

XII Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação – XIII ENANCIB 2012

GT 6: Informação, Educação e Trabalho

**A PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO COMO ESPAÇO
DE FORMAÇÃO DOCENTE**

Comunicação Oral

**MARA ELIANE FONSECA RODRIGUES - Universidade Federal Fluminense
maraeliane121@gmail.com**

Resumo:

O presente estudo pretende contribuir para a reflexão sobre a formação do professor universitário, especialmente o que atua no ensino de Biblioteconomia, no contexto das políticas de pós-graduação. O objeto principal do estudo refere-se ao lugar da formação para a docência do professor universitário e das políticas que vêm institucionalizando essas práticas. Nessa dimensão considera um espaço de formação que tem sido procurado progressivamente por professores do ensino de Biblioteconomia: os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ciência da Informação. O estudo faz parte de uma pesquisa mais abrangente, realizada no âmbito de um programa de doutorado quando foram mapeados 19 (dezenove) professores que atuam no ensino de Biblioteconomia, de diferentes universidades, também pesquisadores credenciados em programas de pós-graduação pertencentes a escolas ou departamentos de Ciência da Informação. A análise das falas destacadas indica que os Programas de Pós-Graduação em Ciência da Informação vêm respondendo a uma demanda de formação dos professores que atuam no ensino de Biblioteconomia. Provoca também uma reflexão sobre se esses Programas têm clareza desse papel e se assumem essa dimensão claramente em seus projetos pedagógicos.

Palavras-chave: Docência universitária; Pós-Graduação em Ciência da Informação; Formação de professores.

GRADUATE IN INFORMATION SCIENCE TEACHING AS A PLACE OF TEACHER TRAINING

Abstract:

The present study intends to contribute to the reflection on teacher training college, especially what works in teaching librarianship in the context of policy graduate. The main object of study refers to the place of education for teachers of the university professor and policies that have institutionalized these practices. In this dimension considers a training area that has been increasingly sought by teachers in librarianship: Programs Graduate strictly in Information Science. The study is part of a larger study, carried out in a doctoral program when they were mapped 19 (nineteen) teachers working in teaching librarianship in different universities, researchers also accredited programs in graduate schools or belonging to departments of Information Science. The analysis indicates that the speech highlighted the Graduate Programs in Information Science are responding to a demand for training of teachers working in teaching librarianship. Also provokes a reflection on whether these programs have clearly assume this role and if this dimension clearly in their pedagogical projects.

Keywords: University teaching; Graduate course in Information Science, Teacher training.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente estudo pretende contribuir para a reflexão sobre a formação do professor universitário, especialmente o que atua no ensino de Biblioteconomia, no contexto das políticas de pós-graduação.

O objeto principal do estudo refere-se ao lugar da formação para a docência do professor universitário e das políticas que vêm institucionalizando essas práticas. Nessa dimensão é preciso considerar um espaço de formação que tem sido procurado progressivamente por professores do ensino de Biblioteconomia: os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ciência da Informação.

Que motivações movem os professores universitários na direção de uma pós-graduação? Que repercussões percebem eles desses estudos nas suas práticas pedagógicas? Os programas de pós-graduação reconhecem sua função formadora da profissionalidade docente ou reforçam somente a atividade de pesquisa?

Essas questões nos estimulam a desenvolver estudos que auxiliem a compreensão do tema destacado. Na realidade o que nos move, é a percepção de que os Programas de pós-graduação, de modo geral, tem pouca clareza da função importante que representam na formação de uma pedagogia universitária. Advogamos que especialmente no âmbito do ensino de Biblioteconomia, o espaço da pós-graduação em Ciência da Informação poderia constituir-se como um lugar de formação de professores, uma vez que as relações interdisciplinares entre esses dois campos são consideradas muito fortes (SHERA, 1980; SARACEVIC, 1996; PINHEIRO, 2006).

Explorar as razões dessa contingência nos motivou a fazer as reflexões que seguem.

2 A COMPLEXIDADE DA AÇÃO DOCENTE

O professor, como profissional da docência, é um cidadão e um político. Como cidadão, deve estar aberto para o que se passa na sociedade, suas transformações, evoluções, mudanças; como político deve ser alguém compromissado com seu tempo, sua nação e sua comunidade. Deve, ainda, saber conciliar o técnico com o ético na vida profissional. Ou seja, ser professor não é uma tarefa para neófitos, pois mesmo que seja lícita a dedicação a um determinado campo do conhecimento, o exercício da docência exige múltiplos saberes e conhecimentos que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações. Por isso, a docência se distingue de outras profissões, pois exige uma dimensão de totalidade.

