

ARACI ISALTINA DE ANDRADE HILLESHEIM

***A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CURSO DE BIBLIOTECONOMIA  
DA UFSC: DISCURSO DOS DOCENTES DO CIN E DOS ALUNOS DO CURSO***

Florianópolis, fevereiro de 2001

ARACI ISALTINA DE ANDRADE HILLESHEIM

***A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CURSO DE BIBLIOTECONOMIA DA UFSC:  
DISCURSO DOS DOCENTES DO CIN E DOS ALUNOS DO CURSO***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação, sob a orientação do Professor Doutor Francisco das Chagas de Souza.

Florianópolis, fevereiro de 2001



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

(BU)

**“A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CURSO DE BIBLIOTECONOMIA DA  
UFSC: DISCURSO DOS DOCENTES DO CIN E DOS ALUNOS DO  
CURSO”.**

Dissertação submetida ao Colegiado do  
Curso de Mestrado em Educação do Centro  
de Ciências da Educação em cumprimento  
parcial para a obtenção do título de Mestre  
em Educação.

**APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 22/02/2001**

Dr. Francisco das Chagas de Souza – Orientador/UFSC

Dra. Leda Scheibe - Examinadora/UFSC

Dra. Vânia Beatriz Monteiro da Silva – Examinadora/UFSC

Dra. Diana Carvalho de Carvalho – Suplente/UFSC

Prof. Dr. Lucídio Bianchetti

Coordenador do PPGE/CED/UFSC

Araci Isaltina de Andrade Hillesheim

*Florianópolis, Santa Catarina, fevereiro de 2001.*

*A minha mãe, Isaltina Mendes de Andrade (in memoriam) e que por isso, a cada vitória alcançada desencadeia uma dor chamada saudade. Pois, sempre investiu na minha educação e me ensinou que o conhecimento é a única riqueza que de fato se carrega para qualquer lugar, a qualquer momento, sendo o único capaz de transformar um sonho em objetivo de vida. Como eu gostaria de mostrar o "boletim".*

**Quando chegues ao cimo ...**

*Toma um tempo para desfrutar:*

*O caminho foi longo e difícil.*

*Toma um tempo para ajudar os outros:*

*Muito te foi concedido.*

*Toma um tempo para partilhar teu triunfo:*

*Aqueles que te amam também subiram*

*ao teu lado.*

*Toma um tempo para olhar de onde partiste:*

*Julgar-te-ás com menos severidade.*

*Toma um tempo para descansar um pouco:*

*Há um novo cume para conquistar.*

*(Ligia Maria Ribra)*

## AGRADECIMENTOS

No processo de realização desta pesquisa são muitas as pessoas a quem devo agradecer. Somente com a colaboração, participação, orientação, apoio e amizade delas é que foi possível concluir este estudo. Torna-se impossível agradecer individualmente a todos os envolvidos – pesquisados, colegas de trabalho e amigos.

Em especial agradeço:

A Deus que me concedeu inteligência e raciocínio. E pelo amor e proteção que me permitem superar todos os obstáculos e desafios na minha vida pessoal e profissional.

Ao meu marido, Geraldo Jose Hillesheim, que muitas vezes sentiu minha “ausência-presença” e sempre me apoiou e incentivou nas horas de desânimo, indicando minha capacidade de enfrentar qualquer desafio.

Ao Professor e Orientador Dr. Francisco das Chagas de Souza pelo apoio, incentivo e liberdade que tive para trabalhar e pelas contribuições e esclarecimentos fundamentais ao desenvolvimento da pesquisa, sobretudo pela compreensão diante dos problemas enfrentados.

Ao Departamento de Ciência da Informação da Universidade Federal de Santa Catarina, pela licença concedida para formação, durante 3 semestres em tempo parcial, e um semestre em tempo integral. Agradeço em especial àqueles professores que assumiram minhas atividades, tanto de ensino como administrativas.

Aos professores do CIN, pelo profissionalismo e disponibilidade no fornecimento das informações solicitadas e pelo carinho com que sempre me recebem.

Aos alunos do BBD que participaram da pesquisa, pela disposição e colaboração no fornecimento das informações solicitadas.

À minha irmã Ana Lúcia de Andrade pelo incentivo e pela troca de idéias referentes ao conteúdo e a apresentação da dissertação.

À Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, aos seus professores e aos seus funcionários pelo convívio durante esta jornada.

