



AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM DO PROFISSIONAL DA INFORMAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DE MUDANÇAS

Mara Eliane Rodrigues

Resumo:

O presente estudo trata das práticas pedagógicas de docentes de Biblioteconomia e Ciência da Informação e sua influência na formação de profissionais da informação. Com o objetivo de verificar como os professores desempenham suas ações pedagógicas, foi realizada uma investigação de ordem teórica e prática. Na investigação teórica, examinou-se estudos de pesquisadores da temática em foco. Na investigação prática foram escolhidos docentes de diferentes universidades que atuam no ensino de graduação e pós-graduação em Biblioteconomia e Ciência da Informação e, através de uma abordagem qualitativa, procurou-se desvelar as intenções educativas desses professores, por meio de entrevistas. Os resultados sugerem que as práticas pedagógicas dos profissionais pesquisados têm embasamento técnico. Os procedimentos utilizados em sala de aula ainda são considerados os mais tradicionais, pois repassam o conhecimento formal e específico. As aulas expositivas dialogadas, atividades de interação entre os alunos, estudo de textos, atividades práticas e de laboratórios, são as metodologias mais usadas em sala de aula para transmissão do conhecimento aos alunos. Os recursos midiáticos praticamente não foram mencionados. Acredita-se que uma reflexão sobre a prática pedagógica exercida pelos professores das áreas de Biblioteconomia e Ciência da Informação pode ter reflexos marcantes no processo de ensino-aprendizagem dos profissionais da informação num momento em que se procura romper com uma formação eminentemente técnica para se buscar um perfil profissional de natureza mais interdisciplinar.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas; Ensino-aprendizagem; Formação Profissional;

Abstract:

The present study addresses the teaching practices of Library and Information Science professors and their influence on the education of information professionals. In order to ascertain how they perform their pedagogical action, an investigation of a theoretical and empirical nature was made. In the theoretical research, we examined studies of researchers from the thematic focus. For the empirical study professors were chosen from different universities who work in undergraduate and graduate schools in Library and Information Science. Through interviews we tried to uncover the pedagogical intentions of these professors. The results suggest that the pedagogical practices of the professionals surveyed have technical background. Procedures used in the classroom are still considered the most traditional, in the sense that they convey formal and specific knowledge.



Teaching strategies using dialogue, interaction activities among students, study of texts, practices and laboratory activities are the methodologies used in the classroom to transmit knowledge to students. Media resources were barely mentioned. It is believed that a reflection on the pedagogical practice exercised by professors in Library and Information Science can be reflected in the remarkable process of teaching and learning of information professionals at a time when one tries to break with a highly technical training to get a professional profile of a more interdisciplinary nature.

Key-words: Pedagogical Practices, Teaching and learning; Vocational Training

1 INTRODUÇÃO

Refletir sobre o processo de formação do profissional da informação em uma época caracterizada pela diversidade de pensamentos, de paradigmas e de ações, não é tarefa das mais fáceis. Vivemos o esfacelamento das grandes teorias que explicaram as formações sociais e que embasaram todo o processo educativo até agora.

Frente às mudanças que estão ocorrendo, a Universidade tem sido questionada em relação aos processos educativos pelos quais é responsável, que resultam na formação de profissionais em diferentes áreas. Quando se questiona a competência do profissional formado pela Universidade, na realidade é a qualidade do ensino ministrado que está sendo avaliado. Isso leva a refletir sobre o papel do docente na nova conjuntura e sobre a maneira pela qual ele vem desenvolvendo sua prática pedagógica, uma vez que se considera que o professor é elemento essencial para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural.

Nesse sentido, o presente estudo trata das práticas pedagógicas de docentes que atuam no ensino de Biblioteconomia e Ciência da Informação e sua influência na formação de profissionais da informação. No entanto, convém esclarecer que este estudo faz parte de uma pesquisa mais abrangente, realizada no âmbito de um programa de doutorado quando, “com base nos fundamentos do paradigma 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 (RODIGUES, 2008, p. 15).

Com o objetivo de verificar como os professores desempenham suas ações no cotidiano do seu fazer pedagógico, foi realizada uma investigação de ordem teórica e prática. Na investigação teórica, além do exame minucioso das obras de pesquisadores da temática em foco, procuramos fontes bibliográficas que viessem contribuir para o desenvolvimento deste trabalho. Na investigação prática foram escolhidos docentes de diferentes universidades que atuam no ensino de graduação e pós-graduação em Biblioteconomia e Ciência da Informação e, através de uma abordagem qualitativa, procurou-se desvelar as intenções educativas desses professores. Esse grupo foi composto de professores experientes, que além do ensino, também desenvolviam pesquisa, tendo a maioria dedicação exclusiva na universidade onde trabalha.



A seguir apresentamos os estudos que fundamentaram teoricamente a pesquisa, a trilha metodológica percorrida para o desenvolvimento do estudo nos diferentes momentos do seu processo, os principais resultados alcançados e, finalmente, nossas reflexões finais acerca da temática abordada.

2. O SUPORTE TEÓRICO DO ESTUDO

Vários autores da área de educação têm-se dedicado à reflexão sobre a questão da prática docente, entendida neste estudo “como um conjunto de ações sistematizadas e organizadas pelo professor, objetivando assegurar resultados satisfatórios no processo de ensino-aprendizagem” (RODRIGUES, 2008, p. 17). Alguns desses autores se destacam por investigarem a prática pedagógica tal como ela ocorre na sala de aula, em busca de seus determinantes teóricos. Em todos os estudos sobressaem dois aspectos: a crítica ao paradigma que permeia as atividades essenciais da Universidade e a defesa de um novo paradigma de ensinar e aprender que os novos tempos requerem.

