: layout e ergonomia*.

Uma disciplina que, classicamente, é atribuída aos estudos de mediação é a de Estudos de Usuários de Arquivos, a qual aborda o *histórico e principais tendências. Conceitos básicos da relação usuário/documento/informação. Abordagens tradicional, alternativa e social nos estudos de usuários. Especificidades dos usuários em arquivos correntes, intermediários e em arquivos permanentes. Procedimentos metodológicos na elaboração de instrumentos de pesquisa de usuários. Avaliação de serviços arquivísticos sob a ótica do usuário*. Assim, é uma disciplina que diretamente aborda a mediação, uma vez que é necessário conhecer a comunidade, conhecer o usuário a fim de realizar os processos de mediação de informação e de cultura. No entanto, nesse currículo não fala do arquivista como um alfabetizador desses usuários no uso das informações em ambientes de informações reais e virtuais, ideia que aparece, mas ainda de forma bastante incipiente, na disciplina de Ação Cultural e Educação Patrimonial.

Por sua vez, a disciplina de Memória e Patrimônio Cultural é outra disciplina que aborda a mediação. O seu conteúdo aborda as *interrelações entre memória e patrimônio cultural. Políticas públicas de patrimônio cultural no Brasil. A ação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*. A atuação dos profissionais da informação nesse território da cultura é um grande espaço que ainda tem muito a se desbravar, tanto no que concerne ao patrimônio cultural mais tradicional, quanto ao que está ainda em formato de fluxos e que necessitam ser documentados e organizados para posterior acesso. Ou seja, há um vasto território ainda inexplorado no campo da cultura e do patrimônio tanto material, quanto imaterial que ainda

não foi explorado como campo de atuação dos profissionais da informação, muito provavelmente porque ainda não se tem explicitado quem é esse profissional da informação, muito menos qual o seu campo de atuação em espaços não tradicionalmente ligado ao campo, tais como arquivos, bibliotecas e museus. A disciplina também aborda a *criação de órgãos de preservação e memória. Patrimônio imaterial e a inserção dos debates sobre memória e história afro-brasileira e indígena nas políticas culturais brasileiras*. Portanto, a disciplina trata a cultura como mediação, conforme as ideias de Caune (2000) e de Veillette (2008). Quando a cultura é tratada como mediação, a criticidade é um conceito que sempre se sobressai, pois a formação cultural dos mediadores deve propiciar a uma formação mais crítica e criativa, para uma atuação nesses moldes, e, principalmente, uma educação que tome por base os princípios da inter/transculturalidade, conforme nos aponta García Canclini (2004).

Outra disciplina que está ligada à mediação cultural nesse currículo é a de Ação Cultural e Educação Patrimonial, a qual aborda os *pressupostos teórico-metodológicos da Ação Cultural e da Educação Patrimonial. Difusão da informação. Atividades educacionais e culturais nas unidades de informação*. Tanto Arquivologia quanto Biblioteconomia os currículos sempre utilizam a palavra difusão da informação e não a de mediação, isso ocorre em todos os currículos analisados. No entanto, podemos perceber que o uso desses conceitos se dá sem muita clareza da diferença entre a mediação e a difusão da informação. Quando o currículo trata das atividades educacionais e culturais nos ambientes de informação estão tratando de questões mediacionais. No entanto, é importante atentar para que este trabalho não seja efetivado de forma técnica apenas, mas que busque, na perspectiva de algumas definições dos conceitos de mediação (ALMEIDA JÚNIOR, 2009; VEILETTE, 2008, ARAÚJO, 2011; ALMEIDA, 2010), a possibilidade que o uso desses ambientes seja libertador e protagonista dos sujeitos e não de subserviência a regras somente. Outro conteúdo que nos remete à ideia de mediação é quando o currículo aborda a *história e cultura afro-brasileira e indígena e o debate sobre identidade nacional*, pois a educação para a interculturalidade é mediação, é antes de tudo o diálogo entre os povos e as culturas, cada vez mais necessários no mundo contemporâneo que vê cada vez mais a migração dos mais diversos povos, fugindo ou de guerras ou da atual crise do capitalismo. Diante disso, o currículo aborda a *educação patrimonial e educação ambiental: políticas de conservação do meio ambiente e do patrimônio cultural*. Também é abordado neste currículo os *limites e possibilidades da aplicação da metodologia em projetos em Arquivos e outras instituições patrimoniais. Observação e construção de proposta de Educação patrimonial: a articulação das*

instituições de memória e patrimônio e da escola. Aqui também podemos perceber além da questão da mediação como saber-fazer, como prática profissional, há também a ideia do diálogo entre os mais diversos povos e culturas, inclusive no sentido de educar para a preservação do patrimônio cultural do diferente, do outro.

Por último, a disciplina de *Elaboração de projetos de financiamento e fomento* está relacionada diretamente com a construção de projetos que busquem a mediação de culturas e de informações, mas que, muitas vezes, pouca atenção é dada no âmbito dos currículos das três áreas. Esta disciplina *trata da análise e elaboração de projetos de mecenato, dos fundos nacionais e estaduais de cultura, assim como das instituições de fomento à pesquisa científica e tecnológica. Aborda a concepção e organização de projetos, marketing arquivístico e administração de recursos. Analisa o impacto dessas formas de financiamento nas políticas arquivísticas.* Importante observar aqui que, para que o profissional da informação, seja ele denominado de arquivista, bibliotecário, ou museólogo saiba elaborar projetos tanto para instituições de pesquisa, quanto para financiamento de políticas públicas e mesmo de atividades culturais, esse profissional antes de tudo têm que ser formado para ser um sujeito investigador diante do mundo. Ou seja, para saber elaborar questões tanto de pesquisa quanto para a elaboração de projetos culturais, o profissional necessita saber a que realidade ele quer transformar, como, quando, com quais recursos, bem como ele necessita saber elaborar projetos para que sejam fomentados. No entanto, o único currículo dos analisados que teve a preocupação com esse tipo de formação para o profissional da informação foi o currículo do curso de Arquivologia.

As áreas que faz maior interdisciplinaridade neste currículo são as de História, Direito e Informática. Em suma, o novo fluxo curricular do curso de Arquivologia da UFMG é mais disciplinar que o primeiro que foi construído para o curso – embora seja importante ressaltar que, neste currículo, são abordados temas como multiculturalismo, democracia e cidadania para o livre fluxo de informações, o que é tão necessário para a mediação que deseje antes de tudo a comunicação, o diálogo, razão precípua para existirem arquivos, bibliotecas e museus públicos. Mas a mediação é incorporada no currículo de forma indireta, e se refere muito mais à mediação da informação, bem como a concepção de mediação como *o que-fazer* do arquivista num ambiente de mediação de informação mais clássico. A tecnologia é inserida no currículo de forma instrumental e aplicada aos processos técnicos da Arquivologia. Embora haja uma disciplina que busca analisar o lado mais social das tecnologias, como a disciplina de *Cultura e Informação*, a maior parte das interdisciplinas possui um perfil de interdisciplinaridade aplicada.

4.1.5 O currículo do curso de Museologia da UFMG

O currículo do curso de Museologia da UFMG (2009) também foi alterado depois dos concursos públicos que contrataram novos professores para a ECI/UFMG, especificamente, para o novo curso.

O atual PPP da Museologia reforça a ideia de que *a Museologia insere-se, contemporaneamente, no arcabouço das Ciências Sociais Aplicadas, assim como as demais graduações da ECI - a Arquivologia e a Biblioteconomia. Diferentemente destas, no entanto, a Museologia constitui-se em campo disciplinar autônomo, não integrando, portanto, a Ciência da Informação, ainda que conserve elos estreitos com essa área de conhecimento, por via dos processos de tratamento, recuperação e disseminação de informações.* Duas questões podem ser consideradas ao se analisar esta afirmação do texto do PPP. A primeira refere-se a que, como os outros currículos, embora insira a temática da mediação da informação no seu texto e no conteúdo das disciplinas, a maior parte dessas inserções referem-se às práticas profissionais. Outra questão é a relativa a ser ou não a Museologia uma área relacionada à Ciência da Informação. No campo da Ciência da Informação do Brasil a Museologia é reconhecida como uma área pertencente ao escopo da Ciência da Informação, tendo o principal encontro da CI brasileira, o Encontro Nacional dos Pesquisadores em Ciência da Informação (ENANCIB) criado o Grupo de Trabalho 9 “Museu, Patrimônio e Informação” em 2009 para as discussões desse campo de conhecimento. Por sua vez, a *Asociación de Educación e Investigación en Ciencia de la Información de Iberoamérica y el Caribe (EDICIC)*, a qual congrega instituições e pessoas da área de educação e investigação dedicadas à formação universitária de profissionais nos campos científicos em Ciência da Informação (Biblioteconomia, Documentação e Arquivística) da Ibero-América e Caribe, não cita a Museologia como um dos campos científicos parte de suas preocupações.

O objetivo geral do curso é *formar museólogos aptos a empreender estudos e a produzir conhecimentos que contribuam para o avanço do campo da museologia e capazes de atuar com responsabilidade social, ética e domínio articulado dos conhecimentos teóricos e aplicados da museologia em contextos patrimoniais e sociais distintos, especialmente em processos de intervenção em museus, centros de documentação e informação, centros culturais, serviços e redes de informação, órgãos de formulação de políticas e gestão do patrimônio cultural.* Os conceitos de ética e de responsabilidade social mereceriam uma análise mais crítica acerca da forma como têm sido incorporados pelos currículos da área de

Ciência da Informação, mas não caberia fazê-lo aqui, para tanto ver Moraes e Sánchez Espinoza (2012); Moraes e Lucas (2012). O que nos importa, nesse caso, é que este conceito é diretamente relacionado ao de Mediação da Informação, uma vez que esta busca a disseminação do diálogo, da coparticipação entre os diversos povos e culturas, conforme os conceitos de Orozco Gómez (1993) e suas múltiplas mediações, bem como de Jouët (1993), para quem a mediação é técnica, mas também social e de Guaraldo e Porém (2015) para os quais a mediação na e sobre a organização busca o diálogo.

Por sua vez, os objetivos específicos buscam assegurar a formação de profissionais que: *concebam o museu como fenômeno sócio-cultural; interpretem as relações do homem com seu ambiente e patrimônio, em seus diferentes aspectos e contextos; atuem de modo criativo e socialmente relevante nos processos de musealização e dominem os processos técnicos e operacionais da museologia, no que concerne à salvaguarda e comunicação*. O currículo do curso de Museologia da UFMG leva bastante em conta a noção de mediação na acepção de Orozco Gomez (2003) que é a das múltiplas mediações: cultura, classe social, gênero, faixa etária, etnia, etc. Não se limita às mediações como saberes-fazer, como práticas profissionais e se volta bastante às questões das mediações culturais, conforme podemos observar nas disciplinas que compõem o seu fluxo curricular e no texto do PPP.

O perfil do egresso que o curso de museologia busca formar é de *museólogos dedicados à preservação e reflexão sobre a memória coletiva, agindo como mediadores entre a sociedade e seu patrimônio. Seu campo de atuação profissional tem sofrido uma rápida expansão em todo o país, em virtude dos investimentos públicos e privados na criação de novos museus e na requalificação dos antigos. No cenário contemporâneo seu formato diversificou-se, sintonizado com uma percepção social ampliada do conceito de patrimônio que integra a herança cultural e natural*. No perfil do ingresso, o currículo já insere a preocupação com a formação de mediadores no curso de Museologia da UFMG. Afirma que o perfil do egresso é de ser um mediador, preocupação essa encontrada não apenas no texto do PPP, mas nas ementas da maioria das disciplinas do curso.

Outra questão bastante acentuada neste currículo é a interdisciplinaridade com as outras áreas de conhecimentos, o que durante todo o texto do PPP se demonstra como preocupação em diversas passagens. Portanto, *o curso é concebido tendo uma parte de formação em área específica do saber e uma parte de formação complementar em outra área correlata, permitindo ao aluno um trânsito interdisciplinar. O currículo é, assim, entendido como um instrumento que propicia a aquisição de diferentes saberes, de forma articulada*. O currículo se pauta na interdisciplinaridade com outras áreas, como por exemplo, a Informática

e a Administração com as seguintes disciplinas: Informática Aplicada à Ciência da Informação; Gestão de Unidades de Informação e Planejamento em Unidades de Informação, portanto, não é uma interdisciplinaridade pura, mas sim, uma interdisciplinaridade aplicada, no entanto, esta afirmação contempla apenas o que foi visualizado no fluxo curricular. O que o texto do PPP afirma é que o currículo faz interdisciplinaridade com as outras ciências da informação, bem como com outros campos de conhecimentos: *A diversidade das instituições, bem como a gama de atividades desenvolvidas nos museus e na área do Patrimônio, aproxima a Museologia de cursos da UFMG, tais como Conservação e Restauração de Bens Culturais Móveis, História, Artes Visuais, Comunicação, Educação, Turismo, Ciências Biológicas, Geografia, Geologia, Administração, Ciências Sociais, Design e Arquitetura, além da Arquivologia e Biblioteconomia.*

No entanto, não há como negar a busca de aproximação entre os cursos de Arquivologia, Biblioteconomia e Museologia no âmbito da ECI/UFMG, tanto no que concerne ao texto dos currículos, quanto no que concerne ao discurso dos professores, gestores e alunos. Assim, a interdisciplinaridade é realizada com mais ênfase entre as áreas da informação, pois *o curso de Museologia da UFMG, por haver sido implantado na Escola de Ciência da Informação, coloca-se em relação direta com os cursos de Arquivologia e Biblioteconomia, igualmente ofertados nessa Unidade Acadêmica. O impacto dessa proximidade entre os cursos reafirma o traço interdisciplinar da Museologia, que dialoga com as matrizes curriculares dos dois outros cursos.* Esta afirmação pode ser visualizada no próprio fluxo curricular do curso de Museologia (Quadro 9), quanto nas ementas das disciplinas do curso.

SEMESTRE	DISCIPLINAS
Primeiro	Introdução à Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia
	Fundamentos da Organização da Informação
	Cultura e Informação
	Informática Aplicada à Ciência Informação
	Teorias da Organização
Segundo	Patrimônio Cultural do Mundo Moderno e Contemporâneo
	Fundamentos de Museologia
	Fundamentos da Ciência da Informação
	Memória e Patrimônio Cultural
	Métodos e Técnicas de Pesquisa
Terceiro	Arte e Musealização I
	Documentação Museológica
	Tipologia de Museus

Continua

SEMESTRE	DISCIPLINAS
Terceiro	Museografia I
	Usuários da Informação
Quarto	Arte e Musealização II
	Patrimônio Cultural no Brasil
	Museografia II
	Optativa / Formação Complementar/ Formação Livre
Quinto	Bibliotecas, Arquivos e Museus Digitais
	Arte e Museus no Brasil
	Exposição Museográfica I
	Conservação e Museus I
	Função Social dos Museus
	Competência Informacional
Sexto	Conservação e Museus II
	Exposição Museográfica II
	Metodologia da Pesquisa Histórica em Museus
	Patrimônio Cultural Mineiro
	Gestão de Unidades de Informação
	Optativa/Formação Complementar/Formação Livre
Sétimo	Vivência Profissional Supervisionado em Museologia A
	Planejamento em Unidades e Sistemas de Informação
	Optativa / Form. Compl./ Form. Livre
Oitavo	Vivência Profissional Supervisionado em Museologia B
	Optativa / Form. Compl./ Form. Livre

Quadro 9- Fluxo curricular do curso de Museologia da ECI/UFMG.

Fonte: Pesquisa da autora.

Conforme podemos observar no fluxo curricular, a interdisciplinaridade é realizada com a Informática e a Administração nas disciplinas Informática Aplicada à Ciência da Informação; Gestão de Unidades de Informação e Planejamento em Unidades de Informação. No entanto, há várias outras disciplinas neste currículo que estão relacionadas a diversas outras áreas do conhecimento, conforme afirma o próprio texto do currículo.

Também podemos perceber que não há uma disciplina voltada especificamente para o conceito de mediação. No entanto, há a disciplina de Usuários da Informação e a de Competência em Informação que se voltam a esses conhecimentos e ao próprio conceito de mediação como saber-fazer. Por outro lado, se tomarmos mediação como cultura, ou cultura como mediação, há disciplinas que contemplam essas questões no âmbito deste currículo, tais como a de: Cultura e Informação; Patrimônio Cultural do Mundo Moderno e Contemporâneo; Memória e Patrimônio Cultural; Patrimônio Cultural no Brasil e Patrimônio Cultural Mineiro. Por outro lado, se tomarmos mediação como o saber-fazer, como as práticas profissionais dos profissionais da informação museólogos, então o número de disciplinas que abordam a temática se expande.

A disciplina de Cultura e Informação é comum também aos outros dois cursos da ECI, a saber, Arquivologia (no segundo semestre) e Biblioteconomia (no primeiro semestre). No entanto, a ementa é a mesma para os três cursos, o que demonstra um verdadeiro diálogo no âmbito da ECI. Portanto, no que concerne às questões relativas à mediação cultural e sua relação com o mundo informacional também é discutido no âmbito deste currículo.

Por sua vez, a disciplina de Informática Aplicada à Ciência da Informação aborda os temas dos *fundamentos da ciência da computação. Conceituação de dados, informação e conhecimento. Elementos básicos da teoria da informação. Histórico das tecnologias da informação. Hardware e software. Princípios de lógica de programação. Algoritmos e estruturas de dados. Linguagens de programação. Redes. Aplicações e impactos da informática da ciência da informação. Software para gestão da informação: tipos e características*. Assim, como nos currículos da Arquivologia e da Biblioteconomia (devido ao diálogo no âmbito curricular e físico desses três cursos na ECI), também é inserida no currículo de forma instrumental, mas alia essa forma à outra disciplina que analisa as tecnologias na sociedade como a disciplina de Cultura e Informação.

Também está inserida neste currículo a disciplina de Usuários da Informação, a qual analisa os *conceitos, evolução e tendências. Usuários e sistemas de informação. Ambientes de uso da informação. Modelos de comportamento informacional. Tipos de usuários e não usuários: características e necessidades. Metodologias de estudo de usos e usuário*. Portanto, uma disciplina que é classicamente relacionada aos estudos de mediação, conforme Araújo (2011).

Outra disciplina que neste currículo se relaciona à mediação é a de Competência Informacional, a qual aborda *o movimento da competência informacional: conceitos, origem, evolução, influências. Competência informacional, leitura e letramento. Aprendizagem por meio da informação. Habilidades informacionais. Desenvolvimento de habilidades informacionais em diferentes contextos e suportes*.

Também se encontra neste currículo aquelas disciplinas que estão nas interrelações entre mediação e cultura, quais sejam: Patrimônio Cultural no Mundo Moderno e Contemporâneo, Arte e Musealização I e II, Patrimônio Cultural no Brasil e Memória e Patrimônio Cultural.

A disciplina de Patrimônio Cultural no Mundo Moderno e *Contemporâneo* analisa a *história da civilização. O papel dos documentos e objetos culturais na perspectiva da história. Análise da cultura material e do saber fazer*. Portanto, é uma disciplina que se encontra na interdisciplinaridade entre a História e a Museologia e confirma o que foi

afirmado no texto do PPP acerca da interdisciplinaridade da formação dos museólogos na ECI.

Outras disciplinas que possibilitam essa interdisciplinaridade entre a História, as Artes e a Museologia são: Arte e Musealização I, que aborda a *introdução ao estudo da História da Arte. Estudo dos processos de produção, circulação e acumulação da arte, da Antiguidade ao século XV, perpassando as noções de mecenato, patronato e colecionismo*. Arte e Musealização II, a qual analisa a *conceituação das artes visuais do final do século XIX às vanguardas artísticas do início do século XX, considerando a formação dos museus de arte moderna. Conceitos de arte contemporânea e o impacto na concepção das coleções*. *Patrimônio Cultural no Brasil* que insere em seu conteúdo a *História do Brasil. O papel dos documentos e objetos culturais na perspectiva da história. Análise da cultura material e do saber fazer. História da constituição dos acervos dos principais museus brasileiros*. E, por fim, a disciplina de Memória e Patrimônio Cultural, que aborda as *interrelações entre memória e patrimônio cultural. Políticas públicas, organizacionais e comunitárias. Preservação e memória. Difusão da informação. Atividades educacionais e culturais nas unidades de informação*.

Há também uma disciplina que aborda a interdisciplinaridade entre a Biblioteconomia, a Arquivologia e a Museologia que é a disciplina de Bibliotecas, Arquivos e Museus Digitais, a qual aborda as *Bibliotecas, arquivos, museus, tecnologia e pessoas. Questões econômicas e legais. Bibliotecas e editores, novos modelos de negócio. A Internet e a WWW. Gerenciamento de conteúdos e segurança. Interfaces e usabilidade. Formatos de registro bibliográfico. Normas e padrões para recursos eletrônicos. Abordagens para o tratamento de textos. Recuperação da informação: modelos vetoriais e abordagens semânticas. Inovação e pesquisa em bibliotecas digitais*.

No entanto, como nos outros currículos da ECI, a maior parte das disciplinas do currículo está relacionada à mediação na perspectiva de Paul Rasse (2000), ou seja, como saber-fazer, como as práticas profissionais do museólogo. Neste rol estão as seguintes disciplinas: *Exposição Museográfica I; Conservação e Museus I; Conservação e Museus II; Exposição Museográfica II; Museografia II; Documentação Museológica; Museografia I*. Portanto, este conjunto de disciplinas segue uma tendência de uma parte dos currículos da área da CI, de privilegiar os aspectos mais técnicos, da mediação como saber-fazer, do que mesmo de disciplinas voltadas para a área da Cultura e da Tecnologia (esta de forma mais crítica do que técnica).

4.2 Concepções e representações do conceito e da prática da mediação dos sujeitos investigados

Logo após a análise de conteúdo do texto dos PPP, realizamos as entrevistas com os coordenadores dos cursos, bem como com os alunos. Em relação à entrevista com os coordenadores dos cursos, em primeiro lugar, marcamos por correio eletrônico a data e o local dos encontros e realizamos as entrevistas. Já com os alunos, na UAEMéx foi feita a entrevista com a maioria dos alunos do curso, entrevista esta facilitada pelo coordenador do curso. Com os alunos da UNAM tivemos que ir às salas de aula e, com o aval do professor que estava ministrando a disciplina naquele momento, pudemos, ao final das aulas, fazer as entrevistas. Já com os alunos da UFMG também pedimos o aval do professor da disciplina e realizamos as entrevistas.

No curso de Bibliotecología y Estudios de la Información da UNAM, realizamos a entrevista com a coordenadora do curso, a Dra. Lina Escalona Ríos. Ela é a atual coordenadora do Colégio de Bibliotecología e participou ativamente das mudanças nos currículos do curso, além de realizar investigações no campo da Educação em Bibliotecología, tendo produzido vários artigos e livros sobre a temática.

As entrevistas foram feitas muito mais como diálogo do que com um roteiro rígido a ser cumprido, mesmo que elas tenham seguido diálogos parecidos, haja vista que a conversa versava sobre mediação e currículo. Assim, iniciávamos a conversa abordando um pouco a história do curso, como que ele surgiu no âmbito das universidades em análise; seguíamos para as questões relacionadas à mediação (se o conceito era abordado no currículo; se quando o currículo foi elaborado foi pensado nesse conceito; seguíamos perguntando sobre a Information Literacy e terminávamos abordando a temática da interdisciplinaridade).

Na entrevista, a Dra. Escalona Ríos enfatiza que *o Colegio de Bibliotecología não é uma dependência do Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información (IIBI), mas sim um dos onze colégios da Facultad de Filosofía y Letras, sendo que a Bibliotecología sempre esteve aí*. Assim sendo, não está no mesmo espaço físico a graduação e a pós-graduação. A graduação se encontra no prédio da Facultad de Filosofía y Letras, com aulas nesse espaço físico e nas dependências do anexo Adolfo Sánchez Vásquez; já a pós-graduação tem suas aulas ministradas no prédio da Torre de Humanidades, onde se encontram vários Institutos de Pesquisa, dentre os quais, o Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información.

Em relação às mudanças do currículo, a coordenadora do curso afirmou que o último plano foi autorizado em 2014; no entanto, os trabalhos de revisão vinham se dando desde 2011. Foi feito um estudo dos egressos (momento em que investigaram onde eles trabalhavam) e dos empregadores (se estavam satisfeitos com o perfil do bibliotecário que chegava nas empresas) por meio de questionários. *O atual currículo foi o primeiro onde participaram uns 90% dos professores, porque, geralmente, é uma comissão pequena. No currículo, mudamos de uma visão de múltiplas bibliotecas (universitárias, públicas, escolar, etc.) e passamos para uma formação mais integral entre as áreas curriculares.* Conforme as palavras da coordenadora: *o currículo dá muita ênfase à Fundamentação Teórica, a fim de entender a razão de ser do nosso que-hacer bibliotecário. Para fazer as mudanças de conteúdo chamamos os especialistas de cada disciplina. Para essas mudanças foram consultados os documentos elaborados pelas Escolas de Bibliotecología do Mercosul. O Colegio de Bibliotecología da UNAM é o único, no México, que aplica normas nacionais e internacionais.* No entanto, ao analisar os dados do PPP e do fluxo curricular, entendemos que a ênfase encontra-se na Gestão de Documentos e na Gestão de Unidades de Informação, por sua vez, seguida da Fundamentação Teórica, ênfase essa percebida pela quantidade de disciplinas contidas no fluxo curricular em cada área.

A coordenadora também afirmou que a formação dos bibliotecários na UNAM já busca formá-los para ser pesquisadores, os quais, muitas vezes, *são absorvidos pelo Instituto de Investigaciones Bibliográficas e pelo IIBI, bem como pelas 134 bibliotecas da UNAM.* A maioria trabalha em bibliotecas, mas faltavam saberes para elaborar projetos administrativos em bibliotecas. Assim, na reformulação do currículo também buscaram aprofundar na temática da Gestão de Unidades de Informação para que os estudantes possam convencer aos empregadores de seus projetos, sendo que o currículo aborda os projetos de pesquisa e os projetos de trabalho. Esta afirmativa vai ao encontro do que prescreve o currículo. A área curricular de pesquisa não visa, apenas, a que os alunos saibam elaborar o TCC, mas sim, que este aluno atue com investigação no âmbito dos seus trabalhos nos ambientes de mediação da informação.

Nas indagações feitas acerca da temática da mediação, há uma tendência a afirmar que mediação é o trabalho do bibliotecário atuar como filtro entre a informação e o usuário e esta fala podemos encontra-la tanto nas respostas da coordenadora do curso, quanto dos alunos entrevistados. No entanto, percebemos que não há uma clareza acerca do significado desse conceito. Para a coordenadora do curso, mediação entrou no currículo, *mas não chamamos de mediação. Os alunos sabem que o fim do ser do trabalho do profissional da informação é o*

usuário. Entrou, não propriamente como mediação, mas está no perfil do estudante. Não está como uma disciplina, mas permeia todo o nosso PPP. É importante. Tem uma razão de ser da Bibliotecología que é isso. Desenvolve-se nos nossos estudantes a vocação do serviço. Esta fala da coordenadora corrobora com a própria ideia apresentada no texto do PPP, tratando a mediação de forma indireta, como algo que perpassa toda práxis do bibliotecário, no entanto, não se trata de forma direta do assunto.

Por sua vez, em relação ao tema da *information literacy* a coordenadora afirmou que *temos trabalhado muito no desenvolvimento de habilidades informativas. Justo neste momento que surgem vários documentos digitais que necessitamos de um profissional da Bibliotecología. Na disciplina de Usuário da Informação veem mediação e information literacy.* Portanto, a mediação na fala da coordenadora do curso também vai ao encontro do saber-fazer, das práticas profissionais, abordando muito pouco o conceito em si e as várias possibilidades que ele abre no campo das tecnologias e da cultura para o profissional da informação, principalmente, no que concerne à sua atuação nas políticas culturais.

Em relação à temática da *cultura*, da mediação cultural, a coordenadora afirmou que *no Instituto nos faz falta os estudos das Políticas Culturais. Trabalhamos muito pouco com bibliotecários como mediadores da cultura. É difícil também tirar os alunos da UNAM, e não podemos dar aulas fora da universidade, devido ao regulamento da UNAM. No Colégio de Bibliotecología trabalhamos muito pouco como mediadores da cultura. Faz-nos falta nos vincular aos centros culturais.* Esta fala corrobora o que encontramos no texto do PPP e no fluxo curricular, pois não há uma disciplina que se volte para os estudos da temática da cultura, nem no que concerne ao trabalho do profissional da informação como um mediador cultural. Portanto, a fala da coordenadora vai ao encontro do que percebemos no texto curricular.

Na questão da *tecnologia*, a coordenadora afirmou que *formamos para a práxis profissional, nos interessa que tenham uma boa base teórica. Mas não temos uma disciplina mais teórica, pois a reflexão sobre essas questões fica com os pesquisadores do IIBI. É vista mais para aplicação.* Fala esta que corrobora com o que percebemos no texto do PPP, bem como nas ementas das disciplinas do curso. A inserção da tecnologia é de forma mais operacional, de forma mais técnica do que mesmo analítica.

O tema da interdisciplinaridade é bem trabalhado e realizado no currículo do curso de Bibliotecología y Estudios de la Información, pois há várias disciplinas que aborda e são interdisciplinares dentro do currículo. Na fala da coordenadora, em relação à interdisciplinaridade: *Museologia não consideramos, e a razão é que outra vez o currículo*

estaria sendo dividido em tipos de documentos e em tipos de bibliotecas. Já na Arquivologia, os documentos arquivísticos não os considerávamos como trabalho do bibliotecário, mas passamos a ver depois da Lei de Acesso à Informação, da Lei da Transparência e da Lei de Proteção de Dados e então inserimos no currículo. Fazemos interdisciplinaridade com Tecnologia, Administração, Educação (Didáctica de la Bibliotecología) e Letras (Análisis de Textos). Portanto, é uma fala que vai ao encontro do currículo prescrito no que concerne às áreas com as quais faz interdisciplinaridade. Além disso, a interdisciplinaridade é bem trabalhada no currículo da UNAM, haja vista a liberdade que os alunos têm de trilhar seu próprio currículo com disciplinas do próprio curso, quanto de qualquer outra unidade da universidade.