Nessa perspectiva é importante fazer uma reflexão sobre a formação do professor universitário.

Este professor, em particular o que atua no ensino de Biblioteconomia, torna-se professor tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho. A lógica que sustenta a convocação dos docentes para a universidade é a idéia *de quem sabe fazer sabe ensinar*. Assim, “dos docentes universitários costuma-se esperar um conhecimento do campo científico de sua área, alicerçado nos rigores da ciência, e um exercício profissional que legitime esse saber no espaço da prática” (CUNHA, 2008, p. 11).

De modo geral, a carreira universitária se estabelece na perspectiva de que a formação do professor requer esforços apenas na dimensão científica do docente, materializada pela pós-graduação *stricto sensu*, nos níveis de mestrado e doutorado. Essa situação explicita um valor que revela que, para ser professor universitário, o importante é o domínio do conhecimento de sua especialidade e das formas acadêmicas de sua produção.

No cotidiano da vida universitária percebemos que o desempenho do professor carece de uma reflexão sistematizada, que tenha sua prática pedagógica como foco de análise, e o professor como sujeito dessa mesma prática. Do mesmo modo, são poucos os estudos brasileiros que têm como foco principal a prática pedagógica cotidiana do ensino superior.

Fernandes (1998), considera que a prática pedagógica universitária está mais apoiada em dons naturais do que em princípios pedagógicos, pois “o próprio critério de ingresso na universidade revela que não há preocupação com a formação pedagógica do professor universitário” (FERNANDES, 1998, p.95).

Masseto, (2003, p. 12), afirma que, ao longo da sua existência, a universidade brasileira tem

procurado formar profissionais mediante um processo de ensino em que conhecimentos e experiências profissionais são transmitidos de um professor que sabe e conhece para um aluno que não sabe e não conhece, seguido de uma avaliação que indica se o aluno está apto ou não para exercer determinada profissão.

Também é importante destacar que a docência universitária recebe forte influência da concepção epistemológica dominante, própria da ciência moderna, presidida pela racionalidade técnica, especialmente inspiradora das ciências exatas e da natureza.

Contudo, atualmente assistimos ao questionamento do modelo de racionalidade que preside a ciência moderna. Autores como Capra (1982, 1996), Morin (2000b, 2000b) e Santos (2002), dentre outros, diante das transformações que atinge a sociedade do mundo moderno passam a questionar o modelo de racionalidade científica estabelecido por Descartes e Newton. Esses autores advogam a necessidade de se desenvolver um novo processo de reflexão para a construção do conhecimento e a articulação do pensamento.

Capra (1982), apoiado nas descobertas revolucionárias da física quântica, introduz a formulação de uma concepção sistêmica da vida. Segundo essa visão sistêmica, os objetos são redes de relações que fazem parte, por sua vez de redes maiores. Desse modo, o pensamento sistêmico é sempre processual e nessa visão o universo passaria a caracterizar-se como uma rede de relações. Segundo Capra (1996), nessa nova abordagem da ciência

A natureza é vista como uma teia interconexa de relações, na qual a identificação de padrões específicos como sendo “objetos” depende do observador humano e do processo de conhecimento. Essa teia de relações é descrita por intermédio de uma rede correspondente de conceitos e de modelos, todos igualmente importantes (CAPRA, 1996, p. 49).

Por sua vez, Morin (2000a, 2000b) aponta para a necessidade de mudança de perspectiva diante dos fragmentos de um mundo que já se encontra em um novo milênio, com a preocupação da conciliação da humanidade com o cosmos, não a partir da síntese e da redução, mas a partir de uma abertura do pensamento e das ações. As ideias de Morin são discutidas no cenário internacional contemporâneo e sua leitura é considerada indispensável para todos os que trabalham com educação. Morin afirma que qualquer reforma da educação deverá, antes de mais nada, começar pela *reforma dos educadores* e que a educação só é viável como educação integral do ser humano.

Santos (2002), considera que a ciência está passando por uma nova revolução científica, iniciada com Einstein e a mecânica quântica, que não se sabe quando acabará. Esse autor afirma ainda que esses sinais permitem especular acerca do paradigma que emergirá como consequência desse período revolucionário. Ainda segundo Santos, as distinções que fundamentam os paradigmas da ciência moderna entrarão em colapso.