Aos inúmeros amigos, anônimos nestas páginas, mas sempre presentes em minha lembrança, que das formas mais diversas possíveis auxiliaram na elaboração desta dissertação.

## SUMÁRIO

|  |     |
|--|-----|
| LISTA DE SIGLAS .....  | x   |
| RESUMO .....   | xi  |
| ABSTRACT .....   | xii |
| <br>   |     |
| 1 RAZÕES E PRETENSÕES DO PRESENTE ESTUDO .....                       | 1   |
| 1.1 Justificativa e problema .....                                   | 1   |
| 1.2 Objetivos .....  | 13  |
| 1.2.1 Objetivo geral .....   | 13  |
| 1.2.2 Objetivos específicos .....                                    | 13  |
| <br>   |     |
| 2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....                           | 14  |
| 2.1 Caracterização da abordagem .....                                | 14  |
| 2.2 Delimitação da pesquisa .....                                    | 15  |
| 2.3 Caracterização do campo de pesquisa .....                        | 16  |
| 2.4 Coleta e análise dos dados .....                                 | 20  |
| <br>   |     |
| 3 FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO .....             | 25  |
| <br>   |     |
| 4 O ENSINO SUPERIOR E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS .....                  | 41  |
| 4.1 A missão da universidade no Brasil .....                         | 41  |
| 4.2 O docente do ensino superior .....                               | 44  |
| 4.3 Concepções pedagógicas em sala de aula e sua fundamentação ..... | 54  |
| 4.4 O ensino orientado para a reflexão e crítica .....               | 60  |
| 4.5 O ensino tradicional .....                                       | 67  |
| 4.6 As estratégias dos alunos frente ao ensino .....                 | 70  |
| <br>   |     |
| 5 AULA UNIVERSITÁRIA .....   | 75  |

|  |     |
|--|-----|
| 5.1. Estilos da aula universitária orientada para a reflexão e crítica .....                       | 75  |
| 5.2. A aula universitária tradicional .....  | 88  |
| <br>   |     |
| 6 O DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO SOBRE A SALA DE AULA<br>DO CURSO DE BIBLIOTECONOMIA DA UFSC ..... | 91  |
| 6.1 O discurso do sujeito coletivo docente .....   | 91  |
| 6.1.1 A aula .....   | 92  |
| 6.1.2 O ambiente de sala de aula .....   | 93  |
| 6.1.3 Os saberes e experiências dos alunos .....   | 96  |
| 6.1.4 O pensar em aula e as dúvidas dos alunos .....   | 98  |
| 6.1.5 A relação ensino-pesquisa .....  | 100 |
| 6.1.6 As metodologias de ensino .....  | 103 |
| 6.1.7 A avaliação do ensino-aprendizagem .....   | 105 |
| 6.1.8 A qualificação didático-pedagógica .....   | 108 |
| 6.2 O discurso do sujeito coletivo discente .....  | 111 |
| 6.2.1 A aula .....   | 111 |
| 6.2.2 O ambiente de sala de aula .....   | 112 |
| 6.2.3 Os saberes e as experiências .....   | 113 |
| 6.2.4 A relação docente-aluno e aluno-aluno. ....  | 115 |
| 6.2.5 O pensar em aula e as dúvidas .....  | 116 |
| 6.2.6 A relação ensino-pesquisa .....  | 118 |
| 6.2.7 As metodologias de ensino.....   | 119 |
| 6.2.8 A avaliação do ensino-aprendizagem .....   | 120 |
| 6.2.9 A qualificação didático-pedagógica dos docentes .....  | 121 |
| <br>   |     |
| 7 COMPREENSÃO DOS DISCURSOS DOS SUJEITOS COLETIVOS DO<br>CURSO DE BIBLIOTECONOMIA .....            | 123 |
| <br>   |     |
| 8 CONCLUSÃO .....  | 146 |
| <br>   |     |
| 9 FONTES BIBLIOGRÁFICAS .....  | 152 |
| <br>   |     |
| ANEXOS .....   | 163 |

|  |     |
|--|-----|
| ANEXO 1 - ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS DOCENTES ..... | 169 |
| ANEXO 2 - ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS ALUNOS .....   | 170 |
| ANEXO 3 – O DISCURSO DOS DOCENTES .....            | 171 |
| ANEXO 4 – O DISCURSO DOS ALUNOS .....              | 220 |