Por sua vez, a entrevista com os alunos também corroborou o que percebemos na entrevista com a coordenadora, bem como no texto do PPP. Os alunos afirmaram ter ouvido falar de mediação, pois *é quando passamos a informação ao usuário, quando transmitimos informação*. Outro aluno afirmou *que somos como a ponte quando o usuário chega à biblioteca e lhe damos informação para satisfazer suas necessidades*. Outra fala apresentada foi *que somos os que transmitem a informação para os usuários, os mediadores entre a informação e o usuário, somos pontes. Podemos levar a [silêncio] quando há necessidade de informação podemos levar a informação ao usuário. Mediação? É o que o bibliotecário faz para fazer chegar a informação ao usuário*. Portanto, a visão dos alunos vai ao encontro daquela de Ortega y Gasset e que se apresenta na maioria dos discursos dos alunos e coordenadores de curso entrevistados.

Em relação à *information literacy* também corroborou com a fala da coordenadora, quando afirmaram que *sim vemos a information literacy, mas diluída em outras matérias como a de Servicio de Información*.

Na área cultural visualizam pouco a fazer, a menos que seja em espaços custodiais e com materiais de informação existentes. Portanto, tanto alunos, quanto a coordenadora do curso, bem como o texto curricular possuem a ideia de mediação como saber-fazer e voltada para a *information literacy*.

Na entrevista com o coordenador do Curso de Ciencias de la Información Documental da UAEMéx, o mesmo afirmou que o primeiro currículo datava de 1992 e a ideia de um curso com essa denominação adveio do fato de *o Estado de México sempre ter sido pioneiro e a administração pública sempre se preocupou em ter documentalistas capacitados para a organização da administração pública. Foi em 1992 que houve uma aproximação entre o sistema estatal de documentação com a UAEMéx para profissionalizar os trabalhadores do*

governo para manejar a documentação. Tomou como referente por parte da UNESCO a harmonização em torno do tratamento documental em archivística, bibliotecología e documentación. Assim se forma o Licenciado en Ciencias de la Información Documental e sou parte desta primeira geração de alunos. Entramos 32 e saímos 17. Portanto, a existência e pertinência do curso possui sua existência auferida tanto pelas necessidades da sociedade mexicana, quanto por uma política governamental que demanda profissionais da informação tanto para os diversos empregos que cria o país, quanto para a administração pública.

O currículo é sustentado pela ideia de que as Ciências da Informação Documentais possuem como objeto de estudos o sistema informativo-documental, por isso, *estudamos o sistema informativo documental, como diz Miguel Ángel Rendón Rojas, e esse é o sustento fundamental do nome de nossa disciplina.*

Já em relação à estruturação do currículo, houve várias formas em que ele já se apresentou. *Houve vários tipos de estruturação do currículo: primeiro foi por objetivos, depois por competências e hoje é híbrido, pois é baseado em objetivos e competências. Disciplinarmente chamamos os bibliotecários e arquivistas para pensar o currículo.* Portanto, foi um currículo pensado tanto pelos professores do curso, quanto pelos profissionais que já estavam no mercado de trabalho.

Por sua vez, na questão relacionada à tecnologia, como ela foi pensada para ser inserida no currículo, foi afirmado que *em relação à temática da tecnologia, são três matérias que, pela transversalidade das tecnologias, consideramos que são suficientes, pois quase todas as disciplinas possuem aspecto tecnológico. As outras são mais de aplicação das tecnologias. Não há uma disciplina para pensar a tecnologia propriamente dita. Mas temos a disciplina de Sociología de la Información onde analisamos esses usos sociais das tecnologias. O aspecto social se vê nas disciplinas de: Análisis de la Información Contemporánea y Redes de Información y Comunicación.* Esta fala também corrobora o que encontramos no fluxo curricular e na ementa das disciplinas relacionadas às tecnologias. Elas são inseridas no currículo de forma mais técnica, de aplicação. Assim, também vai ao encontro do currículo da UNAM, o qual insere a temática da tecnologia como forma de dar suporte às atividades desenvolvidas pelos profissionais da informação.

No que concerne aos estudos da *information literacy* o coordenador afirmou que *temos duas unidades de aprendizagem que tratam de information literacy para a educação de usuários e na disciplina de Didáctica que é para que eles ingressem na docência. Temos as duas vertentes: Didáctica para formar os profissionais para a docência universitária e para a Information Literacy.* Portanto, ao tomar a Information Literacy como a práxis da mediação

no interior dos currículos, então, o currículo da UAEMéx aborda a mediação como práticas profissionais.

Já em relação à mediação, quando indagado obtivemos a seguinte resposta: *Que entendemos por mediação? Para você que é mediação? Propriamente, o conceito ou uma matéria relacionada com esses tipos de questões, não temos. Temos de Normalización de la Información que tem a ver com esse conhecimento; de normas de descrição, normas de ordenamento e tem a ver com separar a informação para que seja disponibilizada. Vejo a Lei de Acesso à Informação, a Lei de Transparência uma forma de mediação da informação.* Esta visão de mediação do coordenador do CID vai ao encontro da visão da coordenadora do curso de Bibliotecología y Estudios de la Información da UNAM, ou seja, ambos percebem a mediação no seu aspecto prático, de saberes-fazer, de práticas profissionais, para usar as expressões de Paulo Rasse, bem como da clássica visão do Ortega y Gasset, de que o bibliotecário, podemos estender, o profissional da informação, é o filtro entre a informação e o usuário. Assim, mediação na visão do coordenador do curso, está relacionada também às questões das práticas profissionais, como o trabalho prático do bibliotecário nos ambientes de informação. Na realidade, não difere a visão que encontramos no currículo com a visão do coordenador do curso.

Por sua vez, os alunos do curso possuem uma visão que vai ao encontro daquela do coordenador do curso:

Escutamos falar em mediação, mas não com essas palavras, mas como facilitadores, como formadores.

Informar ao usuário para que eles tenham suas próprias habilidades informacionais para que tenham acesso à informação.

É uma carreira para a impulsão da cultura, tanto os arquivistas, quanto os bibliotecários.

A cultura é um campo muito amplo. A biblioteca está em qualquer parte do México. As bibliotecas têm um grande peso na educação do México.

Não há uma disciplina sobre mediação, mas desenvolvimento de coleções se parece um pouco.

Portanto, tanto na fala do coordenador do curso, quanto dos alunos da UAEMéx, há pouca clareza do significado do conceito de mediação e, por isso, ele não entra nem no texto do PPP, tampouco no discurso dos alunos e do coordenador. Nas falas dos alunos eles se entendem como mediadores e também citam o filósofo Ortega y Gasset ficando na definição dos mesmos de que os bibliotecários são o filtro entre a informação e o usuário. No entanto, eles conseguem perceber a relação entre mediação e Information Literacy, quando afirmam

que informam aos usuários para que eles tenham suas próprias habilidades informacionais, visão esta que também encontramos na fala do coordenador do curso.

Por fim, na UFMG entrevistamos o diretor da ECI, assim como os coordenadores dos cursos de Arquivologia, Biblioteconomia e Museologia. Na entrevista com o diretor da ECI, o Prof. Dr. Carlos Alberto Ávila Araújo, este afirmou que, em 2004, houve o desejo de fazer uma reforma curricular e, para tanto, foram formadas sete comissões temáticas: organização, gestão, tecnologia, usuários, fundamentos culturais, fundamentos teóricos e fontes. Foi no âmbito desta reforma, a qual seria apenas para o Curso de Biblioteconomia, o único existente até então na Escola, que *no meio do caminho surgiu o REUNI e Arquivologia foi decisão unânime, desde os anos 70 a Escola queria um curso de Arquivo. Depois a Diretora à época, a Dra. Lygia fez a proposta: vamos criar Museo também e não foi tão tranquilo porque a Escola de Belas Artes também queria, a História já quis e foi uma certa negociação com a Belas Artes e esta, hoje, é parceira nossa no curso.*

Ao analisar o texto dos currículos percebemos que na elaboração do mesmo, havia várias disciplinas em comum para os três cursos, principalmente nos primeiros semestres, então, perguntamos acerca dessas disciplinas e do diálogo entre os currículos. O diretor afirmou que *em relação ao diálogo entre os currículos, foi ainda na construção dos cursos e na reconfiguração do currículo de Biblio chegamos à conclusão que tinha 17 disciplinas em comum com Arquivo e 12 de Museo dessas 17 comum. E isso já foi intencional. Isso foi recomendação da reitoria na época porque não sabíamos quando os professores novos iam chegar. Mas depois os professores novos chegaram logo. Mas a gente sempre soube que na hora que os professores de Biblio e Museo chegassem eles iriam querer mudar. Quando os professores novos chegaram eles estranharam muitas coisas, a primeira coisa que eles falaram era que Análise de Assunto atrapalhava eles.* Portanto, percebemos que o diálogo entre os currículos da UFMG foi, antes de tudo, uma negociação e, também, começou ali uma luta entre os campos de conhecimentos, para usar expressões de Bourdieu (2004), foi uma busca pela legitimidade do campo, que foi desaguar na construção curricular local.

No entanto, pudemos perceber pela fala do diretor da ECI que a construção dos cursos de Arquivologia e de Museologia não foi impulsionada apenas pela conjuntura do REUNI e pela mudança do nome da Escola, de Escola de Biblioteconomia para Escola de Ciência da Informação, mas sim, por uma vontade que alguns professores da ECI tinham há algum tempo. Nas palavras do diretor, *no final da década de 1990 passou de Escola de Biblio para ECI é, nesse contexto, que se justifica a mudança de nome. Também queremos formar Arquivo e Museo. Os dois departamentos da Escola de Biblio: um de Biblioteconomia e outro*

*de Bibliografia e Documentação, mudaram de nome para Teoria e Gestão da Informação e Organização e Tratamento da Informação. Estas mudanças também foram auferidas pelo reitor da UFMG, o qual também possui uma visão bastante aberta ao diálogo de todos os campos do conhecimento, com todos os campos do conhecimento, portanto, uma visão transdisciplinar. O diretor da ECI afirmou que *o que o novo reitor quer, é que todos os cursos da UFMG tenham mais diálogo. Não é o ciclo básico de novo, a ideia é potencializar os percursos dos alunos porque a UFMG detectou que tem muita troca de curso e, muitas vezes, entre cursos parecidos. Isso está muito ligado a um tipo de constatação de que a formação excessivamente disciplinar é sufocante. A proposta não é de acabar com os cursos nem de fazer o bacharelado interdisciplinar, não é isso, a ideia é simplesmente tentar fazer com que os cursos de graduação sejam menos fechados neles mesmos.**

Mesmo com a posição favorável do reitor e o contexto do REUNI à época ser favorável à criação dos cursos de Arquivologia e de Museologia, bem como alguns estudos da área da Ciência da Informação apontarem para a busca de um maior diálogo entre as áreas, houve várias dificuldades na elaboração dos currículos e na sua implementação na ECI. Para o diretor, *a maior dificuldade na elaboração e renovação dos currículos foi o fato de serem áreas pouco consolidadas e as discordâncias de opiniões a respeito do que deveria ser os currículos, sabe?* No texto do PPP também percebemos essa dificuldade, pois algumas disciplinas que faziam parte do núcleo comum deixaram de fazer parte desse rol.

Em relação à questão acerca de mediação, o diretor afirmou que *num primeiro momento não entrou, assim, explicitamente, a questão da mediação nos currículos. Essa categoria, essa ideia não entrou. De maneira inconsciente, digamos assim, ela estava presente na posição de vários professores. Porque, muitas vezes, a gente dizia assim [...] a consciência de que elas são atividades de mediação, ela veio ainda que não explicitada nesse primeiro momento. Ela veio com muito mais força quando a gente começou a discutir a pós-graduação. [...]. No redesenho do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação [...] chegamos à conclusão que nossa área de concentração deveria se chamar “informação, mediações e cultura”, aí aparece explicitamente a ideia de mediação.* Esta fala do diretor da ECI vai ao encontro do texto escrito dos currículos. A ideia de mediação presente nos currículos é a de saber-fazer, de práticas profissionais e também mediação como midiatização da informação. Para o diretor, *algumas pessoas entendem mediação apenas do ponto de vista do usuário e quase como sinônimo de referência. Falam que é a ponte entre os usuários e as fontes de informação. Fazer a ligação entre os dois. Então, é uma compreensão muito restrita de mediação. O conceito é muito trabalhado justamente em outras disciplinas, por exemplo,*

em História dos Registros do Conhecimento, que sumiu do currículo e estamos propondo de volta. Justamente uma disciplina para dar conta de estudar as várias maneiras por meio das quais ao longo da sua história a humanidade construiu registros de conhecimento e maneiras de lidar, portanto, mediações. A disciplina com esse nome não existe, porque a gente tem pensado nas subáreas temáticas dos cursos. Tem uma que se chama Fundamentos Culturais, Sociais e Políticos da Informação, aí ela é quase que mediação pura, é apropriação social da informação na sociedade. No entanto, aqui percebemos que, para o diretor, o termo mediação está mais claro do que para os coordenadores dos cursos estudados, tanto da UFMG, quanto da UNAM e da UAEMéx. O diretor não fica apenas na questão do saber-fazer do profissional, nem no conceito do filtro, e, para ele, a diversidade de entendimentos tem a ver com a imaturidade da discussão de mediação da informação no Brasil. [...]. A gente vê entendimentos bem diferentes de mediação no ENANCIB. Quando você chega para o aluno e fala que ele tem que organizar a informação com o AACR e a CDD ele sabe o que tem que fazer, mas quando você fala que ele tem que fazer mediação ele não entende. Mas porque o conceito de mediação joga tudo para o plano do abstrato. Posso continuar usando CDD, mas num pensamento de mediação eu vou entender porque eu uso a CDD, porque eu não uso outra, o que significa usar a CDD, o que eu estou ratificando com isso. Mas o pensamento muito tecnicista naturaliza, torna tudo muito natural.

Também entrevistamos o atual coordenador do Curso de Arquivologia da UFMG, o Prof. Dr. Alessandro Ferreira Costa. Na entrevista, o professor afirmou que o Curso de Arquivologia é novo na ECI, tendo a primeira turma ingressado no primeiro semestre de 2009, e ele ingressou como professor no primeiro semestre de 2010. Assim, ele afirma que todos os professores do curso permeiam o curso de Arquivologia, seja pelo percurso acadêmico, seja pelo ponto de vista prático. Na construção do curso, ele afirma que *houve um estudo profundo entre os anos de 2012 e 2013. Foi formada uma comissão que fez uma série de pesquisas das estruturas curriculares dos cursos de Arquivologia do Brasil naquele período. O objetivo era repensar o currículo, uma vez que, originalmente, a estrutura dele foi pensada dentro de uma dinâmica que era a aprovação via REUNI.*

Em relação às mudanças, o coordenador afirma que *no atual currículo foi adotada uma série de estratégias: primeiro a valorização dos conceitos clássicos [...] no sentido de conteúdo mesmo da Arquivologia. Nós temos um entendimento claro aqui na UFMG que não formamos técnicos de arquivo, nós formamos gestores de arquivo.* Essa valorização dos conceitos clássicos encontramos quando comparamos o projeto para aprovação do curso pelo REUNI, com o atual PPP. Ele foi se disciplinarizando em torno da Arquivologia, o que, até

mesmo o diretor da ECI afirmou que já era algo que eles haviam previsto quando da chegada e contratação dos novos professores para os cursos de Arquivologia e de Museologia recém-criados.

Conforme as palavras do coordenador do curso, *o conceito de mediação foi sim pensado dentro desse currículo. Trabalhamos com a ideia de que o arquivista ele é o mediador da informação e esse indivíduo que busca por ela. Esse indivíduo desejoso por ela. Quais as estratégias, quais são as metodologias, quais os meios que ele vai utilizar para que esse documento, essa informação possa chegar a contento às mãos daquele solicitante, daquele usuário, daquele leitor, chame como quiser, isso vai permear todas as disciplinas. Então, de certa forma, acho que de 80% a 90% das disciplinas elas tratam dessa questão do arquivista enquanto um indivíduo mediador não só do processo arquivístico, enquanto gestão, mas também enquanto um mediador entre um indivíduo solicitante e aquele documento que se encontra sob sua responsabilidade de guarda. Então, não temos um conteúdo específico, mas é um conteúdo que permeia todos os demais, criando uma rede de significados e que, muitas das vezes, os alunos só vão perceber a pregnância disso no seu processo formativo, quando eles estão no último ano.* Portanto, a visão do coordenador do curso de Arquivologia acerca do conceito de mediação é bastante ampla, assim como o do diretor da ECI. É uma visão que tem a ver com o saber-fazer do profissional, com o filtro entre a informação e o usuário. No entanto, não há o link do conceito de cultura e de tecnologia com o conceito de mediação em sua fala explicitamente, mas quando o coordenador vem falar da entrada do conceito de tecnologia no currículo do curso de Arquivologia essa ligação aparece. *Em relação à tecnologia, temos disciplinas específicas que tratam de conceitos muito básicos a respeito de tecnologia, principalmente, a lógica de elaboração de banco de dados. Não estamos preocupados em ensinar software para os alunos, mas estamos preocupados com a lógica de como se dão as coisas. As tecnologias estão em todas as disciplinas. Enquanto conceito, não temos uma disciplina sob o ponto de vista instrumental. Nunca nos foi demandado.* Portanto, percebemos que na reelaboração do currículo da Arquivologia o conceito de mediação está inserido e de forma intencional, conforme podemos perceber pelas palavras do coordenador do curso.

Por sua vez, a coordenadora do Curso de Biblioteconomia, Profa. Lygia Dumont, afirmou que o curso existe há 60 anos e na ECI tem 50 anos. Até pouco tempo era o único curso de Biblioteconomia no Brasil que estava numa escola independente. *Desde a década de 1960 que conseguiu esse status e era Escola de Biblioteconomia. E isso é muito importante porque significa um assento no Conselho Universitário, no CEPE onde as maiores discussões*

de dentro da universidade são tomadas. Nosso diretor está lá. São duas cadeiras para a escola. E foi com esse status que galgamos e que agora no REUNI conseguimos, o que era um sonho antigo, conseguir também oferecer mais dois cursos: o de Arquivologia e o de Museologia. Portanto, os cursos recém-criados não foram criados apenas pela oportunidade do REUNI, mas sim, porque os professores da antiga Escola de Biblioteconomia já era desejosos da criação desses cursos e viram no programa de reestruturação a oportunidade de efetivar tal intento.

Para a coordenadora do curso de Biblioteconomia, na ocasião da elaboração dos currículos, a maior dificuldade foi de não ter conhecimento das outras duas áreas. Então, chamamos assessores de outros cursos de Arquivologia e de Museologia, o que foi de muita valia. Também fizemos vários estudos sobre os outros dois cursos e os currículos tanto do país quanto de fora. Eram três comissões para formulação e reformulação dos currículos.

*No que concerne à mediação, a coordenadora afirmou que *mediação surgiu mais como grupo de pesquisa na pós-graduação. Às vezes mediação muda muito o rótulo, mas o conteúdo... Tem a ver um pouco com Estudos de Usuários e outras relações, né, com a biblioteca. A parte humana da biblioteca, da comunicação com o público externo. Mas, assim, onde ficou mais definida como mediação foi na pós-graduação. Portanto, corrobora com o que afirmou o diretor da ECI, ou seja, que no âmbito da graduação o conceito em si ainda não é trabalhado, e onde ele é mais trabalhado é no âmbito da pós-graduação. Assim como os coordenadores dos cursos da UNAM e da UAEMéx, no curso de Biblioteconomia da UFMG percebemos que o conceito em si na graduação pouco é trabalhado e remete ou às questões do saber-fazer prático dos bibliotecários, ou aos Estudos de Usuários da Informação.**

*Ao perguntarmos sobre a *information literacy*, a coordenadora respondeu: *em relação à Competência Informacional, este foi o termo que a Professora Bernadette Campello cunhou, né? Ela usa Competência Informacional. Ela continua falando que prefere este termo.**

*Sobre a interdisciplinaridade, afirmou que *o diálogo entre as áreas acontece na ECI e nos currículos tem muita coisa similar, mas cada um com suas particularidades. Não há dúvidas de que os três currículos caminham em raias paralelas. Na ocasião eu era a diretora da Escola e tivemos a ideia de fazermos os outros dois cursos. Uma dificuldade, às vezes, é uma maior harmonia com os pares de querer sentar e conversar um pouco mais. Nós somos compartimentados, nós somos muito compartimentados, nós somos muito pragmáticos, nós temos nosso quadradinho. Então, não é prática ainda da academia fazer isso com muita fluidez.**

O último coordenador entrevistado foi o do Curso de Museologia da UFMG, o Prof. Henrique Assis Garcia, que está à frente da coordenação desde janeiro de 2015. Segundo o coordenador, o curso teve um processo de reformulação encaminhado e esse processo precisou de revisões e, nesse meio do caminho, a Pró-Reitoria de Graduação fez uma proposta de fazer uma modificação significativa nos currículos da UFMG. *Diante disso a gente interrompeu o andamento da nossa reforma para entender essa proposta para ver se a nossa reforma como ela ficava diante dessa proposta. [...]. Estamos justamente agora completando essas conversas para que a gente possa fazer uma proposta de reforma curricular que não seja surpreendida por uma outra [...]. Por isso, ainda estamos em vigor com o primeiro PPP até hoje.* Portanto, o curso não fez ainda grandes alterações em relação ao primeiro PPP para a criação do curso pelo REUNI. *Fizemos uns ajustes que são muito sutis, assim de colocar uma disciplina num período, mudar de período, são ajustes sutis, não chega a ser uma reforma.*

Quando indagado se o conceito de mediação foi pensado e inserido quando da criação do currículo, o coordenador respondeu que: *Primeiro, mediação é um termo muito amplo. Preciso entender o que você está entendendo por mediação. Mediação de quem com quem, onde, quando para eu poder te responder. [...]. Olha, a gente trabalha o tempo inteiro com a formação de um profissional cujas habilidades são habilidades de coordenação de trabalho, porque o museólogo dentro das instituições que efetivamente ele vai trabalhar, especialmente o museu, e enfatizo que não é só no museu que o museólogo vai atuar, mas são atividades que existem dentro dessas instituições que tem características diversas [...]. Pra simplificar, museologia propõe um conceito, né, de um tripé que é a preservação, comunicação e pesquisa.* Pela fala do coordenador, percebemos que, para ele, o conceito de mediação é situacional, ou seja, dependendo do lugar de fala de cada um o conceito pode mudar. E quando ele segue em sua fala, também percebemos a mediação mais como um saber-fazer do museólogo, das práticas profissionais.

Ao ser indagado sobre o tronco comum sua fala foi bem diferente dos coordenadores da Arquivologia e da Biblioteconomia: *na primeira versão do currículo não sei como escolheram certas disciplinas, como por exemplo, Estudos de Usuários. Não estava clara essa conexão, sabe? Por exemplo, a gente pode voltar no tempo e achar um artigo que os arquivos, a memória, tudo isso andava junto. Sim! Mas isso lá no mundo antigo! Mas agora não é o mundo antigo. Por mais que a gente possa ter algumas linhas que, de alguma forma mudando se perpetuam [...] é uma realidade totalmente diferente. Então, constatar isso no mundo antigo não assegura absolutamente nada.*

No que concerne à estrutura dos cursos de Arquivologia, da Biblioteconomia e da Museologia juntos na ECI/UFMG, é dessa forma que o coordenador se expressa: *é interessante ver que a Museologia, dependendo da universidade, ela se desenvolve num determinado espaço acadêmico diferente. Às vezes, têm escolas que ela é mais ligada à área de artes, têm outras que está ligada à área da Comunicação, têm outras que às vezes não se desenvolve como curso de graduação, como é o caso da própria USP, mas tem um saber adquirido ali, uma capacidade de trabalho enorme e isso reflete na pós-graduação. Na UNIRIO ela é muito produtiva. O curso de Museologia lá tem departamentos. Nós aqui não temos departamento nenhum. A Escola tem dois departamentos que atendem todos os cursos aqui.*

Em relação à interdisciplinaridade, o coordenador do curso tem uma visão dialética sobre a mesma: *A força da Museologia tem a ver com essa interdisciplinaridade. A fraqueza também tem a ver com ela. Ou seja, que às vezes é muito complicado, como as agências, como a pesquisa no Brasil ela é muito burocrática e ela é muito rígida. A gente fala em interdisciplinaridade todo dia, mas quando você vai ver em certas instâncias de valorização do trabalho, não é a interdisciplinaridade que é valorizada, é o contrário, é a disciplinaridade.*

No fim, fizemos as entrevistas com os alunos dos três cursos em conjunto. Alguns encontramos na sala de aula, outros em corredores. E no final, encontramos os alunos juntos no saguão da ECI e fizemos entrevistas com os alunos dos três cursos.

No que concerne ao conceito de mediação:

Já ouvi falar sobre mediação. É relação de poder. Quem tem certo poder pode mediar. É quem tem autonomia para tomar alguma decisão. Para gerenciar conflitos.

Arquivistas, bibliotecários e museólogos são mediadores. Eles ajudam a entender o contexto. Eles ajudam no processo de busca e recuperação da informação.

Entendo como um conciliador, como alguém que vai tentar juntar uma situação de um lado com o outro, fazendo esse entendimento acontecer.

Mediação é ação, um instrumento de pesquisa é mediação.

É ser facilitador do que tenho de acervo com o usuário, ajudando a filtrar os documentos com o que o usuário quer.

É jurídico, né? Mediação de conflitos?

Nunca ouvi falar não. Mas no segundo período teve uma matéria que falou sobre mediação nos comentários da sala de aula. Não está dentro da matéria, nem existe matéria específica que fale de mediação.

Pra mim, mediação é o bibliotecário compreender o que o usuário precisa e entregar sua informação. O como vai buscar a informação também é mediação.

Em relação à *Information Literacy* obtivemos as seguintes respostas:

Sabemos do que se trata razoavelmente. Estudamos, mas não foi aprofundado, nem na disciplina de Estudos de Usuários.

Eu vi quando fiz Iniciação Científica de práticas informacionais.

No final, perguntamos ao grupo sobre como era o diálogo entre os três cursos da ECI. As respostas foram as seguintes:

O nosso currículo agora é mais específico, não é tão comum.

Não há esse diálogo entre os currículos e quando eles mudaram a grade curricular fez foi fechar mais as três áreas. Isso fica só no discurso, na prática não.

Tem até uma proposta de diálogo da Pró-reitoria para as disciplinas, mas agora não tem.

A grade era muito confusa. Tinha Análise de Assunto e não entendíamos. Agora estamos em caixinhas.

O currículo agora ficou melhor, com as caixas mais fechadas.

Assim, percebemos que não apenas os coordenadores dos cursos tiveram alguma dificuldade em conceituar a mediação e em perceber como um campo de atuação dos profissionais da informação, mas também os alunos desconhecem o conceito e, quando o conhece, ainda é na perspectiva do filósofo Ortega y Gasset, de o bibliotecário, o arquivista e o museólogo ser o filtro entre a informação e o usuário. Algumas disciplinas possuem em seu conteúdo programático conhecimentos relacionados à mediação, mas os alunos não conhecem como mediação, pois o conceito não é trabalhado no conteúdo programático dos currículos, apenas como menção vaga na UFMG e na UNAM e na UAEMéx o conceito não é citado.

4.3 Síntese comparativa entre o currículo prescrito e o currículo em ação

Analisar quais as concepções de mediação inserida nos Projetos Político-Pedagógicos de alguns cursos da área de Ciência da Informação na Iberoamérica exigiu que buscássemos como marco teórico teses que sustentam as reflexões sobre o tema. Assim, o referencial teórico escolhido para análise do objeto de pesquisa, a saber: a mediação e a *information literacy*, bem como as teorias auxiliares de currículo nos possibilitaram refletir acerca dessas concepções de mediação e de formação na área de Ciência da Informação no Brasil e no México.

Para analisar como está inserida e quais são as concepções de mediação presentes nos currículos dos cursos da área de CI na Iberoamérica, tivemos como baliza epistemológica as categorias de análise que foram escolhidas de maneira apriorística; ou seja, a partir das teorias para o material empírico (os currículos) e de forma inversa, das entrevistas para os currículos, de forma não apriorística, tendo as categorias surgido a partir das respostas das entrevistas e do próprio material empírico. Assim, no processo de categorização, as categorias que emergiram para os objetivos deste trabalho no estudo dos currículos foram as seguintes: Mediação, *Information Literacy* e Currículo (Teorias).

- a) *Categoria Mediação*: esta categoria foi escolhida porque os estudos acerca da formação dos bibliotecários e dos estudos mediacionais no Brasil, dentro do GT-3 da ANCIB, o objetivo fim do trabalho dos bibliotecários, arquivistas e museólogos, entendidos como profissionais da informação, é a mediação que realiza o profissional da informação entre a informação e o usuário. Foi a partir desta categoria que adveio a seguinte, da *information literacy*, já que alguns estudos dentro do GT-3 levam à ideia de que a *information literacy* é um dos campos de atuação dos profissionais da informação no que concerne ao seu papel de mediador.
- b) *Categoria Information Literacy*: por sua vez, esta categoria foi se constituindo com o avanço dos estudos acerca da mediação e foi por nós compreendida como a práxis mediacional dos profissionais da informação, ou seja, é a dimensão concreta da atuação desses profissionais. Sendo a dimensão concreta, e entendendo a *Information Literacy* como práxis, como ação reflexiva, a perspectiva analítica sobre o currículo não poderia deixar de ser crítica.
- c) *Categoria Currículo*: esta categoria foi escolhida por embasar as análises sobre a mediação e a *information literacy* como elemento crítico da formação em Ciências da Informação. Daí, a maior ênfase na análise da historicidade da formação em Ciências da Informação ter se dado com base nas teorias críticas de currículo, principalmente, com Boudieu, Passeron, Bernstein e Young.

