

SEÇÃO: ARTIGOS

RELATO DE EXPERIÊNCIA EM BIBLIOTECONOMIA: ESTÁGIO SUPERVISIONADO DOCENTE DA PÓS-GRADUAÇÃO

Paulo Marcelo Carvalho Holanda ¹

RESUMO

Este trabalho apresenta um relato de experiência no estágio supervisionado docente de mestrado do curso de pós-graduação em Gestão e Organização do Conhecimento da Escola de Ciência de Informação da Universidade Federal de Minas Gerais. Objetivou-se abordar aspectos de preparação do pós-graduando e relatar sua experiência em sala de aula frente ao desenvolvimento das atividades e práticas da disciplina “Tópicos em Catalogação e Classificação da Informação D (MARC, RDA e metadados)”, bem como pela avaliação da disciplina, a avaliação do conteúdo adquirido em sala de aula e a avaliação do pós-graduando por parte dos alunos. Utilizou-se o estudo de caso e, como instrumento de coleta de dados, a aplicação de um questionário (*Survey*), além da abordagem quantitativa para análise dos dados. Os resultados indicaram uma boa avaliação da disciplina referente à bibliografia, à metodologia, ao ritmo de exposição das aulas e formato, à estrutura e organização das atividades, assim como um alto conhecimento e uma boa preparação e explicação do conteúdo pelo pós-graduando. Entretanto, houve uma percepção razoável de conhecimento adquirido sobre algumas temáticas pelos alunos. Concluiu-se que o estágio docente é o momento em que o pós-graduando é inserido no universo docente acadêmico, da vivência teórico-prática em sala de aula e da sua desenvoltura e reconhecimento de habilidades adquiridas durante seu percurso acadêmico.

Palavras-chave: Estágio docente. Docência em Biblioteconomia. Catalogação. RDA.

Como citar este documento – ABNT

HOLANDA, Paulo Marcelo Carvalho. Relato de experiência em Biblioteconomia: estágio supervisionado docente da pós-graduação. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 10, e021934, p. 1-24, 2020. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.21934>.

Recebido em: 24/06/2020

Aprovado em: 21/08/2020

Publicado em: 24/11/2020

¹ Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, MG, Brasil.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8351-0430>. E-mail: pholanda515@gmail.com.

RELATO DE EXPERIENCIA EN BIBLIOTECONOMÍA: PASANTÍA SUPERVISADA EN POSGRADO

RESUMEN

Este artículo presenta un relato de experiencia sobre la pasantía docente supervisada de la maestría en Gestión y Organización del Conocimiento de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Federal de Minas Gerais. El objetivo fue abordar aspectos de preparación del egresado e informar sobre su experiencia en el aula en relación al desarrollo de las actividades y prácticas de la asignatura "Temas en Catalogación y Clasificación de Información D (MARC, RDA y Metadatos)", así como la evaluación de la asignatura, la evaluación de los contenidos adquiridos en el aula y la evaluación del egresado por parte de los estudiantes del curso. Se utilizó el estudio de caso y como instrumento de recolección de datos la aplicación de un cuestionario (*Survey*), además del enfoque cuantitativo para el análisis de datos. Los resultados indican una buena evaluación de la asignatura en cuanto a la bibliografía, la metodología, el ritmo de exposición de las clases y formato, la estructura y organización de las actividades, así como un alto conocimiento y una buena preparación y explicación del contenido por parte del egresado. Sin embargo, hubo una percepción razonable de los conocimientos adquiridos por los estudiantes sobre algunos temas. Se concluye que la pasantía docente es el momento en el que el egresado se inserta en el universo docente académico, la experiencia teórico-práctica en el aula y su ingenio y reconocimiento de las habilidades adquiridas durante su carrera académica.

Palabras clave: Pasantía docente. Docencia en Biblioteconomía. Catalogación. RDA.

EXPERIENCE REPORT IN BIBLIOTECHONOMICS: SUPERVISED STAGE OF POSTGRADUATION TEACHERS

ABSTRACT

This work presents an experience report in the supervised teaching internship of the master's degree course in Management and Knowledge Organization of the School of Information Science at the Federal University of Minas Gerais. The objective was to address the preparation aspects of the graduate student and report the experience in the classroom regarding the development of the activities and practices of the discipline "Topics in Cataloging and Classification of Information D (MARC, RDA and metadata)", as well as by the evaluation of discipline, the evaluation of the content acquired in the classroom and the evaluation of the graduate student by the students of the discipline. The case study was used and, as a data collection instrument, a questionnaire (*Survey*) was applied, in addition to the quantitative approach to data analysis. The results indicate a good evaluation of the discipline regarding the bibliography, methodology, pace of exposure of the classes and the format, structure and organization of the activities, as well as a high knowledge and a good preparation and content explanation by the postgraduate student. However, there was a reasonable perception of knowledge acquired by students on some topics. It is concluded that the teaching internship is the moment in which the graduate student is inserted in the academic teaching universe, the theoretical-practical experience in the classroom, resourcefulness and recognition of skills acquired during the academic career.

Keywords: Teaching internship. Teaching in Bibliotechonomics. Cataloging. RDA.

INTRODUÇÃO

A prática docente é uma atividade complexa que exige do bibliotecário professor muito mais do que domínio do conteúdo específico da disciplina a ser ministrada. Demanda compreender que a atividade do professor não se resume à transmissão de conhecimentos, e é sim transformar informação em formação.

Segundo Braga, Pinheiro e Feitosa (2016), o estágio é o momento em que o aluno busca capacitar-se, sob a supervisão de um profissional, para realizar as atividades que em breve lhe serão exigidas no mercado de trabalho. A partir dessa experiência, o aluno pode ter contato com a realidade que o cerca e, munido de seus conhecimentos teóricos, promover uma prática mais condizente com a realidade social e com a necessidade das pessoas atendidas, sempre ciente de seu compromisso ético, social e político.

Para Nogueira e Pagliuca (2001):

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) aponta como propósitos dos cursos de mestrado e doutorado o desenvolvimento científico-tecnológico e o preparo para a docência. O desenvolvimento científico-tecnológico é visto com prioridade, mas, a partir de 1999, a CAPES incorpora em seu estatuto o estágio supervisionado em docência, reconhecendo a importância da formação de mestres e doutores para o ensino de nível superior (NOGUEIRA; PAGLIUCA, 2001, p. 132).

O Programa de Pós-graduação em Gestão e Organização do Conhecimento (PPGGOC), curso *stricto sensu*, criado em 2015, da Escola de Ciência de Informação (ECI) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), privilegia estudos avançados sobre a informação e seus fenômenos no âmbito da Ciência da Informação. Ele proporciona a formação do bibliotecário tanto nas práticas de pesquisa como na formação de docentes com competências específicas para organização do conhecimento, o qual é o campo de pesquisa científica que representa a característica distintiva do programa, visto que dá início à experiência pedagógica do discente.

No PPGGOC o estágio docente é supervisionado pelo orientador do aluno ou por professor por ele designado, ou ainda conjuntamente pelo orientador e outro professor por ele designado. Segundo o artigo 2º da Resolução nº 06/2018, que estabelece critérios para o estágio docente de alunos vinculados ao programa, são atividades pertinentes para o estágio docente:

a) Ministrar aulas teóricas e práticas na graduação; b) Orientar bolsistas de graduação em projetos de ensino; c) Participar da elaboração de textos didáticos, exercícios, provas ou avaliação parcial de conteúdos programáticos, teóricos e práticos; d) Participar da aplicação de métodos pedagógicas, seminários e eventos científicos (PPGGOC, 2018, p. 1).

Para participar do estágio supervisionado docente, o pós-graduando é preparado pedagogicamente, visando sua instrumentalização para participar do ensino de graduação. Por isso, é necessário a matrícula e a participação do pós-graduando (mestrando ou doutorando) na disciplina de “Estágio Docente B”, em que ele receberá conhecimento prévio de abordagens temáticas direcionadas à didática, de estratégias de aprendizagem, bem como de modelos de ensino pedagógico e práticas docentes em sala de aula. A metodologia da disciplina “Estágio Docente B” proporcionou várias discussões em grupo presencial, com encontros pré-agendados, debates em fóruns de leituras de artigos e também a elaboração de um relatório completo sobre a vivência do pós-graduando no estágio supervisionado docente.