Cunha (1989, 1998) e Pimentel (1996) preocupam-se em investigar a prática pedagógica dos professores universitários, procurando encontrar elementos que expliquem a sua trajetória e forneçam indicadores para uma prática docente comprometida e crítica.

Em estudo realizado junto a docentes do ensino médio e superior com a finalidade de definir o conceito do *bom professor*, bem como suas origens e métodos, Cunha (1989), por meio de uma investigação etnográfica, procurou levantar traços comuns entre a história de vida e a prática pedagógica desses professores a partir das seguintes questões orientadoras: *quem é, como se percebe e o que faz o bom professor?* Após observar algumas aulas e entrevistar os professores identificados como *bons professores*, a autora chegou às seguintes conclusões:

- o ambiente de onde se originou o professor tem influência direta em seu comportamento e tolerância em sala de aula;

- em determinados momentos, a individualidade do professor chega num ponto que culmina em total perda de coletivismo, levando o docente a falhar em sua didática, sendo, por isso, importante desvendar o contexto em que o professor vive, analisando as relações e os valores institucionais presentes, para que ele se perceba como membro importante de um todo;

- o aspecto humano, principal influência na formação pessoal, também conta como ponto primordial na formação docente. A forma como o docente recebeu influência de seus professores e o interesse em poder contribuir com o conhecimento, leva o aluno a querer se espelhar no mestre e ser tal como ele. Esse aspecto é, em muitos casos, determinante para a formação do futuro *bom professor*.

Por último a autora conclui que não há receita específica para o bom professor, mas os aspectos e pontos de vista explanados esclarecem detalhes importantes que devem ser observados, para que se defina a forma de atuação do docente em sala de aula.

Em outro estudo, Cunha (1998) realizou uma análise do professor universitário, buscando compreender como se dava o ensino com professores que se sentiram desafiados a trilhar o caminho



da superação do ensino tradicional. Traçou, ainda, uma análise da concepção de conhecimento que preside a prática pedagógica do ensino superior na interface com a percepção política da sociedade. Estruturada em um duplo movimento, a pesquisa apresentou, primeiramente, os pressupostos que fundamentam o trabalho docente e, em seguida, analisa a prática pedagógica dos docentes. Para isso, insta os professores a falar sobre sua trajetória educacional, a descrever as práticas pedagógicas que desenvolvem e a fazer a avaliação das trajetórias delineadas. A análise dos depoimentos dos professores mostrou que quando eles falam das experiências pedagógicas que vêm desenvolvendo, apontam para:

- o **prazer como componente fundamental de sua motivação** para enfrentar as inseguranças próprias de qualquer inovação;
- as **dificuldades** que encontram para desenvolver suas propostas de ensino (ruptura interna com o paradigma dominante, estrutura universitária, medo da insegurança, resistência dos colegas, turmas muito numerosas, escopo teórico para a interdisciplinaridade e formas de avaliação);
- os **desafios** e perspectivas para a disciplina, procurando melhorar o trabalho que vem sendo realizado e ampliar os espaços de discussão acadêmica (CUNHA, 1998, p. 76, grifo da autora).

Na mesma linha dos estudos de Cunha, mas com uma abordagem mais antropológica, Pimentel (1996) trabalhou com 14 professores de uma universidade pública considerados bem sucedidos pelos seus alunos, buscando saber quem é e o que faz o professor comprometido com o ensino e quais são suas motivações primeiras. No transcorrer da pesquisa, os professores revelaram quem são, como fazem seu trabalho e o significado que a ele atribuem. A autora constatou, partindo do conceito de paradigma difundido por Kuhn, que na prática concreta dos professores estudados a crise do paradigma dominante era vivida em todas as suas nuances. Consideradas as tendências epistemológicas dos docentes investigados, numa extremidade estavam os que consideravam o conhecimento e o ensino como transmissão de um saber pronto e, na outra, os que viam o conhecimento e o ensino como construção. Entre essas duas tendências, estavam os professores que viviam a coexistência dos paradigmas dominante e emergente; alguns, percebendo que algo não ia bem, preocupam-se em restaurar o paradigma dominante. Outros estavam muito próximos daqueles que viam o conhecimento como construção, mas continuavam trabalhando propostas apoiadas em modelos do passado. Com base nessa análise, a autora reuniu os professores em três grupos, assim caracterizados em síntese realizada por Foresti (1997):

- 1- **Ensinando na incerteza do paradigma emergente:** este grupo integra professores críticos, que criam e renovam a realidade da sala de aula. Aos desafios dessa realidade, respondem com propostas de ensino criativas, significativas e estimulantes.
- 2- **Ensinando na coexistência de paradigmas:** neste grupo encontram-se professores cuja prática revela-se contraditória e ambígua, refletindo a situação da própria universidade, na qual posições epistemológicas diferentes levam a enfoques antagônicos sobre ciência e ensino.



- 3- **Ensinando na certeza do paradigma dominante:** nessa categoria foram reunidos os professores que adotam uma posição epistemológica e filosófica acrítica frente ao contexto histórico, ao conhecimento, à ciência e ao ensino.

Os estudos realizados por Cunha (1989,1998) e Pimentel (1996) indicam que há clareza da necessidade de reformular os procedimentos que hoje norteiam o fazer pedagógico dos professores, contudo ainda está se buscando “como” superar as práticas tradicionais de ensino.