Na tentativa de desvelar o objeto de estudo fizemos aproximações sucessivas, as quais foram feitas da seguinte maneira:

- a) Em primeiro lugar fizemos análise de conteúdo dos PPP dos cursos de Bibliotecología y Estudios de la Información da UNAM, do Curso de Ciencias de la Información Documental da UAEMéx, e dos cursos de Arquivologia, Biblioteconomia e Museologia da UFMG;

- b) Logo após a análise de conteúdo do texto dos PPP, realizamos as entrevistas com os coordenadores dos cursos, bem como com os alunos;
- c) No final, comparamos o texto dos PPP com as entrevistas que realizamos com os coordenadores dos cursos e alunos.

Diante do que analisamos no currículo prescrito e no currículo em ação, elaboramos um quadro comparativo com as principais visões acerca de mediação, information literacy e interdisciplinaridade. Na sequência, apresentamos os quadros-síntese comparativos dos principais conteúdos levantados pela pesquisa.

Além dessas etapas, tanto na UNAM, quanto na UAEMéx passamos durante um ano acompanhando as aulas da graduação para nos inserir no ambiente de ensino e perceber a forma de mediação dos conteúdos em sala de aula e algumas outras nuances do currículo que, muitas vezes, só se consegue perceber realizando uma imersão nas salas de aula e nos corredores das universidades. Na UFMG o tempo que passamos foi menor, mas nos possibilitou perceber como se desenvolve o currículo e as formas de mediação de conteúdos.

T e x t o P P P	UNIVERSIDADE	MEDIAÇÃO	INFORMATION LITERACY	INTERDISCIPLINARIDADE
	UNAM	Abordada de forma indireta na disciplina de Fundamentos de Serviços de Informação; Tecnologia da Informação em Bibliotecas e Recursos de Informação. Remete à noção de filtro e aos saberes-fazer do bibliotecário. Mediação como práticas profissionais.	Conhecimento inserido na disciplina de Usuários de la Información, que auxilia os alunos a desenhar um programa de Alfabetização Informacional a ser aplicado numa instituição. Outra disciplina que dá suporte à anterior é a de Didáctica de la Bibliotecología.	Realiza uma maior interdisciplinaridade com as áreas de: Computação, Administração e Educação.
	UAEMéx	Não é contemplada no currículo, somente de forma indireta nas disciplinas de Alfabetización Informacional, Didáctica General e Lectura, Lectores e Sociedad.	Existe uma disciplina intitulada Alfabetización Informacional, que trata diretamente desse assunto e Didáctica General que a complementa.	Realiza uma maior interdisciplinaridade com as áreas de: Administração, Matemática, Arquitetura e Direito.
	Arquivologia/ UFMG	Possui sete disciplinas voltadas às questões mediacionais. A visão de mediação deste currículo é em torno, tanto da mediação, quanto do que-fazer do trabalho do arquivista, e não é citada diretamente no currículo do curso.	Não há uma disciplina voltada diretamente para Information Literacy, mas a disciplina de Ação cultural e educação patrimonial toca nessa questão o uso desses conceitos se dá sem muita clareza da diferença entre a mediação e a difusão da informação.	Sofreu processo de maior disciplinarização do currículo. As áreas que faz maior interdisciplinaridade neste currículo são as de História, Direito e Informática.
	Biblioteconomia/ UFMG	A disciplina Cultura e Informação aborda a temática da mediação, na unidade Biblioteca, informação e mediação cultural. O único que cita diretamente o conceito.	Este conteúdo é visto na disciplina Competência Informacional. Outra que dá conta desses conhecimentos é a de Leitura e Formação do Leitor.	Faz disciplinaridade com as áreas de Administração, Informática e, em grau maior, com a Arquivologia e Museologia.
	Museologia/UFMG	UFMG leva bastante em conta a noção de mediação na acepção de Orozco Gomez (2003) que é a das múltiplas mediações.	Este conteúdo é visto na disciplina Competência Informacional.	O currículo se pauta na interdisciplinaridade com outras áreas, como por exemplo, a Informática e a Administração.

Continua

V I S Ã O D O C E N T E	UNIVERSIDADE	MEDIAÇÃO	INFORMATION LITERACY	INTERDISCIPLINARIDADE
	UNAM (Coordenadora)	Trata a mediação de forma indireta, como algo que perpassa toda práxis do bibliotecário; no entanto, não trata de forma direta do assunto.	Prefere abordar como desenvolvimento de habilidades informativas e afirma que os alunos veem esse assunto na disciplina de Usuário de la Información.	A fala da coordenadora vem ao encontro do conteúdo do PPP, com as áreas de Administração, Computação. Acrescenta Administração, Educação e Letras.
	UAEMéx (Coordenador)	Está relacionada às questões das práticas profissionais, como o trabalho prático do bibliotecário nos ambientes de informação. Mas uma disciplina voltada a essa questão não existe no currículo.	Afirma que inseriram duas unidades de aprendizagem que tratam de Information Literacy para a educação de usuários e na disciplina de Didáctica que é para que eles ingressem na docência.	Principalmente em torno das disciplinas da informação/documentação, Sociologia, História e Educação.
	ARQUIVOLOGIA /UFMG (Coordenador)	São estratégias, metodologias, meios que o usuário, leitor vai utilizar para chegar até o documento.	Afirma que o currículo tem disciplinas específicas que tratam de conceitos muito básicos de tecnologias, mas enquanto conceito mesmo não há uma disciplina que aborde esses conhecimentos.	Procurou abrir o máximo o leque de possibilidades e os alunos podem se matricular em quaisquer disciplinas da UFMG, como optativas ou disciplinas livres e complementares.
	BIBLIOTECOLOGIA/UFMG (Coordenadora)	Surgiu mais como grupo de pesquisa na pós-graduação. Mas ela tem a ver com estudos de Usuários e outras relações com a biblioteca.	Prefere falar em Competência Informacional.	O diálogo entre as três áreas acontece na ECI e nos currículos tem muita coisa similar, mas cada uma com suas particularidades.

Continua

V I S I O N A R I A D O	UNIVERSIDADE	MEDIAÇÃO	INFORMATION LITERACY	INTERDISCIPLINARIDADE
	MUSEOLOGIA/ UFMG (Coordenador)	Mediação é um termo muito amplo. Mediação de que, com quem, onde e quando? Formamos profissionais com capacidade de coordenação de trabalho.	Está inserida na disciplina de Competência Informacional.	A força da Museologia tem a ver com essa interdisciplinaridade. A fraqueza também tem a ver com ela. Possui formadores de formação múltipla. Por exemplo, professores da área do Design, que transita pela comunicação museológica, temos museólogos, historiadores, etc.
V I S I O N A R I A D O	DIRETOR DA ECI/UFMG	A disciplina com esse nome não existe. A gente tem, pensando nas sub-áreas temáticas dos cursos, uma que se chama Fundamentos Culturais, Sociais e Políticos da Informação, aí ela é quase mediação pura. É apropriação social da informação na sociedade.	O conceito de tecnologia e o de Information Literacy tanto em Arquivo, Biblio, quanto Museo ainda está muito fragmentada. Ainda não há um diálogo entre os três. Esse diálogo é mais perceptível nas disciplinas de Cultura e Usuários.	Afirmou que se os professores conversassem mais teriam avançado mais na interdisciplinaridade.
	UNAM	A visão dos alunos é mais a de filtro entre a informação e o usuário, inclusive citando o Ortega y Gasset.	Muitos afirmaram ver a disciplina, tanto diluída em várias outras, quanto na de Serviço de Informação.	Afirmaram que o currículo é bem interdisciplinar e fazem disciplinas em quaisquer cursos da UNAM.
	UAEMéx	Escutaram falar de mediação, mas como facilitadores da informação, como formadores. Outras respostas se referiam a outras disciplinas, como a de desenvolvimento de coleções.	Para muitos dos alunos se refere a informar ao usuário para que eles tenham suas próprias habilidades informacionais para que tenham acesso à informação.	
M E D I A Ç Ã O	UFMG	Encontramos respostas que iam desde a que é uma relação de poder, quem tem certo poder pode mediar. Arquivistas, bibliotecários e Museólogos são mediadores.	Um grupo afirmou que sabia do que se trata razoavelmente. Outros, que estudaram, mas não foi aprofundado, nem mesmo em Estudos de Usuários. Outros tomaram conhecimento quando fizeram iniciação científica.	Nos três cursos os alunos afirmaram que o currículo estava se disciplinarizando e que agora está melhor.

Quadro 10- Comparação entre o currículo prescrito e o currículo em ação.

Fonte: Pesquisa da autora.

5 REFLEXÕES CONCLUSIVAS

O estudo acerca da área da mediação e da formação de profissionais da informação se torna cada vez mais necessário num contexto que passa por mudanças rápidas e que produz um volume cada vez maior de informações que, muitas vezes, não nos apresenta tempo para selecionar, avaliar e usar essa massa de dados da forma que melhor satisfaça as necessidades informacionais da sociedade. Quando as informações se encontravam em dispositivos informacionais físicos, ou seja, num livro impresso, num jornal impresso, etc. era mais fácil saber separar as fontes que veiculavam informações fidedignas das que não veiculavam. Quando passamos para a ambiência digital, onde se produz volumes de informações imensuráveis e onde se proliferam mediadores e fontes de informações, cuja fidedignidade é mais difícil de ser conferida, a menos que se tenha conhecimento sobre tal fonte, então a discussão acerca da formação dos mediadores se torna não apenas necessária, mas cada vez mais urgente. E, foi a partir dessa premissa, que analisamos como era contemplado o conceito de mediação no interior dos currículos dos cursos de Ciências da Informação no Brasil e no México.

Mediação é um daqueles conceitos que passou a circular no mercado das ideias da Ciência da Informação, fazendo parte de grupos de trabalho dos eventos da área, no discurso de alguns professores, mas que ainda permanece com uma conceitualização imprecisa na área e, por consequência, em sua abrangência no campo das práticas profissionais. Esta afirmação é corroborada quando se realiza uma revisão de literatura acerca do conceito. E isso não é privilégio apenas da Ciência da Informação, mas o mesmo ocorre no campo da Filosofia (de onde surge o conceito), na Comunicação, nas Ciências Sociais e em outras áreas de conhecimentos. Na área da Ciência da Informação o caso é ainda mais emblemático porque alguns autores da área da Ciência da Informação no Brasil, a exemplo de Almeida Júnior (2009), inclusive, propõem que o objeto da CI seja alterado da informação para a mediação da informação, afirmando que a informação não existe *a priori*, mas se constrói em processo. A que pese ser ou não o objeto de estudos da CI, não há como negar que o conceito vem ocupando certo espaço nas discussões da área e, em todo este trabalho, o estudamos, analisamos e percebemos como um conceito que, embora impreciso ainda na área, é muito frutífero para pensar as práticas profissionais dos profissionais da informação, bem como o diálogo das ciências da informação entre si. E daí que buscamos perceber quais eram as

concepções de mediação explicitadas nos PPP da área de CI nas instituições selecionadas no Brasil e no México – UNAM, UAMex e UFMG.

No que concerne ao resgate dos currículos, tanto dos primeiros, quanto dos cursos atuais, que encontramos as maiores dificuldades deste estudo. Na UNAM e na UAEMéx, os cursos possuíam os currículos disponibilizados *on line*, mas os anteriores apenas nas bibliotecas das respectivas universidades. Por isso, foi necessária a ida para a investigação *in loco*, a fim de resgatar esse material e para realizar as entrevistas com os coordenadores e alunos. Na UFMG também foram encontradas dificuldades na coleta do material empírico, pois os currículos anteriores para o resgate histórico não se encontravam *on line*, e dos currículos atuais dos três cursos, apenas um deles estava na página *web* da universidade. Com a ajuda de alguns profissionais desses cursos conseguimos superar esses obstáculos.

Conforme analisamos, nos textos dos PPP dessas instituições do Brasil e do México, embora com algumas diferenças locais, a mediação é abordada, de forma indireta, como algo que perpassa toda a atividade do bibliotecário, mas não aborda essa práxis como mediação. Quando alguns currículos abordam e citam diretamente o termo, é mais vinculada às concepções de Rasse (2000) como saber-fazer, como os aspectos práticos da profissão e também na visão de ser o facilitador entre a informação e o usuário, conforme os escritos de Ortega y Gasset (1967).

Quando entrevistamos os coordenadores dos cursos, os quais, na maior parte, também colaboraram na elaboração do currículo prescrito, essa visão de mediação como práticas profissionais também é ressaltada. A maioria dos coordenadores entrevistados não havia escutado falar em mediação e, muitas vezes, nos pediam para esclarecer os conceitos, demonstrando que o conceito não foi pensado ao se elaborar os currículos. Este fato desaguava nas entrevistas realizadas com os alunos que tinham uma vaga ideia de que eram mediadores, mas muitos não sabiam especificar do que se tratava o trabalho de mediação do bibliotecário, muitas vezes, citando como mediação a prática do serviço de referência.

Na entrevista com os alunos, havia a falta de clareza do conceito de mediação, a mesma encontrada quando entrevistamos os professores, o que já imaginávamos ao analisar o texto do PPP, pois este, em todos os currículos analisados, não abordou diretamente a mediação como um campo de estudos e práticas profissionais do campo da CI. Essa falta de clareza também desaguava quando indagávamos aos alunos acerca do campo de trabalho do bibliotecário, os quais sempre apontavam como campo de atuação os locais advindos do paradigma custodial, ou seja, os arquivos, as bibliotecas e os museus. Quando se perguntava de outros lugares que não os advindos desse paradigma os profissionais poderiam atuar, os

alunos continuavam afirmando que organizando documentos em escritórios de advocacia, etc., ou seja, continuava com o paradigma dos profissionais da informação apenas como “ordenadores do universo”, e não no vasto campo que existe entre a informação, a mediação, a cultura e as tecnologias, e não apenas em bibliotecas, arquivos e museus, mas em centros culturais, na organização da documentação de eventos diversos, etc. São locais e campos de atuação muito pouco explorados, tanto nos currículos, pois as disciplinas enfatizam muito mais a organização documentária física; quanto na fala dos alunos e gestores de currículo. Assim, como mediação, enquanto conceito e prática profissional, não é conhecido da maioria dos entrevistados, então também se percebe a falta de percepção de outros lugares de atuação, e não apenas de perceber esses locais e diversos tipos de trabalhos, mas, principalmente, como atuar em determinados locais que não arquivos, bibliotecas e museus.

Conforme enfatizamos na revisão de literatura, o conceito de mediação é transdisciplinar, está presente na Educação, na Ciência da Informação, nas Ciências Sociais, na Filosofia e, embora com objetivos diferentes, tem sempre a ver com a ideia de ligação, de por em diálogo. Assim, pela sua essência dialógica, é que ao longo desta pesquisa, buscamos demonstrar que o conceito de Mediação da Informação e da Cultura, ou Mediação Informativo-Cultural, propicia o diálogo entre a Arquivologia, a Biblioteconomia e a Museologia no campo do currículo e mesmo nas práticas profissionais numa perspectiva transdisciplinar. Ou seja, sendo transdisciplinar e dialógico por excelência, o conceito também possibilitaria pôr em diálogo áreas que possuem por objetivo mediar informações, seja em arquivos, em bibliotecas ou em museus. No entanto, para que isso ocorra é necessário que a área da Ciência da Informação invista cada vez mais em estudos práticos e teóricos que busquem especificar, para a área da CI, o conceito de mediação, com seus limites e abrangências, tanto conceituais, quanto no campo do trabalho. No que concerne ao campo do trabalho, também é necessário que se invista em pesquisas buscando analisar quais seriam os campos de atuação dos profissionais da informação no campo onde se entrelaçam a mediação, a cultura e a informação. A partir dessa busca de delineamentos, de pesquisas em conjunto e da busca do diálogo entre as diversas áreas do campo da informação que os currículos também poderiam ser repensados na perspectiva da mediação e da transdisciplinaridade, uma vez que o diálogo transdisciplinar entre essas áreas vem se efetivando. No entanto, com as entrevistas e com as análises dos currículos não foi isso que percebemos.

Em alguma medida, parece haver uma barreira que separa as discussões teóricas efetivadas pelo campo da Ciência da Informação – presente em seus diversos programas de pós-graduação, encontros acadêmicos e periódicos – e a realidade do ensino de graduação nas

instituições. Nossa premissa inicial, a de que o conceito de mediação poderia ser um elemento de conexão e aproximação entre as áreas de Biblioteconomia, Arquivologia e Documentação, enunciado em muitas discussões teóricas que analisamos no âmbito do capítulo 2, não encontrou respaldo na realidade empírica dos cursos.

Os currículos cada vez mais se disciplinaram, mesmo aqueles que já nasceram com a proposta de ser mais dialógicos, como o da UFMG e, mesmo no caso da UAEMéx, não há um verdadeiro diálogo entre essas áreas da informação, na medida a Museologia não é contemplada como uma área curricular. Além disso, há uma questão séria a ser mais debatida e que merece mais investimentos em pesquisas: como construir um currículo mais transdisciplinar entre a Arquivologia, a Biblioteconomia e a Museologia, respeitando-se as especificidades de cada área de conhecimento, de suas respectivas identidades e histórias, sem cair no abismo da imprecisão da abrangência de cada uma delas? No âmbito da estruturação das universidades brasileiras, que vem formando para o mercado de trabalho, como promover a formação de perfis profissionais únicos, a partir de diversas áreas, na perspectiva do transdisciplinar, sem que, com isso, se apague a história e as identidades de cada uma delas?

Ao longo deste estudo percebemos, nos professores da Arquivologia e da Museologia principalmente, que seus discursos são fortemente classificados, e que o mesmo ocorre com o discurso dos alunos. No entanto, tanto alunos quanto professores dos três cursos possuem o mesmo discurso quando afirmam que esses profissionais não trabalham mais apenas em arquivos, bibliotecas e museus e que trabalham com a organização documentária em quaisquer ambientes que possuam documentos físicos ou não. E é aqui que a classificação desses discursos se enfraquece, pois esses profissionais poderão estar atuando em quaisquer ambientes que tenham documentos e informações que necessitam ser organizadas, e até mesmo em espaços mais contemporâneos em que as comunidades necessitam organizar a sua própria história e cultura, iniciando com o processo de documentação. Quais dos três profissionais é o mais indicado para elaborar tal “centro de documentação”, que é arquivo, que é biblioteca (lembremos que bibliotecas também possuem materiais especiais que não necessariamente livros) e que é museu? E é aqui que ressaltamos a importância dos estudos mediacionais e do delineamento do que-fazer dos profissionais da informação no que concerne ao trabalho com mediação. Além disso, reafirmamos a importância do diálogo entre os cursos, os currículos, entre os professores, entre os alunos e, sobretudo, entre os conselhos de entidades de classe, pois não há como negar que, a questão da informação na contemporaneidade vai além dos muros de arquivos, bibliotecas e museus, vai além da defesa de um território, vai além das agências de fomento à pesquisa, vai do que necessita a

sociedade. Não defendo que os cursos se tornem um só, principalmente pela questão da importância da identidade da qual nos fala Young, ou talvez na volta das habilitações. É um caso a ser cada vez mais discutido no âmbito das universidades. A questão aqui é como organizar o currículo de forma a dialogar, é como produzir novas estruturas curriculares que façam dialogar o disciplinar e o transdisciplinar.

A mediação, sendo o fio condutor de um maior diálogo entre os cursos das ciências da informação, propiciaria um desenho curricular mais transdisciplinar, pois a mediação busca a abertura das fronteiras, com o respeito às identidades em sua pluralidade. Por mais que muitas vezes percebamos a liquefação das fronteiras entre essas áreas de conhecimentos, por outro lado, busca-se cada vez a identidade, o posicionar-se no mundo. Elas buscam uma atuação transdisciplinar, mas sem perder de vista os paradigmas da disciplinaridade, tão necessária para a construção identitária das profissões, conforme as ideias de Young (2011). E a grande questão a se pensar e a se pesquisar refere-se a como criar diferentes mecanismos de diálogo entre esses cursos, ou seja, seria pela criação de disciplinas integradas, ou pela tentativa de articulação de disciplinas isoladas? Assim, o conceito de mediação se torna estratégico para pensar essas questões.

Portanto, acredito que uma das contribuições desta pesquisa para o campo da Ciência da Informação refere-se, em primeiro lugar, à revisão de literatura realizada sobre mediação, *information literacy*, currículo e da análise contextualizada dos currículos dos cursos das universidades estudadas, bem como da interdisciplinaridade inerente a este estudo, pois mobilizou um referencial teórico da área da Educação e da Comunicação, além da CI. Também há um resgate histórico dos primeiros currículos dos cursos de Biblioteconomia nos apêndice deste estudo, um material ainda a se lapidar, fruto de uma pesquisa sobre o histórico dos cursos, que servirá para pesquisas futuras sobre os currículos dos cursos de Bibliotecología y Estudios de la Información da UNAM, de Ciencias de la Información Documental da UAEMéx e dos cursos de Arquivologia, Biblioteconomia e Museologia da UFMG.

Por fim, acreditamos que este estudo será de grande valia para a área da Ciência da Informação, pois aqui não se apresenta o modo de fazer o currículo, uma vez que não era esta a nossa intenção e porque não acreditamos que a elaboração curricular deva ser ditada, mas sim, construída nos territórios em que cada curso se encontra. É de grande valia no sentido de contribuir para colocar em suspensão as certezas na hora da elaboração do currículo, no sentido de perceber que é necessário que se discuta cada vez mais o conceito de mediação e que a construção do currículo comece a ser pensada a partir desse conceito que é, antes de

tudo, radical, pois visa a pôr em contato os diversos atores na sociedade, com suas diferentes perspectivas, mas na busca daquilo que os une. A construção do currículo deve, antes de tudo, resistir à formação apenas disciplinar, e buscar os espaços entre e além das disciplinas, mas respeitando-se as suas especificidades. Assim, o conceito de mediação, o qual antes de tudo, é a busca de pôr em diálogo diferentes partes, é estratégico para se repensar os currículos das ciências da informação, vinculando a crítica com a transformação social. É um conceito estratégico para criar modos alternativos de construção curricular, modos alternativos de atuação dos profissionais da informação e profissionais que busquem construir um modo alternativo de sociedade, e que tenham como práxis a mediação de informações de forma ética e socialmente responsável.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Indústria cultural e sociedade**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

AKRICH, Madeleine. Technique et médiation. **Réseaux**, Paris, v. 11, n. 60, p. 87-98, 1993.

Disponível em:

<http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/reso_0751_7971_1993_num_11_60_2368>. Acesso em: 31 mar. 2011.

ALBA, Alicia de. Cultura y contornos sociales. Transversalidad en el currículum universitario. In: ALBA, Alicia de; LOPES, Alice Casimiro (Coords.). **Diálogos curriculares entre México y Brasil**. Cidade do México: ISSUE, 2015. Cap. 9, p. 195-212.

ALMEIDA, M. A. Cultura & Informação: perspectivas para a formação e a atuação do profissional da Ciência da Informação. In: CASTRO FILHO, Claudio Marcondes. **Olhares sobre a atuação do profissional da Ciência da Informação**. São Paulo: Todas as Musas, 2013. Cap. 2, p. 31-56.

_____. Informação, cultura e sociedade: reflexões sobre a ciência da informação a partir das ciências sociais. In: LARA, M. G. L.; FUJINO, A.; NORONHA, D. P. (Orgs.) **Informação e contemporaneidade: perspectivas**. Recife: NÉCTAR, 2007, p. 97-119.

_____. Mediação e mediadores nos fluxos tecnoculturais contemporâneos. **Inf. Inf.**, Londrina, v. 19, n. 2, p. 191-214, maio/ago. 2014. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/informacao/>>. Acesso em: 02 jun. 2015.

_____. Mediações da cultura e da informação: perspectivas sociais, políticas e epistemológicas. **Tendências da Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação**, Brasília, v. 1, p. 1-24, 2008. Disponível em: <<http://inseer.ibict.br/ancib/index.php/tpbci/article/viewArticle/6>>. Acesso em: 20 maio 2014.

_____. Mediações tecnossociais e mudanças culturais na sociedade da informação. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 113-130, 2010. Disponível em: <seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/view/12972/0>. Acesso em: 20 maio 2014.

ALMEIDA, M. A.; CRIPPA, G. De Bacon à Internet: Considerações Sobre a Organização do Conhecimento e a Constituição da Ciência da Informação. **Ponto de Acesso**, Salvador, n. 3, p. 109-131, ago. 2009. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaici>>. Acesso em: 18 maio 2014.

ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco de. Mediação da informação e múltiplas linguagens. **Tendências da Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação**, Brasília, v. 2, n. 1, p. 89-103, jan./dez. 2009. Disponível em: <<http://inseer.ibict.br/ancib/index.php/tpbci/article/viewArticle/17>>. Acesso em: 18 maio 2014.

_____. Mediação da informação: um conceito atualizado. In: BORTOLIN, Sueli; SANTOS NETO, João Arlindo dos; SILVA, Rovilson José da. (Orgs.). **Mediação oral da informação e da leitura**. Londrina: ABECIN, 2015 Cap. 1, p. 9-32.

ALTHUSSER, Louis. **Sobre a reprodução**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 2008.

AMANTEA, Alejandra et al. Propostas curriculares na Argentina: as tradições disciplinar, da Didática Geral e das Didáticas Especiais. Tradução de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006. (Série cultura, memória e currículo; v. 7). Cap. 2, p. 38-69.

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. **Presidential Committee on Information**

Literacy: Final Report. Jan. 1989. Disponível em:

<<http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>>. Acesso em: 09 mai. 2013.

ANTUNES, Ricardo; BRAGA, Ruy. **Infoproletários**: a degradação real do trabalho virtual. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANUARIO de Bibliotecología, archivología e informática. México: UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, Colegio de Bibliotecología, 1961-1975.

APPLE, M. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. Interromper a direita: realizar trabalho educativo crítico numa época conservadora.

Currículo sem fronteiras, [s.l.], v. 2, n. 1, p. 80-98, jan./jun. 2002. Disponível em:

<www.curriculosemfronteira.org>. Acesso em: 16 nov. 2010.

ARAÚJO, C. A. A. **Arquivologia, Biblioteconomia, Museologia e Ciência da informação**: o diálogo possível. Brasília: Briquet de Lemos/Livros; São Paulo: Associação Brasileira de Profissionais da Informação, 2014. (Prefácio de Oswaldo Francisco de Almeida Júnior).

_____. Condições teóricas para a integração epistemológica da Arquivologia, Biblioteconomia e Museologia na Ciência da Informação. **InCID**: Revista de Ciência da Informação e Documentação, Ribeirão Preto, v. 2, n. 2, p. 19-41, 2011. Disponível em: <www.revistas.usp.br/incid/article/view/42349/46020>. Acesso em: 20 mar. 2013.

_____. Correntes teóricas da Ciência da Informação. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 38, n. 3, p. 192-204, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/index.php/ciinf/article/view/1719>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

ARAÚJO, Carlos Alberto Ávila; CALDEIRA, Paulo da Terra; NASSIF, Mônica Érichsen. O curso de graduação em Museologia da ECI/UFMG: concepção e projeto pedagógico. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-99362010000100016>. Acesso em: 20 maio 2015.

ARENDT, Hannah. A crise da cultura. In: _____. **Entre o passado e o futuro**. 3. Ed. São Paulo: Perspectivas, 1992.

ARIAS, Diego Lizarazo; GAMBOA, Mauricio Andión (Dirs.). **Símbolos culturales**: representaciones de las TIC en la comunidade escolar. México: Siglo XXI, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 1. reimp. 1 ed. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO, Elba Siqueira Sá de. Tendências recentes do currículo da escola básica. **Difusão de Ideias**, São Paulo, p. 1-13, dez. 2006.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BEHRENS, Shirley J. A conceptual analysis and historical overview of Information Literacy. **College and research libraries**, Chicago, p. 309-322, jul. 1994.

BELLUZZO, Regina Célia Baptista; SANTOS, Camila Araújo dos; ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco de. A competência em informação e sua avaliação sob a ótica da mediação da informação: reflexões e aproximações teóricas. **Inf. Inf.**, Londrina, v. 19, n. 2, p. 60-77, maio/ago. 2014. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/informacao/>>. Acesso em: 02 jun. 2015.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis: Vozes, 1996. Vol. 4. (Coleção Ciências Sociais da Educação).

_____. Poder, control, principios de comunicaci3n. In: _____. **Poder, educaci3n y consci3ncia**: sociologia de la transmissi3n cultural. Santiago: CIDE, 1988, p. 19-37.

BOBBITT, John Franklin. **O curr3culo**. Tradução de Jo3o Menelau Paraskeva. Lisboa: Didática, 2004.

BORTOLIN, Sueli; SANTOS NETO, Jo3o Arlindo dos. Mediação oral da informaço: a visibilidade dos mediadores em ci3ncia da informaço. . In: BORTOLIN, Sueli; SANTOS NETO, Jo3o Arlindo dos; SILVA, Rovilson Jos3 da. (Orgs.). **Mediação oral da informaço e da leitura**. Londrina: ABECIN, 2015 Cap. 2, p. 33-58.