Dessa forma, o objetivo deste trabalho é descrever o relato de experiência como aluno de mestrado do PPGOC sobre a experiência do estágio supervisionado docente por meio das impressões dos alunos da disciplina “Tópicos em Catalogação e Classificação da Informação D (MARC², RDA³ e metadados⁴)”.

DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES E PRÁTICAS DO ESTÁGIO

Com a disciplina “Estágio Docente B”, alternou-se a atuação do pós-graduando no estágio supervisionado desenvolvido na disciplina de “Tópicos em Catalogação e Classificação da Informação D (MARC, RDA e metadados)”, específica da grade curricular optativa da graduação em Biblioteconomia, em que o pós-graduando coloca em prática os conhecimentos adquiridos e é supervisionado por um professor, neste caso o seu orientador, responsável pela disciplina de graduação. O pós-graduando assume, então, funções de orientação e acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos alunos de graduação nas aulas teórico-práticas.

O programa da disciplina objetiva uma introdução básica acerca da RDA (*Resource Description and Access*), uma nova norma de catalogação criada inteiramente on-line, e de seu intercâmbio com outros esquemas de codificação, inclusive o formato MARC, que é um esquema de codificação em metadados. Além disso, aborda o modelo conceitual FRBR⁵ como a arquitetura por trás da RDA e a construção de registros bibliográficos e de autoridade com a RDA, propiciando, assim, aos alunos de graduação uma visão geral da correspondência entre o MARC e a RDA, da construção de registros em RDA baseados no FRBR e de outros esquemas de metadados compatíveis com a RDA.

² Esquema de codificação responsável pela leitura e interpretação de dados para máquinas.

³ Norma de catalogação, totalmente on-line, criada em 2010 e projetada para o ambiente digital.

⁴ Características ou atributos que descrevem os dados de um determinado documento.

⁵ Em português Requisitos Funcionais para Registros Bibliográficos: é o modelo conceitual responsável pela estrutura da RDA.

O programa da disciplina estava praticamente pronto, porém algumas alterações se fizeram necessárias devido a ajustes a uma turma específica, que a princípio tinha 21 alunos matriculados, devido a atualizações referentes ao conteúdo. Houve a necessidade de se criar uma apresentação mais geral, na primeira aula, sobre as mudanças ocorridas na catalogação no ambiente atual de informação e também como forma de introduzir uma visão mais ampla sobre as temáticas propostas no programa.

A pontuação das avaliações referentes às atividades foi revisada, sendo que algumas avaliações tiveram suas pontuações reduzidas, atividades 1 e 4, e outras permaneceram as mesmas, atividades 2 e 5. A atividade 3 teve cinco pontos adicionados e houve também a criação de mais uma avaliação referente à atividade de participação do aluno.

Atividades	Conteúdo	Pontuação
1	Catalogação em MARC	15
2	Entendendo RDA – OEMI (Obra, Expressão, Manifestação, Item)	30
3	Catalogação em RDA	25
4	Registros de autoridade em RDA	15
5	Padrões de metadados em RDA	10
6	Participação	05

Tabela 1 – Avaliação da disciplina

Fonte: Departamento de Organização e Tratamento da Informação (UFMG, 2019).

O conteúdo e as atividades 2, 3 e 4, já incluídas no programa da disciplina, foram preparados segundo o manual de Mering (2014), assim as atividades de catalogação em RDA e de registros de autoridade em RDA necessitavam de inclusões de outros recursos e outras ferramentas tecnológicas que pudessem extrapolar as atividades já prontas no manual e que abrissem um leque para a operacionalização do conteúdo teórico na prática pelos alunos, bem como a familiarização com outros formatos e mídias de recursos que pudessem ser registrados. Por exemplo a criação de registros em RDA por meio da base de dados do Sistema do Catálogo de Biblioteca proposto para descrições bibliográficas e a utilização de outras fontes de consulta, como o catálogo on-line de autoridades da Biblioteca Nacional ou a Base Virtual Internacional de Autoridade (VIAF) para registros de autoridade.

Houve também a necessidade de atualização na bibliografia da disciplina para melhor compreensão do conteúdo ministrado. Não houve alterações no conteúdo do programa nem na metodologia aplicada, a qual propunha aulas expositivas, discussões sobre os temas em sala de aula, exercícios individuais e trabalhos em grupo.

EMBASAMENTO TEÓRICO DO RELATO DE EXPERIÊNCIA

Para melhor entendimento deste relato de experiência e para estruturar uma base de conhecimento sobre a vivência em estágio docente e os principais conteúdos da disciplina

“Tópicos de catalogação e Classificação D (MARC, RDA e metadados)”, fez-se necessário um percurso pelos conceitos teóricos inclusos nas temáticas propostas neste relato.

O estágio em docência

Pode-se afirmar, segundo Braga, Pinheiro e Feitosa (2016), que o estágio em docência é uma importante etapa do processo de formação, pois se fundamenta tanto em um plano teórico quanto prático, de modo dialético, uma vez que exige do pós-graduando um movimento de leitura constante, discussão e busca pelo aprofundamento das temáticas trabalhadas em sala de aula, bem como o exercício de ministrar aulas e favorecer o processo de ensino-aprendizagem e a aproximação da realidade da sua profissão.

A educação é uma práxis social complexa (ALMEIDA; PIMENTA, 2014), realizada em diferentes espaços sociais, capaz de modificar os sujeitos envolvidos nesse processo. Ou seja, essa práxis está intimamente ligada à sua prática, estabelecendo a necessidade de conhecer para compreender e, posteriormente, modificar a realidade na qual atua, como afirmam Pimenta e Lima (2012):

O papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 43).

Assim, conforme Pimenta e Lima (2012) complementam, o estágio é teoria e prática e não teoria ou prática, portanto a compreensão de que teoria e prática são indissociáveis no contexto de formação do profissional docente traz consigo a possibilidade de reflexão mais efetiva por parte do aluno professor, permitindo que este produza conhecimentos a partir da escrita sobre sua prática.

De acordo com Mielke e Olschowsky (2009), a formação e a prática da docência em ensino superior constituem uma das principais pautas mais discutidas nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* e são construídas durante a trajetória pessoal e profissional de cada um. Sendo assim, conforme Freire (1996), não é possível ensinar sem aprender e vice-versa e, por isso, a docência é uma prática diária, construída e reconstruída a partir dos sujeitos que dela fazem parte. Quanto a isso, Tardif (2005) postula que:

Para ensinar, o professor deve ser capaz de assimilar uma tradição pedagógica que se manifesta através de hábitos, rotinas e truques do ofício; deve possuir uma competência cultural oriunda da cultura comum e dos saberes cotidianos que partilha com seus alunos; deve ser capaz de argumentar e de defender um ponto de vista; deve ser capaz de se expressar com uma certa autenticidade, diante de seus alunos; deve ser capaz de gerir

uma sala de aula de maneira estratégica a fim de atingir objetivos de aprendizagem, conservando sempre a possibilidade de negociar seu papel; deve ser capaz de identificar comportamentos e de modificá-los até certo ponto. O “saber-ensinar” refere-se, portanto, a uma pluralidade de saberes (TARDIF, 2005, p. 178).

Para Cunha (2009), a formação de professores universitários tem sido alvo de estudos que demonstram a necessidade de constantes reflexões e análises sobre suas práticas e conhecimentos construídos. Dessa forma, o estágio de docência não é um exercício estático e neutro, mas um processo em constante movimento, composto por mudanças, experiências e interações, que envolve todos os seus participantes.

Dentre os participantes presentes neste contexto, o professor responsável pela supervisão do estagiário docente, neste caso provavelmente seu orientador, será o mediador responsável por guiar e ajudar o aluno docente diante dos obstáculos do percurso em sala de aula, auxiliando-o em suas dúvidas e proporcionando-lhe as reflexões necessárias para realizar as tomadas de decisões nesse processo de ensino-aprendizagem e provavelmente durante todo o seu percurso de vida profissional.

Segundo Joaquim *et al.* (2011), a substituição do professor titular responsável pelo estagiário, sem orientação e acompanhamento, não configura estágio, mas uma forma precária de atuação docente, comprometendo tanto a formação da turma de graduação como a do futuro docente. Para que o resultado do estágio seja positivo, os autores propõem 5 pontos a se observar:

1. Planejamento da disciplina.
2. Contato profissional com a atividade docente.
3. Aproximação e relacionamento com o professor titular da disciplina.
4. Dificuldades enfrentadas no estágio docente.
5. Aprendizagem e habilidade adquirida no desenvolvimento das atividades desempenhadas.