## LISTA DE SIGLAS

ABEBD - Associação Brasileira de Ensino de Biblioteconomia e Documentação

BBD - Curso de Biblioteconomia

CED - Centro de Ciências da Educação

CIN - Departamento de Ciência da Informação

DSC - Discurso do Sujeito Coletivo

FID - Federação Internacional de Documentação

IFLA - International Federation of Library Associations and Institutions

MERSOCUL - Mercado Comum do Sul

UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

HILLESHEIM, Araci Isaltina de Andrade. **A prática pedagógica no Curso de Biblioteconomia da UFSC**: discurso dos docentes do CIN e dos alunos do curso. Florianópolis, 2001. 253 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

## RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi estudar as práticas pedagógicas, especialmente, a interação professor-aluno em situação de sala de aula nas disciplinas do Departamento de Ciência da Informação - CIN, ministradas no Curso de Biblioteconomia - BBD da UFSC. O ambiente de pesquisa foi a sala de aula do Curso de Biblioteconomia da UFSC, sendo que foram estudados dois grupos de sujeitos, isto é, quinze docentes do CIN, que ministram disciplinas no Curso de Biblioteconomia e doze alunos a partir da quarta fase. Para alcançar o objetivo utilizou-se uma metodologia qualitativa. O instrumento utilizado na coleta dos dados foi a entrevista semi-estruturada. Na análise das informações obtidas nas entrevistas foi utilizada uma modalidade de análise do discurso, que é o Discurso do Sujeito Coletivo - DSC. Com a análise dos dados, constatou-se que os discursos dos docentes do CIN e dos alunos do BBD são contraditórios em relação ao processo de ensino-aprendizagem que ocorre na sala de aula. Percebeu-se pelo discurso dos docentes do CIN que o processo acontece quase sempre de forma dialógica, onde há uma interação total entre alunos e docentes. No discurso dos alunos do BBD isto não está demonstrado. Na fala de alguns alunos notou-se a referência ao papel de docente e aluno como se ambos não se entrecruzassem no processo. A pesquisa demonstrou que os docentes do CIN estão tentando cumprir o seu papel da melhor forma possível, reconhecendo muitas vezes, suas limitações e dúvidas sobre se estão exercendo corretamente o seu papel. Na reflexão sobre a sua prática, o docente do CIN preocupa-se com a relação com o seu aluno, pois este é o ponto de partida e de chegada de toda prática pedagógica. Por outro lado, no discurso coletivo dos alunos do BBD detectou-se que ainda existem docentes que não conseguiram mudar a forma de ensinar, que o relacionamento entre ambos é complicado e que não há um diálogo, não existe espaço para questionamentos e discussões. Na sala de aula se desenrola uma complexa rede de interações, onde o docente tem um papel de autoridade, mas não pode esquecer que o aluno é um ser humano com suas complexidades e peculiaridades. Docentes e alunos formam grupos com características próprias, com visões diferentes de mundo, de vida, de profissão, predominando uma grande heterogeneidade. Com as constantes mudanças na sociedade globalizada há a necessidade permanente de aprenderem a conviver, dialogar, trabalhar e juntos aprenderem a produzir conhecimentos e a fazer ciência.

Palavras-chave: Biblioteconomia – Prática pedagógica  
Educação – Prática pedagógica  
Prática pedagógica – Ensino Superior

HILLESHEIM, Araci Isaltina de Andrade. The pedagogical practice in the course of libraryship: discourses of professors from CIN and of the students of the course. Florianópolis, 2001. 253 f. Thesis (Masters in Education) – Post-Graduation in Education, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

## ABSTRACT

The research aimed at studying the pedagogical practices, especially the teacher-student interaction in the context of a classroom in the disciplines of the Department of Information Science – CIN, delivered in the Librarianship Course – BBD - SC. The context of the research was the classroom of the Course of Librarianship – UFSC. Two groups of subjects, i.e., 15 CIN professors, who taught disciplines at the Librarianship Course and twelve students from the fourth grade on. For this purpose, a qualitative method was used. The instrument used in the data collection was a semi-structured interview. In the analysis of the information collected through the interview, a modality of Discourse Analysis was used – Collective Subject Discourse. Based on the data analysis, it was found that the CIN professors discourse and BBD students are contradictory concerning the teaching-learning process within the classroom. It was also found, through the CIN professors discourse, that the process is almost always dialogic, in which there is a full interaction between the students and the professors. In the discourse of the BBD students, it is not shown. In the discourse of some students, there was a reference to the role of the professor and of the students as if they were separate entities that did not cross one another in the process. The research showed that CIN professors are seeking to do their jobs the best way possible, recognizing, sometimes, their limitations and doubts as to if they are playing their role correctly.