BOURDIEU, P. **Escritos de educaço**. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. M3todo cient3fico e hierarquia social dos objetos. In: _____. **Escritos de educaço**. Trad. Maria Alice Nogueira e Afr3nio Catani. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. **O poder simb3lico**. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

_____. **O uso social da ci3ncia**: por uma sociologia cl3nica do campo cient3fico. S3o Paulo: UNESP, 2004.

BOURDIEU; PASSERON, J-C. **A reproduço**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

BURKE, Peter. A classificaço do conhecimento: curr3culos, bibliotecas e enciclop3dias. In: _____. **Uma hist3ria social do conhecimento**: de Gutenberg a Diderot. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.

CAMPELLO, Bernadete. O movimento da competência informacional: uma perspectiva para o letramento informacional. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 32, n. 3, feb. 2004. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/986/1027>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília, v. 57, n. 5, p. 611-614, set./out. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n5/a19v57n5.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2009.

CAPURRO, R. **Epistemologia e Ciência da Informação**. 2003. Disponível em: <http://www.capurro.de/enancib_p.htm>. Acesso em: 7 jun. 2010.

CAREGNATO, S. E. O desenvolvimento de habilidades informacionais: o papel das bibliotecas universitárias no contexto da informação digital em redes. **Revista de Biblioteconomia e Comunicação**, Porto Alegre, v. 8, p. 47-55, 2000.

CASTELLS, Manuel. La cultura de la virtualidad real: la integración de la comunicación electrónica, el fin de la audiencia de masas y el desarrollo de las redes interactivas. In: _____. **La sociedad en red**. Madrid: Alianza Editorial, 1996. Cap. 5, p. 359-409. (Vol. 1, La Era de la información: economía, sociedad y cultura).

CAUNE, Jean. **Cultura e comunicação: convergências teóricas e lugares de mediação**. Tradução de Laan Mendes de Barros. São Paulo: UNESP, 2014.

_____. **La médiation culturelle: une construction du lien social**. 2000. Disponível em: <<http://lesenjeux.u-grenoble3.fr/2000/Caune/Caune.pdf>>. Acesso em: 7 dez. 2010.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

COELHO, Teixeira. **O que é ação cultural**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. **Dicionário Crítico de Política Cultural**. São Paulo: Iluminuras, 1997.

CRIPPA, Giulia. Mediações literárias da Ciência da Informação: representações e narrativas de gênero. Rio de Janeiro. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 13., 2012, Rio de Janeiro. **Anais Digitais...** Disponível em: <<http://www.eventosecongressos.com.br/metodo/enancib2012/arearestrita/pdfs/19207.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

DAVALLON, Jean. A mediação: a comunicação em processo? *Prisma.Com*, v. 4, p. 3-36, jun. 2007. Disponível em: <http://prisma.cetac.up.pt/edicao_n4_junho_de_2007/a_mediacao_a_comunicacao_em_pr.html>. Acesso em: 27 out. 2010.

DELGADO, F.; PIRELA J. Los procesos de mediación del conocimiento como elementos integradores-unificadores del discurso epistemológico de las ciencias de la información. Universidad de Zulia. Venezuela. In: SEMINARIO ESPECIALIZADO SOBRE EPISTEMOLOGÍA DE LA BIBLIOTECOLOGÍA Y ESTUDIOS DE LA INFORMACIÓN, 2011, México. **Documento inédito**. México: CUIB-UNAM, 2011.

DÍAZ BARRIGA, Ángel. Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. **Revista electrónica de investigación educativa**, México, v. 5, n. 2, 2003. Disponible en: <<http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>>. Acesso em: 20 oct. 2015.

DUFRENE, Bernadette; GELLEREAU, Michèle. La médiation culturelle: enjeux professionnels et politiques. **Hermès: une revue de l'Institut des Sciences de la Communication du CNRS**, Paris, n. 38, p. 199-206, 2004. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/204219450>>. Acesso em: 31 mar. 2011.

ECO, Umberto. **Apocalípticos e integrados**. São Paulo: Perspectivas, 1984.

ELLUL, Jacques. **Le système technicien**. Paris: Calmann-Lévy, 1977.

ESCALONA RÍOS, Lina. El colegio de bibliotecología, 50 años de formar profesionales. In: LICEA DE ARENAS, Judith (Coord.). **50 años de estudios universitarios en Bibliotecología: una (re)visión de su historia**. México: Sistemas Biblioinforma S.A. de C.V., 2007. P. 49-64.

_____. El colegio de Bibliotecología de la Universidad Nacional Autónoma de México. In: _____ (Comp.). **La educación bibliotecológica en México a través de sus instituciones educativas**. México: UNAM, CUIB, Colegio Nacional de Bibliotecarios, 2005. p. 39-76.

FLORIS, Bernard. Les médiations dans les rapports sociaux. **Réseaux**, Paris, v. 13, n. 69, p. 141-156, 1995. Disponível em: <www.persee.fr/web/revues/home/prescritp/article/reso_0751_1995_num_13_69_2643>. Acesso em: 31 mar. 2011.

FOURIE, Ina. ¿Debemos tomarnos en serio la desintermediación? **Anales de Documentación**, Espinardo, n. 4, p. 267-282, 2001. Disponível em: <<http://revistas.um.es/analesdoc/article/view/2421>>. Acesso em: 4 nov. 2011.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Extensão ou Comunicação?**. Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. Não paginado.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.

FROHMANN, B. O caráter social, material e público da informação. In: FUJITA, M.; MARTELETO, R. M.; LARA, M. L. G. (Orgs.) **A dimensão epistemológica da Ciência da Informação e suas interfaces técnicas, políticas e institucionais nos processos de produção, acesso e disseminação da informação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008. p. 19-34.

GALLARDO GUTIÉRREZ, Ana Laura. Justicia curricular y curriculum intercultural. Notas conceptuales para su relación. In: ALBA, Alicia de; LOPES, Alice Casimiro (Coords.). **Diálogos curriculares entre México y Brasil**. Cidade do México: ISSUE, 2015. Cap. 3, p. 65-80.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. **Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidade**. Barcelona: Gedisa, 2004.

_____. **Leitores, espectadores e internautas**. Tradução de Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras, 2008.

_____. **El mundo entero como lugar extraño**. Buenos Aires: Gedisa, 2014.

GARCÍA GARDUÑO, José María. Los pioneros de la teoría curricular em los Estados Unidos (1875-1910). **Revista latinoamericana de estudios educativos**, México, v. 25, n. 1, p. 43-68, 1995.

GARDNER, H.; DAVIS, K. **La generación App: cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital**. Tradução de Montserrat Asensio Fernández. Buenos Aires: Paidós, 2014.

GARZA MERCADO, Ario. **Enseñanza bibliotecológica: dos ensayos y um proyecto**. D.F., México: Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, 1974.

GASQUE, K. C. G. D. O arcabouço conceitual do letramento informacional. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 39, n. 3, p. 83-92, set./dez., 2010.

GIMENO SACRISTÁN, José. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. T. da; MOREIRA, A. F. (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995. (Coleção Estudos Culturais em Educação). Cap. 4, p. 82-113.

GIMENO SACRISTÁN, Jose; PÉREZ GOMEZ, A. I. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

GIROUX, H. **Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza; una antología crítica**. Traducción de Horacio Pons. Buenos Aires: Amorrortu, 2003. 384p. (Agenda Educativa).

_____. **Pedagogia radical: subsídios**. São Paulo: Cortez, 1983.

_____. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Apresentação de Paulo Freire. Prefácio de Peter McLaren. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 270p.

_____. **Teoría y resistencia en educación: una pedagogia para la oposición**. Traducción de Ada Teresita Méndez. Prólogo de Paulo Freire. 6. ed. Ciudad de México: Siglo XXI Editores, 2004. 332p.

GOMES, Henriette Ferreira. A dimensão dialógica, estética, formativa e ética da mediação da informação. **Inf. Inf.**, Londrina, v. 19, n. 2, p. 46-59, maio/ago. 2014. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/informacao/>>. Acesso em: 02 jun. 2015.

_____. A mediação da informação, comunicação e educação na construção do conhecimento. **DataGramaZero**: Revista de Ciência da Informação, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, fev./08. Disponível em: <www.dgz.org.br/fev08/Art_01.htm>. Acesso em 20 jun. 2012.

GONZÁLEZ DE GÓMEZ, M. N. A informação como instância de integração de conhecimentos, meios e linguagens. Questões epistemológicas, consequências políticas. In: GONZÁLEZ DE GOMES, M. N.; ORRICO, E. G. D. (orgs.) **Políticas de memória e informação: reflexos na organização do conhecimento**. Natal (RN): EDUFRN, 2006, p. 29-84.

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. Tradução de Atílio Brunetta. 7. Ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

GUARALDO; Tamara de Souza Brandão; PORÉM, Maria Eugênia. A mediação oral nas organizações: storytelling em relações públicas e publicidade. In: BORTOLIN, Sueli; SANTOS NETO, João Arlindo dos; SILVA, Rovilson José da. (Orgs.). **Mediação oral da informação e da leitura**. Londrina: ABECIN, 2015 Cap. 11, p. 255-270.

HERNÁNDEZ, T.; PÉREZ, M. A. G. M. Alfabetización Informacional y Digital: el aprendizaje continuo de los profesionales de la información. In: CONGRESO DE CURYL, 33., Porto Rico. **Anais...** Porto Rico: Association of Caribbean University, Research and Institutional Libraries, 2003.

JEANNERET, Ives-François; SOUCHIER, Emmanuël. La communication médiatisée est-elle um “usage”? **Communication et langages**, Neuilly-sur Seine, n. 32, p. 5-27, abr./jun. 2002. Disponível em: <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/colan_0336-1500_2002_num_132_1_3135>. Acesso em: 01 dez. 2014.

JOUËT, Josiane. Pratiques de communication et figures de la médiation: des médias de masse aux technologies de l'information et de la communication. **Sociologie de la communication**, Paris, v. 1, n. 1, p. 291-312, 1997. Disponível em: <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/reso_004357302_1997_mon_1_1_3843>. Acesso em: 15 nov. 2010.

JULIÁ, Dominique. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Orgs.). **Disciplinas e integração disciplinar: histórias e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. P. 37-72.

JULIÃO, Leticia; GARCIA, Luiz Henrique; SABINO, Paulo Roberto. O curso de museologia da UFMG. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v.20, núm. esp., p. 1-8, out./dez. 2015.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. Ed. 4. Reimpr. Campinas: Papirus, 2014. (Coleção Papirus Educação).

KLIEBARD, Herbert M. Os princípios de Tyler. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v. 11, n. 2, p. 23-25, jul./dez. 2011.

KUHLTHAU, Carol Collier. **Information skills for na information society: a review of research**. New York: Syracuse University, 1987.

LANDAU, Mariana. Los docentes, en la incertidumbre de las redes. In: PALAMIDESSI, Mariano (Comp.). **La escuela en la sociedad de redes: una introducción a las tecnologías de la información y de la comunicación en la educación**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006. Cap. 4, p. 69-86. (Colec. Educación y Pedagogía).

LAU, Jesús. **Guidelines on information literacy for life long learning**. 2007. Disponível em: <www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/ifla-guidelines-en.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2016.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Porto Alegre: Artmed, 1999.

LÉVY, Pierre. A revolução contemporânea em matéria de comunicação. In: MARTINS, F. M.; SILVA, J. M. da (Orgs.). **Para navegar no século XXI: tecnologias do imaginário e cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, p. 195-216, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens? In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006. (Série cultura, memória e currículo; v. 7). Cap. 3, p. 70-125.

LICEA DE ARENAS, Judith. A cincuenta años de distancia. In: _____. (Org.). **50 años de estudios universitarios en Bibliotecología: una revisión**. México: Sistemas Biblioinforma S.A. de C.V, 2007. p. 25-48.

LIVINGSTONE, S. Internet Literacy: a negociação dos jovens com as novas oportunidades on-line. **Revista Matrizes**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 11-42, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. ¿Todavía es posible hablar de un currículum político? In: ALBA, Alicia de; LOPES, Alice Casimiro (Coords.). **Diálogos curriculares entre México y Brasil**. Cidade do México: ISSUE, 2015. Cap. 2, p. 43-62.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOURENÇO, Cíntia de Azevedo; DIAS, Célia da Consolação. 65 anos do curso de Biblioteconomia da UFMG. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 20, num. Esp., p. 1-14, out./dez. 2015.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 285-372, maio/ago. 2006.

MACEDO, Elizabeth; LOPES, Alice Casimiro. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Orgs.). **Disciplinas e integração disciplinar: histórias e políticas**. Rio de janeiro: DP&A, 2002. P. 73-94.

MACEDO, R. S. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MACHADO, Carlos José Saldanha. **Tecnologia, meio ambiente e sociedade: uma introdução aos modelos teóricos**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2003.

MARCUSE, Hebert. **Guerra, tecnologia y fascismo**. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2001.

MARTELETO, R. M. Por uma Outra Epistemologia Social: Conhecimento e Informação em redes Sociais. In: GONZÁLEZ DE GOMES, M. N.; ORRICO, E. G. D. (orgs.) **Políticas de memória e informação: reflexos na organização do conhecimento**. Natal (RN): EDUFRN, 2006, p. 171-190.

_____. Análise de redes sociais - aplicação nos estudos de transferência da informação. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 30, n. 1, p. 71-81, jan/abr. 2001.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1997.

MARTÍNEZ ARELLANO, Filiberto. El Colegio de Bibliotecología de la UNAM em su 50 aniversario. In: LICEA DE ARENAS, Judith (Org.). **50 años de estudios universitarios en Bibliotecología: una revisión**. México: Sistemas Biblioinforma S.A. de C.V, 2007. p. 99-114.

MICHELET, Véronique. **La médiation culturelle: um nouveau champ de l'animation socioculturelle?** 2014. Disponível em: <doc.rero.ch/record/209489/filo/TB_Michelet-Veronique.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2015.

MORAES, Marielle Barros de. Reflexões sobre a atual construção curricular das Ciências da Informação: teorias críticas em questão. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 35-56, jun. 2013.

_____. **As transformações dos processos de mediação da informação nos currículos de formação do bibliotecário brasileiro no contexto da sociedade da informação**. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, Escola de Comunicações e Artes, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, São Paulo, 2012, 203 f.

MORAES, Marielle Barros de; ALMEIDA, Marco Antônio de. Cultura, globalização e tecnologia: a mediação nos currículos dos cursos de ciências da informação no Brasil e na Ibero-américa. In: CONGRESSO ISKO ESPANHA E PORTUGAL, 1.; CONGRESSO ISKO ESPANHA, 1. 2013, Porto. **Anais...**: Informação e Conhecimento: as duas faces de Jano, Porto: CETAC MEDIA, 2003.

MORAES, Marielle Barros de; LUCAS, Elaine de Oliveira. A interdisciplinaridade da Biblioteconomia em Santa Catarina a partir dos currículos de formação. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v. 18, n. 1, p. 676-697, jan./jun., 2013.

_____. A responsabilidade social na formação do bibliotecário brasileiro. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 18, n.1, p. 109-124, jan./jun. 2012.

MORAES, Marielle Barros de; SÁNCHEZ ESPINOZA, Ariel. Educación del profesional de la información/bibliotecario en Brasil y México: la responsabilidad social em cuestión em la sociedad de la información. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE BIOÉTICA, 5., 2012, Toluca. **Anais...**: La responsabilidad social, Toluca: UAEMéx, 2012.

MORALES CAMPOS, Estela. **Educación bibliotecológica en México 1915-1954**. México: UNAM/CUIB, 1988. 110p. (Monografías, 6).

MORAN, J.M.; MASETTO, M.T; BEHRENS, M.A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 15. ed. Campinas: Papirus, 2009.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Eliana de et al. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Metodologia, política e filosofia da educação**, v. 4, n. 9, p. 11-27, maio/ago., 2003. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=637&dd99=view>>. Acesso em: 15 fev. 2007.

OROZCO FUENTES, Bertha. Apuntes para la reactivación del discurso teórico curricular en México. In: ALBA, Alicia de; LOPES, Alice Casimiro (Coords.). **Diálogos curriculares entre México y Brasil**. Cidade do México: ISSUE, 2015. Cap. 2, p. 25-42.

OROZCO GÓMEZ, Guillermo. Recepción televisiva y mediaciones: la construcción de estrategias por la audiencia. Televidencia. **Cuadernos de comunicación y prácticas sociales**, México, n. 6, 1994.

ORTEGA, C. Relações históricas entre Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação. **Datagramazero**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 5, out. 2004. Disponível em: <http://www.dgz.org.br/out04/F_I_art.htm>. Acesso em 10 abr. 2012.

ORTEGA Y GASSET, José. **Misión del bibliotecário**. 2. Ed. Madrid: Revista de Occidente, 1967.

ORTIZ URIBE, Frida Gisela. Reminiscencias de mi passo por el Colegio de Bibliotecología. In: LICEA DE ARENAS, Judith (Org.). **50 años de estudios universitarios en Bibliotecología**: una revisión. México: Sistemas Biblioinforma S.A. de C.V, 2007. p. 91-98.

PALAMIDESSI, Mariano. Las escuelas y las tecnologías em el torbellino del nuevo siglo. In: _____. (Comp.). **La escuela en la sociedad de redes**: una introducción a las tecnologías de la información y de la comunicación en la educación. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006. Cap. 1, p. 13-32. (Colec. Educación y Pedagogía).

PARASKEVA, João Menelau. Introdução Crítica- uma abordagem simplista. In: BOBBITT, John Franklin. **O currículo**. Tradução de João Menelau Paraskeva. Lisboa: Didática, 2004. p. 7-35.

PARISIER, Eli. **O filtro invisível**: o que a internet está escondendo de você. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

PARRELA, Ivana Denise; ARREGUY, Cintia Aparecida Chagas. O curso de Arquivologia da UFMG. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 20, Num. Esp., p. 1-13, out./dez. 2013.

PASSARELLI, B. **Interfaces digitais na educação: @lucin[ações] consentidas**. São Paulo: Editora da Escola do Futuro da USP, 2007.

PASSARELLI, B; JUNQUEIRA, A. H. **Gerações interativas no Brasil: crianças e adolescentes diante das telas**. São Paulo: Fundação Telefônica Brasil/Escola do Futuro, 2012.

PERAYA, Daniel. La formation à distance: um dispositif de formation et de communication médiatisées. Une approche des processos de médiatization et de médiation. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 4, n. 3, p. 200-204, set./dez. 2006. Disponível em: <revistas.unisinos.br/index.php/calidoscópico/article/view/6005>. Acesso em: 31 mar. 2011.

PERROTTI, Edmir; PIERUCCINI, Ivete. Infoeducação: saberes e fazeres da contemporaneidade. In: LARA, Marilda Lopes Ginez; FUJINO, Asa; NORONHA, Daisy Pires (Orgs.). **Informação e contemporaneidade: perspectivas**. Recife: Néctar, 2007. Cap. 3, p. 47-98.

_____. A mediação cultural como categoria autônoma. **Inf. Inf.**, Londrina, v. 19, n. 2, p. 1-22, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/informacao/>. Acesso em: 02 jun. 2015.

PIERUCCINI, I. **A ordem informacional dialógica: um estudo sobre a busca de informação em educação**. São Paulo, 2004. Tese (Doutorado em Comunicação)- Escola de Comunicações e Artes, São Paulo, 2004.

PINAR, William. **Curriculum studies in Mexico. Intellectual histories, presente circumstances**. Nova Iorque: Palgrave Macmillan, 2012.

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. V. 1. 531p.

PIRELA MORILLO, Johann. Um sistema conceptual sobre los procesos de mediación en las organizaciones de conocimiento en la cibersociedad. **Revista Interamericana de Bibliotecología**, Medellín, v. 29, n. 1, p. 103-122, ene./jun. 2006. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/rib/v29n1/v29n1a6> Acesso em: 26 ago. 2015.

POMBO, O. Contribuição para um vocabulário sobre interdisciplinaridade. In: POMBO, O.; LEVY, T.; GUIMARÃES, H. (Orgs.) **A interdisciplinaridade: reflexão e experiência**. Lisboa: Texto, 1994.

POSTMAN, Neil. **Tecnopólio: a rendição da cultura à tecnologia**. São Paulo: Nobel, 1994. Cap. 1, p. 13-48.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon**, v. 9, n. 5, p. 1-6, oct. 2001.

QUINTERO CASTRO, Nathalia. Bibliotecología, documentación y ciencia de la información: hacia la identificación de un núcleo común y varios objetos de investigación. Universidad de Antioquia, Escuela Interamericana de Bibliotecología. In: SEMINARIO ESPECIALIZADO SOBRE EPISTEMOLOGÍA DE LA BIBLIOTECOLOGÍA Y ESTUDIOS DE LA INFORMACIÓN, 2011, México. **Documento inédito**. México: CUIB-UNAM, 2011.

QUINTERO CASTRO, Nathalia et al. Objeto de estudio para una bibliotecología orientada al contexto sociocultural colombiano: propuesta abierta al debate. **Revista Interamericana de Bibliotecología**, Medellín, v. 26, n. 2, Separata, 2011.

RADER, Hannelone B. Information Literacy 1973-2002: a selected literature review. **Library Trends**, Baltimore, v. 51, n. 2, p. 242-259, fall 2002.

RASSE, Paul. La médiation, entre idéal théorique et application pratique. **Recherches en communication**, Louvain-La-Neuve, n. 13, p. 38-61, 2000.

RAMIREZ VELÁZQUEZ, César Augusto; FIGUEROA ALCÁNTARA, Hugo Alberto. Esbozo histórico del Colegio de Bibliotecología, 2001-2009. **Anuario de Bibliotecología y Estudios de la Información**. México: UNAM, 2009. V. 1, p. 27-47.

REIS, Alcenir Soares dos; XAVIER JUNIOR, Gesner Francisco; PIRES, Hugo Avelar Cardoso. O curso de graduação em Biblioteconomia da UFMG. **Tendências da Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação**, [s.l.], v. 4, n. 1, 2011. Disponível em: <<http://inseer.ibict.br/ancib/index.php/tpbci/article/viewArticle/61>>. Acesso em 20 mar. 2016.

RENDÓN-ROJAS, M. Á. **Bases teóricas y filosóficas de la bibliotecología**. 2. ed. México, D.F.: UNAM; CUIB, 2005. 183p. (Sistemas bibliotecarios de información y sociedad).

_____. La ciencia de la información en el contexto de las ciencias sociales y humanas: ontología, epistemología, metodología e interdisciplina. **Datagramazero**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 4, ago. 2008. Disponível em: <http://www.dgz.org.br/ago08/F_I_art.htm>. Acesso em: 20 set. 2012.

_____. Conceptualización y fundamentación del Sistema de Información Documental (SID). **Códices**, Bogotá, v. 9, n. 1, p. 11-20, ene./jun. 2013. Disponible en: <<http://core.ac.uk/download/pdf/16292299.pdf>>. Acesso em 20 abr. 2016.

_____. Una epistemología dialéctica de la ciencia de la información: entre Ariadna y Penélope. ENCONTRO IBÉRICO EDICIC 2013, 6., Porto, 2013. **Anais...**, Porto: Universidade do Porto, 2013. P. 33-48. 1 CD-ROM.

_____. Epistemologia da Ciência da Informação: objeto de estudo e principais categorias. **InCID: R. Ci. Inf. e Doc.**, Ribeirão Preto, v. 3, n. 1, p. 3-14, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/incid/article/view/42365>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

RODRIGUEZ GALLARDO, A. **Formação humanística del bibliotecólogo**. 2. ed. México: UNAM, CUIB, 2003.

ROUZÉ, Vincent. Médiations: um avatar du régime de la communication? **Les enjeux de l'information et de la communication**, Grenoble, Dossier 2010, p. 71-87, 2010. (Dossier coordonné par Jean Caune). Disponível em: <http://w3.u-grenoble3.fr/les_enjeux/pageshtml/art2010.html#dossier>. Acesso em: 31 maio 2013.

SALAZAR MÉNDEZ, Enedina. La licenciatura em ciencias de la información documental em la Universidad Autónoma del Estado de México. In: ESCALONA RÍOS, Lina (Comp.). **La educación bibliotecológica a través de sus instituciones educativas**. México: UNAM/CUIB, 2005.

SÁNCHO, Juana María; HERNÁNDEZ, Fernando (Colabs.). **Tecnologias para transformar a educação**. Tradução de Valério Campos. 1. reimpr. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SCHMIDT, Elisabeth Silveira. Currículo: uma abordagem conceitual e histórica. **Publ. UEPG Humanit.Sci.**, Ponta Grossa, v. 11, n. 4, p. 59-69, jun. 2003. Disponível em: <<http://www.ceap.br/material/MAT1102201495709.pdf>>. Acesso em: 3 jan. 2016.

SCHNEIDER, Débora. Aprender y ensinar em la red. In: PALAMIDESSI, Mariano (Comp.). **La escuela en la sociedad de redes: una introducción a las tecnologías de la información y de la comunicación en la educación**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006. Cap. 3, p. 51-68. (Colec. Educación y Pedagogía).

SILVA, Edna Lúcia da; LOPES, Marili Isensee. A internet, a mediação e a desintermediação da informação. **Datagramazero: revista de ciência da informação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, abr. 2011. Disponível em: <<http://www.dgz.org.br>>. Acesso em: 4 nov. 2011.

SILVA, Rovilson José da. Oralidade e mediação pedagógica da leitura na escola. In: BORTOLIN, Sueli; SANTOS NETO, João Arlindo dos; SILVA, Rovilson José da. (Orgs.). **Mediação oral da informação e da leitura**. Londrina: ABECIN, 2015 Cap. 4, p. 89-106.

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

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SMIT, J. O documento audiovisual ou a proximidade entre as 3 Marias. **RBBB**, São Paulo, v. 26, n. 1/2, p. 81-85, 1993.

_____. Arquivologia, Biblioteconomia e Museologia: o que agrega estas atividades profissionais e o que as separa? **Nova Série**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 27-36, 2000.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as múltiplas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 27 de nov. 2014.

SOLIS VALDESPINO, Ofelia. **El colégio de Bibliotecología y Archivología (1956-1980)**. 1980. Tesina (Licenciatura en Bibliotecología)- Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad de México, 1980. 69p.

SOTERO LINARES, Sandra. **Panorama de la enseñanza de la Biblioteconomía en la UNAM**. 2008. Informe académico (Licenciatura en Bibliotecología)- Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad de México, 2008. 55p.

SOUZA, F. C. A formação acadêmica de bibliotecários e cientistas da informação e sua visibilidade, identidade e reconhecimento social no Brasil. **I&S: Estudos**, João Pessoa, v. 16, n. 1, p. 32-46, jan./jun. 2006.

_____. Interdisciplinaridade da Ciência da Informação. In: BENTES PINTO, Virgínia; CAVALCANTE, Lídia Eugênia; SILVA NETO, Casemiro. **Ciência da Informação: abordagens transdisciplinares, gêneses e aplicações**. Fortaleza: UFC, 2007, p. 49-70.

SOUSA, R. T. B. de. Os desafios da formação do arquivista no Brasil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ARQUIVOLOGIA, 15., 2008, Goiânia. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: AAB, 2008. Disponível em: <<http://www.aag.org.br/anaisxvcba/conteudo/resumos/plenaria2/renatotarciso.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2011.

TAYLOR, Robert S. Reminiscing about the Future. **Library Journal**, n. 104, Sept. 15, 1979): 1875.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO. **Catálogo de cursos de la Facultad de Filosofía y Letras: 1953-1954**. México: Imp. Universitaria, 1953.

_____. **Organización académica 1958**. México: UNAM, 1958.

_____. **Proyecto de modificación del pla de estudios de la licenciatura en Bibliotecología y Estudios de la Información**. México, 2002.

_____. **Proyecto de modificación del pla de estudios de la licenciatura en Bibliotecología y Estudios de la Información**. México, 2012.

URIBE TIRADO, A. La alfabetización informacional en las bibliotecas universitarias de Brasil: visualización de los niveles de incorporación desde la información publicada em sus sitios web. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 17, n. 1, p. 134-152, jan./mar., 2012a.

_____. Estado del arte de la Alfabetización Informacional en Colombia. In: HERNÁNDEZ SALAZAR, Patrícia (Coord.). **Tendencias de la Alfabetización Informativa en Iberoamérica**. Ciudad de México: CUIB; UNAM, 2012b. 496p. (Seminario de Investigación; 19).

VARELA, Aínda; BARBOSA, Marilene Lobo Abreu; FARIAS, Maria Giovanna Guedes. Mediação em múltiplas abordagens. **Inf. Inf.**, Londrina, v. 19, n. 2, p. 138-170., maio/ago. 2014. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/informacao/>>. Acesso em 2 jun. 2015.

VEILLETTE, Jonathan. “Quand l’aculture fait médiation...” **Lien social et politiques**, Québec, n. 60, p. 105-115, automne, 2008. Disponível em: <<http://id.erudit.org/iderudit/019449ar>>. Acesso em; 7 dez. 2010.

WARSCHAUER, M. **Tecnologia e inclusão social**. São Paulo: Senac, 2006.

YOUNG, Michael F. D. **O currículo do futuro**: da “nova sociologia da educação” a uma teoria crítica do aprendizado. Tradução de Roberto leal Ferreira. Campinas: Papirus, 2000. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 609-810, 2011.

_____. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 1, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 29 abr. 2013.

TYLER, Ralph. **Principios básicos del currículo**. Buenos Aires: Troquel, 1973.

ZURKOWSKI, Paul. G. **Information servisse environment relationships and priorities**. Washington, 1974). (Related paper, n. 5). Disponível em: <files.eric.ed.gov/fulltext/ED100391>. Acesso em: 20 ago. 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A- PERCursos HISTÓRICO-CURRICULARES

O CURSO DE BIBLIOTECOLOGÍA Y ESTUDIOS DE LA INFORMACIÓN DA UNAM

No ano de 2016 o ensino de Biblioteconomia da Universidad Nacional Autónoma de México completou 60 anos de sua existência. A implantação do curso surgiu da necessidade de se formar quadros para trabalhar na própria universidade e, em sendo assim, o Msc. José María Luján, um historiador e, nesse período, subdiretor da Biblioteca Nacional do México, bem como responsável pelo projeto do que viria a ser o edifício que abrigaria a Biblioteca Nacional, e que hoje abriga a Biblioteca Central da UNAM, se tornou o responsável por organizar uma escola de graduados para preparar bibliotecários profissionais, a fim de levantar o nível da Biblioteconomia no México, bem como prover a universidade e às demais bibliotecas do México de profissionais formados.