O paradigma que emerge a partir da teoria da relatividade, dos novos fatos ocorridos na física quântica e suas implicações na filosofia da ciência, tem como pressuposto romper com a idéia de um saber fragmentado, buscando uma nova leitura do mundo, a partir de um

tipo de pensamento que trata as coisas em sua totalidade. “Essa visão nos leva a compreender o *mundo físico como uma rede de relações*, de conexões, e não mais como uma entidade fragmentada, uma coleção de coisas separadas” (MORAES, 2004, p. 73).

Essa concepção traz para o ambiente concreto da educação a resignificação do papel do professor. Ele passa a ter “um papel fundamental de articulador e mediador entre o conhecimento elaborado e o conhecimento a ser produzido” e a ser visto como um *aprendente* (BEHRENS, 1999, p. 386). Nessa abordagem, o foco do trabalho docente deixa de ser o ensino e passa a ser a aprendizagem, a pedagogia universitária perde o seu caráter instrumental, de normas e prescrições, para transformar-se em um espaço de conexão de conhecimentos, subjetividades e cultura.

Para atender aos pressupostos inovadores de um paradigma educacional emergente, os professores devem valer-se de experiências pedagógicas inovadoras, no sentido de favorecer releituras das formas tradicionais de ensinar e aprender na universidade. Surge, então, a necessidade de buscar um perfil de docente que “domine o trato da matéria do ensino, a integre ao contexto curricular e histórico-social, utilize formas de ensinar variadas, domine a linguagem corporal / gestual e busque a participação do aluno” (Cunha, 1990, apud Morosini, 2000, p. 11). Em outras palavras, é necessário romper com a ideia que a teoria precede a prática.

O que fica evidente é que o desafio da mudança de paradigma depende diretamente da reflexão e da busca de uma nova ação docente.

Nesse sentido, o espaço da pós-graduação pode ser visto como uma síntese das expectativas do professor. Ao mesmo tempo em que completa sua formação através da titulação, encontra nesse espaço a possibilidade de suprir sua necessidade de conhecimento ligado à sua condição docente

3 EM BUSCA DE SABERES PEDAGÓGICOS: AS FALAS DOS PROFESSORES

Este estudo faz parte de uma pesquisa realizada no âmbito de um programa de doutorado quando, com base nos fundamentos do paradigma educacional emergente [apresentamos] “algumas reflexões em torno de uma proposta de ensino-aprendizagem para as áreas de Biblioteconomia e Ciência da Informação [...]”, com o intuito de colaborar para uma resignificação desse processo (RODRIGUES, 2010, p. 148).

Na ocasião entrevistamos dezenove professores que atuam no ensino de Biblioteconomia, de diferentes universidades do país, que são pesquisadores credenciados em programas de pós-graduação de escolas ou departamentos de Ciência da Informação.

De forma a verificar até que ponto a pós-graduação contribui para o aprimoramento da formação pedagógica do professor, foram escolhidos como sujeitos da pesquisa professores doutores, tendo em vista que o doutorado fornece ao professor maior domínio teórico e prático da sua área, possibilitando-lhe também aperfeiçoar sua prática pedagógica.

De acordo com Minayo (2006) ao se desenvolver uma proposta de pesquisa “o pesquisador trabalha com o reconhecimento, a conveniência e a utilidade dos métodos disponíveis, em face do tipo de informações necessárias para se cumprirem os objetivos do trabalho” (MINAYO, 2006, p.54). Desse modo, esse estudo tem uma abordagem qualitativa porque “as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados [...], de relações e para análises de discursos e de documentos” (MINAYO, 2006, p. 57). Além disso, a base da investigação qualitativa reside na abordagem interpretativa da realidade social e privilegia, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir dos sujeitos da investigação.

O instrumento de pesquisa utilizado foi a entrevista semi-estruturada “que combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2006, p. 261). A entrevista foi usada como *estratégia dominante* “para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN; BILKEN, 1994. p. 134). Desse modo, os depoimentos analisados procuram mostrar as motivações, percursos e impactos da formação dos docentes em Programas de Pós-Graduação, especialmente na área de Ciência da Informação.

Dos dezenove professores participantes da pesquisa, quinze tem graduação em Biblioteconomia e três são oriundos de outras áreas, especificamente Arquitetura e Engenharia, com experiência no campo da informação. Apenas um tem dupla formação em Biblioteconomia e Jornalismo. Dezesesseis professores-pesquisadores tem doutorado em Ciência da Informação. Três tem doutorado em outras áreas, sendo dois em Comunicação e Semiótica e um em Letras. Antes de assumir a docência, todos atuaram como profissionais em bibliotecas, ou em outros serviços e unidades de informação.