As vivências em sala de aula proporcionadas ao docente estagiário desta pesquisa possibilitaram-lhe adquirir e aprimorar os conhecimentos teóricos da área de representação da informação, bem como a aplicabilidade dos conteúdos em sala de aula. Para Ribeiro (2012), dentre as principais contribuições do estágio em docência, pode-se destacar o aprendizado da importância do planejamento e de aspectos relacionados aos alunos, além da importância de atentar-se para a necessidade e o interesse destes.

Dessa maneira, um dos pontos mais pertinentes ao estágio docente é a relação professor-aluno, ou seja, toda a trama de envolvimento interpessoal que se dá diante dessa relação em sala de aula e como sua boa construção se dará por meio das técnicas e metodologias escolhidas e aplicadas no processo de ensino-aprendizagem.

Dentro desse contexto relacional professor-aluno, no estágio docente, são apontadas algumas qualidades inerentes a essa boa relação. Segundo Gil (2005, p. 59) a autenticidade do professor seria uma dessas qualidades. Conforme Rogers (1986) outra qualidade inerente a essa boa relação seria o apreço do professor pelos estudantes, com respeito a suas individualidades e seus entendimentos e, por fim, outra qualidade que favorece a aprendizagem é a empatia: “Quando o professor tem a capacidade de compreender internamente as reações do estudante, tem uma consciência sensível da maneira pela qual o processo de educação e aprendizagem se apresenta ao estudante” (GIL, 2005, p. 60).

Para Arroio, Rodrigues Filho e Silva (2006):

[...] o processo de ensino-aprendizagem, a despeito do nível de formação em que ocorre e longe do que o senso comum imagina, exige por parte do docente estagiário aquisição de um conjunto de competências específicas, que vão muito além do domínio de um saber historicamente acumulado (ARROIO; RODRIGUES FILHO; SILVA, 2006, p. 1338).

Para Braga, Pinheiro e Feitosa (2016), a troca de experiências realizada no estágio em docência, que inclui o entrelaçamento das vivências do professor, do aluno e do estagiário, possibilita o crescimento e o aprendizado de todos aqueles envolvidos nesse processo, pois a presença de um estudante junto com o professor pode proporcionar uma série de questionamentos e reposicionamentos de ambos, promovendo uma formação constante e a renovação dos conhecimentos teórico-práticos.

Os modelos conceituais FRBR e FRAD

Os Requisitos Funcionais para Registros Bibliográficos (FRBR) são a arquitetura por trás da RDA para descrição de recursos bibliográficos enquanto os Requisitos Funcionais Para Registros de Dados de Autoridade (FRAD) são a arquitetura por trás da RDA para descrição de recursos de autoridade. Os dois requisitos são modelos teóricos que estruturam a norma RDA.

Para os FRBR a representação da informação é baseada em três componentes básicos: as entidades, os atributos e os relacionamentos (entre as entidades). Reportando-se ao modelo proposto por Chen em 1970, o modelo FRBR define esses três componentes da seguinte forma: “Entidades são ‘coisas’ que podem ser distintamente identificadas. Atributos são as características, ou propriedades, atribuídas às entidades. Relacionamentos são vínculos entre uma entidade e outra” (CHEN, 1990, p. 20).

As principais entidades do modelo de FRBR, que formam o Grupo 1, são:

[...] obra, expressão, manifestação e item. Os atributos referem-se aos elementos descritivos que representam uma determinada entidade,

fornecendo os dados necessários para a realização das tarefas do usuário: encontrar, identificar, selecionar e obter um recurso (OLIVER, 2011, p. 26).

Já os relacionamentos, segundo Fusco (2011, p. 103), identificam os principais tipos de vínculos que operam entre a instância do mesmo tipo de entidade e entre tipos diferentes e incluem exemplos de tipos específicos de entidade que são envolvidos em cada tipo de relacionamento. Segundo Oliver (2011):

Outro modelo que está atrelado à RDA são os FRAD (Requisitos Funcionais de Dados de Autoridade), que se configuram como ampliação do FRBR, incluindo todas as entidades adicionais específicas do controle de autoridade, a saber, nome, identificador, ponto de acesso controlado, regras e agência (OLIVER, 2011, p. 30).

Um nome, um termo, um código ou outra designação a partir dos quais as informações relativas a uma entidade específica serão encontradas podem ser conceituados como pontos de acesso. De acordo com Mering (2014, p. 98) o capítulo 9 da RDA fornece instruções para a identificação e construção de nomes de pessoas, já o capítulo 10 da RDA fornece instruções para a identificação e construção de nomes de famílias e o capítulo 11 da RDA fornece instruções para a identificação e construção de nomes de entidades coletivas.

Resource Description and Access (RDA)

Para Oliver (2011):

A Reforce Descritivo and Access (RDA) é a nova norma de catalogação que irá substituir, o antigo código de catalogação, as Anglo-americana Cataloguing Rules, 2nd edition (AACR2R). Ela é projetada para o ambiente digital, para a descrição de todos os tipos de recursos (impressos e digitais) e destinada a outras comunidades além de bibliotecas (OLIVER, 2011, p. 4).

De acordo com Oliver (2011):

Dentre as vantagens da RDA, destacam-se: (a) usuários - dados de apoio a uma melhor navegação e melhor visualização, e elementos de dados definidos com precisão; (b) catalogadores - apresenta um conjunto detalhado de instruções, com espaço para o discernimento do catalogador; há menos exceções na transcrição de dados; e (c) instituições - todas as vantagens para os usuários são também para as instituições, pois, ela tem como premissa atender seus usuários frente às suas necessidades de informação (OLIVER, 2011, p. 116).

Para se construir práticas bem-sucedidas de registros bibliográficos em RDA é preciso atentar-se primeiramente para as mudanças propostas pela norma, que influenciarão diretamente na

alteração e criação de campos do formato MARC, principalmente na criação dos novos campos 336, 337 e 338.

Segundo Mering (2014, p. 50), após o entendimento das mudanças advindas da norma RDA, passa-se para o momento de aplicar esse conhecimento para catalogar um recurso:

O processo se inicia respondendo a uma série de perguntas sobre o que você está catalogando. O recurso é uma unidade simples, uma coleção/série, ou um recurso integrado? O conteúdo comunicado via texto é percebido através da visão ou de alguma outra forma? O acesso ao seu conteúdo requer algum dispositivo adicional além do recurso em si? Como seu conteúdo está armazenado ou guardado? As informações sobre o recurso são retiradas de uma página de rosto ou de alguma outra fonte? Um segundo passo, as questões mudam para solicitar informações que você vê no recurso (MERING, 2014, p. 51).

Padrões de metadados e RDA

Segundo Vellucci *apud* Fusco (2011, p. 41) “os metadados são dados associados com os objetos de informação que descrevem atributos de um recurso que caracteriza suas relações, possibilita a sua recuperação e uso efetivo e sua existência no ambiente eletrônico”.

Conforme Barreto *apud* Fusco (2011, p. 44) “padrão de metadados pode ser compreendido como um conjunto de elementos descritores que segue um determinado modelo de dados com o objetivo de descrever de um domínio específico”.

Como estruturado no programa de conteúdo da disciplina de “Tópicos em Catalogação e Classificação D (MARC, RDA e metadados)”, foram apresentadas as principais características dos padrões metadados correspondentes à RDA conforme o Quadro 1:

Padrões de metadados	Características
MARC	Criado em 1960, projetado para o tratamento de informações bibliográficas sobre materiais impressos, manuscritos, arquivos de computador, mapas, músicas, periódicos, materiais visuais, materiais diversos, entre outros.
Dublin Core	Desenvolvido em 1994, o <i>Dublin Core</i> (DC) é um padrão de metadados que possibilita a catalogação de documentos eletrônicos na Web.
MODS	Desenvolvido em 2002, o <i>Metadata Object Description Schema</i> (MODS) é um esquema para um conjunto de elementos bibliográficos criado originalmente para o uso em bibliotecas, mas que também pode ser utilizado em outras áreas e expresso por meio de um esquema XML.
BIBFRAME	Lançado em 2011, o <i>Bibliographic Framework Initiative</i> (BIBFRAME), tem a finalidade de melhor atender as necessidades descritivas atuais e futuras, constitui-se numa iniciativa para tornar os recursos informacionais mais acessíveis em ambientes digitais.