Analizando os antecedentes do Colegio de Biblioteconomía, Escalona Ríos (2007) afirma que os primeiros estudos na área de Biblioteconomia no México têm sua origem em cursos de capacitação, então considerados como indispensáveis para a preparação de bibliotecários empíricos que trabalhavam nas bibliotecas e arquivos do México. Estes cursos estavam a cargo do espanhol Francisco Gamoneda e do Lic. Ezequiel A. Chávez em 1912. Na realidade eram cursos isolados que se ministravam sobre bibliotecas e arquivos.

Em 1915, Loera y Chávez assume o cargo de sub-diretor da Biblioteca Nacional do México e, tendo em mente a importância da formação de bibliotecários, “concebeu a ideia de fundar uma Escuela Nacional de Bibliotecarios y Archiveros, cujo projeto apresentou ao governo em 7 de julho de 1915” (IGUÍNIZ, 1954 apud SOTERO LINARES, 2008, p. 13). Por sua vez Morales Campos (1988, p. 5) afirma que foi em 1915, mediante um decreto da Primera Legislatura del Ejército Constitucionalista que, em 14 de abril, se cria a Academia de Bibliografía, vinculada à Biblioteca del Pueblo na cidade de Veracruz.

Em seguida, no dia 24 de junho de 1916, iniciaram-se os cursos da Primeira Escola Nacional de Bibliotecarios y Archiveros, os quais foram inaugurados por D. Agustín Loera y Chávez, quem gerenciou ante o governo de Don Venustiano Carranza, em Veracruz, o aceite do projeto, sendo que a escola ficou vinculada à Biblioteca Nacional e teve como diretor D. Agustín Loera y Chávez. Este curso funcionou nos anos de 1916, 1917 e parte de 1918, já que por um projeto de economias na verba, poucos egressos e pelo abandono dos alunos, o curso foi fechado. Dentro desse planejamento, conforme Sotero Linares (2008) foi acordado que a

educação seria gratuita e teria um ano de estudos teórico-práticos. As disciplinas desse curso no ano de 1916 foram: 1) Clasificación de bibliotecas y archivos; 2) Organización de Bibliotecas y Archivos; 3) Catalografía; 4) Traducción al francés; 5) Traducción al inglés; 6) Traducción al Latin; 7) Conferencias de Bibliología. A duração deste primeiro curso foi de um ano e, já no segundo período do curso, se planejou ampliar os estudos para dois anos, a fim de aprofundar as matérias. Interessante observar que os cursos da Primeira Escola Nacional de Bibliotecarios y Archiveros já possuíam um currículo que tinham por base o diálogo entre a Arquivologia e a Biblioteconomia, tendo, inclusive algumas disciplinas que eram ministradas em conjunto para os dois cursos. No entanto, já em seu primeiro currículo, o curso centrava-se em disciplinas da área de organização do conhecimento, bem como em disciplinas que dariam suporte a esse fazer como o estudo de línguas estrangeiras e não abordava o bibliotecário como mediador de informações e cultura.

No ano seguinte, 1918, iniciou-se o terceiro curso que não chegou a concluir-se e as disciplinas que constavam nesse currículo eram:

No primeiro ano:

Bibliografía; Biblioteconomía; Catalografía; Primer curso de Latín; Francés.

No segundo ano:

Conferencias de bibliología; Academias de catalografía y bibliografía; Paleografía; Segundo curso de Latín; Inglés.

Portanto, se em 1916 o curso tinha 121 alunos; em 1917, contava com 114; em 1918 o curso somente tinha 32 alunos matriculados e ficou sem concluir turma. Assim, em 1º de junho de 1918 foi decidido fechar a escola, por ordens de Venustiano Carranza, sem os alunos concluírem o curso (MORALES CAMPOS, 1988).

Do ano de 1922 a 1925 não existia um curso de graduação em Biblioteconomia no México. No entanto, foram ofertados cursos de capacitação e conferências sobre Bibliografía-Biblioteconomía. No dia 6 de março de 1922 foi inaugurado um ciclo de conferências de Divulgação de Conhecimentos Práticos de Bibliografía, Biblioteconomía y Bibliofilia e o curso foi ministrado nos espaços do Departamento de Bibliotecas da Secretaría de Educación Pública. Sendo que, no mês seguinte, em 12 de julho de 1922, foi inaugurado o Curso de Bibliografía, Biblioteconomía y Catalografía a cargo do D. Juan B. Iguíniz, então Subdiretor da Biblioteca Nacional.

No ano de 1923, no dia 3 de maio, foi realizado um curso teórico-prático de Bibliografía e Biblioteconomía, organizado pelo Departamento de Bibliotecas, esteve dirigido por D. Juan B. Iguíniz. Já em 1924, no mês de maio, se estabeleceu o Curso Libre de

Biblioteconomía, na Escuela de Altos Estudios de la Universidad Nacional, hoje denominada de Facultad de Filosofía y Letras. Teve como sede a Biblioteca Nacional e terminou em setembro do mesmo ano.

Em 14 de janeiro de 1925, no Anfiteatro de la Escuela Nacional Preparatoria, se inaugurou a Escuela Nacional de Bibliotecarios como uma dependência do Departamento de Bibliotecas da Secretaría de Educación Pública. (SOLIS VALDESPINO, 1980). A duração do currículo esteve programada para onze meses, ainda que, depois da primeira geração, já não se teve notícias da Escola (MORALES CAMPOS, 1988; ESCALONA RÍOS, 2007). Sobre a duração desta escola, é desta forma que Morales Campos (1988) se expressa:

A duração do Plano de Estudos se programou para 11 meses e, em 8 de dezembro [de 1925], saiu a primeira geração; ao que parece que esta escola só teve esse ano de vida, uma vez que não se encontram notícias sobre sua atividade em 1926; e sim se fala do restabelecimento da Escola nas conclusões do Primer y Segundo Congreso Nacional de Bibliotecarios celebrados em 1927 e 1928.

Em relação ao curso de Biblioteconomia da Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), o primeiro dado que se encontra sobre esse curso remonta ao ano de 1924, com um Curso Livre de Biblioteconomía, realizado por solicitação do professor Juan B. Iguíniz, na Facultad de Filosofía y Letras (RODRÍGUEZ GALLARDO, 2003, p. 151; 192). As aulas foram ministradas na Biblioteca Nacional, iniciando-se em maio e concluindo-se em setembro desse ano. Em seguida, no ano de 1925, se realizam lições de Biblioteconomía na Biblioteca Cervantes, as quais foram custeadas pelos Cursos de Verão da Universidad Nacional.

De 1926 a 1944, novamente, os cursos de capacitação substituem a falta de uma escola da área y se ministram em diversas instituições, tais como o Departamento de Intercambio Universitario de la Dirección de Estudios Universitarios de Guanajuato; o Departamento de Bibliotecas de la Secretaria de Educación Pública; la Secretaría de Hacienda y la Escuela Nacional de Antropología no Museo Nacional, fazendo notar que, neste último caso, se preparava as pessoas em nível sub-profissional e profissional (MORALES CAMPOS, 1988 apud ESCALONA RÍOS, 2007).

Nesse ínterim, no ano de 1928 foi organizado um Curso de Biblioteconomía y Bibliografía, organizado pelo chefe do Departamento à época, o Dn. Juan Iguíniz, sendo ministrado de meados de 1928 a meados de 1929. Nesse mesmo ano de 1929, foi fundado, pelo Departamento de Bibliotecas da Secretaría de Educación Pública, um curso de Biblioteconomía por Correspondência, a cargo de Juana Manrique de Lara.

Na década seguinte, várias outras iniciativas foram tomadas em prol da Biblioteconomia mexicana, a saber, no ano de 1931 foram levados a cabo Cursos de Biblioteconomía, Archivonomía y Estudios de Hemeroteca efetuados na Hemeroteca da Secretaría de Hacienda, organizados por Francisco Gamoneda e com duração de um ano. Três anos depois, em 1934, foram ofertados cursos de Bibliografía e de Biblioteconomía, com dois níveis: elemental e superior e dois turnos: matutino e vespertino.

Do período que vai de 1936-1940, foram ministradas aulas de Biblioteconomía pelos professores Atenógenes Santamaría e Joaquín Díaz Mercado, no Departamento de Bibliotecas da Secretaría de Educación Pública. Sendo que, em 1937, uma iniciativa foi ofertar o Curso de Biblioteconomía y Archivonomía por correspondência na Biblioteca de la Secretaría de Hacienda, por Francisco Gamoneda, com duração de um ano.

Já na década de 40, especificamente em 15 de abril de 1941 foram reorganizados os cursos de Bibliografía e Biblioteconomía, em dois níveis: elemental, a cargo de Juana Manrique de Lara e superior a cargo de Joaquín Díaz Mercado. As aulas foram ministradas na Biblioteca Cervantes e duraram um ano, com diplomação de alunos. No ano seguinte, em 1942, foi organizada a Escuela de Capacitación para Empleados da qual era diretor José María de los Reyes. Os professores do Departamento de Bibliotecas de la Secretaría de Educación Pública passaram a ministrar aula nela.

No ano de 1943, a Escuela de Capacitación para Empleados foi fechada e os professores voltaram ao Departamento de Bibliotecas. Nesse período foram ministrados dois cursos superiores: um matutino que ficou a cargo de Joaquín Díaz Mercado e o vespertino, cuja encarregada era Juana Manrique de Lara. O referido curso foi sediado no Departamento de Bibliotecas da Secretaría de Educación Pública. Assim, no ano seguinte, foi inaugurada a Escola Nacional de Antropología, no Museo Nacional. Os cursos de Biblioteconomía y Bibliografía foram ministrados na nova escola com dois graus: subprofissional e profissional.

Foi somente depois do Tercer Congreso de Bibliotecarios y Primero de Archivistas, realizado em 1944, que se concretiza a criação da Escuela Nacional de Bibliotecarios y Archivistas, dependente da Secretaria de Educación Pública, começando os trabalhos no Palacio de Bellas Artes durante o mês de abril de 1945. Esta escola é a atual Escuela Nacional de Biblioteconomía y Archivonomía (ENBA). Nas palavras de Morales Campos (1988, p. 12, tradução nossa):

O movimento gerado no Tercer Congreso Nacional de Bibliotecarios em favor da Escola, no qual participou desde o Secretário de Educação, o Chefe do Departamento de Bibliotecas, os bibliotecários profissionais, os intelectuais

envolvidos nos serviços bibliotecários, até os empregados de bibliotecas, frutificou com a inauguração da Escuela Nacional de Bibliotecarios y Archivistas, em 15 de abril de 1945, no Palácio de Belas Artes.

O currículo foi proposto para esta escola no Tercer Congreso, de 1944 e continha as seguintes disciplinas: Lengua nacional superior; Latín clásico y vulgar; Estadística general especial; Literatura universal; Prolegómenos de la Biblioteconomía e Historia de las bibliotecas; Catalogación; Clasificación; Servicio de consulta; Bibliografía general; Inglés superior; Francés superior; Historia universal; Historia general del arte; Encabezamiento de materias; Selección de libros; Organización y administración de bibliotecas; Bibliografía del continente americano e Especialización en biblioteconomía.

A ENBA, além de existir até os dias de hoje, foi o único esforço formal de educação bibliotecária no México, durante onze anos, até 1956, momento em que se semeou na Universidad Nacional, as ideias de um curso de Biblioteconomia. Assim, em 1952, foi o subdiretor da Biblioteca Nacional, José María Luján que solicitou às autoridades universitárias o estabelecimento, na Facultad de Filosofía y Letras, do Curso de Biblioteconomía y Archivonomía (PERALES, 1961 apud SOTERO LINARES, 2008).

Antes do estabelecimento do curso de Biblioteconomía y Archivonomía na UNAM, no ano de 1953, o Dr. Samuel Ramos, diretor da Facultad de Filosofía y Letras, aprovou os estudos para obter um diploma de Especialización de Biblioteconomía y de Archivista Paleógrafo, no nível de pós-graduação, título que se outorgava a estudantes egressos de qualquer pós-graduação que oferecia a Facultad e também poderia cursar as matérias qualquer estudante do terceiro ano de qualquer Licenciatura da Universidade (SOTERO LINARES, 2008). As disciplinas para obter esse diploma eram as seguintes: 1) Historia del Libro y de las Bibliotecas (2 semestres); 2) Clasificación y Encabezamineto de Materias (2 semestres); 3) Catalogación (2 semestres); 4) Administración de Bibliotecas (2 semestres); 5) Bibliografía (2 semestres); 6) Técnica de conservación de libros y manuscritos (2 semestres) e 7) Técnica fotográfica y audiovisual (2 semestres). Nestes cursos se inscreveram seis pessoas e até este momento não havia uma graduação propriamente dita.

No dia 13 de dezembro de 1954, numa reunião do Consejo Técnico da Facultad de Filosofía y Letras, por recomendação do Lic. Salvador Azuela, o Msc. José María Luján e o Msc. Rafael García Granados, acordaram aprovar a criação do Colegio de Bibliotecología y Archivonomía, sendo que em 12 de janeiro de 1955 que se discute o primeiro currículo do Colégio e se aprovam todas as matérias, exceto *Introducción a la Filosofía* e *Introducción a la Literatura*. O Prof. José María Luján leu um projeto do plano de estudos para a carreira de

Biblioteconomía, indicando que com esta se pretendia resolver o problema da falta de pessoal qualificado no quadro das bibliotecas da universidade.

O Colegio de Bibliotecología y Archivonomía proporcionava o grau de Mestre em Biblioteconomía e Mestre em Archivonomía, já que para seu ingresso era necessário estudos de bacharel. O currículo foi aprovado e, em 2 de abril de 1956, se instaura o Colegio de Biblioteconomía y Archivonomía, e seu currículo estava integrado por 36 créditos, que deveriam ser cumpridos em sua totalidade, bem como seis meses de práticas e elaboração de um *trabajo recepcional* (tesis), e um exame profissional ante uma banca conformada por cinco membros para obter grau académico. Cabe destacar que os laboratórios dessa carreira se situavam na Biblioteca Central (Fig. 1).

Fig. 1- Biblioteca Central da Universidad Nacional Autónoma de México.
Fonte: Arquivos da autora.

Assim sendo, no dia 9 de abril de 1956 iniciam-se as atividades do Colegio de Biblioteconomía y Archivología no piso superior da Biblioteca Central da UNAM, onde se localizou até o ano de 1982, quando o Colegio se integrou à Facultad de Filosofía y Letras (Fig. 2, abaixo) (ORTIZ URIBE, 2007; MARTINEZ ARELLANO, 2007). Conforme Licea de Arenas (2007, p. 29) foi o próprio Prof. José María Luján quem formulou o currículo do Mestrado em Biblioteconomía, influenciado pelos programas das universidades norte-americanas de Columbia, Case Western Reserve e Chicago principalmente. (ESCALONA RÍOS, 2007).

Fig. 2- Lateral da Facultad de Filosofía y Letras da UNAM.

Fonte: Arquivos da autora.

Os currículos da Maestría em Biblioteconomía e da Maestría em Archivonomía foram aprovados na Sessão do Consejo Universitario em 25 de julho de 1956 (Quadro 11).

I) Materias Obligatorias Generales	Semestres
Corrientes principales a la Introducción a la Literatura castellana	2
Introducción al estudio de la Filosofía	1
Historia de las ciencias	2
Un curso de Historia del Arte	2
II) Materias Obligatorias Monográficas	
Clasificación y Encabezamiento de materias	2
Bibliología e Historia de las Bibliotecas	2

Continúa

III) Materias Obligatorias Monográficas	
Servicio de Consulta y Bibliografía General	2
Organización y Administración de Bibliotecas	2
Auxiliares Audiovisuales en la Biblioteca	2
Catalogación (1er. Curso)	2
Catalogación (2do. Curso)	1
Selección de Libros	1
Bibliotecas Especiales	2
IV) Seminarios	
Bibliografía Mexicana	2
Problemas Especiales de Catalogación	1
Métodos y Técnica de Investigación Bibliográfica	1
V) Materias Pedagógicas	
Teoría Pedagógica	1
Conocimiento de la adolescência	1
Didáctica de la Biblioteconomía	1
VI) Materias Optativas	
Materias Optativas	6
Total de cursos para Biblioteconomía	36

Quadro 11- Plan de estudios de la Maestría en Biblioteconomía de 1956.

Fonte: Solis Valdespino (1980).

Em junho de 1958, se propôs que se adicionasse ao plano de estudos com caráter de matérias obrigatórias as seguintes: Publicaciones Oficiales (um semestre); Servicios Técnicos del Libro (um semestre); Sistema de Clasificación de la Biblioteca del Congreso (um semestre); Bibliografías Especiales (um semestre).

Na Reunião do Conselho Técnico do dia 13 de março de 1958, os Departamentos de Geografía, Psicología y Biblioteconomía assinalaram a urgência de ter um laboratório e, posteriormente, se informou que o laboratório de Biblioteconomía se instalaria na planta alta da Biblioteca Central.

Em 1958, tomou posse, como diretor da Facultad, o Dr. Francisco Larroyo que, em seguida, propôs ao Conselho Técnico a reorganização do ensino e, assim, se modificaram os planos de estudos das disciplinas que se ministravam na Facultad de Filosofía y Letras. Em 1959 são atualizados os currículos de Biblioteconomía aumentando-se os créditos e

estabelecendo dois níveis: Licenciatura (37 créditos) e Mestrado (47 créditos), com suas respectivas práticas e teses, bem como se inseriu práticas de laboratório e tesis. Já para a Archivonomía estipularam 36 créditos para a Licenciatura (mais práticas e tese) e 46 créditos para o Mestrado (mais práticas e tese), no entanto, estes dois últimos planos não estavam prontos. Em relação ao Doutorado em Biblioteconomía em 15 de novembro o Consejo Técnico de la Facultad de Filosofía y Letras reconheceu a importância da carreira, mas não considerou oportuna a criação da mesma. Ramírez Velázquez e Figueroa Alcántara (2009) afirmam que o plano de estudos de 1956 esteve vigente até 1960, período de mudança dos currículos.

Em 7 de abril de 1960, o Consejo Universitario aprovou as modificações feitas aos planos de estudos de todas as carreiras da Facultad de Filosofía y Letras. Em janeiro de 1962 terminou de instalar os laboratórios na planta alta da Biblioteca Central. E, em 1963, o Consejo Universitario aprovou a carreira de Archivonomía que se ministrava desde 1960 na Facultad de Filosofía y Letras.

Desta feita, o currículo original, de 1956, deu origem aos planos de 1960, um para a graduação e outro para o mestrado, sendo que o currículo da Licenciatura teve apenas algumas mudanças; no entanto, em quase sua totalidade permaneceu o plano de 1956. Esses planos de ensino foram revisados em 1966 e, enquanto o plano da licenciatura ficou vigente até o ano de 2002, o do mestrado foi revisado em 1972. O plano de 1956 e os correspondentes da Licenciatura em 1960 e 1966 (Quadros 12 a 15) não apresentaram diferenças significativas e estavam fortemente orientados para a organização dos recursos documentais das bibliotecas (ESCALONA RÍOS, 2007).

A) Materias obligatorias generales	Semestres
Historia de la literatura española	2
Historia de la Filosofía	1
Historia de la Ciencia	2
Historia del Arte	2
B) Materias Obligatorias Monográficas	
Organización y Administración de Bibliotecas	2
Clasificación y encabezamiento de materias	2
Primer curso de catalogación	2

Continúa

C) Materias Obligatorias Monográficas	
Segundo Curso de catalogación	1
Servicio de Consulta y Bibliografía general	2
Selección de libros	1
Bibliotecas generales y Especiales	2
Bibliología e historia del libro	2
Auxiliares audiovisuales en la biblioteca	2
Publicaciones Oficiales	1
Sistema de clasificación Library of Congress	1
Servicios Técnicos del Libro	1
Bibliografías especiales	1
D) Seminarios	
Bibliografía Mexicana	2
Problemas especiales de catalogación	1
Métodos y técnica de investigación bibliográfica	1
E) Matérias Optativas	
6 semestres	6
Reparación y Conservación del Libro	1

Quadro 12- Plano de 1960 da Licenciatura em Bibliotecologia (Licenciatura).

Fonte: Solis Valdespino (1980).

A) Matérias Pedagógicas	Semestres
Didáctica general y de la Biblioteconomía	2
Teoría Pedagógica	2
Práctica Docente Dirigida y Supervisada	2
Conocimiento de la Adolescencia	2
B) Materias de Especialización	
Cursos de Seminario de la Especialidad	1
Biblioteconomía escogida	1
Total: 10 créditos semestrales.	

Quadro 13- Plano de Mestrado em Bibliotecologia de 1959 (10 créditos semestrais).

Fonte: Solis Valdespino (1980).

A) Materias Obligatorias Generales	Semestres
Historiografía General	2
Historiografía de México	2
Historia de las Ciencias	2
Paleografía	2
B) Materias obligatorias Monográficas	
Organización y Administración de Archivos	2
Clasificación y Catalogación de documentos	2
Servicio de Consulta y Bibliografía general	2
Archivos generales y especiales	1
Documentología	1
Métodos y técnica em la Microfilmación de documentos	1
Bibliografías especiales	1
Documentos oficiales	1
Reparación y conservación de documentos	1
C) Seminarios	
Bibliografía mexicana	2
Problemas especiales en la clasificación y catalogación de documentos	1
Métodos y técnica de la investigación de documentos	1
D) Materias Optativas	12

Quadro 14- Plan de estudios de la Licenciatura em Archivonomía de 1959.

Fonte: Solis Valdespino (1980).

A) Materias Pedagógicas	Semestres
Didáctica General y de la Archivonomía	2
Teoría Pedagógica	2
Práctica Docente dirigida y supervisada	2
Conocimiento de la Adolescencia	2
B) Materias de especialización	
Cursos de Seminarios de la Especialidad	
Archivonomía escogida	2

Quadro 15- Plan de estudios de la Maestría em Archivonomía de 1959.

Fonte: Solis Valdespino (1980).

No ano de 1966, por demanda de la Mtra. Guadalupe Pérez San Vicente ao Conselho Técnico, o nome do colégio foi mudado para Colegio de Bibliotecología y Archivología (explicando que a terminação *logía* significa estudos) e a modificação foi aprovada por unanimidade, tendo como coordenadora a Mtra. Gloria Escamilla (SOLIS VALDESPINO, 1980, p. 23). A partir desse momento, se elaboraram novos planos de estudos para ambas carreiras e começaram a operar de 1967 a 2005 (Quadro 16), ou seja, por um período de 38 anos. No entanto, propostas de mudanças do plano já haviam sido feitas, como na década de 1970, com a colaboração de um profissional da Pedagogia, e a proposta foi submetida à análise dos alunos e professores do Colegio, porém não foi aceita. Nesse ínterim, a partir de 1975 a carreira de Archivología desapareceu, ficando apenas o Colégio de Bibliotecología. Assim sendo, somente em 1993 que a pedido do Consejo Técnico de la Facultad, se iniciaram os trabalhos de revisão do plano de estudos, o qual foi aprovado somente em 2002 (ESCALONA RÍOS, 2007).

Ainda no ano de 1970 se constituiu a primeira sociedade de alunos do Colegio e adotou o nome Grupo José María Vigil, no entanto sua vida foi curta, pois desapareceu em 1971. No lugar da sociedade ficou o Circulo Universitario de Bibliotecólogos y Archivistas de la UNAM, os quais adotaram a sigla C.U.B.A e empreenderam atividades culturais e acadêmicas. Escalona Ríos (2005, p. 42-43) afirma que o C.U.B.A “retoma as atividades do grupo anterior e trabalhou com a criação e a reorganização de bibliotecas do Distrito Federal e do Estado de México; realiza dois ciclos de conferências, um seminário e convoca o 2º concurso de cartazes [para fazer conhecer as carreiras de Archivología e de Bibliotecología]”.

No ano de 1970 houve uma proposta a Dirección da Facultad no sentido de uma reestruturação dos planos de estudos. O Colégio de Bibliotecología y Archivología se propuseram mudanças no plano e o colocaram para apreciação dos alunos. Em agosto de 1970 foi constituída a primeira sociedade de alunos do Colegio, a qual adotou o nome de “Grupo Jose María Vigil”.

Em 1971 desapareceu o grupo Jose María Vigil e herdou a trajetória o Círculo Universitario de Bibliotecólogos y Archivistas da UNAM, que identificava com a sigla C.U.B.A. Em novembro de 1973 os professores do Colegio formaram a Academia de Profesores el Colegio de Bibliotecología y Archivología (APROBIAR). Nesse mesmo ano foi criado o Centro de Investigaciones Bibliotecológicas y Archivología de la División de Estudios Superiores de la Facultad de Filosofía y Letras, o qual foi inaugurado oficialmente em 10 de dezembro de 1973.

Ainda na década de 1970, mais exatamente no ano de 1974, a universidade convocou todas as faculdades a trabalhar nos planos que instaurassem *o sistema aberto*. Por parte do Colegio participaram Judith Licea (professora) e Elsa Ramírez Levya (ajudante), no entanto, não se conseguiu implementar o sistema aberto. No dia 7 de fevereiro de 1975 se aprovou a Maestría em Archivología e em 11 de abril se suprimiu a Licenciatura desse curso.

No entanto, no ano de 1979 se acaba a Maestría em Archivología e, por este motivo, o Colegio passa a se chamar solamente Colegio de Bibliotecología, ainda localizado na ala poente da Biblioteca Central da UNAM, onde estavam os laboratórios de catalogação, classificação de livros, reprodução fotográfica, microfilme e outros materiais audiovisuais, sala de projeção, salas de aula, biblioteca especializada etc. Conforme Escalona Ríos (2005, p. 43) foi “em 1979 que o Colegio de Bibliotecología se muda para a Facultad de Filosofía y Letras”.

Mesmo com todas essas mudanças no âmbito institucional, o currículo do Colégio de Bibliotecología continuava o mesmo desde 1967, sendo alterado e aprovado um novo currículo somente no dia 8 de fevereiro de 2002, pelo Consejo Técnico da Facultad, entrando em vigor as nove disciplinas no mês de agosto de 2002 para o ciclo 2003-1, com a denominação de Licenciatura en Bibliotecología y Estudios de la Información, tendo como comissão revisora os seguintes professores: Dra. Martha Alicia Añorve Guillén, Dr. Juan Jose Calva González, Dr. Filiberto Martínez Arellano, Mtra. Emma Norma Romero Tejeda, Lic. Jaime Sandoval Alvarez e na qualidade de Coordinador do Colegio o Mtro. César Augusto Ramírez.

O novo currículo se estruturou sobre a base de seis áreas temáticas: 1) Recursos Bibliográficos y de la Información; 2) Administración de Servicios de Información; 3) Organización Bibliográfica y Documental; 4) Servicios Bibliotecarios; 5) Tecnología de la Información y 6) Investigación y docencia em Bibliotecología.

Assim sendo, o Colegio de Bibliotecología contou com cinco currículos desde a sua fundação: o de 1956, 1958, 1966, o de 2003 e o de 2013 e a Maestría em Bibliotecología foi aprovado em 18 de setembro de 1999 e o doutorado em 19 de novembro de 1999. O quadro comparativo desses currículos podemos visualizar no Quadro 16, abaixo:

Maestría en Biblioteconomía (1956)	Licenciatura en Biblioteconomía (1960)	Licenciatura en Biblioteconomía (1967)
Disciplinas Obligatorias (16)	Disciplinas Obligatorias (17)	Disciplinas Obligatorias (33)
Auxiliares audiovisuales en la biblioteca Bibliología e historia de las bibliotecas Bibliotecas especiales Catalogación I Catalogación II Clasificación y encabezamientos de materia Conocimiento de la adolescencia Didáctica de la biblioteconomía Historia de las ciencias Historia del arte Introducción a la filosofía Introducción a la literatura castellana Organización y administración de bibliotecas Selección de libros Servicio de consulta y bibliografía general Teoría pedagógica	Auxiliares audiovisuales Bibliología e historia de las bibliotecas Bibliotecas especiales Bibliotecas generales y especiales Clasificación y encabezamientos de materia Historia de la filosofía Historia de la literatura española Historia de las ciencias Historia del arte Organización y administración de las bibliotecas Primer curso de Catalogación Publicaciones Oficiales Segundo Curso de Catalogación Selección de Libros Servicio de consulta y bibliografía general Servicios técnicos del libro Sistema de clasificación Library of Congress	Auxiliares audiovisuales; Bibliografía I e II Bibliografía Mexicana; Bibliología Bibliotecas especiales; Bibliotecas generales Bibliotecología comparada Bibliotecología sociológica Catalogación y clasificación I, II, III e IV Consulta Didáctica de la Bibliotecología Documentación; Fundamentos de la Educación Historia de las Bibliotecas Historia del Arte Introducción a la Bibliotecología Introducción a la ciencia e la tecnología Introducción a la filosofía Métodos de investigación Organización y Administración de bibliotecas Planeación del servicio bibliotecario Práctica docente Psicología aplicada a la enseñanza Publicaciones oficiales Publicaciones periódicas y Seriadas Selección de Materiales Servicios Técnicos del Libro

Continua

Maestría en Biblioteconomía (1956)	Licenciatura en Biblioteconomía (1960)	Licenciatura en Biblioteconomía (1967)
Seminarios (3)	Seminarios (4)	Asignaturas Optativas (10)
Bibliografía mexicana Métodos y técnicas de investigación bibliográfica Problemas especiales de Catalogación	Bibliografía mexicana Materias optativas Métodos y técnicas de investigación Problemas especiales de Catalogación	Bibliografía (científica, social, etc.) Bibliotecas Nacionales; Bibliotecas Universitarias Conservación y restauración del libro Historia de la literatura (mexicana, española, etc.) Historiografía de México; Historiografía general Seminario de Documentación Seminario de investigación bibliotecológica Seminario de problemas de Transliteración

Quadro 16- Disciplinas dos primeiros currículos do curso de Biblioteconomía da UNAM.