Instados a revelar os motivos que os levaram à docência, os professores apontaram razões circunstanciais. Apenas quatro manifestaram explicitamente o desejo de se

dedicar à docência. Dois desses tinham experiência no magistério de ensino fundamental. Somente um declarou que *no último semestre da faculdade, eu já percebi que queria seguir a carreira docente.*

Alguns professores expressaram a vontade de compreender melhor o que fazem, enquanto docentes, explicitando uma certa insatisfação com as suas práticas de ensino. [...] *a gente precisava conhecer mais metodologia de ensino. [...] Eu acho que com a metodologia de ensino você tem um ensino mais interativo, você consegue formular aquele conteúdo de uma forma que os alunos possam exercer mais praticamente [...].*

Outro professor confessou que o início de sua atividade docente foi penoso, por duas razões: *falta de domínio amplo do campo de conhecimento e falta de experiência didática.* Salientou ainda que *a pesquisa de pós-graduação foi essencial para sanar as lacunas relativas ao conhecimento. No entanto, como a pós-graduação não prevê formação didático-pedagógica, procurei sanar essa lacuna por meio de seminários, cursos e leituras.* Em sua opinião, *a maioria dos docentes, embora tenha formação teórica suficiente, por força da pesquisa em pós-graduação e pós-doutoral, enfrenta dificuldades para desenvolver de forma satisfatória a atividade de docência.* Concluiu que, *após quase 30 anos de atividade docente, adquiri as competências e habilidades mínimas para ensinar, mas acredita que há uma contradição no ensino superior: exige-se que o docente faça pesquisa, mas não se exige que tenha formação pedagógica também permanente.*

Na opinião de outro professor *há uma grande falha na pós-graduação, pois faltam disciplinas para o aluno aprender a ser professor na graduação [...].* Para esse professor *as pessoas pensam que para lecionar é só aprender o conteúdo e não é só isso, na verdade é um processo que você vai construindo em sala de aula.* De certa forma, essas afirmações são confirmadas pelo depoimento de outro professor quando confessa que *somente o programa de mestrado me forneceu subsídios para atuar na carreira docente com algumas disciplinas de cunho didático-pedagógico, pois era da área de educação.* Mas, o doutorado, na área de letras, não lhe forneceu *qualquer instrumental nesse sentido.*

Nessa perspectiva, os professores demonstraram que a formação da sua base profissional não é suficiente para o enfrentamento dos desafios da docência. Percebem-se portadores de uma competência parcial e entendem que a pós-graduação é o espaço que contribui para a melhoria da sua condição de professor, pois independentemente dos caminhos que os levaram ao magistério, a maioria afirmou que o doutorado foi decisivo para o *refinamento* da sua atuação docente.

Penso que um doutorado proporciona maior confiança e uma base cultural maior ao professor. Por conta disso, o professor consegue dialogar melhor com os seus alunos e transmitir melhor os conhecimentos. Além disso, o doutorado representa o início de uma “maturidade científica”, de uma maior visibilidade pessoal (que deve ser construída). Comparando minha atuação antes e depois do doutorado, posso afirmar que antes o meu método de ensino era muito mais o de “entregar” informações, ou receitas prontas. Acho que o doutorado me levou a pensar o ato de ensinar como algo que se constrói junto com os alunos. Neste sentido, ele só pode ser efetivo na medida em que os alunos são vistos como o centro deste processo.

Para outro professor, o doutorado foi decisivo para o amadurecimento do seu tema de mestrado [...] e influenciou [a sua] trajetória de pesquisa e de ensino. Já outro professor acredita que o doutorado prepara para a pesquisa e para o ensino. Segundo ele *o que relaciona o doutorado com a docência é que o doutorado ensina a gente a aprender sozinho, a estar sozinho, aprender a estruturar.* E acrescenta que *foi na pós-graduação que eu aprendi a aprender.* Um outro reconhece que sua experiência como professor-pesquisador evoluiu muito entre o mestrado e o doutorado.

No mestrado aprendi a fazer pesquisa com consistência, mas mais do que isso, aprendi a retornar o crescimento científico adquirido para os alunos em sala de aula. O doutorado me trouxe maturidade e me propiciou maior flexibilização em relação à compreensão dos objetos e fenômenos da área, que para mim é essencial no que tange ao ensino-aprendizagem, principalmente, para o docente.

Esses depoimentos permitem perceber que os professores buscam uma pós-graduação por razões ligadas ao desejo de ampliar o horizonte reflexivo e teórico de sua formação.