No âmbito da Biblioteconomia e da Ciência da Informação o autor que mais sistematicamente tem discutido as questões afetas a formação do profissional da informação é Castro (2007). Em estudo que analisou as tendências pedagógicas que têm orientado a prática docente no ensino de Biblioteconomia e Ciência da Informação, o autor considerou que a incorporação das tecnologias de comunicação e de informação resultantes do processo de mudança que ocorreu no ensino biblioteconômico na década de 1950, com a criação do Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação¹, favoreceu a transformação das técnicas e das teorias do campo da Biblioteconomia, que ele denomina de característica *técnico-científica*. Essa característica é “integradora das tendências pedagógicas tradicionais [...], que julgamos que sejam as que têm influenciado a formação do bibliotecário brasileiro, desde a sua gênese até o momento atual”. Sua afirmação baseia-se no estudo que fez sobre as concepções educativas brasileiras, pautando-se pelas classificações de Saviani (1980)² e Libâneo (1985)³ que “complementam-se à medida que relacionam a concepção filosófica à prática docente-profissional”. Saviani classificou as teorias educacionais em dois grupos: não críticas e críticas, orientando-se pelo critério de criticidade, ou seja, ao analisar o fenômeno educacional, considerou os fatores sociais, econômicos e políticos que interferiam em sua concepção. Já Libâneo, analisou a interferência desses fatores na ação docente-profissional. Para tanto, classificou as tendências pedagógicas no conjunto da Pedagogia Liberal e da Pedagogia Progressista. “A primeira centra-se na doutrina filosófica liberal que justifica e legitima o modo de produção capitalista; a segunda, por sua vez, se expressa pela concepção dialética da educação [...]”. Assim, com base nas categorias de Saviani e Libâneo, “podemos afirmar que o ensino de biblioteconomia tem se pautado nas teorias não-críticas e na Pedagogia Liberal”, isto é, tem seguido uma abordagem positivista (CASTRO, 2007, p. 133, 135, 139).

Essa concepção de ensino tem formado profissionais “para assumirem o papel de organizadores e processadores de informação, em contraposição, com relativa preocupação, às questões político-sociais” (CASTRO, 2007, p. 140). Conseqüentemente, quando nos referimos ao profissional da informação a imagem que emerge é a de um profissional eminentemente técnico, pois sua formação está associada

a um modelo de ensino transferidor de conhecimento, associado a manuais, livros didáticos,

1 Atualmente Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

2 SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1980.

3 LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.



sistemas e instrumentos de gestão de informação que são tomados mais como objetos para serem repassados em estado final, do que como objetos para serem criticamente repassados como saber transitório e passível de assimilação e transformação no meio ao qual se destina (SOUZA, 2004, p. 16).

Contudo, sabemos que nos tempos atuais a competência profissional transcende os limites da mera aptidão técnico-científica e adentra o campo do político-social.

A sociedade passa a exigir profissionais que tenham capacidade de tomar decisões, que sejam autônomos, que produzam com iniciativa própria, que saibam trabalhar em grupo, que partilhem suas conquistas e que estejam em constante formação. (BEHRENS, 1999, p. 386).

Diante dessas considerações, faz-se necessária a busca de uma nova reflexão no processo educativo. Para formar profissionais com as aptidões anteriormente referidas o docente precisa estar sintonizado com essas transformações, de forma a aperfeiçoar suas ações, podendo buscar novas formas didáticas e metodológicas de promoção do processo ensino-aprendizagem com seu aluno. A ação docente deve privilegiar não apenas o processo de ensino, mas sim o processo de ensino-aprendizagem, o que significa “compreender bem cada um deles para melhor entendermos como se pode fazer a correlação, a complementaridade e a integração dos dois processos, transformando-os em um só” (MASSETO, 2003, p. 35).

É importante lembrar que os processos de ensino e aprendizagem podem ser complementares e integrados, mas não são idênticos. Por isso, é importante distinguir os dois conceitos. Ensino significa “instruir, comunicar conhecimentos ou habilidades, fazer saber, mostrar, guiar, dirigir”. Todas essas ações estão centralizadas no professor e, neste processo, o professor é o agente principal. Aprendizagem se traduz por “buscar informações, rever a própria experiência, adquirir habilidades, adaptar-se às mudanças, descobrir significados nos seres, nos fatos, nos fenômenos e nos acontecimentos, modificar atitudes e comportamentos”. Todas estas atividades apontam para o aluno, estão centradas no estudante, em suas capacidades, possibilidades, necessidades, oportunidades e condições para que aprenda. Para integrar os dois processos é preciso que a ênfase em um e outro seja equilibrada de forma a tratá-los como uma totalidade, em que um está intrinsecamente unido ao outro (MASSETO, 2003, p. 35). O professor deve repensar constantemente sua prática docente para estabelecer um processo dinâmico que possa romper a dicotomia teoria-prática, articulando o processo educativo com a realidade social.

Apoiada nas contribuições de educadores que investigaram o significado do trabalho docente e realizaram estudos que permitem vislumbrar novos caminhos para a prática docente, condizentes com o processo de mudanças que ora vivenciamos, a presente pesquisa se propôs a investigar os procedimentos didático-metodológicos que os professores atuantes no ensino de Biblioteconomia e Ciência da Informação desenvolvem e de que forma esses procedimentos interferem no processo de formação do profissional da informação.

3 A METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO



A trilha metodológica percorrida por esta pesquisa foi pautada em dois momentos: primeiramente no estudo de obras de autores brasileiros da área de educação, como também de outras pesquisas que pudessem contribuir para a construção do trabalho. A razão de nos basearmos em autores da área de educação deve-se ao fato de a discussão no tocante à prática pedagógica desenvolvida por professores que formam os profissionais da informação configurar-se, no Brasil, ainda de forma incipiente. Em um segundo momento, para averiguar as práticas pedagógicas dos docentes, optamos pela 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).