Fonte: Adaptação da autora do texto da Sotero Linares (2008).

Conforme podemos observar nos três currículos anteriores do curso da UNAM (1956, 1960 e 1967) não havia nenhuma disciplina voltada diretamente para mediação da informação enquanto teoria, mas havia as seguintes disciplinas que contemplavam esse corpo de conhecimentos, quais sejam: Didáctica de la biblioteconomía, Servicio de consulta, Bibliografía general, Selección de libros, Consulta e Didáctica de la Bibliotecología.

Depois do currículo de 1966, o qual foi publicado em 1967, foram publicados mais duas alterações curriculares, como a que foi aprovada pelo Consejo Técnico na sessão ordinária de 8 de fevereiro de 2002 e posta em prática em 16 de agosto de 2002, para o ano escolar de 2003; bem como a que foi aprovada em 2013, para o ano escolar 2014. Esse plano de 2002, consta de 51 disciplinas, com 360 créditos no total e uma duração de 4 anos, sendo denominado de Licenciatura en Bibliotecología y Estudios de la Información. Neste momento, falaremos do currículo do ano de 2002, pois a sua atual construção curricular datada de 2013 iremos dedicar um capítulo à parte, por ser o objeto empírico da pesquisa e o trataremos de forma mais aprofundada.

A comissão desse currículo foi estabelecida em fevereiro de 1992 pela Dra. Juliana González Valenzuela (Diretora da Facultad de Filosofía y Letras) e era composta por Jaime Sandoval Alvarez, Emma Norma Romero Tejeda, Martha Añorve Gillén, Juan José Calva González, Consuelo Medina Harvey, Rosalba Cruz Ramos (*in memoriam*), Ramiro Lafuente e Georgina Madrid. Posteriormente, ingressa na comissão Judith Licea de Arenas, como professora de tempo completo do Colegio (ESCALONA RÍOS, 2005). Já Ramírez Velázquez e Figueroa Alcántara (2009) afirmam que, em fevereiro de 1992, foi conformada a Comisión Revisora del Plan de estudios de la Licenciatura en Bibliotecología, com doze professores de todas as áreas da carreira e, posteriormente, foram chamados os alunos, por meio de seus representantes, ao Consejo Técnico da Facultad. Cinco anos depois, em 1997, a FFyL chamou a todos os professores de cada Colegio, bem como os representantes dos alunos para uma Reunião plenária em Oaxtepec, Morelos, para analisar os avanços em relação aos planos de estudos. Assim, em novembro de 1998, houve outra reunião sobre o projeto que permitiu seguir afinando o mesmo, o que, depois de nove anos, em outubro de 2001, a Comissão Revisora apresentou ao Comité Académico Asesor del Colegio o *Proyecto de modificación del plan de estudios de la Licenciatura en Bibliotecología y Estudios de la Información*, o qual foi aprovado em novembro nas Reuniones Plenarias de Profesores y Alumnos. Assim, na sessão de 8 de fevereiro de 2002 do Consejo Técnico da Facultad, o projeto foi apresentado e aprovado e, em seguida, no dia 29 de julho de 2002, o plano foi aprovado no Consejo

Académico del Área de Humanidades y de las Artes, entrando em vigor a partir del semestre de 2003.1, o qual iniciou em 17 de setembro de 2002.

O currículo de 2002³⁴ foi elaborado pensando formar um profissional que “deverá contar com conhecimentos, habilidades, atitudes e aptidões necessárias à seleção, organização, difusão e recuperação da informação, bem como fomentar o uso desta” (UNIVERSIDAD NACIONAL..., 2002, p. 11). Portanto, não usa explicitamente o termo mediação, assim como todos os currículos anteriores já analisados; todavia, trata implicitamente desse conceito ao citar o termo difusão da informação. O objetivo geral do curso é “formar profissionais para seleccionar, organizar, difundir e recuperar a informação, bem como promover seu uso entre os diferentes setores da sociedade mexicana e, com isso, contribuir com o desenvolvimento científico, tecnológico, cultural e educativo do país” (UNIVERSIDAD NACIONAL..., 2012, p. 20).

Os objetivos específicos já tratam explicitamente do uso das TIC ao afirmar que um dos objetivos é oferecer conhecimentos, habilidades e aptidões para “usar as tecnologias de informação nos serviços bibliotecários e de informação” (UNIVERSIDAD NACIONAL..., 2012, p. 20). Ou seja, fica claro aqui que as tecnologias são usadas como suporte ao trabalho mais prático do profissional da informação. Fato este que podemos afirmar ao ver o ementário da área curricular de Tecnologia de Informação, quando afirma que o objetivo desta área é “conhecer e aplicar a tecnologia disponível para a organização da informação documental, bem como para a prestação de serviços bibliotecários e de informação” e logo depois insere como disciplinas dessa área aquelas de aplicação das TIC nos serviços de informação e não visando a reflexão sobre as tecnologias. Desta feita, este currículo visava que o profissional fosse “capaz de planejar, organizar e dirigir serviços bibliotecários e de informação” (UNIVERSIDAD NACIONAL..., 2012, p. 21).

Assim, a tecnologia é vista como instrumental nos serviços de informação e o currículo visava a que os alunos conhecessem as tecnologias de forma a aplicá-la aos ambientes de informação. É desta forma que o currículo se expressa: “os software de computação para aplicá-lo a atividades profissionais e disciplinares; a criação e desenvolvimento de bases de dados orientadas aos processos e serviços de informação; a automatização integral ou parcial dos serviços e processos bibliotecários e de informação; a gestão de sistemas automatizados; a criação e desenvolvimento de bases de dados de natureza

³⁴ As considerações acerca do currículo do curso de Bibliotecología y Estudios de la Información da Universidad Nacional Autónoma de México foram retiradas de uma fonte de informação primária, ou seja, o currículo do curso, o que não necessita de citações diretas, nem indiretas, apenas a menção ao referido material.

bibliográfica. As características e aplicações dos sistemas de telecomunicações usados na transmissão de informação” (UNIVERSIDAD NACIONAL..., 2012, p. 22).

Esse currículo tem um total de 51 disciplinas (QUADRO 17), sendo 42 obrigatórias e 9 optativas- sendo 4 humanísticas, 3 optativas livres e 2 optativas de *Temas selectos de bibliotecología*. Assim, as áreas curriculares ficaram organizadas da seguinte forma: 1) Organización Bibliográfica e Documental; 2) Administración de Servicios de Información; 3) Recursos Bibliográficos y de Información; 4) Servicios Bibliotecarios; 5) Tecnología de la Información e 6) Investigación y Docencia em Bibliotecología.

Semestre	Disciplina
Primeiro	Fundamentos de la organización documental
	Fundamentos de la bibliotecología
	Historia del libro y de las bibliotecas I
	Fundamentos de los servicios de información
	Computación aplicada a la bibliotecología
	Introducción a la investigación
Segundo	Catalogación I
	Bibliotecología en México
	Historia del libro y de las bibliotecas II
	Bibliotecología social
	Tecnología de la información en bibliotecas
	Métodos de investigación cuantitativos
Terceiro	Catalogación II
	Fundamentos de la administración
	Recursos de información
	Lectura, lectores y bibliotecas
	Bases de datos
	Métodos de investigación cualitativos
	Optativa humanística
Quarto	Catalogación por tema
	Administración de servicios bibliotecarios y de información
	Teoría y técnica bibliográfica
	Servicios bibliotecarios y de información
	Telecomunicaciones en las unidades de información
	Optativa humanística
	Optativa humanística
Quinto	Sistema de clasificación Dewey
	Administración de recursos humanos
	Industrias editorial y de la información
	Consulta I
	Sistemas y programas de automatización de bibliotecas
	Optativa humanística
	Optativa libre

Continúa

Semestre	Disciplina
Sexto	Sistema de Clasificación LC
	Mercadotecnia de la información
	Desarrollo de colecciones
	Consulta II
	Adinistración de sistemas automatizados
	Optativa libre
Sétimo	Evaluación de unidades de información
	Bibliografía mexicana: siglos XVI a XIX
	Usuarios de la información
	Recursos digitales y multimedia
	Seminario de titulación I
	Optativa temas selectos de bibliotecología I, II, III ó IV
Oitavo	Indización
	Bibliografía mexicana contemporânea
	Didáctica de la bibliotecología
	Seminario de titulación II
	Optativa temas selectos de bibliotecología I, II, III ó IV
	Optativa libre

Quadro 17- Disciplinas do currículo do curso de Biblioteconomia da UNAM de 2002.

Fonte: Pesquisa da autora.

Em relação à mediação, não existe uma disciplina em específico que trate desta temática, porém a área de *Servicios Bibliotecarios*, a qual afirma que tem por objetivo “estudar o desenvolvimento e características dos serviços bibliotecários e de informação em relação com as demandas da sociedade” aborda esta temática de forma transversal nas seguintes disciplinas: 1) Fundamentos de los servicios de información; 2) Bibliotecología social; 3) Lectura, lectores y bibliotecas; 4) Servicios bibliotecarios y de información; 5) Consulta I; 6) Consulta II; 7) Usuarios de la información.

Outra área que aborda de forma transversal a mediação é a de *Tecnología de la Información*, a qual afirmar ter por objetivo “conhecer e aplicar a tecnologia disponível para a organização da informação documental, bem como para a prestação de serviços bibliotecários e de informação”. Esta área curricular é composta pelas seguintes disciplinas: 1) Computación aplicada a la Bibliotecología; 2) Tecnología de la Información en Bibliotecas; 3) Bases de datos; 4) Telecomunicaciones en las unidades de información; 5) Sistemas y programas de automatización de bibliotecas, 6) Administración de sistemas automatizados e 7) Recursos digitales y multimedia.

A partir da análise do primeiro currículo da Biblioteconomia da UNAM até o penúltimo, podemos afirmar que a mediação pouco foi contemplada, exceto se a pensarmos apenas no aspecto do saber-fazer, das práticas profissionais conforme a acepção de mediação

de Paul Rasse (2000). Os currículos demonstram-se muito mais preocupados com a parte mais técnica da profissão, com saber fazer bem os processos de organização do conhecimento, em detrimento dos processos de fazer chegar as informações demandadas aos usuários de forma que lhes façam sentido. Além disso, as disciplinas de catalogação e classificação continuam sendo as que mais recebem atenção dos currículos, em detrimento daquelas que buscam a reflexão das práticas profissionais.

O CURSO DE CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN DOCUMENTAL DA UAEMéx

No antigo povo de Tlalpan, na Cidade do México, na Calle Triunfo, foi fundado em 1828 o Instituto Literario del Estado de México, sob a tutela do liberal José María Luiz Mora. Este lugar, também conhecido como Casa de las Piedras Mineyeras, se converteu num importante centro de educação média e superior do governo do Estado de México, que tinha sua sede não em Toluca, mas sim na capital do México. No entanto, cinco anos mais tarde, em 1833, os poderes públicos foram transferidos para Toluca, e assim o Instituto teve que ocupar uma nova sede, no Edifício del Beaterio, nessa cidade (SALAZAR MÉNDEZ, 2005, p. 118).

Em meados do século XIX, o Instituto Literário possuía uma notável biblioteca e contava com uma Oficina de Impressão, onde se publicaram vários títulos; portanto, não apenas se ministravam cursos superiores, como também se ensinavam os ofícios, como carpintaria, metalurgia, litografia e impressão. Esse instituto, ao cumprir um século no ano de 1928, cada vez mais aumentava a sua presença na vida cultural e educativa do México. Quinze anos depois, em 1943, após um grande movimento estudantil no seio da instituição, Isidro Fabela, sendo governador do estado, distinguiu a academia com a investidura da autonomia, criando assim as condições para o surgimento da nova universidade (SALAZAR MÉNDEZ, 2005, p. 119).

Foi o Lic. Adolfo López Mateos que, durante a sua gestão como diretor do Instituto (1944-1946), quem fez as primeiras gestões para que o instituto se transformasse em universidade. Foi em 21 de março de 1956 que o Congresso aprovou a Ley Orgánica, estando a frente como diretor do Instituto o Sr. Juan Josafat Pichardo, quem se tornou o primeiro reitor da universidade, tornando assim o Instituto Literario em Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx) (SALAZAR MÉNDEZ, 2005, p. 119).

O curso de Licenciatura em Ciencias de la Información Documental (CID) foi criado na Universidad Autónoma del Estado de México no ano de 1992, nos espaços da Facultad de Humanidades (Fig. 3), em Toluca, Estado de México. A missão do curso é incorporar

conceitos e modelos teóricos, técnicos e metodológicos mais completos e modernos, de acordo com a realidade e com as tendências atuais no manejo da informação documental nos setores público e privado. Visa à formação multidisciplinar em Arquivística, Biblioteconomia y Documentação. O primeiro currículo, portanto, foi do ano de 1992 e as disciplinas estavam distribuídas ao longo de dez semestres, com horários de segunda a sexta de 16h às 21h e aos sábados de 9h às 13h.

Fig. 3- Prédio da Facultad de Humanidades, onde se localiza o Curso de Biblioteconomia da UAEMéx.
Fonte: Arquivos da autora.

Desde a sua criação, os objetivos do curso de Licenciatura en Ciencias de la Información Documental se dividem em dois: 1) Formar os profissionais que o México requer no resgate, organização, conservação, administração e difusão da informação documental, através de uma atitude crítica e reflexiva tendendo à inovação das atuais estruturas informativas; 2) Proporcionar conhecimentos que contribuam ao desenvolvimento de capacidades, habilidades e atitudes para o processamento da informação documental a fim de atender e solucionar os problemas inerentes ao seu campo de trabalho.

O plano curricular de 1992 estava estruturado em torno de cinco áreas curriculares, quais sejam: 1) Teoría de la Información; 2) Tecnología de la Información; 3) Investigación; 4) Humanística e 5) Idiomas.

A área curricular de *Teoría de la Información* busca fazer com que o profissional saiba aplicar eficientemente os métodos e sistemas da administração e registro da informação, desde os processos elementares até os de recente incorporação. Já a de *Tecnología de la Información* busca com que o aluno não só conheça as mais recentes disposições técnicas e de tecnologia, mas que saiba empregá-las tanto na manutenção quanto no resgate do patrimônio documental. A área de *Investigación* propõe estudar aspectos e ramos específicos da licenciatura, bem como a validação de novos conhecimentos nas Ciencias de la Información Documental, os quais são condições fundamentais para assegurar a competitividade e atualização da carreira. Por sua vez, a área de *Humanística* se deve a que a profissão tem sua origem nas humanidades e busca com que os alunos reconheçam seu lugar na comunidade acadêmica. Por fim, a área de *Idiomas* foi criada porque o seu conhecimento abre amplas oportunidades de conhecer melhor as fontes documentais (SALAZAR MÉNDEZ, 2005, p. 126).

O primeiro currículo desse curso data do ano de 1992, sendo as disciplinas distribuídas em dez semestres, buscando mesclar as áreas de conhecimentos de cada uma. Já o segundo currículo data de 1999 e tem as áreas curriculares alteradas para as seguintes: 1) Área de Fundamentación; 2) Área disciplinaria (Archivística, Bibliotecología e Documentación); 3) Área Humanística; 4) Área de Investigación; 5) Área de Investigación y 6) Área Tecnológica. O quadro comparativo desses currículos podemos visualizar no Quadro 18, abaixo:

Semestre	Currículo de 1992	Currículo de 1999
Primeiro	Historia de los soportes documentales Introducción a las ciencias de la información documental Sistema político y administrativo de México Taller de métodos y técnicas de investigación I Introducción a las humanidades Taller de lectura y redacción	Historia de los soportes documentales Introducción a las ciencias de la información documental Introducción a las humanidades Taller de Lecto-escritura Historia de las instituciones políticas Novohispanas Taller de Computación
Segundo	Desarrollo de fondos y colecciones I Unidades de información documental Legislación documental Computación Taller de Métodos y técnicas de investigación II Teoría de la comunicación	Desarrollo de Colecciones Taller de Paleografía I Análisis documental Patrimonio cultural Historia de las instituciones políticas de México Introducción a la Administración
Terceiro	Desarrollo de fondos y colecciones II Sistemas de clasificación I Administración de documentos Taller de automatización de acervos documentales I Historia de la ciencia Idioma I	Sistema Administrativo de México Taller de paleografia II Archivística Sistemas de clasificación I Catalogación I Teoría de comunicación organizacional
Quarto	Catalogación I Sistemas de clasificación II Descripción Documental I Taller de automatización de acervos documentales II Paleografía I Idioma II	Diplomática Sistemas de clasificación II Catalogación II Historia del pensamiento científico Teoría general de sistemas Taller de automatización de acervos documentales I
Quinto	Catalogación II Sistemas de clasificación III Descripción Documental II Estadística aplicada a la documentación Paleografía II Idioma III	Legislación documental Clasificación archivística Publicaciones periódicas Taller de apreciación literaria Estadística aplicada a las ciencias de la información documental Taller de automatización de acervos documentales II

Continúa

Semestre	Currículo de 1992	Currículo de 1999
Sexto	Catalogación III Publicaciones periódicas Disposición Documental I Principios de conservación documental Diplomática Epistemología	Fund. filosóficos de las ciencias de la información documental Disposición documental I Resúmenes analíticos, indización y tesauros Acervos cartográficos Metodología de investigación I Reprografía
Sétimo	Acervos catalográficos Resúmenes analíticos e indización (Thesaurus) Disposición documental II Reprografía Planeación de servicios documentales Teoría y aplicación de sistemas	Disposición documental II Bibliografía General Fuentes de información Metodología de Investigación II Administración de unidades documentales Fundam. Teóricos de la conservación documental
Oitavo	Fuentes de información Bibliografía mexicana Administración de documentación activa y semiactiva Taller de restauración y encuadenación I Seminario y coordinación de tesis I Didáctica	Organ. y administración de documentación activa y semiactiva Bibliografía mexicana Servicios de información Seminario de tesis I Planeación de servicios documentales Conservación preventiva
Nono	Organización y administración de bibliotecas Organización y administración de centros de documentación Administración de documentación inactiva Taller de restauración y encuadenación II Seminario y coordinación de tesis II Diseño de edificios para unidades de información	Organización y administración de documentación inactiva Museología Técn. Pedag. Aplic. a las ciencias de la información documental Seminario de tesis II Diseño de edificios para unidades documentales Taller de restauración
Décimo	Documentación comparada Museografía Taller de restauración y encuadenación III Seminario y coordinación de tesis III	Formación de usuarios Mercadotecnia de la información Sociología de la Información Seminario de tesis III Estudios métricos de la información

Quadro 18- Disciplinas contidas nos currículos dos anos de 1992 e de 1999.

Fonte: Adaptado de Salazar Méndez (2005).

O currículo do Curso de Ciencias de la Información Documental da UAEMéx, teve uma nova alteração no ano de 2004, ou seja, cinco anos antes do currículo anterior. Vale mencionar que no total foram quatro currículos: 1992, 1999, 2004 e 2014.

O currículo do ano de 2004 teve como responsáveis por sua elaboração os professores: Msc. Elvia Estrada Lara, Lic. Merizanda Ramírez Aceves e o Lic. Ariel Sánchez Espinoza. E como auxiliares os professores: Dra. María Luisa Bacarlet Pérez, Lic. Luz Del Carmen Beltrán Cabrera, Mtro. Evaristo Hernández Carmona e a Lic. Ana Cecilia Montiel Ontiveros.

Este currículo está elaborado sob a legislação estabelecida no seu geral na Constituição Política dos Estados Unidos Mexicanos e de forma particular na Ley de la Universidad Autónoma del Estado de México, o Estatuto Universitario, o Reglamento de Facultades y Escuelas Profesionales y o Reglamento Interno de la Facultad de Humanidades.

A interdisciplinaridade é um dos motes deste currículo de 2004, o que pouco se via nos currículos de 1992 e de 1994, sendo que um número significativo de unidades de aprendizagem é compartilhada entre os cursos de Ciencias de la Información Documental, Historia, Letras Latinoamericanas, Filosofía e Artes Teatrales y los cursos que más comparten unidades de aprendizaje obligatorias são os cursos de Ciencias de la Información Documental com o curso de Historia. Conforme afirma o próprio currículo de 2004 em relação à inter/multidisciplinaridade:

Compartilhar esse número significativo de Unidades de Aprendizagem entre as cinco Licenciaturas que integram a Facultad de Humanidades, busca fortalecer o processo de inter e multidisciplinaridade, nesta etapa inicial, ao interior da própria Facultad (UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO 2004, p. 10).

Dessa maneira, explicitamente, no conteúdo de seu currículo, a CID da UAEMéx afirma preocupar-se com as questões da interdisciplinaridade curricular, principalmente, com as áreas que compartilham o mesmo espaço geográfico dentro da universidade, ou seja, a Facultad de Humanidades. O que se percebe, também, no seguinte trecho:

Para concluir, se pode anotar que a ciência da informação não é uma disciplina isolada dentro do contexto social, político ou econômico de uma sociedade; pelo contrário, é uma área na qual a interdisciplinaridade é uma condição fundamental, para a qual o conceito de integração toma vigor hoje mais que nuncas unidades de informação. É demasiado dizer que as unidades de informação devem ser um componente importante dentro da estrutura organizacional (UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO 2004, p. 17).

Todavía, a interdisciplinaridade não é realizada apenas com as outras áreas das Humanidades, mas entre as Ciencias da Información, portanto, visa adotar um paradigma comum às disciplinas dessa área, uma vez que “[...] conceptos como ‘ciclo de vida’, almacenamiento de la información’, ‘recuperación de la información’, ‘preservación de la información’, se caracterizan por tener una gran transversalidad com el cuerpo conceptual de la Bibliotecología, la Archivística y la Documentación” (UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO 2004, p. 25). Portanto, no (Quadro 19) abaixo elenca-se as áreas com as quais o currículo de CID da UAEMéx fazem interdisciplinaridade:

Unidades de aprendizaje	L. en Artes Teatrales	L. en Filosofía	L. en Historia	L. en Letras Latinoamericanas
Instituciones políticas novohispanas				
Instituciones políticas de México				
Temas selectos de historia de México				
Temas selectos de historia de América Latina				
Paleografía y diplomática				
Paleografía y diplomática de documentos novohispanos				
Historia e historiografía social del arte universal				
Conservación de documentos				
Automatización, digitalización y bases de datos documentales				
Sistemas de clasificación				
Gestión de documentos inactivos				
Inglés C1				
Inglés C2				
Publicaciones periódicas				
Mercadotecnia de productos y servicios humanísticos				
Museología				
Didáctica general				
Francés 1				
Francés 2				
Francés 3				

Quadro 19- Áreas com as quais o currículo de CID da UAEMéx fazem interdisciplinaridade.
Fonte: UAEMÉX (2004).

Por sua vez, os objetivos da carreira de Ciencias de la Información Documental tratam de aspectos transversais das questões mediacionais, como podemos observar nos objetivos do curso, quais sejam: “formar profissionais altamente competitivos, cujo conocimiento e aplicación de técnicas documentales apoyadas com elementos tecnológicos, agilize os procesos relativos à identificación, organización, procesamiento, análisis, sistematización, recuperación,

resguardo, uso, preservação e difusão da informação documental”. Aqui também está inserida uma visão mais pragmática da mediação da informação, como aquela que se refere às práticas profissionais, aos saberes-fazer mais tradicionais dos profissionais da informação.

O único momento nesse currículo de 2004 que encontramos menção direta da mediação da informação é na seguinte passagem: “afortunadamente, los obsoletos y por demás tradicionales estereotipos que caracterizaban al profesional de la información van quedando en el pasado. El guardián de libros se ha convertido en un intermediario activo y decisivo entre las fuentes de información y el usuario, el archivero cuidador de papeles viejos ha evolucionado hacia un gestor de la información en cada una de las fases del ciclo vital por las que transita el documento” (UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO 2004, p. 17). No entanto, mesmo que trate de questões referentes à mediação da informação, esta é confundida com a gestão da informação e ainda a percebe apenas como a velha citação do Ortega y Gasset que de que os bibliotecários, e por extensão os outros profissionais da informação, são o filtro entre a informação e o usuário.

Um dos objetivos da Licenciatura em CID é a “aplicación de los procesos documentales: ella da identidad a la carrera, la cual engloba las siguientes disciplinas: Bibliotecología, Archivística y Documentación” ” (UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO 2004, p. 42). Uma das características interessantes nesse curso é que não cita a Museología diretamente como uma disciplina da área de Ciencias de la Información Documental, mas a insere no currículo como uma disciplina contida como parte da interdisciplinaridade que este currículo faz com a área da História. É algo interessante, pois em algumas outras escolas, como Brasil, essas duas áreas de conhecimentos também se inserem em departamentos diferentes, por exemplo, na Universidade Federal de Minas Gerais a Arquivologia, Biblioteconomia e Museologia estão dentro da Escola de Ciências da Informação; já em outras escolas, a Arquivologia e a Museologia estão em outros departamentos que não o de Ciência da informação, mesmo que o curso de Biblioteconomia esteja, também, na universidade.

O curso de CID da UAEMéx visa a formar seus alunos para o exercício da docência, pois “uno de los mayores problemas que enfrenta nuestro país es la incipiente formación de los cuerpos de docentes especializado en el área de la información documental que cubra las necesidades demandadas por la sociedad en el desarrollo de habilidades informativas en todos los niveles socioeconómicos, educativos y culturales”. Portanto, também trata da *Information Literacy* como um dos motes da formação e da atuação dos profissionais da informação. Além da docência busca a formar para a preservação e transmissão do conhecimento humano

plasmado nos documentos, o que, conforme o currículo do curso é essencial para proporcionar os conhecimentos humanísticos que devem possuir os profissionais dedicados a brindar um serviço à comunidade.

Ainda, o currículo da CID possui seis linhas de ênfases, as quais os alunos devem cursar por meio de créditos optativos, quais sejam:

- 1) Arquivística- a qual busca analisar os documentos desde o ponto de vista paleográfico e diplomático, visando recuperar a informação contida neles, situando-os em seu contexto social, político e cultural.
- 2) Biblioteconomia: reforçar os conhecimentos necessários à catalogação e classificação de documentos bibliotecários, a fim de organizar, controlar e recuperar a informação útil para os usuários de quaisquer tipos de bibliotecas.
- 3) Documentação: visa a proporcionar as ferramentas indispensáveis para a organização, controle, recuperação, restauração e conservação dos diferentes suportes documentais, que se localizam em distintas unidades de informação.
- 4) Tecnologias de Informação: busca que o aluno saiba manejar a informação através dos diferentes recursos tecnológicos existentes, com o fim de sistematizá-la e dar elementos para uma adequada tomada de decisões nas organizações.
- 5) Avaliação da informação: tem a missão de que o aluno possua os conhecimentos e aplicações necessárias para avaliar a informação que se produz e a que se deve ter acesso, para desenhar novas estratégias de uso informacional, otimizar seu manejo e incrementar o potencial competitivo tanto das unidades documentais, quanto das próprias organizações.
- 6) Pesquisa: Atividades de apoio que permitem conhecer um idioma colateral ao obrigatório (inglês), com a finalidade de que o aluno possua ferramentas úteis que lhe facilitem o acesso ao conhecimento científico que se produz na língua francesa. (UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO 2004, p. 42-43).

A trajetória ideal do currículo é de 10 semestres, sendo 342 créditos de disciplinas obrigatórias, além disso, de disciplinas optativas são 72 créditos, sendo 36 do núcleo básico e 36 do núcleo integral.

Já de créditos obrigatórios são 9 áreas curriculares em 51 unidades de aprendizagem (Quadros 20 a 28):

Área	Competencia	Propósito	Unidades de aprendizaje
Fundamentación	Manejo de los fundamentos teóricos de las Ciencias de la Información Documental	Analizar los fundamentos teóricos necesarios para el conocimiento de la génesis, evolución y situación actual del campo bibliotecológico, archivístico y documental en los niveles nacional e internacional.	Fundamentos filosóficos de las ciencias de la información documental
			Teoría de la bibliotecología
			Teoría de la archivística
			Instituciones políticas novohispanas
			Instituciones políticas de México
			Sistema político mexicano
			Teoría de la documentación
			Patrimonio documental
			Teoría de la comunicación organizacional

Quadro 20- Propósitos e subcompetências da área curricular de Fundamentación.

Fonte: UAEMéx (2004, p. 72)

Área	Competencia	Propósito	Unidades de aprendizaje
Disciplinaria teórica	Aplicación de los procesos documentales	Aplicar las herramientas metodológicas para la organización, control y recuperación de los documentos producidos, recibidos y conservados en el seno de las instituciones evitando con ello su hacinamiento y destrucción y, en consecuencia, la pérdida de la memoria documental.	Soportes documentales
			Principios teóricos y prácticos de la catalogación
			Sistemas de clasificación
			Bibliografía general
			Bibliografía mexicana
			Análisis jurídico de la documentación
			Gestión de documentos activos
			Gestión de documentos semiactivos
			Gestión de documentos inactivos
			Análisis documental
			Normalización de la información
			Técnicas de indización, resúmenes analíticos y tesauros en documentación científica
			Publicaciones periódicas

Quadro 21- Propósitos e subcompetências da área curricular de disciplinaria teórica.