Quadro 1 – Padrões de metadados correspondentes a RDA

Fonte: Simionato (2012, p. 87); Rocha (2004, p. 119); MODS (2018); Library of Congress (2012, p. 3).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia utilizada para a construção do relato de experiência é de natureza aplicada, pois objetiva gerar conhecimentos específicos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos (PRODANOV; FREITAS, 2013). Dessa maneira, a metodologia aplicada neste relato e os resultados dos dados levantados sobre a opinião dos alunos referente à avaliação da disciplina podem indicar mudanças necessárias para seu melhoramento.

Quanto ao seu objetivo, o relato é considerado uma pesquisa exploratória, a qual segundo Gil (2007) é aquela que tem como finalidade proporcionar maior familiaridade com o problema apontado, com vistas a torná-lo mais explícito. As pesquisas exploratórias podem ser classificadas como: pesquisa bibliográfica e estudo de caso. Este relato se conceitua como bibliográfico, pois é elaborado a partir de material já publicado, sendo também um relato de estudo de caso da disciplina ministrada pelo docente estagiário.

Para Gil (2007) o estudo de caso é um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social, visando conhecer em profundidade o “como” e o “porquê” de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos.

Este relato utilizou ainda a metodologia do tipo *survey*, a qual, de acordo com Prodanov e Freitas (2013), ocorre quando envolve a interrogação direta das pessoas cujo comportamento deseja-se conhecer por meio de algum tipo de questionário. Em geral, procede-se a solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para, em

seguida, mediante análise quantitativa, obter-se as conclusões correspondentes aos dados coletados.

Para Prodanov e Freitas (2013):

A pesquisa quantitativa considera que tudo pode ser quantificável, o que significa traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las. Requer o uso de recursos e de técnicas estatísticas (percentagem, média, moda, mediana, desvio-padrão, coeficiente de correlação, análise de regressão etc.) (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 69).

Obteve-se uma amostra de 17 participantes (alunos), sendo que todos responderam o questionário. Para a análise dos dados, foram utilizadas planilhas do Microsoft Excel como forma de organizar, tabular, gerar gráficos dos dados e apresentar os resultados.

RESULTADOS

Aqui são apresentados os principais resultados referentes à opinião dos alunos sobre a avaliação da disciplina como um todo, do grau de compreensão e aprendizagem do conteúdo do programa, e do pós-graduando no papel de docente, bem como a autoavaliação dos discentes em relação a sua postura e aprendizado na disciplina.

Avaliação da disciplina

Neste subtópico avalia-se a estrutura da disciplina como um todo e a percepção que os alunos tiveram sobre o programa, a bibliografia, a metodologia utilizada, o ritmo de exposição das aulas, bem como formato, estrutura e organização das atividades.

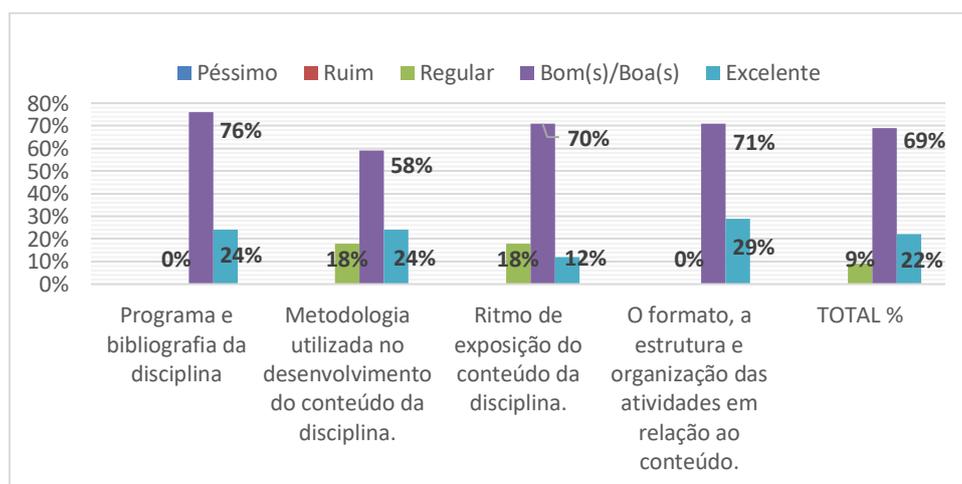


Gráfico 1 – Estrutura da disciplina
Fonte: elaborado pelo autor, 2020.

Segundo o Gráfico 1, 76% dos alunos consideraram bons o *Programa e bibliografia da disciplina* e 24% os consideraram excelente, enquanto 58% opinaram que a *Metodologia utilizada na disciplina* era boa, 24% que era excelente e 18% que era regular. O *Ritmo de exposição da disciplina* foi bom de acordo com 70% dos alunos e o *Formato, a estrutura e organização das atividades* também foram bons de acordo com 71% das opiniões. Dessa forma, percebe-se uma boa avaliação dos alunos referente à estruturação da disciplina, entretanto, houve uma soma de 36% dos alunos que consideraram regular a *Metodologia utilizada na disciplina* e o *Ritmo de exposição da disciplina*. Não houve percepções ruins ou péssimas sobre a estrutura da disciplina.

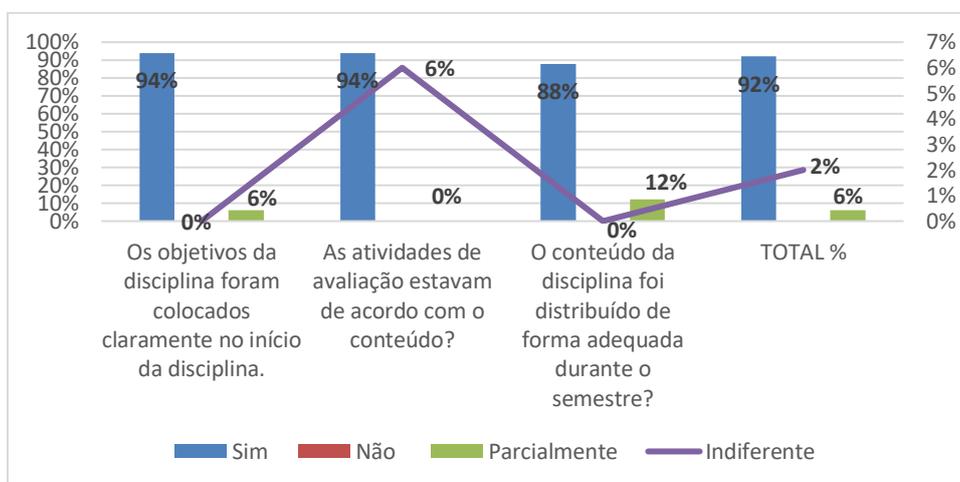


Gráfico 2 – Objetivos, avaliação e distribuição do conteúdo

Fonte: elaborado pelo autor, 2020.

De acordo com o Gráfico 2, 94% dos alunos concordaram que sim, tanto *Os objetivos da disciplina foram colocados claramente no seu início* quanto *As atividades de avaliação estavam de acordo com o conteúdo*, enquanto 88% concordaram que sim, *O conteúdo foi distribuído de forma adequada durante o semestre*, e 12% consideraram que esse conteúdo foi distribuído parcialmente. Percebe-se, então, que conforme o total da média das opiniões dos alunos pontuadas do Gráfico 2, 92% concordam que sim, nas questões apresentadas, enquanto 6% entenderam que essas questões foram cumpridas parcialmente.

Avaliação do conteúdo

Neste subtópico avalia-se o grau de compreensão que os alunos tiveram, com base no conhecimento adquirido e em relação à aprendizagem das temáticas do conteúdo da disciplina ministrada.