A população alvo constituiu-se de dezenove professores doutores, de diferentes universidades do país, atuantes em cursos de graduação e pós-graduação (mestrado e doutorado) em Biblioteconomia e Ciência da Informação, vinculados a escolas ou departamentos de Ciência da Informação. Essa seleção foi definida pelo critério da formação acadêmica/titulação, partindo-se do princípio de que o doutorado fornece ao professor um maior domínio teórico e prático da sua área, possibilitando-lhe também aperfeiçoar sua prática pedagógica.

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). O roteiro de entrevista, previamente estabelecido, não foi aplicado rigidamente, permitindo que os entrevistados fizessem as adaptações necessárias.

Para análise dos depoimentos colhidos nos valemos do método de *Análise de Conteúdo*, recomendado por Bardin (2009) e definido como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2009, p. 44).

Existem várias modalidades de análise de conteúdo; dentre elas, optamos por trabalhar com a análise temática porque “comporta um feixe de relações e pode ser graficamente apresentada através de uma palavra, de uma frase, de um resumo” (MINAYO, 2006, p. 315).

Segundo Minayo (2006, p. 3316), “fazer uma análise temática consiste em descobrir os *núcleos de sentido* que compõem uma comunicação”. Desse modo procedeu-se à leitura dos depoimentos transcritos, buscando-se construir unidades de significado em cada discurso analisado. Em seguida, tais unidades foram agrupadas por semelhança de significados, e nomeadas com expressões usadas nas falas de cada professor. A partir daí, foram estabelecidas as categorias de análise. Primeiramente, considerando-se que o conceito que o professor tem sobre educação e sobre o processo de ensino-aprendizagem determina o que realiza em sua prática pedagógica, elegeu-se a seguinte categoria:



concepções de educação, ensino e aprendizagem. Logo após, com o intuito de perceber como os professores preparam e executam suas ações, definiu-se a categoria *práticas pedagógicas*.

Depois da criação das categorias, procedeu-se a escolha dos trechos das entrevistas que melhor representassem as categorias definidas.

4 RESULTADOS

A análise interpretativa das falas dos professores foi realizada com a intenção de desvelar como os docentes vêem sua condição de educadores, quais são suas dificuldades, suas aspirações e se estão motivados para mudanças que levem à alteração de sua prática pedagógica, que culmine numa melhor formação do profissional da informação.

4.1 Concepções de Educação, Ensino e Aprendizagem

De modo geral, os professores vêem a educação de forma mais ampla, chegando a afirmar que “[...] essa concepção vai além da formação profissional” (P5)⁴, envolve “[...] não só a sala de aula, [mas] o contexto maior que o aluno tem”, é “a formação dele como cidadão” (P3). Outro explicita que, quando fala em educação, de maneira geral, está “pensando em construção de algum tipo de ser humano” (P7). Para três professores, educação representa “uma visão de mundo”, significando as referências que a pessoa traz consigo, ou seja, como se coloca no mundo (P11, P12, P17). Essa idéia é complementada pelo depoimento de outro professor que diz: “para mim educação é processo contínuo de construção de conhecimento; educação é a possibilidade de aprendizagem constante que o ser humano vivencia em sua vida; a educação é essencial para o homem ‘ser’” (P14). Desse modo, essas falas se coadunam com a visão de educação defendida por Damasceno (1999, p. 20), para a qual “educação constitui uma prática social e histórica que se liga diretamente à vida objetiva e subjetiva dos sujeitos envolvidos na referida prática”. Podemos considerar, portanto, que a educação deve se constituir em uma práxis transformadora e crítica.

Mas, ao externar suas concepções de ensino e aprendizagem os professores mostram que sentem dificuldades em pensar esses processos de modo integrado, conforme recomenda Masseto (2003). Dos dezenove professores entrevistados, apenas cinco explicitaram a idéia de que ensino e aprendizagem devem ser tratados como uma totalidade. Um dos professores confessa que para ele “é complicado dissociar [ensino e aprendizagem] porque para mim é troca” (P7), no sentido de que professores e alunos ensinam e aprendem juntos. Para outro professor, ensino e aprendizagem é aquele processo

[...] que nós fazemos ali, no momento da sala de aula, no momento da pesquisa, em que

⁴ As entrevistas, à medida que eram realizadas recebiam um número seqüencial e as falas foram codificadas de acordo com essa ordem. P significa professor.



ele troca conhecimento comigo, em que ele absorve o que eu estou passando na sala de aula, na pesquisa, no fazer, enfim nos trabalhos, nas discussões, nas colocações que nós fazemos. Agora esse processo ensino-aprendizagem, ele não é nada se não estiver inserido nesse projeto maior de educação que nós planejamos. Isto é, se não estiver inserido no projeto pedagógico (P3).

Na concepção de um outro professor o ensino e a aprendizagem acontecem de uma forma dialética, com o aluno e o professor se municiando um no processo do outro, ainda que ocupem espaços sociais previamente determinados.

Eu acho que essa área do ensino e da aprendizagem são instâncias, obviamente que também acontecem em outros contextos que não necessariamente o contexto escolar, mas eu acredito que é uma instância formalizada, eu poderia dizer, e estruturada em torno de um objeto, de um objetivo, em que são colocados ali instrumentos ferramentas, mediações, perspectivas, que são construídas e estruturadas em prol de fazer avançar sujeitos de uma direção à outra direção (P11).