Fonte: UAEMéx (2004, p. 72-73)

	Competencia	Propósito	Unidades de aprendizaje
Disciplinaria práctica	Diseño de herramientas para la recuperación de información y sus servicios	Utilizar los diferentes modelos que existen para difundir la información contenida en las unidades documentales a través del diseño y aplicación de servicios de información.	Desarrollo de colecciones
			Servicios de información
			Estudios métricos de la información
			Sociología de la información
			Mercadotecnia de productos y servicios humanísticos

Quadro 22- Propósitos e subcompetências da área curricular disciplinaria práctica.

Fonte: UAEMéx (2004, p. 73) .

Área	Competencia	Propósito	Unidades de aprendizaje
Técnica	Técnicas de procesamiento documental	Las unidades de aprendizaje contenidas en esta área representan los aspectos técnicos de la licenciatura en ciencias de la información documental, al establecer el procedimiento técnico y metodológico del procesamiento de los documentos con la finalidad de recuperarlos a través de medios manuales o tecnológicos.	Descripción documental

Quadro 23- Propósitos e subcompetências da área curricular Técnica.

Fonte: UAEMéx (2004, p. 73).

Área	Competencia	Propósito	Unidades de aprendizaje
Docencia	Ejercicio de la docencia	Examinar los métodos existentes para el desarrollo de la docencia y la aplicación de las habilidades informativas en los diversos sectores educativos a nivel nacional para el fortalecimiento del cuerpo académico en los ámbitos bibliotecológico, archivístico y documental.	Didáctica general
			Desarrollo de habilidades informativas
			Taller de análisis de información contemporánea

Quadro 24- Propósitos e subcompetências da área curricular de Docencia.

Fonte: UAEMéx (2004, p. 73).

Área	Competencia	Propósito	Unidades de aprendizaje
Humanidades	Preservación y transmisión del conocimiento humano plasmado en documentos	Analizar y preservar la obra documental del hombre que a través del tiempo ha contribuido al conocimiento de su historia, al desarrollo y transformación de la sociedad en la que se haya inmerso y a la consolidación de su cultura.	Teoría de las humanidades
			Ética profesional
			Historia de la ciencia

Quadro 25- Propósitos e subcompetências da área curricular de Humanidades.

Fonte: UAEMéx (2004, p. 73).

Área	Competencia	Propósito	Unidades de aprendizaje
Investigación	Generación y aplicación del conocimiento	Establecer un cuerpo de investigadores en las áreas bibliotecológica, archivística y documental que mediante el estudio de los diversos factores sociales, económicos y culturales que se suscitan en el país, se determine el rumbo que ha de tomar este, se consolide una	Investigación en ciencias de la información documental
			El proceso de la investigación I
			El proceso de la investigación II
			Técnicas de lectura y redacción
			Fuentes de información y documentación
			Inglés C1
		infraestructura documental y se coadyuve a la toma de decisiones en las organizaciones.	Inglés C2
			Análisis de géneros y textos literarios

Quadro 26- Propósitos e subcompetências da área curricular de Investigación.

Fonte: UAEMéx (2004, p. 73).

Área	Competencia	Propósito	Unidades de aprendizaje
Administración	Administración de unidades documentales	Aplicar la administración en las unidades documentales con el propósito de hacerlas más eficientes y eficaces	Teoría de la administración
			Administración de unidades documentales
			Teoría general de sistemas
			Administración del conocimiento
			Diseño de edificios para unidades documentales
			Desarrollo de habilidades directivas

Quadro 27- Propósitos e subcompetências da área curricular de Administración.

Fonte: UAEMéx (2004, p. 73).

Área	Competencia	Propósito	Unidades de aprendizaje
Tecnologías	Diseño y evaluación de tecnologías de la información y las comunicaciones	Usar las tecnologías de la información y las comunicaciones en el desarrollo de las actividades del profesional en Ciencias de la Información Documental	Automatización, digitalización y bases de datos documentales
			Gestión de tecnologías de la información y las comunicaciones en las organizaciones
			Redes de información y comunicación

Quadro 28- Propósitos e subcompetências da área curricular de Tecnologías.

Fonte: UAEMéx (2004, p. 73).

Conforme podemos observar também no currículo da UAEMéx a mediação em si é citada apenas no texto do Projeto Pedagógico, todavia não existe uma disciplina que trate diretamente desta temática. No entanto, a mesma é tratada de forma transversal nas disciplinas da área disciplinaria teórica, pois é nela onde os alunos veem a parte mais prática da profissão e a mediação como saber-fazer, no entanto, não trata diretamente do profissional da informação como mediador informacional, no que concerne ao texto curricular. Assim, a concepção de mediação neste currículo é a de saber-fazer, de práticas profissionais, sendo que se pode perceber este fato no lead das disciplinas e não no seu conteúdo programático.

A ESCOLA DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO DA UFMG

No século XVIII, a criação de uma Universidade em Minas Gerais já fazia parte do projeto político dos Inconfidentes. A proposta, entretanto, só veio a se concretizar na terceira década do século XX, no bojo de intensa mobilização intelectual e política, que teve no então Presidente do Estado, Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, sua principal expressão. Nesse contexto, pela Lei Estadual nº. 956, de 7 de setembro de 1927 (MINAS GERAIS, 1927), foi fundada a Universidade de Minas Gerais (UMG), pela reunião das quatro instituições de ensino superior existentes, à época, em Belo Horizonte: a Faculdade de Direito, criada em 1892; a Faculdade de Medicina, criada em 1911; a Escola de Engenharia, criada em 1911; e a Escola de Odontologia e Farmácia, cujos cursos foram criados em, respectivamente, 1907 e 1911. O primeiro Reitor da UMG, nomeado em 10 de novembro do mesmo ano, foi Francisco Mendes Pimentel, Diretor da Faculdade de Direito, que foi sede da primeira Reitoria da universidade.

A Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) é uma autarquia em regime especial, mantida pela União, com sede em Belo Horizonte. Foi criada pela Lei 956, de 7 de setembro de 1927, no Estado de Minas Gerais/Brasil. Assim, no ano de 1942, a Fazenda

Dalva, situada na zona suburbana de Belo Horizonte, na região da Pampulha, foi desapropriada e destinada à sede da Cidade Universitária. Tal decisão foi aprovada pela comunidade universitária, por intermédio de Comissão criada para interlocução com o Governo, considerando-se a amplitude, tranquilidade e topografia da área, sua relativa proximidade ao centro urbano e a facilidade de transportes.

Já no final da década de 1940, a então Universidade de Minas Gerais foi transformada em instituição federal pela Lei nº 971, de 16 de dezembro de 1949 e foi dotada de autonomia didático-científica, administrativa, disciplinar e de gestão financeira e patrimonial. (art. 1º do Estatuto da UFMG). Assim, a UFMG, comunidade de professores, de alunos e de pessoal técnico-administrativo em educação, inspira-se nos ideais de liberdade e solidariedade humana. Tem por objetivos essenciais a geração, o desenvolvimento, a transmissão e a aplicação de conhecimentos por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, de forma indissociada e integrados na educação do cidadão, na formação técnico-profissional, na difusão da cultura e na criação filosófica, artística e tecnológica, conforme constam nos art. 5º e 6º do Estatuto da UFMG.

Essa Universidade permaneceu como Instituição Estadual (UMG) até 17 de dezembro de 1949, quando foi federalizada. Nessa época, já lhe haviam sido integradas a Escola de Arquitetura (1944), a Faculdade de Ciências Econômicas e a Faculdade de Filosofia (1948) e se transformou em Universidade Federal de Minas Gerais, cujo nome foi adotado em 1965, por determinação do Governo Federal. Portanto, trata-se de pessoa jurídica de direito público, mantida pela União, dotada de autonomia didático-científica, administrativa, disciplinar e de gestão financeira e patrimonial. As 20 Unidades Acadêmicas de Ensino Superior da UFMG são responsáveis pelos cursos de Graduação presenciais e na modalidade à distância, além dos cursos de Especialização, Programas de Residência Médica e demais Programas de Ensino, cursos de Mestrado e Doutorado.

Sua missão é a de gerar e difundir conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais, destacando-se como instituição de referência nacional na formação de indivíduos críticos e éticos, dotados de sólida base científica e humanística e comprometidos com intervenções transformadoras na sociedade e com o desenvolvimento sustentável.

A partir da década de 1960, iniciou-se a real implantação do *Campus* Pampulha. O Plano Diretor para a Cidade Universitária, que definia o sistema viário e o zoneamento das atividades por áreas de conhecimento e serviços, foi concluído em 1957, quando foram iniciadas as respectivas obras de infraestrutura e de apoio. Em sequência, foram projetados e edificadas os prédios da Reitoria, do Estádio Universitário - a ser construído pelo Estado -, do

Instituto de Pesquisas Radioativas – atualmente sob administração do Centro de Desenvolvimento da Tecnologia Nuclear (CDTN), dos Institutos de Mecânica e Eletrotécnica – atual Colégio Técnico –, e de uma Unidade Residencial – hoje, Unidade Administrativa II –, cujo prédio, porém, se manteve inacabado por bom tempo. Prosseguindo em seu processo de expansão e diversificação, a já então denominada Universidade Federal de Minas Gerais incorporou e criou novas Unidades Acadêmicas e cursos: Escola de Enfermagem (1950), Escola de Veterinária (1961), Conservatório Mineiro de Música (1962), Escola de Belas Artes, Escola de Biblioteconomia (1963) – hoje, Escola de Ciência da Informação (Fig. 4) – e Escola de Educação Física (1969) –, hoje Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional.

Fig. 4- Prédio da Escola de Ciência da Informação da UFMG.

Fonte: Arquivos da autora.

Assim, com a efetiva implantação desse *Campus*, iniciada na década de 1960, nele se encontram, hoje, 15 Unidades Acadêmicas; uma Unidade Especial – a Escola de Educação Básica e Profissional, que abrange o Centro Pedagógico, o Colégio Técnico e o Teatro

Universitário –; os prédios da Administração Central da UFMG; a Praça de Serviços; a Biblioteca Universitária; a Imprensa Universitária; o Centro de Microscopia Eletrônica; os Restaurantes Universitários Setorial I e II; e a Estação Ecológica e o Centro de Desenvolvimento da Criança – a “creche da UFMG” –, escola de Educação Infantil, que, a partir de 2007, passou a ser administrada pela Prefeitura de Belo Horizonte. Possui quatro campi, a saber: Pampulha, Saúde, Montes Claros e Tiradentes.

A Escola de Ciência da Informação (ECI) da Universidade Federal de Minas Gerais foi criada a partir da já existente Escola de Biblioteconomia em 1950 e passou a fazer parte da então Universidade de Minas Gerais (UMG) somente em 1963. Assim, somente no ano de 1965, que a instituição teve seu nome alterado para Universidade Federal de Minas Gerais e, em 1966, a Escola de Biblioteconomia foi elevada à categoria de Unidade da UFMG (ARAÚJO; CALDEIRA; NASSIFF, 2008, p. 12).

No ano de 1972, foi publicado o primeiro número da *Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG*, um periódico especializado da área de Biblioteconomia e, três anos depois, em 1976, foi criado o curso de Pós-Graduação em Biblioteconomia (Administração de Bibliotecas) em nível de mestrado e o curso de graduação em Biblioteconomia foi integrado ao Ciclo Básico de Ciências Sociais. Com aporte financeiro do Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico, do Ministério da Ciência e Tecnologia (PADCT/MCT), foi criado o Núcleo Especializado em Capacitação de Pessoal em Informação Tecnológica Industrial (atual Núcleo de Informação Tecnológica e Gerencial (NITEG)) em 1993, que integrava a rede de núcleos de informação tecnológica, coordenada pelo IBICT/MCT UFMG (ARAÚJO; CALDEIRA; NASSIFF, 2008).

Em 1996, foi implantado o Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI/UFMG) – níveis Mestrado e Doutorado e ocorreu a mudança do nome da *Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG* para *Perspectivas em Ciência da Informação*. Em 2000, ocorreu a mudança do nome da Escola de Biblioteconomia para Escola de Ciência da Informação, assim como com a oportunidade aberta pelo Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), a Escola pôde concretizar, a partir de 2009, sua expansão, com o oferecimento de dois novos cursos de graduação: Arquivologia e Museologia, o qual já era um desejo dos professores do curso de Biblioteconomia já existente.

O Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da UFMG, o qual teve início em nível de mestrado em 1976, com a denominação de Pós-Graduação em Biblioteconomia, com a área de concentração em Administração de Bibliotecas, foi reestruturado em 1991 e passou a denominar-se de Curso de Pós-Graduação em Ciência da

Informação, nível mestrado. O doutorado foi implementado em 1997, o que levou a uma nova mudança na nomenclatura do curso, passando a denominar-se de Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI), o que trouxe para dentro da Escola, pesquisas que incluíam a Arquivologia e a Museologia. Além disso, dentro do curso de Biblioteconomia, essas áreas já eram contempladas por meio de disciplinas.

Conforme Araújo, Caldeira e Nassiff (2008) algumas ações são consideradas marco fundamentais na história da Ciência da Informação em Minas Gerais, a saber: a mudança do nome do Curso de Pós-Graduação em Biblioteconomia (Administração de Bibliotecas) para Curso de Pós-Graduação em Ciência da Informação, em 1991; a mudança dos nomes dos departamentos da Escola (de Biblioteconomia para Teoria e Gestão da Informação; e de Bibliografia e Documentação para Organização e Tratamento da Informação); a mudança do nome do periódico editado pela escola, de *Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG* para *Perspectivas em Ciência da Informação*, em 1996; a mudança do nome da escola, de *Escola de Biblioteconomia* para *Escola de Ciência da Informação*, em 2000; e, finalmente, em 2008, a reestruturação curricular do curso de Biblioteconomia e, no âmbito do REUNI, a criação do Curso de Graduação em Arquivologia e de Museologia.

Inicialmente, a proposta consistia na criação de um curso de graduação em Ciência da Informação com habilitações profissionais em Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Como a meta do Reuni contemplava necessariamente a criação de novos cursos, a ECI optou, então, pela reformulação de um de seus cursos e a criação de outros dois. Nesse processo, a área de Fontes e Uso da Informação acabou por se concentrar em conteúdos do curso de Biblioteconomia, saindo do escopo de atividades obrigatórias do curso de Museologia - permanecendo, contudo, no oferecimento de atividades optativas. As demais seis subcomissões geraram as seis áreas de conhecimento que estruturam o currículo do curso de Museologia.

A história desse tronco comum remonta ao ano de 2004, quando o Colegiado do Curso de Biblioteconomia da ECI instalou e indicou uma comissão coordenadora formada por nove professores, para dar início às discussões sobre a reestruturação curricular do Curso de Biblioteconomia, com proposta articulada entre as três áreas, ou seja, pensando-se na implantação dos cursos de Arquivologia e Museologia (ARAÚJO; CALDEIRA; NASSIFF, 2008). As seguintes subcomissões temáticas foram definidas para discutir as ementas e disciplinas do curso:

- 1) Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Ciência da Informação;
- 2) Princípios Gerais da Organização e Tratamento da Informação;

- 3) Usuários da Informação;
- 4) Fundamentos Culturais, Políticos e Sociais da Informação;
- 5) Gestão da Informação;
- 6) Fontes e Uso da Informação;
- 7) Tecnologia da Informação.

Os cursos da Escola de Ciência da Informação da UFMG possuem como um dos seus suportes a Biblioteca Profa. Etelvina Lima (Fig. 5 e 6), cujo nome trata-se de homenagem à uma professora e fundadora do curso de Biblioteconomia da UFMG. A biblioteca foi fundada em 1950, logo quando foi criado o curso de Biblioteconomia, que mais tarde deu origem à Escola de Biblioteconomia da UFMG, atual ECI. Todavia, a sua denominação só se deu em 27 de maio de 1980.

Fig. 5- Setor de referência da Biblioteca da ECI/UFMG.
Fonte: Arquivos da autora.

Fig. 6- Parte do acervo da biblioteca da ECI/UFMG.

Fonte: Arquivos da autora.

A peculiaridade da Biblioteca Profa. Etelvina Lima é servir também de biblioteca-laboratório, espaço vivo para “pesquisa de campo” na área de Ciência da Informação e em áreas do conhecimento relacionadas, fazendo parte do sistema de bibliotecas da UFMG, sendo especializada nas áreas de Biblioteconomia e Documentação, Ciência da informação, Arquivologia e Museologia.

O curso de Arquivologia da UFMG

O curso de Arquivologia da UFMG é bem recente, iniciou a partir da reestruturação do curso de Biblioteconomia e foi implantado a partir do Parecer da Câmara de Graduação nº. 304, de 2008, e autorizado pelo Parecer 304, de 02 de outubro de 2008, da Câmara de Graduação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE/UFMG), sendo que a primeira turma ingressou no primeiro semestre de 2009.

Em sendo assim, foi no ano de 2008 que o curso de Arquivologia foi concebido na Escola de Ciência da Informação, reformulando a própria escola e a universidade, e no ano de

2009 matriculou-se a primeira turma e foi avaliado pelo Ministério da Educação em 2014. O diretor da unidade à época da criação do curso era o Dr. Ricardo Rodrigues Barbosa, e os coordenadores do colegiado os Dra. Vera Lúcia Furst Gonçalves Abreu (Gestão 10 de dezembro de 2009 a 9 de dezembro de 2011) e Dr. Alessandro Ferreira Costa (Gestão de 27 de dezembro de 2011 a 26 de dezembro de 2013). O funcionamento do curso é no período noturno, com oito semestres no tempo mínimo e no máximo 14 e possui 40 vagas, com entrada anual, por meio do Exame Nacional do Ensino Médio.

O Curso de Arquivologia da Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais (ECI/UFMG), na realidade, já era um anseio da Escola de Ciência da Informação, onde já se fazia discussões recorrentes acerca da criação dos cursos de Arquivologia e da Museologia. No entanto, a oportunidade só veio a ocorrer com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o qual estimulou a retomada de estudos e planos que já existiam na Escola de Ciência da Informação. Desta feita, desde o início foi pensado na criação de um curso que já dialogasse com o já existente de Biblioteconomia, o qual também estava sendo estruturado.

Para o trabalho de pensar a formação desses cursos integrados foram formadas sete subcomissões temáticas, a fim de discutir as disciplinas do curso, quais sejam: 1) Fundamentos teóricos e metodológicos da Ciência da Informação; 2) Princípios gerais da organização e tratamento da informação; 3) Usuários da informação; 4) Fundamentos culturais, políticos e sociais da informação; 5) Gestão da informação; 6) Fontes e uso da informação; e 7) Tecnologias da informação. Posteriormente, foi criada uma Comissão especial para o planejamento do curso de Arquivologia. Ao longo do processo, várias reuniões das comissões e entre seus representantes foram necessárias para discutir e validar os avanços e, também, reconstruir o projeto. Cabe ressaltar que, nesse mesmo processo, discutia-se, também, o terceiro curso de graduação da ECI: o curso de Museologia. Assim, organizamos no Quadro 29 abaixo os primeiros docentes do curso:

DOCENTE	ANO DE INGRESSO NA UNIVERSIDADE
Adalson de Oliveira Nascimento	2010
Alcenir Soares dos Reis	1993
Alessandro Ferreira Costa	2010
Carlos Alberto Ávila Araújo	2006

Continua

DOCENTE	ANO DE INGRESSO NA UNIVERSIDADE
Célia da Consolação Dias	2012
Cintia Aparecida Chagas Arreguy	2010
Cláudio Paixão Anastácio de Paula	2009
Helena Maria Tarchi Crivellari	2010
Ivana Denise Parrela	2009
Marcelo Peixoto Bax	1997
Maria Guiomar da Cunha Frota	1997
Marília de Abreu Martins de Paiva	2009
Marta Melgaço Neves	1998
Maurício Barcellos Almeida	2005
Renato Pinto Venâncio	2010
Ricardo Rodrigues Barbosa	1990
Rubens Alves da Silva	2010
Welder Antônio Silva	2010

Quadro 29- Docentes do Curso de Arquivologia da UFMG.

Fonte: Parrela; Arreguy (2015).

Além dos 18 docentes, outros professores efetivos também lecionaram disciplinas obrigatórias no curso desde sua implantação: Adriana Bogliolo Sirihal Duarte e Marlene Oliveira Teixeira Melo. Um professor, concursado especificamente para o curso, já havia pedido exoneração em 2015, Leandro Ribeiro Negreiros, que atuou no curso entre 2010 e 2013. Vera Lúcia Furst Gonçalves Abreu, foi a primeira coordenadora do curso, a qual já havia se aposentado à época da pesquisa. Ela atuou entre 2011 e 2012. Em 2015, posteriormente ao levantamento realizado pelos pesquisadores, outro professor lecionou uma disciplina obrigatória para o curso, Jorge Tadeu Ramos Neves (PARRELA; ARREGUY, 2015).

Portanto, a primeira versão curricular do curso de Arquivologia da UFMG foi elaborada em conjunto com os cursos de Biblioteconomia e Museologia. Estruturava-se em três partes, somando 2.400 horas:

- a) tronco comum, 960 horas, distribuídas em 17 disciplinas;
- b) tronco específico, 570 horas, distribuídas em 10 disciplinas;
- c) tronco de flexibilização, 630 horas as quais deviam ser cumpridas em outras atividades acadêmicas, como: formação complementar (disciplinas optativas de Arquivologia,

Biblioteconomia, Museologia, Direito, Administração e Negócios, Ciência da Computação, Ciências Humanas, Preservação e Conservação de Bens Culturais ou Artes e Educação); formação livre (atividades acadêmicas que não fazem parte de sua formação específica ou complementar, com base em seus interesses individuais); e outras atividades geradoras de crédito (participação em eventos, atividades de extensão, publicações e outras) (PAIVA, 2011 apud PARRELA; ARREGUY, 2015, p. 9-10). No final de 2010, iniciaram-se os estudos para a reestruturação curricular.

Na nova estrutura curricular, dez disciplinas do tronco comum foram mantidas: *Elaboração e apresentação de trabalhos científicos, Introdução à Informática, Cultura e Informação, Teorias da Organização, Introdução a Bancos de dados, Preservação de Acervos, Métodos e técnicas de pesquisa, Memória e patrimônio cultural, Estudos de usuários e Fundamentos da Ciência da Informação*. Boa parte dessas disciplinas foi realocada. *Fundamentos da Ciência da Informação*, por exemplo, foi transferida para o último semestre do curso, de modo a estimular a reflexão dos interessados na pesquisa sobre a Ciência da Informação, oferecendo mais subsídios para a entrada na pós-graduação.

Um fio condutor com as disciplinas consideradas obrigatórias foi traçado a partir do primeiro período, com: *Introdução à Arquivologia, Fundamentos da Arquivologia, Gestão de documentos arquivísticos I, Gestão de documentos arquivísticos II, Arquivos permanentes I, Arquivos permanentes II, Política e legislação arquivística* e os estágios supervisionados. Algumas disciplinas, pelo reconhecimento de sua maior importância, tiveram suas cargas horárias ampliadas, como no caso de *Preservação de acervos* e *Diplomática*. A disciplina *História*, que antes compreendia apenas a *História administrativa do Brasil*, ganhou o reforço de uma disciplina introdutória de *Formação das Instituições do Brasil Contemporâneo*. Alguns temas de disciplinas optativas, que, aos poucos, tornaram-se quase obrigatórias pelo interesse dos alunos, foram introduzidos na grade curricular, como *Paleografia, Economia da cultura* e *Ação cultural e Educação patrimonial* (PARRELA; ARREGUY, 2015, p. 11).

O primeiro currículo do curso (Quadro 30) foi o do primeiro semestre do ano de 2009 e, no final de 2010, já se iniciaram os estudos para a implantação de um novo currículo, o qual foi publicado em maio de 2012, o qual analisaremos na próxima seção.

SEMESTRE	DISCIPLINA
Primeiro	Introdução a Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia
	Fudamentos da organização da informação

Continua

SEMESTRE	DISCIPLINA
Primeiro	Cultura e Informação
	Introdução à informática
	Teorias da organização
Segundo	Fundamentos de arquivologia
	Análise de assunto
	Fundamentos da Ciência da Informação
	Gestão de unidades de informação
	Introdução a banco de dados
Terceiro	Organização e métodos aplicados a Arquivologia
	Gestão de documentos arquivísticos
	Linguagens de indexação
	Usuários da informação
	Métodos e técnica de pesquisa
Quarto	Descrição de documentos arquivísticos
	Avaliação de documentos arquivísticos
	Memória e patrimônio cultural
	Planejamento em unidades e sistemas de informação
Quinto	Bibliotecas, arquivos e museus digitais
	Arquivos permanentes
	Gestão arquivística de documentos eletrônicos
	Competência informacional
	Preservação do acervo
Sexto	História administrativa do Brasil e regional
	Diplomática
	Planejamento e gestão de redes e sistemas de arquivos
Sétimo	Estágio supervisionado em Arquivologia A
Oitavo	Estágio supervisionado em Arquivologia B

Quadro 30- Primeiro fluxo curricular do curso de Arquivologia da UFMG.

Fonte: Pesquisa do autor.

No primeiro currículo do curso de Arquivologia da UFMG podemos perceber que o conceito de mediação não é contemplado em uma disciplina específica, no entanto, há três disciplinas que abordam de forma transversal a temática, quais sejam: *Cultura e informação*, *Usuários da informação* e *Competência Informacional*. Há também um rol de disciplinas do núcleo duro da área que aborda a mediação, mas como técnicas e saberes-fazer, não sendo citado o termo mediação no âmbito da disciplina, tais como: *Análise de assunto*, *Gestão de documentos arquivísticos*, *Linguagens de indexação*, *Descrição de documentos arquivísticos*, *Avaliação de documentos arquivísticos*, *Gestão arquivística de documentos eletrônicos* e *Diplomática*, os quais são saberes-fazer específicos da Arquivologia, e que estão diretamente relacionados com a mediação e o acesso à informação por parte dos interagentes dos sistemas de informação.

Podemos observar que já no primeiro currículo do curso de Arquivologia é citado o diálogo entre a Arquivologia, a Biblioteconomia e a Museologia, revelando a busca pela interdisciplinaridade entre as três áreas no âmbito do currículo e da Escola de Ciência da Informação da UFMG.

Algo a ser ressaltado neste currículo é que mesmo havendo a disciplina de *Introdução a Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia*, revelando o caráter interdisciplinar do currículo entre as ciências da informação, já no segundo semestre há as disciplinas de *Fundamentos de Arquivologia* e *Fundamentos de Ciência da Informação*, revelando a importância das disciplinas ao se pensar o currículo, fato este que é defendido por Young (2011), quando este afirma que as disciplinas conferem identidade aos profissionais e possuem histórias e tradições distintas. Assim, mesmo com a maior abertura ao diálogo, com o tempo tornou-se importante buscar uma identidade maior do currículo do curso e Arquivologia com os outros currículos do país e com a epistemologia e saber-fazer próprios dessa área de conhecimento, o que demandou anos depois uma nova alteração curricular, inclusive porque foram abertos novos concursos para profissionais que pesquisassem e já tivessem atuado nessa área.

O curso de Biblioteconomia da UFMG³⁵

O curso de Biblioteconomia da UFMG possui uma longa trajetória até chegar a sua atual sede na Escola de Ciência da Informação da UFMG, bem como na atual estruturação curricular. Em relação às instalações ocupadas pelo curso de Biblioteconomia de Belo Horizonte até sua sede definitiva no Campus da UFMG - Pampulha, sua história indica um longo trajeto, destacando-se os seguintes locais: Instituto de Educação de Belo Horizonte (1950), Associação Médica de Minas Gerais localizada na Avenida João Pinheiro (1951), bem como o uso de salas do Edifício Acaiaca, na Avenida Afonso Pena (1952/1953). No período de 1954-1963 transferiu-se e ocupou parte do porão do Colégio de Aplicação, da Faculdade de Filosofia, na Rua Carangola.

O curso de Biblioteconomia ministrado no estado de Minas Gerais foi incorporado a então Universidade de Minas Gerais (que mudaria de nome em 1965 para Universidade Federal de Minas Gerais), sendo concedido Mandato Universitário ao curso no ano de 1966,

³⁵ Elaboramos um pequeno histórico do curso de Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia da UFMG a partir de considerações feitas nos Projetos Político-Pedagógicos de cada curso e de um conjunto de publicações feitas por ocasião dos 65 anos do curso de Biblioteconomia da UFMG, publicadas no final de 2015, no periódico *Perspectivas em Ciência da Informação*.

permitindo, assim, o registro de todos os diplomas expedidos desde 1950. O curso passa a ser reconhecido como uma Unidade da UFMG ainda em 1966, sob a denominação de Escola de Biblioteconomia. Deste modo, passou a funcionar no 6º andar do prédio da Reitoria da Universidade onde permaneceu até 1972.

Posteriormente, utilizou até o ano de 1983, uma das alas do antigo Colégio Universitário, juntamente com a Faculdade de Educação, transferindo-se depois para o terceiro andar do Prédio da Prefeitura da Universidade, atualmente Unidade Administrativa II, até a inauguração da sede atual, em 1990, antes denominada, Escola de Biblioteconomia e, atualmente, Escola de Ciência da Informação.

Quanto à duração do curso, em seu início (1950-1952) a formação era realizada em um ano; no período de 1953-1957 a duração era de dois anos e, posteriormente, a partir de 1957, a formação se realiza em três anos. A partir de 1985, a graduação se faz em quatro anos.

O curso de biblioteconomia da UFMG foi criado em sua modalidade de Bacharelado a partir de 25 de março de 1950 e, até o ano de 1990, passou por diversas sedes, até chegar no espaço onde até hoje se localiza. Reis, Xavier Junior e Pires (2012) afirmam que os primeiros locais onde o curso estava instalado foram: o Instituto de Educação de Belo Horizonte, no ano de 1950; na Associação Médica de Minas Gerais (1951) e também nas salas do Edifício Acaiaca, na Avenida Afonso Pena, no período de 1952-1953. No período de 1954-1963 o curso funcionou numa parte do porão do Colégio de Aplicação, da Faculdade de Filosofia, na Rua Carangola, e foi incorporado a então Universidade de Minas Gerais em 1966.