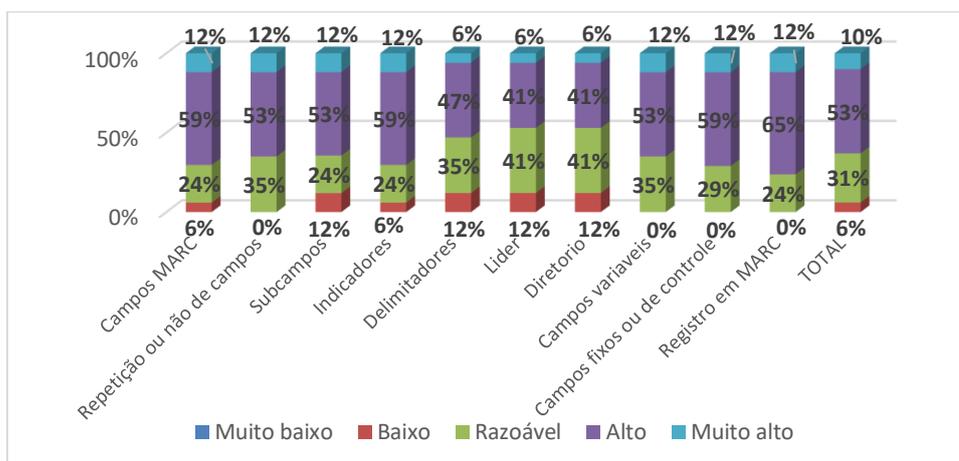


Gráfico 3 – Formato MARC
Fonte: elaborado pelo autor, 2020.

Percebe-se no Gráfico 3 que o conteúdo sobre *Registro em MARC* obteve 65% das respostas como alto grau de compreensão e 24% como um grau razoável, enquanto *Campos MARC*, *Indicadores* e *Campos fixos ou de controle*, tiveram igualmente 59% respostas como um alto grau de compreensão do conteúdo. Observa-se também que os conteúdos *Líder* e *Diretório* obtiveram 41% de respostas tanto como grau alto como um grau baixo de compreensão. Verifica-se, então, que numa média baseada na análise total do Gráfico 3, os retornos dos alunos indicaram que 53% tiveram um alto grau de compreensão, 31% tiveram um grau razoável de compreensão, 10% tiveram um grau muito alto de compreensão e 6% tiveram um grau baixo de compreensão. Pressupõe-se que o alto grau de compreensão relacionada aos registros em MARC deve-se ao domínio adquirido pelos alunos em disciplinas anteriores.

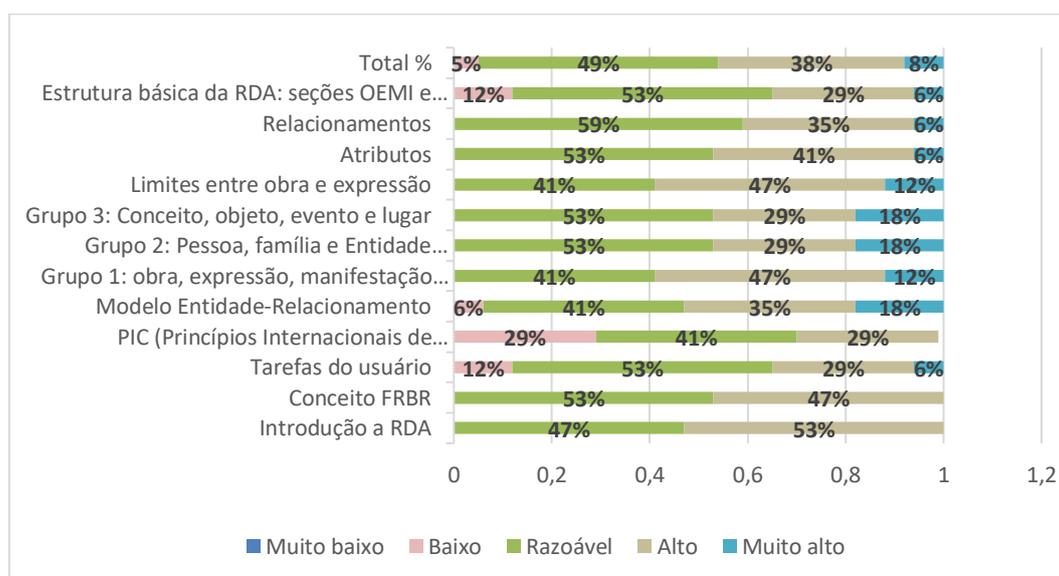


Gráfico 4 – FRBR, a arquitetura por trás da RDA
Fonte: elaborado pelo autor, 2020.

Conforme o Gráfico 4, 59% dos alunos indicaram que seu grau de compreensão sobre o conteúdo *Relacionamentos* foi razoável, e 53% apontaram os conteúdos *Estrutura básica da RDA*, *Atributos*, *Grupo 3*, *Grupo 2*, *Tarefas do usuário* e *Conceito FRBR* também com um grau razoável de compreensão. Por outro lado, 53% opinaram ter um alto grau de compreensão sobre o conteúdo *Introdução a RDA* e 47% também indicaram um alto grau de compreensão sobre os conteúdos *Limites entre obra e expressão* e sobre o *Grupo 1: obra, expressão, manifestação e item*. Nota-se também que o conteúdo *Princípios internacionais de catalogação* obteve 29% das respostas tanto para o grau baixo como para o grau alto de compreensão e 41% para grau razoável de compreensão. Averigua-se, então, que a análise média total do Gráfico 4 apresenta 49% de retornos com um grau razoável de compreensão, 38% com um grau alto, 8% com grau muito alto e 5% com um grau baixo. O entendimento sobre os modelos conceituais é primordial para se entender a estrutura da RDA e como se dará a construção de dados que serão registrados, bem como a instrução de como registrá-los.

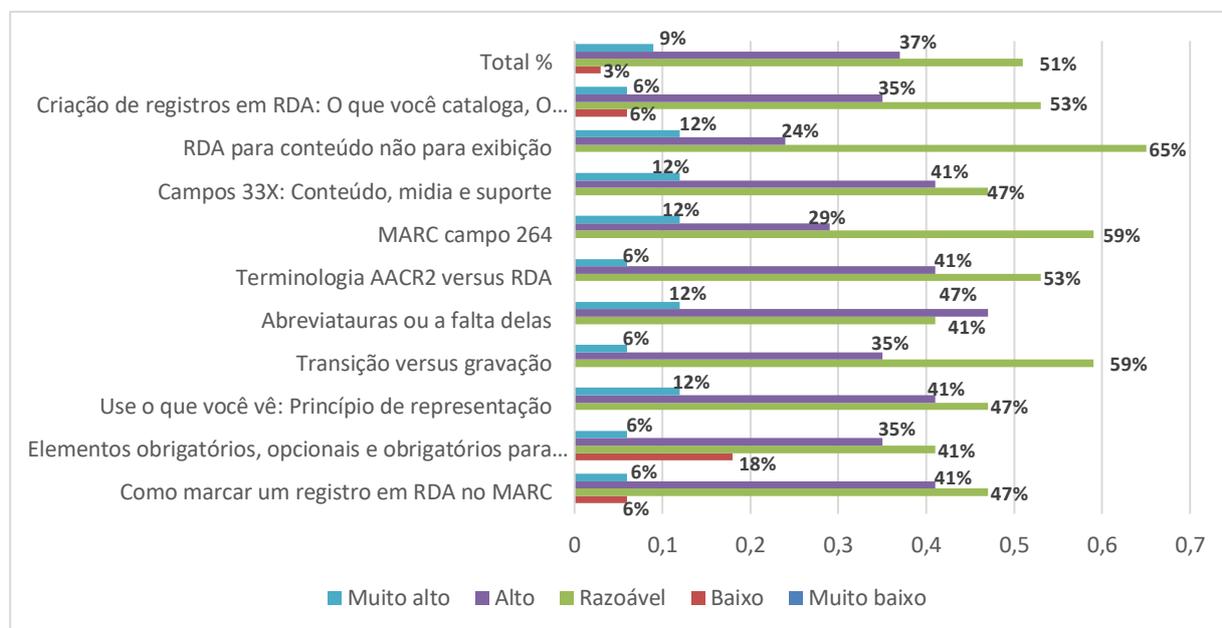


Gráfico 5 – Registros bibliográficos em RDA

Fonte: elaborado pelo autor, 2020.