Já um outro professor considera que ensino e aprendizagem é uma coisa só, mas “para ser reflexo um do outro depende da forma como você ensina” e confessa que “na realidade, para mim o mais difícil é a avaliação desse processo; a avaliação é dolorosa porque quando você está avaliando não está avaliando só um conteúdo, mas também a sua capacidade de ensinar” (P12).

Ao conceber a educação como um processo global de formação, um outro professor pensa que para que esse processo se concretize são necessárias estratégias de ensino-aprendizagem, ou seja, “ações que envolvem alunos e professores para aquisição de conhecimento já sistematizado e produção de novos conhecimentos”. Desse modo “ensino e aprendizagem são, pois, processos solidários, cujo resultado desejado é a autonomização crescente do aluno no processo de produção de conhecimento” (P15).

Contudo, em outras falas, percebe-se a distância colocada entre esses dois processos: “[...] o professor ensina, o aluno aprende. São dois mundos bem distintos” (P4). Um outro depoimento considera que o ensino deve “propiciar condições para o indivíduo saber pensar e, também, saber criticar”. Já a aprendizagem “está vinculada ao indivíduo e a sua condição de ‘ser’. Por isso, a aprendizagem está relacionada ao processo de transformação do indivíduo [...]”. Nessa fala fica claro que “não existem parâmetros/normas para a aprendizagem, uma vez que ela é diferente para cada ser humano” (P14).

Um outro professor considera que o ensino deve ser organizado com o objetivo de propiciar a aprendizagem. Para ele o ensino envolve “local, pessoas, conteúdos, recursos, etc”, enquanto que a aprendizagem é o “momento em que o indivíduo, em contato com novos conteúdos e situações, desenvolve seu conhecimento e habilidades a respeito de um assunto prático ou tema” (P16).

Em outro depoimento, o professor confessa que nunca estudou formalmente esses conceitos; para ele “ninguém ensina, a pessoa aprende ela mesma, o aprendizado é interno à pessoa”. Na sua concepção “o professor não ensina, você pode fazer uma seleção de leituras, dar um caminho para o aprendizado, mas quase tudo depende da própria pessoa”. Ainda para esse professor



A aprendizagem pode caminhar sozinha e o ensino deveria caminhar junto com a aprendizagem porque o ensino deveria gerar, ou facilitar a aprendizagem, agora pode ser um ensino ineficiente e não gerar a aprendizagem. Nesse sentido, o ensino pode caminhar sozinho, assim como a pessoa pode aprender sozinho, mas idealmente um facilita o outro – o ensino facilita a aprendizagem (P13).

Já para outro professor “o ensino é um processo de comunicação, onde aquele que está repassando tem que ter uma ação singela [...] de perceber como o outro pode aprender aquele conhecimento”. Nessa visão, “a aprendizagem representa o quanto o outro pode aprender” (P17). Em outra fala o ensino é visto como “[...] uma verdade a ser transmitida”, enquanto que a aprendizagem já é considerada um processo: “a aprendizagem supõe a negociação, a apropriação e, conseqüentemente, a transformação da informação em conhecimento”. No entanto, o professor reconhece que “as práticas acadêmicas estão muito mais marcadas pelas relações de autoridade” (P2).

Essa constatação vai ao encontro de outra fala que, ao exprimir sua concepção de ensino e aprendizagem, manifesta preocupação com o conservadorismo das práticas pedagógicas exercidas na universidade.

[...] eu fico achando que a gente na universidade, ainda muito por conta de conservadorismo da nossa parte e muito por falta de uma concepção de ensino que contemple isso, [...] ainda exerce uma prática de ensino muito conservadora, muito teorizante, uma prática de ensino de distinguir muito claramente o papel de professor e aluno, você de uma certa forma “despeja” aquele conteúdo, etc., e os alunos têm que ouvir aquilo tudo, aprender, ler e decorar [...] (P10).

Essa última observação remete para a categoria *práticas pedagógicas*, quando procurou-se detectar como os professores desenvolvem a sua prática pedagógica, ou seja, como descrevem o cotidiano da preparação e execução de seu ensino e o que apontam como dificuldades nesse exercício.

4.2 Práticas Pedagógicas

O depoimento dos professores sobre como preparam e executam sua prática pedagógica, mostrou que a maioria, dezesseis, se preocupa com o planejamento dos conteúdos a serem ministrados. Alguns partem do plano de ensino da disciplina para visualizar suas aulas “com base nos programas de ensino das disciplinas (que são atualizados periodicamente), planejo a distribuição dos conteúdos e atividades ao longo de cada semestre” (P15); “os conteúdos são planejados de forma a contemplar a súmula da disciplina e incorporar elementos atuais que, por vezes, não poderiam estar na súmula” (P18). Explica, ainda, que planeja “os conteúdos que serão ministrados em cada aula no início do semestre, mas isso não significa que não possa haver adaptações/mudanças no decorrer dele” (P18).

Um outro depoimento informa que para planejar o conteúdo leva em consideração a avaliação dos alunos sobre aquela disciplina, realizada no semestre anterior.



A cada semestre, planejo a disciplina a partir da avaliação que os alunos fizeram da disciplina no semestre anterior. Planejo uma espécie de calendário das aulas e faço a distribuição dos conteúdos de cada dia. Tenho um caderno onde deixo tudo registrado. Busco sempre atualizar a bibliografia e leio sobre novas técnicas de dinâmicas de grupo que possam ser aplicadas, leio sobre criatividade e técnicas de ensino para sempre buscar estimular os alunos a participarem das aulas, lerem mais e pesquisarem. Faço contato com pessoas que possam fazer palestras, apresentando suas experiências na temática da disciplina. [...] Na sala de aula coloco em prática o que foi planejado, sempre ressaltando a importância da interação professor-aluno no sentido de obter o melhor resultado possível do processo ensino aprendizagem (P8).