In reflecting upon their practice, CIN professors show concern about the relationship with their students, since this is the starting and the end points for every pedagogical practice. On the other hand, in the BBD students' collective discourse, it was noticed that there are some professors who could not still change their teaching procedures, that their relationship is complicated and that there is very little dialog and for discussions. In the classroom, there is a network of interactions, where the professor plays the authority role, but who can not forget that the students are human beings with their complexities and peculiarities. Professors and students form a group with their own characteristics, with different perspectives and different views of the world, of life, profession, prevailing a great heterogeneity. With the constant changes in the globalized society, there is a permanent need to learn to live, dialog and work together in order to learn to produce knowledge and science.

**Key words:** Librarianship – Pedagogical practice  
Education – Pedagogical practice  
Pedagogical practice – higher education

# 1 RAZÕES E PRETENSÕES DO PRESENTE ESTUDO

*“Viver é inapreensível; indecifrável é a vida.  
E, apesar disso, buscamos relatar acontecimentos.  
Embora inexplicável seja o existir.  
Ainda assim, atrevemo-nos a indagar,  
Sem chegar a saber as respostas.  
Na realidade(?) nem mesmo as perguntas.”  
(Renard Draner)*

## 1.1 Justificativa e problema

O desenvolvimento da ciência e da tecnologia exerce profundos efeitos nas atividades humanas e permanentemente ocasiona mudanças na natureza do trabalho e das organizações, também suscita constantes reflexões sobre a formação profissional em todas as áreas do conhecimento.

Como eixo da formação profissional, a educação (escolar, profissional, universitária) tornou-se uma das áreas mais questionadas diante das transformações científicas e tecnológicas, levando as instituições responsáveis pela formação de ensino superior a promover reflexões em torno dessas mudanças, no sentido de questioná-las e relacioná-las com o cumprimento do seu papel.

Compreender as mudanças e sua natureza é condição fundamental para a escola construir currículos coerentes com o seu tempo e lugar, além da necessidade dos docentes repensarem a sua forma de atuação em sala de aula, uma vez que “o valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza, na forma que se concretiza em situações reais” (Gimeno Sacristan, 1998, p. 201). Essas premissas também se aplicam ao ensino de graduação em Biblioteconomia.

Como o bibliotecário trabalha com informação<sup>1</sup> e com pessoas<sup>2</sup> é imprescindível que o mesmo tenha uma formação que lhe proporcione condições de contribuir para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade da qual faz parte. E para tanto, a prática docente desenvolvida em aula constitui um fator determinante na formação, e mais especificamente, na aprendizagem dos alunos, futuros bibliotecários.

A profissão bibliotecária no Brasil, especificamente neste século, passou por distintos e marcantes períodos históricos, destacados por Mueller (1985) e Guimarães & Guarezzi (1994). Resumidamente, estes períodos são:

- a) 1911-1930: marcado por uma visão do bibliotecário erudito, de formação eminentemente humanista, ligado à cultura e às artes, sob forte influência da *École de Chartes* da França.
- b) 1930-1960: com influência norte-americana são fundados os primeiros cursos em São Paulo, formando um bibliotecário predominantemente técnico, voltado a atividades de tratamento e organização de documentos. A partir da década de 50, são criados novos cursos por todo o país e surge a luta dos bibliotecários para se firmarem como profissional de nível superior.
- c) 1960-1970: reconhecimento oficial da profissão em nível superior a partir da aprovação de uma legislação profissional (Lei 4.084/62 e Decreto 56.725/65), estabelecimento de um currículo mínimo dos cursos de graduação em Biblioteconomia (Decreto 550/62) e criação de órgãos de classe.