Segundo o Gráfico 5, 65% dos alunos informaram que o grau de compreensão sobre o conteúdo *RDA para conteúdo não para a exibição* foi razoável, 24% indicaram que foi alto e 12% que foi muito alto, enquanto 59% apontaram que o grau de compreensão sobre os conteúdos *MARC campo 264* e *Transcrição versus gravação* foi razoável. O conteúdo sobre *Abreviaturas ou a falta delas* obteve 47% de indicações de alto grau de compreensão, 41% de grau razoável de compreensão e 12% de alto grau de compreensão. Percebe-se, então, que a média total das opiniões dos alunos apresentada no Gráfico 5 demonstra que 51% deles tiveram um grau razoável de compreensão, 37% tiveram um grau alto de compreensão, 9% tiveram um grau muito alto de compreensão e 3% tiveram um baixo grau de compreensão.

sobre os conteúdos. As mudanças que ocorreram na RDA afetarão a princípio alguns campos do MARC 21 e alterarão algumas regras do AACR2R, mas no começo da aprendizagem essas duas ferramentas, ainda muito utilizadas pela biblioteconomia, serão indispensáveis e necessárias para uma transição mais suave para a norma RDA.

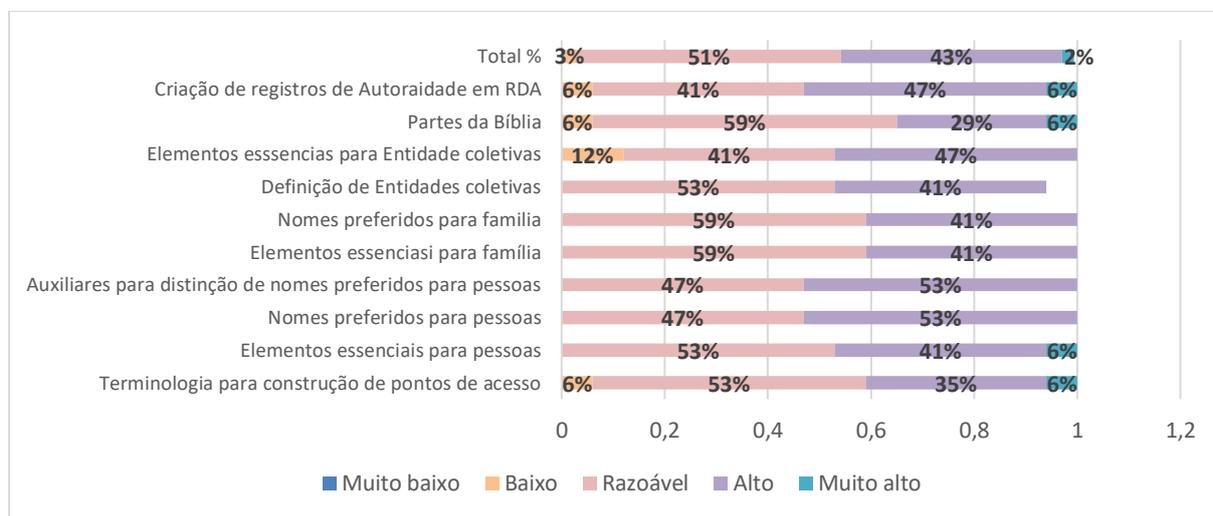


Gráfico 6 – Pontos de acesso e registro de autoridade
 Fonte: elaborado pelo autor, 2020.

A análise do Gráfico 6 indica que 59% dos alunos tiveram um grau razoável de compreensão referente aos conteúdos *Partes da Bíblia*, *Nomes preferidos para família* e *Elementos essenciais para família*, sendo que os conteúdos *Definição de entidades coletivas*, *Elementos essenciais para pessoas* e *Terminologia para construção de pontos de acesso* obtiveram 53% de respostas apontando um grau razoável de compreensão, enquanto os conteúdos sobre *Auxiliares para distinção de nomes preferidos para pessoas* e *Nomes preferidos para pessoas* obtiveram igualmente 53% de respostas indicando um alto grau de compressão. Percebe-se também que os conteúdos *Criação de registros de Autoridades em RDA* e *Elementos essenciais para entidades coletivas* tiveram um índice de 47% de alto grau de compreensão pelos alunos. Dessa forma indica-se que os resultados médios totais de grau de compreensão dos alunos referente aos conteúdos são de 51% para um grau razoável de compreensão, 43% para um grau alto, 3% apontam um grau baixo e 2% indicam um grau muito alto de compreensão sobre os conteúdos do tópico sobre pontos de acesso e registros de autoridades relacionadas à RDA.

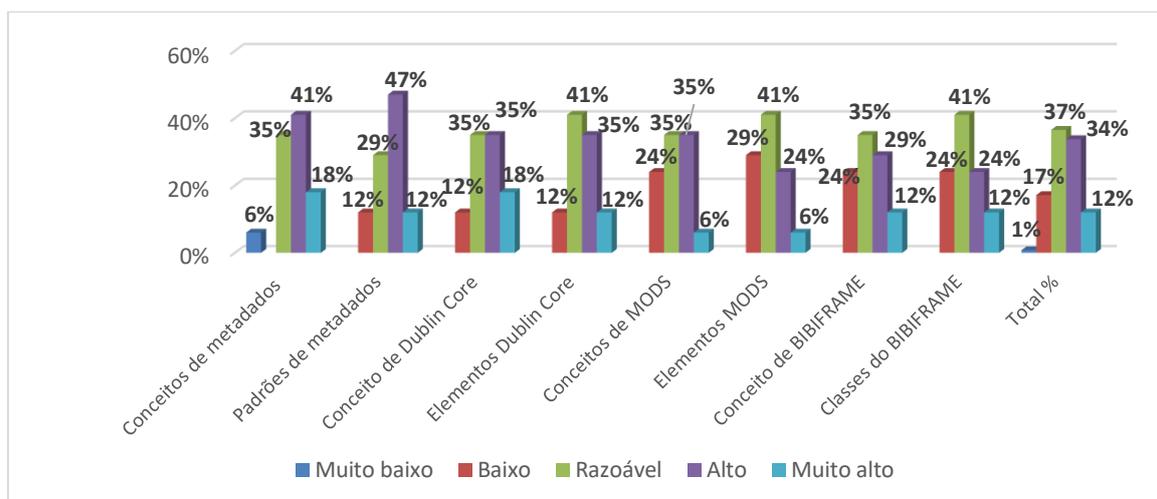


Gráfico 7 – Padrões de metadados e RDA

Fonte: elaborado pelo autor, 2020.

De acordo com o Gráfico 7, 47% dos alunos apontaram que tiveram um alto grau de compreensão sobre o conteúdo *Padrões de metadados*, enquanto 41% apontaram também um alto grau de compreensão para o conteúdo *Conceitos de metadados*. Além disso, 41% admitiram ter tido um grau razoável de compreensão sobre os conteúdos *Classes do BIBIFRAME*, *Elementos do Dublin Core* e *Elementos MODS*, e 35% apontaram um grau razoável de compreensão sobre os conteúdos *Conceitos do Dublin Core*, *Conceitos MODS* e *Conceitos BIBIFRAME*. Percebe-se, então, que a análise da média total do Gráfico 7 indica que 37% dos alunos apontaram um grau razoável de compreensão sobre os conteúdos, 34% um grau alto de compreensão, 17% um grau baixo e 12% um grau muito alto de compreensão sobre o tópico de Padrões de metadados e RDA. Pressupõe-se que o alto grau de compreensão dos alunos relacionado aos padrões e conceitos de metadados também se deve à sua introdução em disciplinas anteriores, que os mantiveram mais familiarizados com esses conteúdos.

Avaliação do pós-graduando como docente

Neste subtópico avalia-se questões relacionadas à desenvoltura do pós-graduando como docente, seu conhecimento sobre o conteúdo da disciplina, bem como a exposição de aulas e a condução de atividades e avaliações.

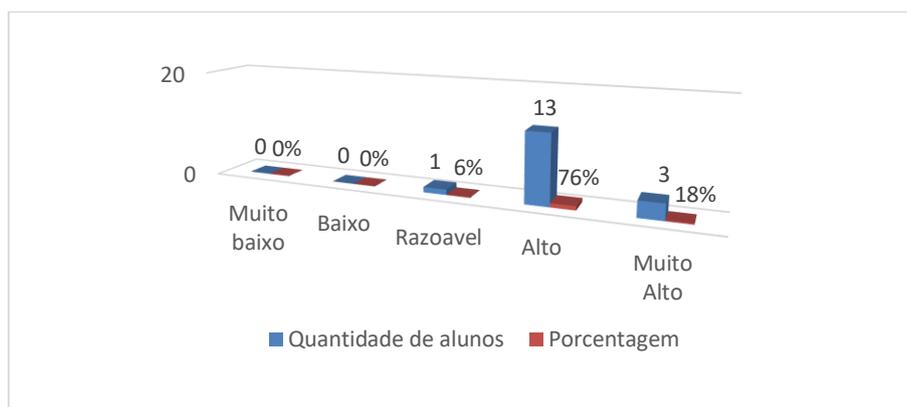


Gráfico 8 – Conhecimento demonstrado pelo aluno docente sobre o conteúdo da disciplina
Fonte: elaborado pelo autor, 2020.