Outra fala exprime a mesma preocupação, ao externar que “a observação e análise das avaliações fornecem o *feedback* [...] para os ajustes, quando necessário” (P14).

Alguns declaram que partem do plano de ensino, mas se preocupam em considerar os interesses e conhecimentos prévios dos alunos para delimitar o papel que a disciplina terá no processo de ensino-aprendizagem, “de acordo com o programa e com o conhecimento prévio dos alunos e seus interesses; a base tem que ser o que o aluno já sabe. O interesse do aluno deve ser estimulado para poder haver aprendizagem” (P9). Outro professor declara que trabalha há dez anos com a mesma área de conhecimento, “então a gente vai aprendendo as regularidades um pouco do aluno, em que o aluno tem mais dificuldade e vou tentando experimentar [...], às vezes eu pego coisas que estão no contexto deles (alunos) para causar uma identificação mais rápida” (P11).

Podemos perceber que a idéia de planejamento varia de professor para professor e a forma como o elaboram e de como dele se utilizam também. Mas, não se pode ignorar que há um arcabouço do curso ou da disciplina, já apreendido por eles, que nem sempre é consciente. Na maioria das vezes, a prática em determinada disciplina define os constructos de sua forma de pensar; nesse caso, os planos de ensino têm pouco significado. Por outro lado, não parece haver relação direta entre o êxito do professor e um plano de ensino explicitado corretamente.

Com relação à metodologia de ensino adotada, os seminários, leitura e discussão de textos, atividades práticas e de laboratórios, aulas expositivas, foram os recursos mais usados como procedimentos didáticos cotidianos. Isso demonstra o esforço dos professores na busca de uma melhor articulação entre a teoria e a prática. Um professor que usa a metodologia de mapas conceituais explica que “a partir da discussão de um texto, os alunos se reúnem em grupo e vão elaborar o mapa conceitual” (P1). Outro que trabalha com bibliometria, métodos quantitativos aplicados à ciência da informação, fontes e redes especializadas em informação menciona que usa muito “a modalidade de seminários” (P4). Um outro, que trabalha com disciplinas técnicas e teóricas, revela que para as disciplinas “mais técnicas, eu trabalho com portfólios (com abordagem comportamentalista mesmo, outros acham que é mais construtivista); nas teóricas (lógica e semiótica) trabalho com leituras, seminários, filmes, enfim” (P19). Outro depoimento declara que para as disciplinas mais teóricas “mesclo aulas expositivo-dialogadas [...] com atividades práticas e de laboratório”. Explica que “na medida do possível, busco dividir o tempo total de cada encontro pela metade, a fim de contemplar esses dois aspectos” e ainda acrescenta que “utilizo também as TICs como mediação, na forma de



ferramentas como ambientes de aprendizagem, *blogs*, e-mail, etc” (P18). Já outro professor que lida com os fundamentos da área de Biblioteconomia considera que essa é uma disciplina muito conceitual, por isso “às vezes eu dou aulas expositivas e outras vezes eu passo pesquisa”. No último caso, trabalha em forma de seminário e ressalta que “na disciplina de fundamentos eu faço uma articulação de todos esses conceitos que envolvem a Biblioteconomia e a Ciência da Informação, pois elas ao mesmo tempo que são muito próximas, também tem suas particularidades” (P12). Um outro professor que atua no campo das tecnologias da informação declara que desenvolve esses conteúdos em termos práticos e teóricos

“[...] eu combino sempre trabalhos práticos, projetos, que são desenvolvidos em grupo, faço a exigência de quatro pessoas, eu acho que mais que isso não é efetivo, e eu sempre tenho junto com isso pelo menos duas avaliações teóricas – conceitos, a parte mais de pegar aquilo, juntar, [conceituar], trabalhar com essa parte mais conceitual (P10).

Sabe-se, contudo, que o simples fato de o professor utilizar a estratégia de trabalho em grupo ou diferentes recursos técnicos e didáticos não garante a realização de uma proposta pedagógica inovadora. O que se percebe é que, de modo geral, os professores encontram dificuldades estruturais para o uso de uma metodologia mais criativa.

Tentei uma experiência de fazê-los publicar seus resultados de pesquisa e de realizar a crítica dos trabalhos dos outros grupos. A experiência ofereceu bons resultados, mas mostrou carências de infra-estrutura operacional. O trabalho do professor aumenta muito e nem sempre conseguimos responder convenientemente (P2).

[...] eu trabalho com essa dinâmica de ter sempre conteúdos renovados pelos conhecimentos que eu vou adquirindo e renovando. O uso de tecnologias vem na agilização da sala de aula aos poucos acontecendo. Mas, ainda é [precário] (P6).

Alguns manifestam esforço no sentido de que a aula seja um espaço coletivo, e que as formas de agir do professor e dos alunos levem a essa mobilização. Em uma fala fica expressa a preocupação com a discussão coletiva dos conceitos trabalhados na disciplina; o professor informa que cada aula ou atividade “se articula em torno de teorias, conceitos e sua operacionalização, se for o caso”. Nesse sentido, “cada unidade contempla a realização de exposição de conceitos pelo docente, a discussão coletiva desses conceitos, exercícios e seminários” (P15).

Quanto às dificuldades enfrentadas pelos professores no seu cotidiano pedagógico, três pontos principais foram enunciados: estrutura do ensino, condições de trabalho, carência de formação pedagógica.