Podemos deduzir ainda que uma cultura de valorização da profissionalização docente se estabelece aos poucos. Essa cultura demanda conhecimentos pedagógicos específicos, pois vários docentes se preocupam com uma preparação pedagógica que conduza a uma apreensão bem sucedida das formas de ensino e de construção desse ensino

Um professor declarou que existe um descompasso muito grande entre a forma de suas aulas e seu conteúdo. *Embora os conteúdos sejam razoavelmente organizados, confesso minha dificuldade prática de trabalhá-los em classe. Sinto falta de discussão sobre as práticas pedagógicas.* Outro afirma ser crítico em relação à sua prática pedagógica e que tem *insegurança na condução da avaliação dos alunos.* Segundo esse professor, a didática usada para trabalhar o conteúdo em sala de aula *precisa ser atualizada mediante as novas possibilidades de recursos interativos como blog, EAD, etc.*

Em outro depoimento um professor declara que tem pouco conhecimento das teorias de ensino e confessa que vai [...] *tateando ... , mas acho que estou longe de estar capacitado para conseguir transmitir melhor os conteúdos que eu tenho que transmitir*. No seu entendimento, o trabalho do professor é solitário, sentindo falta de diálogo com outros colegas: [...] *eu acho que ainda é um trabalho muito solitário, existe muito pouca troca, [de perguntar ao outro] o que você está fazendo, como eu posso complementar seu conteúdo*". Outra fala explicita essa mesma preocupação quando afirma que *a organização administrativa da universidade leva à pouca comunicação entre os professores, o que resulta em pouca discussão dos problemas*.

A análise das falas acima destacadas parece indicar que os Programas de Pós-Graduação em Ciência da Informação, vem respondendo a uma demanda de formação dos professores que atuam no ensino de Biblioteconomia. Provoca também uma reflexão sobre se esses Programas têm clareza desse papel e se assumem essa dimensão claramente em seus projetos pedagógicos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente a pós-graduação em Ciência da Informação conta com catorze¹ Programas recomendados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Três desses programas são de Mestrado Profissional.

Em um rápido exame da estrutura curricular desses Programas, excetuando-se os classificados como profissionais uma vez que se direcionam a aplicabilidade técnica e flexibilidade operacional, constatamos que apenas o da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) tem, no seu currículo, a disciplina optativa Metodologia do Ensino Superior, com 3 créditos. Esse Programa oferece também duas disciplinas de Estágio de Docência.

Com relação ao Estágio de Docência, além da UFSC, apenas os Programas da Universidade Federal da Bahia, da Universidade Federal da Paraíba, da Universidade Federal Fluminense, da Universidade Federal de Minas Gerais e da Universidade Estadual de Londrina, tem essa disciplina em sua grade curricular.

O Estágio de Docência faz parte das políticas estimuladoras da CAPES para a formação qualificada do docente de ensino superior, sendo obrigatório para todos os bolsistas. A CAPES considera que "o estágio de docência é parte integrante na formação do pós-graduando, objetivando a preparação para docência [e] a qualificação do ensino de graduação

¹ Dado obtido no Portal da CAPES: <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursos>.

[...]” (CAPES, 2002). Ao instituir tal política a CAPES tem em mente incentivar experiências inovadoras no intuito de contribuir para o aprofundamento da temática, favorecendo a articulação da pesquisa com a teoria e a prática docente. Desse modo, o estágio de docência tem como finalidade envolver o pós-graduando no maior número possível de etapas do processo pedagógico, desde o planejamento até a avaliação.

A situação acima descrita, mesmo merecendo um exame mais aprofundado, evidencia que a maioria dos Programas da área ainda não despertaram para a importância da formação didático-pedagógica do professor universitário em suas propostas curriculares além de prepará-los para o exercício da pesquisa.

Na realidade, acreditamos que a pós-graduação é o lugar ideal para estimular o professor a fazer uma reflexão sobre sua prática profissional, de forma a ultrapassar o conhecimento específico de sua área e, dessa forma, comprometer-se com a qualidade do processo de ensino-aprendizagem e com a pedagogia universitária.

As falas destacadas indicam que os docentes em questão reconhecem os Programas da área de Ciência da Informação como alternativa de formação para a docência, mesmo que essa identidade não esteja explicitada claramente na proposta pedagógica dos cursos.