---

<sup>1</sup> Informação, conforme definição da Federação Internacional de Documentação (FID) é: "todo conhecimento de natureza técnica, econômica, mercadológica, gerencial, social, etc. que, por sua aplicação, favoreça o progresso na forma de aperfeiçoamento e inovação" (Aguiar, 1991, p. 8). Informação, para Seltzer (1999), pode ser caracterizada como "uma abstração informal (isto é, não pode ser formalizada através de uma teoria lógica ou matemática), que representa algo significativo para alguém através de textos, imagens, sons ou animação". Já o conhecimento é construído através de ações e das muitas interações entre sujeitos, entre estes e os objetos e o meio. "O conhecimento é um processo que prevê a condição de reelaborar o que vem como um "dado", possibilitando que não sejamos meros reprodutores; inclui a capacidade de elaborações novas, permitindo reconhecer, trazer à superfície o que ainda é virtual ..." (Baccega, 1999, p. 18). O conhecimento implica crítica. Baseia-se na inter-relação e não na fragmentação. A troca do conhecimento pela informação tem resultado em uma diminuição da criticidade.

<sup>2</sup> A International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA) considera que as pessoas, comunidades e organizações necessitam para seu bem estar físico, mental, democrático e econômico ter livre acesso a informação, e que os serviços de informação e bibliotecas com qualidade ajudam a garantir este acesso.

- d) 1970-1980: criação de cursos de pós-graduação em Biblioteconomia e Ciência da Informação, com ênfase na formação de docentes para os cursos de graduação, desenvolvimento da pesquisa na área e surgimento dos primeiros periódicos científicos da área.
- e) 1980-1990: reformulação do currículo mínimo dos cursos de graduação (1982). O ensino de Biblioteconomia passa a ter um caráter interdisciplinar, preocupando-se com a informação em seus diferentes suportes. A informação é vista como um “produto essencial” ao desenvolvimento. Surge a visão do bibliotecário como agente cultural e de informação.

Já na década de 90, com uma nova ordem econômica, política e social voltada para a globalização de mercados e para a quebra de paradigmas<sup>3</sup>, e com a expansão das redes de informação, tendo como suporte o desenvolvimento das tecnologias de comunicação, surgem novas demandas para o profissional que atua nas unidades de informação<sup>4</sup>.

Com essas novas demandas para o bibliotecário e o desenvolvimento das tecnologias de informação surge a necessidade de uma mudança nos currículos dos Cursos de Biblioteconomia, como também na prática pedagógica desenvolvida pelos docentes responsáveis pela execução do currículo.

Desta maneira, tomando a relação docente-aluno como um recorte específico da prática pedagógica, foi pesquisado através do discurso dos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, isto é, docentes e alunos, como é a relação que acontece na sala de aula do Curso de Biblioteconomia – BBD da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC.

A prática pedagógica é definida por Veiga (1994, p.16) como “uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. (...) É na verdade, atividade teórico-prática, ou seja, formalmente tem um lado ideal, teórico, idealizado enquanto formula anseios, onde está presente

---

<sup>3</sup> Também na biblioteconomia, de acordo com Almeida Júnior (1996), precisa-se caminhar do paradigma do acervo (desenvolvimento de coleções) para o paradigma de acesso a informação.

<sup>4</sup> Na área de Biblioteconomia são consideradas como unidades de informação: bibliotecas, centros de documentação, centros de informação, arquivos, serviços de informação e outros que desenvolvem atividades da mesma natureza (Universidade Federal de Santa Catarina, 1999, p. 1).

a subjetividade humana, e um lado real, material, propriamente prático, objetivo”. Objetivamente, traduz-se como o conjunto de meios, o modo pelo qual as teorias pedagógicas são colocadas em ação pelo docente. É de caráter real, objetivo, da matéria-prima sobre o qual ela atua, dos meios ou instrumentos com que exerce a ação, e de seu resultado ou produto.

A prática pedagógica é complexa enquanto nela se expressam múltiplas idéias, valores e usos pedagógicos. Gimeno Sacristan (1998, p. 201) chama a atenção para o fato de que

“se o currículo é ponte entre a teoria e a ação, entre intenções ou projetos e realidade, é preciso analisar a estrutura da prática onde fica moldado. Uma prática que responde não apenas às exigências curriculares, mas está, sem dúvida, profundamente enraizada em coordenadas prévias a qualquer currículo e intenção do professor. Por tudo isso, a análise da estrutura da prática tem sentido colocando-a desde a ótica do currículo concebido como processo na ação. É agora o momento decisivo da análise da prática pedagógica na qual se projetam todas as determinações do sistema curricular, onde ocorrem os processos de deliberação e onde se manifestam os espaços de decisão autônoma dos seus mais diretos destinatários: professores e alunos.”

É fundamental destacar que a estrutura da prática é justificada em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores e dos alunos, dos meios e condições físicas existentes.