Conforme apontado pelos alunos no Gráfico 8, eles consideraram que o pós-graduando, ao exercer o papel de docente, apresentou para 76% deles um alto conhecimento sobre o conteúdo da disciplina, sendo que 18% apontaram como muito alto esse domínio, enquanto 6% o indicaram como razoável. O conhecimento adquirido pelo aluno pós-graduando durante seu percurso acadêmico é de grande importância nesse momento a partir do qual ele poderá demonstrar toda a sua desenvoltura em sala de aula e poderá aplicá-lo na prática.

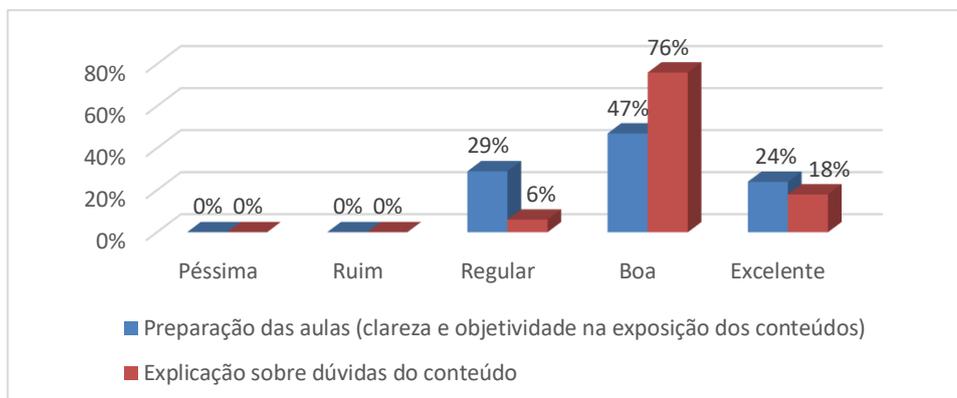


Gráfico 9 – Preparação e explicação das aulas
Fonte: elaborado pelo autor, 2020.

Segundo o Gráfico 9, 76% dos alunos indicaram que o pós-graduando, como docente, apresentou uma boa desenvoltura em relação à *Explicação sobre dúvidas do conteúdo* das aulas, sendo que 18% apontaram a explicação como excelente e 6% como regular. Em relação à *Preparação das aulas*, 47% dos alunos apontaram como boa a desenvoltura do pós-graduando, e 29% consideraram como regular sua preparação e explicação de dúvidas, enquanto 24% apontaram-nas como excelente. Todas as dúvidas relacionadas aos conteúdos

eram tiradas no momento da exposição das aulas e também no final das exposições, o pós-graduando sempre incentivou os alunos a fazerem perguntas.

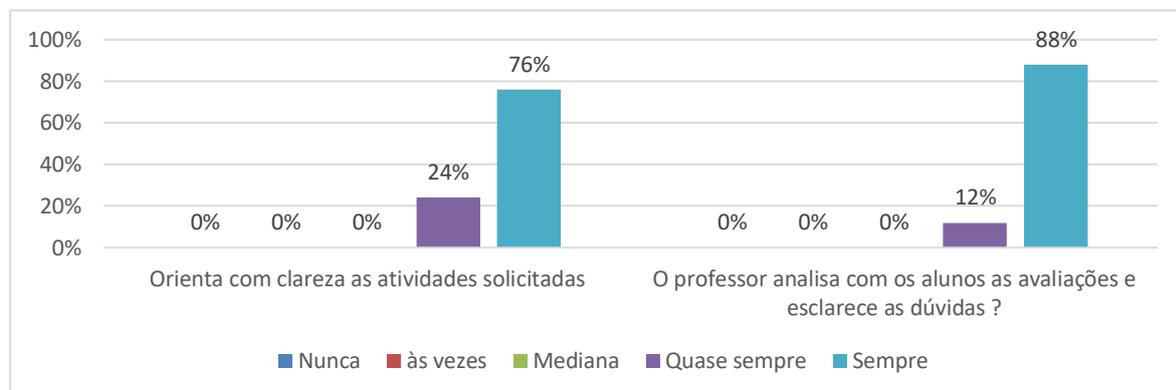


Gráfico 10 – Atividades e análise de avaliações

Fonte: elaborado pelo autor, 2020.

A partir da análise do Gráfico 10 nota-se que 88% dos alunos apontaram que sempre *O professor analisa com os alunos as avaliações e esclarece as dúvidas* e 12% apontaram que quase sempre, enquanto 76% dos alunos apontaram que o pós-graduando sempre *Orienta com clareza as atividades solicitadas* e 24% que quase sempre o pós-graduando orienta com clareza as atividades. Antes de realizar as atividades propriamente ditas, havia explicações sobre como ela procederia, se seria individual ou em dupla, os prazos para entrega e todos os passos para a sua realização eram explicados com clareza e objetividade. Geralmente as tarefas começavam em sala e continuavam na próxima aula, sendo que o acompanhamento das atividades e dúvidas era feito *in loco* e todas as correções feitas após o prazo para entrega, quando também eram retiradas dúvidas.

Autoavaliação dos discentes

Neste subtópico os alunos da disciplina “Tópicos em Catalogação e Classificação da Informação D (MARC, RDA e metadados)” avaliaram seu comprometimento, sua aprendizagem e o esforço relacionados à disciplina.

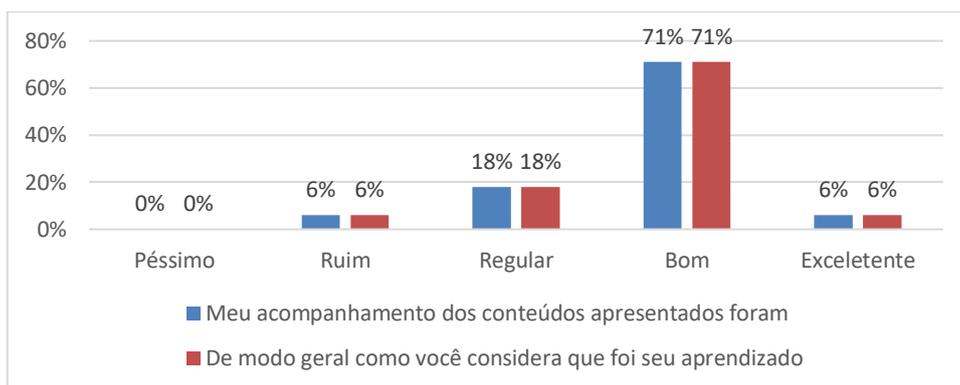


Gráfico 11 – Conteúdos e aprendizado

Fonte: elaborado pelo autor, 2020.

Como percebido no Gráfico 11, 71% dos alunos consideraram bom tanto o seu *acompanhamento dos conteúdos apresentados*, como o *aprendizado* da disciplina, apenas 18% consideraram ambos regulares, 6% indicaram como excelente o seu *acompanhamento dos conteúdos* assim como o *aprendizado* de modo geral enquanto outros 6% consideraram ambos ruins. O comprometimento do aluno é de grande importância para o caminhar das aulas e principalmente para seu aprendizado. Somente assim ocorre uma troca mais rica entre o conhecimento a conhecer e aquele adquirido, sobre as dúvidas recorrentes e sobre a intervenção do pós-graduando para que sejam feitos os devidos esclarecimentos.