É inegável que a pós-graduação é indispensável à formação de recursos humanos qualificados. Entretanto, como seu foco é a pesquisa, a formação didático pedagógica do professor fica em segundo plano. Na realidade, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) recomenda, em seu artigo 66, que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996). Essa recomendação explicita que o magistério superior não pode ser um campo para diletantes. A docência é um campo profissional e o exercício do magistério tem um saber que lhe é próprio. Não devemos esquecer que ser professor é mais complexo do que ser pesquisador em uma área específica porque a docência exige conhecimentos que implicam uma integração multidisciplinar. Exige, também, um investimento constante que acompanhe os avanços investigativos e as mudanças paradigmáticas que envolvem os conhecimentos.

Na realidade, o momento atual, que pode ser definido como uma fase de transição paradigmática em que a visão racionalista-mecanicista de mundo que dominou a cultura ocidental, começa a perder força, necessitando uma revisão radical das proposições do paradigma vigente, leva a universidade a rever seu modelo didático-pedagógico, passando a solicitar de seus professores não só competências pedagógicas, mas também uma

sensibilidade para as questões éticas e políticas associadas ao conhecimento e à sua capacidade de intervenção na realidade social.

Nesse sentido, as políticas públicas de pós-graduação ligadas à qualificação do professor de ensino superior são fundamentais para alterar a lógica universitária no intuito de caminhar rumo à construção de um novo horizonte, mais próximo das necessidades da sociedade.

Nosso objetivo, com o presente estudo, foi provocar a comunidade acadêmica ligada aos programas de pós-graduação em Ciência da Informação a enfrentar esses problemas e a refletir mais detidamente sobre a possibilidade de transformar esses espaços em lugares para a formação de docentes para atuar no ensino de Biblioteconomia. Nossa intenção é dar continuidade ao estudo, averiguando se esses programas poderão assumir em seus projetos pedagógicos um projeto de formação para a docência universitária.

REFERENCIAS

- BENHRENS, Marilda Aparecida. A Prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 80, n. 196, p. 383-403, set./dez. 1999.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. 4. ed. Porto: Porto, 1994.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Poder Executivo. Brasília, DF, v.134, n.248, 27 dez.1996.
- CAPES. Aprova o novo regulamento do Programa de Fomento a Pós-Graduação. *Portaria n. 64, de 18 de novembro de 2002*. Disponível em: www.cpgmne.ufpr.br/download/port64pdf. Acesso em: 3 jul. 2012.
- CAPRA, Fritjof. *O ponto de mutação*. São Paulo: Cultrix, 1982. 447. p.
- CAPRA, Fritjof. *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo: Cultrix, 1996. 238 p.
- CUNHA, Maria Isabel da. *Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária*. São Paulo: USP, 2008. (Cadernos de Pedagogia Universitária, n. 6). Disponível em: http://www.usp.br/prg/site/images/stories/arquivos/maria_isabel_da_cunha_caderno_VI_seminario.pdf. Acesso em: 3 jul. 2012.
- FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, Marcos (org.). *Docência na universidade*. Campinas : Papirus, 1998. p. 95-112.

- MASETTO, Marcos T. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo : Summus, 2003.
- MINAYO, Maria Cecília de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 9. ed. rev. e aprim. São Paulo: Hucitec, 2006.
- MORAES, Maria Cândida Borges de. 10. ed. *O paradigma educacional emergente*. Campinas: Papirus, 2004. 236 p.
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000a.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000b.
- MOROSINI, Marília Costa. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: _____ (org.) *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. p. 11- 20.
- PINHEIRO, Lena Vânia Ribeiro. Ciência da Informação: desdobramentos disciplinares, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. In: GONZÁLES DE GÓMES, Maria Nélida; ORRICO, Evelyn Goyannes Dill (Orgs.). **Políticas de memória e informação**: reflexos na organização do conhecimento. Natal: Ed. Universitária da UFRN, 2006. p. 111-141.
- RODRIGUES, Mara E. F. Abordagem do ensino com pesquisa: uma alternativa pedagógica para o ensino de biblioteconomia e ciência da informação. *TransInformação*, Campinas, v. 22, n. 2, p. 147-167, maio/ago. 2010.
- SARACEVIC, Tefko. Ciência da informação: origem, evolução e relações. *Perspectivas em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-62, jan./jun. 1996.
- SHERA, Jesse H. Sobre biblioteconomia, documentação e ciência da informação. In: GOMES, Hagar E. (Org.). *Ciência da informação ou informática?* Rio de Janeiro: Calunga, 1980. p. 91-105
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 13. ed. Porto : Afrontamento, 2002.