A estrutura do ensino diz respeito ao modelo de ensino que a legislação contemporânea determina, o qual aprofunda a desigualdade pelos resultados finais do processo escolar. Além disso, os currículos extremamente estratificados não dão conta de trabalhar o conhecimento nas complexas relações sociais do mundo de hoje. Um professor atesta que “[...] a maior dificuldade é lidar com níveis diferentes de conhecimento e interesse dos alunos [...]” (P9). Outro professor coloca essa questão em vários níveis de problemas; o primeiro deles “[...] eu diria que é um problema social,



os nossos alunos vêm com um capital cultural muito baixo”. Mais um problema que esse professor detecta é com relação à postura dos alunos, “[...] eles vêm de uma postura muito adolescente, muito irresponsável, de não chegarem na hora, de não entregarem os trabalhos no prazo [...]” (P10). Um outro professor, de forma indireta, também se refere a esse ponto “[...] de modo geral eu procuro infundir nos alunos a responsabilidade profissional porque tem que ter e chamo bem a atenção nesse sentido”(P6). Outras duas falas ressaltam a perda de motivação do aluno durante o percurso escolar: “eu não sei porque no transcorrer do curso os alunos vão perdendo a motivação”. Atribui essa perda de motivação ao fato de que “há uma diversidade muito grande de professores, com conceitos e técnicas de ensino diferentes” (P12). O outro depoimento constata que

quando você trabalha o aluno no início do curso ele ainda não foi abduzido pela regra, quando você pega o aluno mais no final, no sétimo ou oitavo período, você percebe que o poder criativo dele vai definhando ao longo do curso ao contrário do que deveria ser (P11).

Para esse professor essa situação se dá devido a “submissão, ao sujeitamento mesmo, a regra”. Considera que “é uma característica da área porque a gente trabalha muito com norma e parece que a norma está canalizada e pronto!”. Mas, confessa que se sente muito incomodado com isso porque “o aluno é sempre submetido a isso e poucas vezes estimulado a consolidar uma regra nova, de pensar” (P11). Este último depoimento corrobora a afirmação de que a formação na área de Biblioteconomia tem uma tradição técnica, indicando um modelo pedagógico positivista de ensino.

As condições de trabalho também foram apontadas como um fator de dificuldade para os professores. Eles referem-se principalmente à falta de infra-estrutura adequada para desenvolver as atividades de ensino. Um professor, com relação às disciplinas que ministra, diz que dificilmente a prática ocorre da forma como é idealizada e que, “por vezes, equipamentos não funcionam, alunos não se sentem motivados ou não têm tempo devido a uma sobrecarga de atividades, não consigo tempo suficiente para as leituras que gostaria de fazer” (P18). Já, para outro professor a principal dificuldade, sem dúvida, é a questão da infra-estrutura, mas explica que não se refere ao espaço físico e sim ao maior número de pessoal de apoio. “Como nós temos diversas obrigações, muitas vezes nos falta um respaldo de recursos humanos para nos apoiar. Então, tudo nós temos que providenciar” (P3). Outro depoimento revela a mesma situação “com o acúmulo de funções e de trabalho o tempo necessário para estudo e leituras para atualização ficaram bastante reduzidos, o que prejudica o ensino e a própria condução da pesquisa” (P16).

Pelos depoimentos destacados podemos dizer que esses obstáculos interferem na qualidade do ensino.

Os aspectos referentes à carência de formação pedagógica foram bastante salientados pelos docentes. Vários se referiram a essa questão o que demonstra que se preocupam com uma preparação pedagógica que conduza a uma apreensão bem sucedida das formas de ensino e de construção desse ensino.

Creio que há um descompasso muito grande entre a forma de minhas 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 (P2).

Um professor declara que é bastante crítico em relação a sua prática pedagógica e confessa que “ainda apresento insegurança na condução da avaliação dos alunos”. Quanto à didática usada para trabalhar o conteúdo em sala de aula “acho que precisa ser atualizada mediante as novas possibilidades de recursos interativos como *blog*, EAD, etc” (P16).

Um outro professor declara seu pouco conhecimento a respeito das teorias de ensino e confessa que “[...] vou 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 muito solitário e sente falta do 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” (P10). 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” (P12). Estas falas mostram que os docentes do ensino superior não têm o hábito de refletir coletivamente sobre o que fazem, ao contrário, estão “acostumados a processos de planejamento, execução e avaliação das atividades (tanto de pesquisa, quanto de ensino) de forma individual, individualista e solitária” (PIMENTA; ANASTASIOU; CAVALLET, 2002, p. 142). Portanto, superar essa forma de atuação se constitui em um desafio, pois requer intencionalidade, envolvimento e disponibilidade para mudanças além de um espaço institucional favorável.

Pelos depoimentos apresentados, podemos dizer que, de modo geral, os professores se percebem como articuladores do processo de ensino-aprendizagem que ocorre com os alunos. Por isso, alguns se dizem exigentes e valorizam esta característica em si. “[...] eu cobro horário, cobro formato de trabalho, cobro uma postura [...]” (P10).

Mas, a compreensão de que é necessário se construir continuamente como professor é fundamental para o avançar no processo da docência e do desenvolvimento de habilidades pedagógicas. As práticas pedagógicas aqui estudadas não permitem perceber uma ruptura com o paradigma tradicional de ensino, mas é bom advertir que tanto os docentes, como os alunos, ainda são fortemente impregnados pelos postulados do paradigma vigente devido aos seus métodos já reconhecidos para a formulação e apreensão do conhecimento.