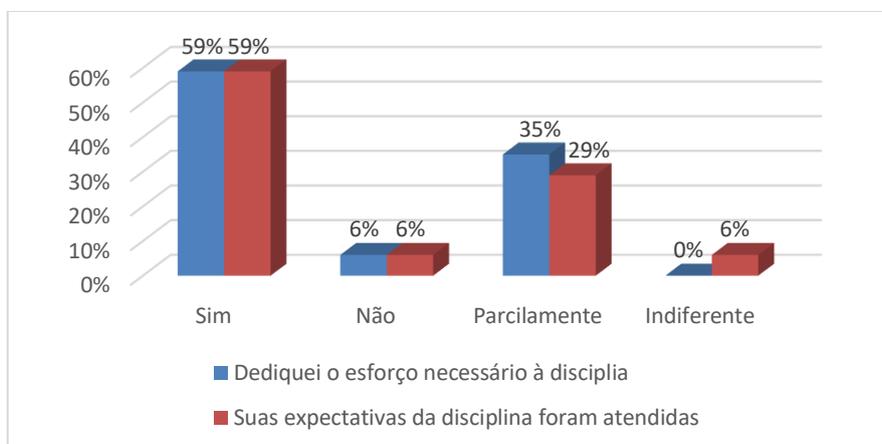


Gráfico 12 – Esforço e expectativas

Fonte: elaborado pelo autor, 2020.

Em relação ao Gráfico 12, 59% dos alunos consideraram que eles *Dedicaram o esforço necessário à disciplina* e que *Suas expectativas sobre a disciplina foram atendidas*, porém 35% apontaram que parcialmente *Dedicaram o esforço necessário à disciplina*, enquanto 29% tiveram parcialmente *Suas expectativas atendidas sobre a disciplina*. Entretanto, 6% não *Dedicaram o esforço necessário a disciplina* e também não tiveram *Suas expectativas atendidas sobre a disciplina*. A identificação e reciprocidade do aluno com a disciplina é o que

torna seu esforço pertinente, e é o que motiva sua aprendizagem e também sua satisfação relacionada com a disciplina.

CONCLUSÃO

O curso de pós-graduação apresenta um aspecto decisivo para a construção e a consolidação do conhecimento vinculado com a área de estudo da Biblioteconomia e com a docência no ensino superior. Durante o curso, o pós-graduando poderá desenvolver e articular todo o seu conhecimento adquirido durante seu percurso acadêmico até aquele momento com perspectivas para sua desenvoltura e aprendizado prático em sala de aula.

O estágio docente supervisionado é o momento em que o aluno pós-graduando tem a possibilidade de inserir-se no universo pedagógico acadêmico, quando se depara com construções e procedimentos teóricos-científicos e com a vivência prática da profissão de professor universitário.

A preparação para um plano de aula deve ser observada e acompanhada pelo orientador da disciplina, o qual dará instruções ao pós-graduando necessárias para a sua construção ou o seu melhoramento. Dessa maneira, o orientador oferecerá todas as orientações ou a liberdade para que seja criado um novo plano de aula ou somente seja atualizado aquele que já está em prática.

A metodologia de ensino da disciplina manteve a mesma estrutura proposta no plano de aula que já estava preparado. Houve o acréscimo de algumas ferramentas tecnológicas que se fizeram necessárias para explorar melhor o conteúdo teórico e técnico. Por ser uma disciplina técnica e que impõe a prática da catalogação ao aluno, não houve grandes inovações no método. Mesmo assim é interessante refletir sobre essa estrutura e a possibilidade da adoção de abordagens de ensino mais modernas para a sua aplicação.

O feedback dos alunos sobre a experiência do pós-graduando em sala de aula e seu convívio com eles é de grande importância para a análise do pós-graduando, a partir da demonstração do seu conhecimento sobre o assunto ministrado, da sua desenvoltura em sala de aula, do seu relacionamento com os alunos e principalmente da aprendizagem dos alunos referente à disciplina ministrada.

Com um retorno sobre os vários aspectos apontados no questionário, é possível obter uma avaliação que propicie ao pós-graduando a correção e aprimoramento de alguns erros decorrentes da sua primeira experiência como docente e também o melhoramento de algumas avaliações presentes no plano de aula e dos tópicos relacionados ao conteúdo da disciplina.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. *Estágios supervisionados na formação docente*. São Paulo: Cortez, 2014.
- ARROIO, Aguinaldo; RODRIGUES FILHO, Ubirajara Pereira; SILVA, Albérico Borges Ferreira da. A formação dos pós-graduando em Química para a docência em nível superior. *Química Nova*, São Paulo, v. 29, n. 6, p. 1387-1392, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-40422006000600040>.
- BARRETO, Cássia Maria. *Modelo de metadados para a descrição de documentos eletrônicos na web*. 199 f. Dissertação (Mestrado em Ciências em Sistemas de Computação) – Instituto Militar de Engenharia, Rio de Janeiro, 1999.
- BRAGA, Natália Lopes; PINHEIRO, Natália Parente; FEITOSA, Larissa de Brito. Estágio em Docência: o relato de experiência como recurso necessário na avaliação da aprendizagem. *Caminho aberto – Revista de Extensão do IFSC*, Santa Catarina, v. 3, n. 5, p. 66-70, nov. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.35700/ca.2016.ano3n5.p66-70.1973>.
- CHEN, Peter. *Modelagem de dados: a abordagem entidade-relacionamento para projeto lógico*. Tradução de Cecília Camargo Bartalotti. São Paulo: Mcgraw Hill, 1990.
- CUNHA, Maria Isabel da. Inovações Pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (org.). *Pedagogia Universitária*. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2009. p. 211-235.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FUSCO, Elvis. *Aplicação dos FRBR na modelagem de catálogos digitais*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.
- GIL, Antônio Carlos. *Metodologia do Ensino Superior*. São Paulo: Atlas, 2005.
- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- JOAQUIM, Nathália de Fátima; NASCIMENTO, João Paulo de Brito; BOAS, Ana Alice Vilas; SILVA, Fernanda Tavares. Estágio docência: um estudo no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Lavras. *Revista de Administração Contemporânea*, Curitiba, v. 15, n. 6, p. 1137-1151, nov./dez. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1415-6552011000600010>.
- LIBRARY OF CONGRESS. *Bibliographic framework as a Web of data: Linked Data Model and supporting services*. Washington, 2012. Disponível em: <http://www.loc.gov/bibframe/pdf/MARCIId-report-11-21-2012.pdf>. Acesso em: 26 maio 2020.

MERING, Margaret. *The RDA workbook: learning the basics of Resource Description and Access*. Santa Barbara: Libraries Unlimited, 2014.

Metada Object Description (MODS): history. 2018. Disponível em: <http://www.loc.gov/standards/mods/>. Acesso em: 26 maio 2020.

MIELKE, Fernanda Barreto; OLSCHOWSKY, Agnes. A Experiência do Estágio de Docência. *Cogitare Enfermagem*, Curitiba, v. 14, n. 3, p. 579-583, jul./set. 2009. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/ce.v14i3.16194>.

NOGUEIRA, Rosiléa Alves; PAGLIUCA, Lorita Marlena Freitag. Estágio de docência: experiência inovadora na prática de uma doutoranda. *Texto & Contexto Enfermagem*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 132-143, 2001.

OLIVER, Chris. *Introdução à RDA: um guia básico*. Brasília: Briquet de Lemos, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2012.

PPGGOC. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Organização do Conhecimento da UFMG. *Resolução nº 06/2018, de 19 de junho de 2018*. Dispõe sobre o estágio docente de alunos vinculados ao programa. 2018.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernane Cesar de. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIBEIRO, Gabriela Machado. *Estágio de docência na graduação: possibilidades e limites na formação de professores universitários*. 2012. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

ROCHA, Rafael Port da. Metadados, Web Semântica, Categorização Automática: combinando esforços humanos e computacionais para a descoberta e uso dos recursos da web. *Em Questão*, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 109-121, jan./ jun. 2004.

ROGERS, Carl. *Liberdade de aprender em nossa década*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

SIMIONATO, Ana Carolina. *Representação, acesso, uso e reuso da imagem digital*. 2012. 141 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2005.

Universidade Federal de Minas Gerais. Departamento de Organização e Tratamento da Informação. Disciplinas do curso de graduação. Belo Horizonte, 2019.

VELLUCCI, Sherry L. Bibliographic relationships. *In: J. Weihs (ed.). The Principles and Future of AACR: Proceedings of the International Conference on the Principles and Future Development of AACR.* Ottawa: Canadian Library Association, 1998. p. 105-147.

Paulo Marcelo Carvalho Holanda

Mestre em Ciência da Informação pelo Programa de Pós-graduação em Gestão e Organização do Conhecimento (PPGGOC/UFMG). Pós-graduação, *lato sensu*, especialização em Gestão de Bibliotecas Públicas pela AVM Faculdade Integrada (AVM). Graduação em Biblioteconomia pela Universidade Federal de Minas Gerais (ECI/UFMG).
pholanda515@gmail.com