Muitos estudos e debates têm sido realizados no Brasil e na América Latina, para chegar a propostas de currículos dos Cursos de Biblioteconomia que acompanhem ou provoquem modificações na atuação do profissional bibliotecário. E, por conseguinte, provoquem mudanças nas atividades acadêmicas, estruturadas como tarefas formais pelos docentes para cumprir as exigências do currículo nas aulas, ou seja, a sua prática pedagógica. Esses novos currículos visam responder as tendências de globalização econômica e mundialização cultural.

Assim, discussões em todos os níveis de formação passaram a ser uma constante para facilitar a mobilidade dos profissionais<sup>5</sup>, sendo que a idéia de

---

<sup>5</sup> Aqui conceitua-se a mobilidade dos profissionais, com base no processo de discussão realizado na área de biblioteconomia, como a possibilidade das pessoas se movimentarem fisicamente e atuarem profissionalmente nos diversos países.

harmonização curricular<sup>6</sup> passou a ser considerada necessária para facilitar esta mobilidade pelos diversos países.

No ensino de Biblioteconomia, essa harmonização foi proposta como um processo de integração, iniciado pela Associação Brasileira de Ensino de Biblioteconomia e Documentação – ABEED, em 1996, no I Encontro de Dirigentes dos Cursos Superiores de Biblioteconomia dos Países do Mercosul, realizado em Porto Alegre, reunindo os dirigentes dos cursos superiores da Argentina, Chile, Uruguai, Paraguai e Brasil, ficando estabelecida uma metodologia a ser desenvolvida e as metas a serem alcançadas. Em 1997, em evento realizado em São Luís (MA) foram obtidos os primeiros resultados. Em novembro deste mesmo ano, com a realização do II Encontro de Dirigentes dos Cursos Superiores de Biblioteconomia dos Países do Mercosul, em Buenos Aires, chegou-se ao estabelecimento do núcleo principal de conhecimentos a ser ministrado nos Cursos dos Estados Parte e Associados. Em 1998, realizou-se no Chile o III Encontro de Dirigentes dos Cursos Superiores de Biblioteconomia dos Países do Mercosul, quando se deu um passo adiante na delimitação de conteúdos mínimos por meio da definição dos objetivos de cada área curricular. Em maio de 2000, em Montevideu, aconteceu o IV Encontro de Dirigentes dos Cursos Superiores de Biblioteconomia dos Países do Mercosul propiciando a discussão do conjunto de marcos teóricos-metodológicos de cada uma das seis áreas curriculares<sup>7</sup>, revelando mais um avanço no tocante ao fazer pedagógico das escolas da região e à construção do conhecimento nelas desenvolvida (Santos, 1998; Guimarães, 2000).

Desta maneira, pressupõe-se necessário que os docentes ao desenvolverem sua prática na formação dos bibliotecários enfatizem os aspectos essenciais que deverão estar presentes nas bibliotecas num futuro próximo. Dentre outros autores, pode-se encontrar em Rodrigues (1999) uma síntese desses aspectos essenciais:

- a) As bibliotecas enquanto estrutura, organização e espaço físico continuarão a ser necessárias, talvez mais do que nunca.

---

<sup>6</sup> Estabelecimento de um núcleo principal de conhecimentos (conteúdo básico) a serem ministrados em um determinado Curso nos diversos países.

<sup>7</sup> As áreas são: Fundamentos de Biblioteconomia e Ciência da Informação, Tratamento da Informação, Recursos e Serviços de Informação, Gestão da Informação, Novas tecnologias e Pesquisa.

- b) Nas bibliotecas do século XXI, coexistirão e conviverão diversos tipos de documentos e suportes, porém, em suas coleções, recursos e serviços baseados em tecnologias digitais e de rede serão cada vez mais importantes.
- c) Os fins educacionais das bibliotecas serão reforçados, pois o apoio e estímulo à educação e à aprendizagem ao longo da vida serão uma das principais funções e missão das bibliotecas, inclusive da biblioteca pública.
- d) Fortalece-se o papel das bibliotecas como estruturas de promoção da coesão social e de combate a info-exclusão.
- e) As bibliotecas devem estar cada vez mais atentas e interligadas com o ambiente social onde se inserem, não apenas local, mas globalmente, para se tornarem atores e não apenas destinatários das mudanças tecnológicas e sociais.