O curso passou a ser reconhecido como uma Unidade da UFMG ainda em 1966, sob a denominação de Escola de Biblioteconomia. Deste modo, passou a funcionar no 6º andar do prédio da Reitoria da Universidade onde permaneceu até 1972. Em 1983 ocupou uma das alas do antigo Colégio Universitário, juntamente com a Faculdade de Educação, transferindo-se depois para o terceiro andar do Prédio da Prefeitura da Universidade, atualmente Unidade Administrativa II, até a inauguração da sede atual, em 1990, antes denominada, Escola de Biblioteconomia e, atualmente, Escola de Ciência da Informação. Essa história pode ser melhor visualizada na Figura 7 abaixo.

Fig. 7- Locais de funcionamento do curso de Biblioteconomia desde sua criação até os dias atuais.
Fonte: Lourenço; Dias (2015, p. 10).

Quanto à duração do curso, em seu início (1950-1952) a formação era realizada em um ano; no período de 1953-1957 a duração era de dois anos e, posteriormente, a partir de 1957, a formação se realiza em três anos. A partir de 1985 a graduação se faz em quatro anos (REIS; XAVIER JUNIOR; PIRES, 2012, p. 13). O curso de Biblioteconomia da UFMG é oferecido na habilitação bacharelado desde 25 de março de 1950.

Em 2008 o curso de Biblioteconomia passou por nova reestruturação realizada pela Comissão Central de Reestruturação formada por nove professores do curso, sob a coordenação da professora Mônica Erichsen Nassif. Tal reestruturação ocorreu em um momento importante na Escola de Ciência da Informação e da própria UFMG, marcado pela expansão do ensino superior no Brasil; a implementação do Projeto REUNI que demandou concomitantemente a construção dos currículos dos novos cursos de graduação da Escola de Ciência da Informação, a saber, Arquivologia e Museologia (LOURENÇO; DIAS, 2015).

Nesse mesmo período, a Escola de Ciência da Informação pensou em mudar o nome do curso para Biblioteconomia e Gestão da Informação. De acordo com Cendón, et. al. (2008 apud LOUREIRO; DIAS, 2015) tal mudança se justificava devido à necessidade de alinhar o nome do curso com o novo nome da escola que ocorreu em 2000. Entretanto, a mudança do nome não foi aprovada nas instâncias superiores da UFMG, pois a Universidade é refratária a

esse tipo de mudança, uma vez que significaria o “fechamento” de um curso para abrir outro, o que causaria uma descontinuidade no histórico do curso dentro da UFMG.

Diante deste breve e pequeno histórico esboçado, também esboçamos um pequeno histórico das grades curriculares desde a primeira à última atualização deste curso. Nos quadros abaixo veremos a historicidade dos currículos do curso de Biblioteconomia da UFMG, analisando a inserção das disciplinas referentes à mediação da informação, desde o primeiro currículo. Em relação aos Projetos Político-Pedagógicos somente tivemos acesso ao último, o qual foi elaborado em 2008. Ao todo foram seis alterações nos fluxos curriculares ocorridas (conforme os dados que obtivemos com a Lei de Acesso à Informação), nos anos de 1985, 1989, 1990, 1998, 2000 Quadros (31 a 35) abaixo e 2009 (este último analisado no subcapítulo 4.1.3).

SEMESTRE	DISCIPLINA
Primeiro	Biblioteca e sociedade
	Política I
	Economia I
	Educação física A
	Lógica do pensamento científico
	Sociologia I
Segundo	Elaboração e apresentação do trabalho científico
	Informação e Biblioteconomia
	Produção de registro de conhecimento
	Tratamento da informação I
	Educação física B
	Estatística E
Terceiro	Métodos e técnicas de pesquisa em Biblioteconomia
	Usuários, informação e biblioteca
	Tratamento da informação II
	Controle bibliográfico da informação
Quarto	Estudos de usuários de bibliotecas
	Controle bibliográfico brasileiro
	Administração TGA
	Inglês instrumental I
	Língua portuguesa e Literatura da língua portuguesa
	Psicologia social I
Quinto	Administração de bibliotecas I
	Fundamentos científicos da comunicação I
	Inglês instrumental II
Sexto	Preservação do acervo de bibliotecas
	Administração de bibliotecas II
	Teoria da classificação e indexação

Continua

SEMESTRE	DISCIPLINA
Sexto	Disseminação da informação
Sétimo	Estágio supervisionado I
	Estudos de problemas brasileiros A
	Formação e desenvolvimento do acervo
	Automação de bibliotecas
	Treinamento de usuário
Oitavo	Estágio supervisionado II
	Estudos de problemas brasileiros B
	Planejamento de bibliotecas

Quadro 31- Disciplinas do currículo do curso de Biblioteconomia da UFMG de 1985.1.

Fonte: Pesquisa *in loco*.

Neste primeiro currículo do curso podemos perceber que buscou mesclar disciplinas de caráter teórico com as mais técnicas, não sendo, portanto, um currículo eminentemente técnico, como podemos observar nas disciplinas de *Biblioteca e sociedade*, *Política I*, *Economia I*, *Lógica do pensamento científico*, *Sociologia I*, *Informação e Biblioteconomia*, *Língua portuguesa e Literatura da língua portuguesa*, *Psicologia social I*, *Fundamentos científicos da comunicação I*, *Estudos de problemas brasileiros A* e *Estudos de problemas brasileiros B*. Ou seja, nas 37 disciplinas obrigatórias do curso, um total de 11 disciplinas, ou 29,73% são relativas a uma visão mais humanística e crítica de sociedade e de Biblioteconomia.

Há também neste currículo, disciplinas voltadas à mediação da informação, tais como: *Usuários, informação e biblioteca*, *Estudos de usuários de bibliotecas*, *Disseminação da informação* e *Treinamento de usuário*. Estas disciplinas voltadas à mediação correspondem a 11% do total das disciplinas deste currículo.

Conforme observaram Lourenço e Dias (2015), no ano de 1982, a Escola de Biblioteconomia da UFMG instituiu uma comissão formada por professores para repensar o currículo da época e propor um currículo pleno. Essa comissão contava com a participação, não apenas dos professores do curso, mas também com profissionais da área, com a Associação de Bibliotecários de Minas Gerais, com representantes do corpo discente, bem como teve a presença de docentes de outros departamentos da UFMG.

O currículo pleno foi implementado na UFMG a partir de 1985 e já em 1988 passou por nova avaliação e ajustes. De acordo com Cesarino e Vianna (1990, p. 50) “esses ajustes compreenderam mudanças na carga horária das disciplinas, redução do número de disciplinas optativas, fusão ou desdobramento de disciplinas”. Como características desse currículo que foi implementado em 1990 podem ser destacadas o ciclo básico formado por disciplinas de

fundamentação geral como filosofia, economia, política, educação física e uma específica do curso de biblioteconomia (LOURENÇO; DIAS, 2015). Portanto, a configuração curricular do curso no ano de 1989, ficou definida conforme podemos visualizar no Quadro 32.

SEMESTRE	DISCIPLINA
Primeiro	Biblioteca e sociedade
	Política I
	Economia A I
	Educação física A
	Lógica do pensamento científico
	Sociologia I
Segundo	Informação e biblioteconomia
	Produção de registro de conhecimento
	Tratamento da informação I
	Elaboração e apresentação do trabalho científico
	Estatística E
Terceiro	Métodos e técnicas da pesquisa em biblioteconomia
	Usuário, informação e biblioteca
	Controle bibliográfico da informação
	Tratamento da informação II
	Fundamentos científicos da comunicação
Quarto	Estudo de usuários de bibliotecas
	Controle bibliográfico brasileiro
	Administração TGA
	Inglês instrumental I
	Língua portuguesa e literatura da língua portuguesa
	Psicologia social I
Quinto	Administração de bibliotecas I
	Preservação do acervo de bibliotecas
	Fontes gerais de informação
	Fontes especializadas de informação
	Inglês instrumental II
Sexto	Cultura e informação
	Administração de bibliotecas II
	Teoria da classificação e indexação
	Disseminação da informação
Sétimo	Estágio supervisionado I
	Automação de bibliotecas
	Formação e desenvolvimento do acervo
	Treinamento de usuário
Oitavo	Estágio supervisionado II
	Planejamento de bibliotecas

Quadro 32- Disciplinas do currículo do curso de Biblioteconomia da UFMG de 1989.

Fonte: Pesquisa *in loco*.

As principais alterações realizadas nesse currículo referem-se a que a disciplina de *Educação física B*, a qual se encontrava no segundo semestre foi retirada do currículo; no entanto, ainda permaneceu no primeiro semestre a disciplina de *Educação física A*. A este currículo foi acrescentado no terceiro semestre a disciplina de *Fundamentos científicos da comunicação*. No quinto semestre foram acrescentadas as disciplinas de *Preservação do acervo de bibliotecas*, *Fontes gerais de informação* e *Fontes especializadas de informação*. Outra alteração realizada foi na disciplina de *Fundamentos científicos da comunicação I*, a qual saiu do quinto semestre e passou para o terceiro semestre. Já a disciplina de *Estudos de problemas brasileiros A e B* saíram do currículo. No entanto, mesmo com a saída dessas disciplinas o currículo ainda contou com as disciplinas de *Política I*, *Economia A I*, *Sociologia I*, *Biblioteca e sociedade*, *Cultura e informação*, as quais visam à formação de um bibliotecário mais crítico.

As disciplinas voltadas à mediação nesse currículo são as seguintes: no terceiro semestre *Usuários, informação e bibliotecas*; no quarto semestre *Estudos de usuários de biblioteca*; no sexto semestre *Cultura e informação* e *Disseminação da informação* e no sétimo semestre *Treinamento de usuários*, ou seja, uma disciplina a menos voltada a esta área inderida no currículo de 1989.

Outra mudança no currículo foi realizada e implementada no ano de 1990, conforme podemos visualizar no Quadro 33 abaixo.

SEMESTRE	DISCIPLINA
Primeiro	Política I
	Economia A I
	Educação física A
	Lógica do pensamento científico
	Informação e biblioteconomia
	Sociologia I
Segundo	Introdução a automação de serviços de bibliotecas
	Biblioteca e Sociedade
	Estatística E
	Língua portuguesa
	Elaboração e apresentação do trabalho científico
Terceiro	Métodos e técnicas da pesquisa em biblioteconomia
	Administração TGA
	Inglês instrumental I
	Produção dos registros do conhecimento
	Tratamento da informação I
Quarto	Administração de bibliotecas I
	Estudo de usuários de bibliotecas

Continua

SEMESTRE	DISCIPLINA
Quarto	Inglês instrumental II
	Literaturas brasileira e portuguesa
	Tratamento da informação II
Quinto	Administração de bibliotecas II
	Fundamentos científicos da comunicação I
	Fontes de informação geral
	Fontes de informação especializada
Sexto	Preservação do acervo de bibliotecas
	Automação de bibliotecas
	Teoria da classificação e indexação
	Disseminação da informação
Sétimo	Cultura e informação
	Formação e desenvolvimento do acervo
	Organização e controle bibliográfico da informação
Oitavo	Planejamento de bibliotecas
	Estágio supervisionado A
	Estágio supervisionado B

Quadro 33- Disciplinas do currículo de Biblioteconomia de 1990.

Fonte: Pesquisa *in loco*.

As principais mudanças ocorridas no currículo de 1989 para o de 1990 foram as seguintes: A disciplina *Biblioteca e sociedade* saiu do primeiro semestre foi transferida para o segundo semestre; a disciplina de *Informação e biblioteconomia* saiu do segundo semestre e foi para o primeiro semestre. Além da disciplina de *Automação de bibliotecas*, a qual já continha no currículo de 1989 no sétimo período, foi acrescentado no currículo de 1990 uma disciplina denominada *Introdução a automação de serviços de bibliotecas*, no segundo semestre.

As disciplinas voltadas à mediação: *Usuários, informação e bibliotecas*, *Estudos de usuários de bibliotecas*, *Cultura e informação*, *Disseminação da informação* e *Treinamento de usuários*, ou seja, as mesmas disciplinas do currículo de 1989. O currículo ainda possui várias disciplinas que auxiliam a desenvolver um pensamento crítico nos alunos, tais como *Política I*, *Economia A, I*, *Sociologia I*, *Biblioteca e sociedade* e *Cultura e Informação*. Essas disciplinas dão suporte a uma visão de mediação mais crítica e não apenas aquela de filtro entre a informação e o usuário.

Já as disciplinas de *Estágio Supervisionado I* e *Estágio Supervisionado II*, as quais se encontravam no sexto e no sétimo semestre respectivamente, no currículo de 1990 passaram a se concentrar no oitavo semestre, sendo denominadas de *estágio supervisionado A* e *Estágio supervisionado B*.

Assim, no ano de 1998 houve outra alteração curricular, conforme podemos observar no Quadro 34 abaixo.

SEMESTRE	DISCIPLINA
Primeiro	Política I
	Economia A I
	Lógica do pensamento científico
	Informação e biblioteconomia
	Sociologia I
Segundo	Unidades de informação
	Cultura e informação
	Introdução a informática
	Inglês instrumental
	Tratamento da informação I
Terceiro	Métodos e técnicas da pesquisa em Biblioteconomia e Ciência da Informação
	Administração TGA
	Estatística
	Produção de registros do conhecimento
	Normalização bibliográfica
	Tratamento da informação II
Quarto	Usuários da informação
	Administração de unidades de informação I
	Língua portuguesa
	Literaturas brasileira e portuguesa
	Fontes de informação geral
	Tratamento da informação III
Quinto	Formação, desenvolvimento e preservação do acervo
	Administração de unidades de informação II
	Fundamentos científicos da comunicação I
	Fontes de informação especializada
	Tratamento da informação IV
Sexto	Teorias da informação
	Administração de unidades de informação III
	Organização e controle bibliográfico da informação
	Tratamento da informação V
	Serviços de disseminação da informação
Sétimo	Estágio supervisionado A
Oitavo	Estágio supervisionado B em gestão de coleções
	Estágio supervisionado B em gestão da informação

Quadro 34- Disciplinas do currículo de Biblioteconomia da UFMG 1998.

Fonte: Pesquisa *in loco*.

Pirmeiramente, do currículo de 1990 para o de 1998, uma das alterações foi a denominação do curso, de Biblioteconomia para Biblioteconomia-Bacharelado/Gestão da Informação e Biblioteconomia-Bacharelado/Gestão de Coleções.

Em relação às disciplinas, a de *Educação Física* foi retirada do currículo, foi acrescentada a disciplina de *Unidades de Informação, Cultura e Informação e Introdução à Informática* no segundo semestre e *Tratamento da Informação* saiu do terceiro semestre e passou para o segundo. Estatística saiu do segundo semestre e passou para o terceiro semestre. A disciplina de *Administração de bibliotecas* passou a denominar-se de *Administração de unidades de informação*. Este currículo deu ênfase às disciplinas de Estágio sendo concentrada no sétimo e no oitavo semestre. No sétimo semestre se contrava a disciplina de *Estágio supervisionado A* e no oitavo semestre as disciplinas de *Estágio supervisionado B em gestão de coleções* e *Estágio supervisionado B em gestão da informação*.

Outra ênfase dada neste currículo foi na área de Organização da Informação e Gestão da Informação, sendo as disciplinas subdivididas em até cinco vezes, como no caso das disciplinas de *Tratamento da Informação I, II, III, IV e V*, *Administração de Unidades de Informação I, II e III*.

Em relação às disciplinas voltadas à mediação da informação encontramos as seguintes: *Cultura e informação*, *Usuários da informação* e *Serviços de disseminação da informação*. No entanto, a maioria das disciplinas desse currículo aborda a temática da mediação quando a consideramos em sua forma de saber-fazer e de práticas profissionais, bem como na acepção de que é a cultura quem interpela e faz mediação.

Outrossim, no ano de 2000 houve mais uma alteração curricular no curso de Biblioteconomia, conforme podemos observar no Quadro 35, abaixo.

SEMESTRE	DISCIPLINA
Primeiro	Introdução à teoria democrática
	Economia A I
	Introdução à filosofia: filosofia da ciência e epistemologia
	Informação e Biblioteconomia
	Fundamentos de análise sociológica
Segundo	Introdução à informática
	Inglês instrumental I
	Tratamento da informação I
	Unidades de informação
	Cultura e informação
Terceiro	Administração TGA
	Estatística
	Produção dos registros do conhecimento
	Normalização bibliográfica
	Tratamento da informação II
	Métodos e técnicas da pesquisa em Biblioteconomia e Ciência da Informação

Continua

SEMESTRE	DISCIPLINA
Quarto	Língua portuguesa
	Literaturas brasileira e portuguesa
	Fontes de informação geral
	Tratamento da informação III
	Usuários da informação
	Administração de unidades de informação I
Quinto	Fundamentos científicos da informação
	Fontes de informação especializada
	Tratamento da informação IV
	Formação, desenvolvimento e preservação do acervo
	Administração de unidades de informação II
Sexto	Organização e controle bibliográfico da informação
	Tratamento da informação V
	Serviços de disseminação da informação
	Teorias da informação
	Administração de unidades de informação III
Sétimo	Estágio supervisionado A
Oitavo	Estágio supervisionado B em gestão de coleções
	Estágio supervisionado B em gestão da informação

Quadro 35- Disciplinas do currículo de Biblioteconomia da UFMG de 2000.

Fonte: Pesquisa *in loco*.

Nos anos 2000, observa-se um crescimento acentuado no número de alunos titulados, fato que pode ser explicado pela criação do curso de Biblioteconomia no período noturno a partir do ano de 2003. Totalizando a quantidade de alunos titulados na década, a composição do turno diurno é integrada por 673 e o noturno com 260. Na década de 2010, computa-se um total de 219 alunos formados até o segundo semestre de 2011, sendo 123 no diurno e 96 no noturno (LOURENÇO; DIAS, 2015).

Enfim, podemos perceber pela historicidade dos currículos de Biblioteconomia que o pensar a mediação não é assunto de uma disciplina específica, mas sim, de algumas disciplinas mais classicamente voltadas a esse fazer, tais como a de Estudos de Usuários e de Disseminação da Informação. Os currículos sempre estiveram mais voltados às disciplinas de cunho mais técnico da área. As que se coltam para um pensamento mais crítico ainda são poucas e, por vezes, se concentram nos primeiros semestres do curso e não em fluxo contínuo no currículo.

Em 2008 o curso de Biblioteconomia passou por nova reestruturação realizada pela Comissão Central de Reestruturação formada por nove professores do curso, sob a coordenação da professora Mônica Erichsen Nassif. Tal reestruturação ocorreu em um momento importante na Escola de Ciência da Informação e da própria UFMG, marcado pela

expansão do ensino superior no Brasil; a implementação do Projeto REUNI que demandou concomitantemente a construção dos currículos dos novos cursos de graduação da Escola de Ciência da Informação, quais sejam: Arquivologia e Museologia. Assim, o novo currículo, iremos analisar na próxima sessão, juntamente com as entrevistas.

O curso de Museologia da UFMG

Nos capítulos anteriores, já afirmamos que a conjuntura nacional de expansão das universidades públicas feita pelo governo federal nos idos de 2009 contribuiu, significativamente, para a criação dos cursos de Arquivologia e de Museologia na Escola de Ciência da Informação da UFMG. Assim, para que esses cursos fossem abrigados dentro da mesma escola foram realizadas algumas alterações fundamentais, tais como: 1) o curso de Pós-graduação em Biblioteconomia (Administração de Bibliotecas) para Curso de Pós-Graduação em Ciência da Informação, o qual ocorreu no ano de 1991; 2) os nomes dos departamentos da escola também foram alterados: Departamento de Biblioteconomia, passou para Departamento de Teoria e Gestão da Informação e o de Bibliografia e Documentação passou para Organização e Tratamento da Informação; 3) A Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG teve seu nome alterado para Perspectivas em Ciência da Informação no ano de 1996; 4) no ano 2000, a Escola de Biblioteconomia teve seu nome alterado para Escola de Ciência da Informação, já na perspectiva de dar condições para abrigar na mesma escola os cursos de Arquivologia e Museologia e 5) as condições para a criação desses cursos veio a partir do REUNI, onde os professores começaram os trabalhos para reestruturar o currículo do curso de Biblioteconomia, bem como criar o curso de Arquivologia e, posteriormente a este, o curso de Museologia.

Para a criação do curso de Museologia foi instituída uma Comissão de Planejamento e Desenvolvimento do Projeto Pedagógico do Curso de Museologia. Esta comissão foi formada pelos professores: Paulo da Terra Caldeira, Mônica Erichsen Nassif e Carlos Alberto Ávila Araújo, por meio da Portaria 31/08 de 3 de setembro de 2008. No processo de criação do curso, foram estabelecidas parcerias com a Escola de Belas Artes (EBA) e com a Rede de Museus e Espaços de Ciência da UFMG. Em 2009, formalizou-se a participação da Escola de Belas Artes no processo de criação do curso, incluindo os professores da EBA, Eliana Ribeiro Ambrosio, Marilene Corrêa Maia, Yacy-ara Froner e Willi de Barros Gonçalves, à comissão encarregada da elaboração do projeto pedagógico do curso. A criação do curso foi autorizada pela Câmara de Graduação da UFMG, de 9 de junho de 2009, tendo o curso de Museologia

recibido sua primeira turma no segundo semestre de 2010. Em relação ao corpo docente específico do curso, em 2011 foi constituída uma Comissão de Reformulação do Currículo.

A partir de todas estas ações, a Diretora da Escola de Ciência da Informação, Profa. Dra. Lígia Maria Moreira Dumont, criou a Comissão para Planejamento e Desenvolvimento do Projeto Pedagógico do Curso de Museologia da Escola de Ciência da Informação da UFMG, formada por três professores, quais sejam: Paulo da Terra Caldeira, Mônica Erichsen Nassif e Carlos Alberto Ávila Araújo. Em 2009, estas discussões foram ampliadas com a formalização da parceria entre a Escola da Ciência da Informação (ECI) e a Escola de Belas Artes, que incluiu à comissão os seguintes docentes: Eliana Ribeiro Ambrosio, Marilene Corrêa Maia, Yacyara Froner e Willi de Barros Gonçalves. Assim, o início do funcionamento do Curso de Museologia na Escola de Ciência da Informação ocorreu em 2010. Em relação à criação do curso, é assim que Julião, Garcia e Sabino (2015) se expressam:

No processo de criação do curso, foram estabelecidas parcerias com a Escola de Belas Artes (EBA) e com Rede de Museus e Espaços de Ciência da UFMG. Em 2009, formalizou-se a participação da Escola de Belas Artes no processo de criação do curso, por meio da Portaria 16/09 de 15/05/09, que incorporava os professores da EBA, Eliana Ribeiro Ambrosio, Marilene Corrêa Maia, Yacyara Froner e Willi de Barros Gonçalves, à comissão encarregada da elaboração do projeto pedagógico do curso. Em 9 de junho, o curso de Museologia da UFMG foi autorizado pelo Parecer CG/261/2009, da Câmara de Graduação da Universidade.

Assim inicia a trajetória do curso de Museologia da UFMG, tendo sido autorizado seu funcionamento no ano de 2009. Optou-se pela modalidade de bacharelado, a ser realizado em quatro anos, com oito semestres, da mesma forma que o de Arquivologia e o de Biblioteconomia e Gestão da Informação, com horário de funcionamento diurno, seriado em semestres. A proposta curricular dos cursos de graduação da Escola de Ciência da Informação apresenta uma carga horária total de 2.400 h/a., sendo que 750 h./a. são destinadas às disciplinas do tronco comum em Ciência da Informação (que serão compartilhadas com o curso de Biblioteconomia e Gestão da Informação e com o de Arquivologia); 960 h./a. compõem o elenco de disciplinas específicas da Museologia (dais quais 540 h./a. são ministradas na Escola da Ciência da Informação e 420 h./a. na Escola de Belas Artes, envolvendo as questões de arte, exposição museográfica e conservação); 210h./a. destinadas à vivência profissional supervisionada; e 480 h./a. estão reservadas para que o aluno possa cursar disciplinas optativas (livres ou relacionadas a percursos pré-estabelecidos), e/ou formação complementar e/ou livre. Nessas 480 horas previstas os alunos poderão também obter créditos por participação em atividades acadêmicas, tais como bolsas de iniciação

científica, monitoria ou projetos de ensino, atividades de extensão, participação em eventos quando há apresentação de trabalhos e outras atividades previstas nas normas da UFMG sobre flexibilização curricular. As condições de créditos a serem atribuídos a essas atividades complementares (tempo mínimo de dedicação a estas atividades, quantidade de créditos a serem atribuídos, etc) serão posteriormente definidas por meio de resolução do colegiado do curso de Museologia.

O calendário escolar anual está previsto para 200 (duzentos) dias letivos efetivos, nos quais não se inclui o tempo reservado a exames, de conformidade com a legislação e com o Regimento Escolar da UFMG.

Assim, no ano de 2010 deu-se início, através dos departamentos de Tratamento e Gestão da Informação e Organização e Tratamento da Informação, que compõem a ECI, ao processo de seleção de docentes para atuar no novo curso, passando a integrá-los os seguintes professores: Catia Rodrigues Barbosa, Leticia Julião, Luiz Henrique Assis Garcia, Paulo Roberto Sabino, Renata Maria Abrantes Baracho Porto e René Lommez Gomes (JULIÃO, GARCIA; SABINO, 2015).

Após a aprovação dos professores, ingressaram os primeiros alunos do curso, bem como organizado o colegiado do curso, inicialmente coordenado pelo Prof. Paulo da Terra Caldeira (2010-2012), sendo sucedido pela Profa. Letícia Julião (2012-2014) e esta pelo Prof. Luiz Henrique Garcia (desde dezembro de 2014 até o presente momento desta pesquisa-outubro/2016). Em seu período de funcionamento o Colegiado teve como secretários, sucessivamente os servidores: Alessandra Pires, de 12/07/2010 a 01/03/2012, Gildenara Gomes, de 23/03/2012 a 16/12/2013, Gilma Pereira de 27/12/2013 a 12/11/2014 e Fortunato Andrade, desde 25/11/2014, atual responsável pela função (JULIÃO; GARCIA; SABINO, 2015).

Como infra-estrutura didática, a ECI conta com a própria estrutura da Escola de Ciência da Informação e com uma área ao lado da ECI que foi construída para aulas. As salas de aula que já existiam na ECI já se encontravam equipadas com kits multimídia, havendo também um Centro de Apoio à Tecnologia da Informação e o Laboratório de Preservação de Acervos.

Já no ano de 2013 a comissão do MEC realizou a primeira avaliação do curso, e após o parecer inicial da comissão, foi recomendada a nota 3, a qual foi questionada pelo Colegiado do curso por meio de recurso ao MEC. Após análise, foi indicada a nota final 4, condizente com suas condições de funcionamento e infraestrutura. O curso foi regulamentado pela

PORTARIA N° 112 DE 14 de fevereiro de 2014, e em julho daquele ano, formou-se a primeira turma de museólogos da UFMG (JULIÃO, GARCIA; SABINO, 2015).

Com a conclusão do processo de criação do curso de Museologia, atingiu-se o objetivo de se construir uma unidade de ensino que se consolide na área de Ciência da Informação, abarcando suas diferentes manifestações, a saber, a Biblioteconomia, a Gestão da Informação, a Arquivologia e a Museologia. O primeiro PPP foi de 2009 (elaborado para a criação do curso), no entanto, a grade curricular do curso foi sendo elaborada aos poucos e foi efetivada em 2013. Nesta sessão analisaremos o currículo de 2009 apenas o primeiro PPP. Já o PPP de 2012, o qual foi elaborado quando os professores específicos do curso de Museologia ingressaram na ECI por meio de concurso público, analisaremos na próxima sessão juntamente com a grade curricular (a qual foi sendo implementada aos poucos).

O primeiro PPP foi elaborado por uma comissão formado pelos professores Carlos Alberto Ávila Araújo (presidente), Mônica Erichsen Nassif, Paulo da Terra Caldeira, Eliana Ribeiro Ambrosio, Marilene Corrêa Maia, Yacy-ara Froner e Willi de Barros Gonçalves. O PPP foi elaborado tomando por base os seguintes documentos:

- a) as diretrizes curriculares do Conselho Nacional de Educação (CNE) para a área;
- b) os currículos de outras unidades de ensino universitário da Museologia no Brasil: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e Centro Universitário Barriga Verde (Unibave);
- c) textos e documentos da Comissão de estudos sobre a criação de cursos de Museologia da UFMG, criada pela Portaria 03.087 de 19/09/2002 e 01.111 de 14/04/2003, bem como a proposta de grade curricular elaborada por esta comissão;
- d) registros de conhecimentos consensualmente explorados e ratificados sobre a integração das áreas de Arquivologia, Museologia e Biblioteconomia, no âmbito da ECI/UFMG;
- e) a nova proposta de reestruturação curricular do Curso de Biblioteconomia que inclui disciplinas de núcleo comum, referentes a uma base formativa em Ciência da Informação para os cursos de Biblioteconomia e Arquivologia;
- f) a criação do curso de bacharelado em Conservação-Restauração de Bens Culturais Móveis em 2008 que ampliou as atividades do CECOR (Centro de conservação-Restauração de Bens Culturais Móveis) e que permitirá uma sólida visão da área de conservação ao museólogo;

- g) disciplinas de outras unidades de ensino que fazem parte do conhecimento básico de formação em Museologia, conforme as disciplinas de Formação Complementar que serão destacadas na proposta curricular;
- h) textos e livros teóricos sobre Museologia e sobre a formação do museólogo no Brasil;
- i) o documento Criação de Cursos de Graduação: Instruções Gerais para a Montagem de Processos (UFMG/PROGRAD/2008).