De modo geral, todos os professores pesquisados têm domínio amplo das disciplinas que ensinam, mas nem todos têm o conhecimento clarificado e consciente do que é ensinar. Todos apresentam também o domínio de habilidades didáticas, em maior ou menor número, diferentes em qualidade, mas sempre presentes. Mas, de maneira geral, não têm uma prática docente refletida

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao relatarem como desenvolvem sua prática pedagógica alguns dos professores pesquisados deixam transparecer que estão muito próximos da concepção do conhecimento como construção,



detectam anomalias, percebem que algo não vai bem, mas parece que ainda não têm muito claro o processo de mudança. Questionam o paradigma dominante, mas até o momento não mudaram de perspectiva. Outros parecem que já se encontram mais distantes, pois suas propostas de trabalho apresentam-se apoiadas num conceito de conhecimento e ensino do paradigma positivista. Consideradas as tendências, temos, então, aqueles que percebem o conhecimento e o ensino como construção e outros que o consideram como transmissão de um saber pronto. Isso resulta no seguinte quadro: ao lado de propostas de trabalho criativas, se apresentam outras, residuais talvez, apoiadas em modelos tradicionais de ensino.

Podemos dizer que os professores procuram melhorar a sua ação docente, mas ainda sob um paradigma pedagógico que, *a priori*, se apóia em um conceito de aprendizagem sustentado pela concepção de que primeiro o aluno deve adquirir conhecimentos para depois aplicá-los na prática e em situações específicas. Para uma ação realmente dialógica, transformadora, seria preciso deslocar do professor para o aluno a produção do conhecimento. Seria necessário modificar o paradigma que é presente historicamente nas concepções escolares, conforme discutimos anteriormente neste estudo.

O discurso dos professores, muitas vezes, contempla a capacidade de reflexão do aluno. Mas há, quase sempre, uma idéia de verdade que é a do professor, o que deixa transparecer uma forte presença do paradigma tradicional de ensino, no qual se espera que o professor seja a principal fonte de conhecimento. Outro motivo que pode levar a essa ocorrência é porque, de modo geral, não se está habituado a tratar com o pensamento divergente. Por isso, essas experiências precisam ser compreendidas num contexto de insatisfação com as práticas vivenciadas anteriormente. Sem a reflexão e a intenção de mudança, tais práticas podem cair num ativismo, ou na mera utilização de técnicas aparentemente dinamizadoras, sem produzir no aluno um autêntico processo de apropriação do conhecimento.

De modo geral, os resultados sugerem que as práticas pedagógicas dos profissionais pesquisados revelam embasamento técnico, sustentado pelo desenvolvimento das competências profissionais de cada indivíduo, mas os procedimentos utilizados em sala de aula ainda são considerados os mais tradicionais, pois repassam o conhecimento formal e específico. As aulas expositivas dialogadas, atividades de interação entre os alunos, estudo de textos, atividades práticas e de laboratórios, são as metodologias mais usadas em sala de aula para transmissão do conhecimento aos alunos. Os recursos midiáticos praticamente não foram mencionados, o que deixa de possibilitar uma alternativa para aprimorar o conhecimento transmitido pelo professor.

Por outro lado, os professores entrevistados alegam que a instituição universitária não promove uma formação didático-pedagógica continuada que permita atualizar as metodologias de ensino. Isso significa que percebem a necessidade de aprimorar seus conhecimentos de forma constante, contribuindo para a ampliação de suas capacidades em sua prática.

Por último, acreditamos que uma reflexão sobre a prática pedagógica exercida pelos professores que atuam nas áreas de Biblioteconomia e Ciência da Informação pode ter reflexos marcantes no processo de ensino-aprendizagem dos profissionais da informação em um momento que se procura



romper com uma formação eminentemente técnica para se buscar um perfil profissional de natureza mais interdisciplinar, que possa ter uma melhor compreensão da ambigüidade e complexidade do tempo presente.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2009.

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.

CASTRO, César Augusto. Tendências pedagógicas no ensino de biblioteconomia e ciência da informação. In: ____ (Org). *Conhecimento, pesquisa e práticas sociais em ciência da informação*. São Luis: EDUFMA, 2007. p. 131-142.

CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. 12. ed. Campinas: Papirus, 1989.

CUNHA, Maria Isabel da. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM Editora, 1998.

DAMASCENO, Maria Nobre. A formação de novos pesquisadores: a investigação como uma construção coletiva a partir da relação teoria-prática. In: CALAZANS, Julieta (Org.). *Iniciação científica: construindo o pensamento científico*. São Paulo: 1999. p. 13-55.

FORESTI, Miriam Cell Pimentel Porto. Subsídios à construção da prática pedagógica na universidade. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v.1, n.1, p. 69-79, ago. 1997.

MASETTO, Marcos Tarciso. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo : Summus, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 9. ed. São Paulo: Hucitec; 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças C.; CAVALLET, Valdo José. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *De professores, pesquisa e didática*. Campinas: Papirus, 2002. p.129-144.

PIMENTEL, Maria da Glória. *O professor em construção*. 3. ed. Campinas: Papirus, 1996.

RODRIGUES, Mara E. F. O paradigma emergente e a abordagem do ensino com pesquisa: uma proposta de resignificação para o ensino de Biblioteconomia e Ciência da Informação. 2008. *Tese [Doutorado em Ciência da Informação]* – Escola de Ciência da Informação, universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2008.



SOUZA, Francisco das Chagas de. *O modelo educacional emergente e seu impacto sobre a dimensão pedagógica da ciência da informação*. Londrina: [s. n.], 2004. 21 p. Palestra apresentada no I ENECIN, promovido pela ABECIN, na cidade de Londrina/PR, de 6 a 8 de julho de 2004.