Os aspectos apresentados por Rodrigues (1999) se revelam viáveis como caracterizadores das bibliotecas no próximo milênio. No Brasil de hoje há um relativo atraso na sua aplicação prática, seja em nível de definição de políticas ou em nível das práticas profissionais, repercutindo no desenvolvimento da educação profissional dos próximos anos.

Como enfatiza Guimarães & Guarezi (1994, p. 43) "o desenvolvimento da profissão bibliotecária pressupõe dois fatores interagentes: a formação educacional e o desempenho profissional". Dessa maneira, é importante salientar que à atuação do bibliotecário, precede necessariamente a sua formação, seja no campo da educação formal (em cursos de graduação e de pós-graduação), seja no campo da educação continuada (em cursos de atualização, na participação em eventos, na leitura e produção de artigos para revistas especializadas, dentre outras formas).

No Brasil, atualmente, os cursos de graduação em Biblioteconomia se lançam na tarefa de reformular currículos, preocupados com a nova realidade profissional que se apresenta no cenário global. É necessário lembrar, conforme destaca Guimarães (1997), que o currículo se constitui, em última análise, em um meio para a operacionalização de uma concepção educacional, visando à formação de um determinado profissional, com capacidade de dar respostas a uma realidade

social e econômica. Um conjunto de disciplinas como parte visível do currículo constitui-se, assim, em uma ferramenta e não em um fim em si mesmo.

Nesse sentido, não se pode perder de vista esse cenário mais amplo. Demo (1998, p. 206) enfatiza que “o mundo mudou muito e hoje em dia determinadas práticas já não servem como comprovação de competência, já que a prática que interessa é aquela que se renova sempre”. Este contexto impõe às Escolas de Biblioteconomia a necessidade de adequar seus currículos e práticas pedagógicas às novas exigências que estão postas para o exercício da profissão na sociedade.

Cabe salientar que se o currículo é uma prática desenvolvida através de múltiplos processos e na qual se entrecruzam diversos subsistemas ou práticas diferentes, é obvio que, na atividade pedagógica relacionada com o currículo, o docente é um elemento de primeira ordem na concretização desse processo. O currículo é algo que configura uma prática e também é configurado no processo de seu desenvolvimento: o currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos – a influência é recíproca (Gimeno Sacristan, 1998).

O currículo, na sua verdadeira acepção, deve ser dinâmico e estar voltado aos interesses dos estudantes e professores, elementos estes que o fazem movimentar-se para responder às expectativas. Desta forma, o currículo subsidiará, de uma forma mais próxima, a compreensão da realidade imediata que o cerca e a reflexão da realidade, espelhando, desta maneira, o compromisso de cada um para com a sociedade a que pertence.

Guimarães (1997) aponta sugestões para as reformulações curriculares do ensino de graduação em Biblioteconomia. Ele considera necessário levar em conta os seguintes aspectos: convívio diário com tecnologias de informação; visão gerencial no âmbito da área de informação; interdisciplinaridade; minimização do número de pré-requisitos nas disciplinas, garantindo maior agilidade às grades curriculares; pesquisa como elemento para a qualidade do ensino de graduação, permitindo ao educando uma vivência da atividade de investigação em um contexto acadêmico; educação continuada, oferecendo disciplinas optativas bem planejadas, constituindo-se em excelentes instrumentos para atualização de egressos; preocupação em oferecer ao aluno uma visão integrada da estrutura curricular; capacitação científica e pedagógica do docente para a operacionalização da grade curricular, sendo fundamentais questões como pós-graduação, dedicação integral à

docência, pesquisa, extensão e produção científica; concepção do estágio como um espaço de vivência profissional; disciplinas obrigatórias voltadas para os conteúdos fundamentais, ficando as disciplinas optativas como forma para o educando se aprofundar em áreas específicas de seu interesse; importância das instituições de ensino, enquanto instâncias acadêmicas, atuarem junto a comissões, projetos de pesquisa interinstitucionais, eventos, cursos e órgãos científicos, pedagógicos e de classe, em nível nacional e internacional, para garantir a necessária integração e intercâmbio de informações.

Discutindo sobre os currículos Mueller (1985), Guimarães & Guarezi (1994), Almeida Júnior (1996) e Guimarães (1997) afirmam que os currículos dos Cursos de Biblioteconomia vigentes dão ênfase aos aspectos da organização documental, e em menor grau, da informação, não estando adequados com a nova realidade. Realidade esta, que exige um profissional com novas capacitações, como por exemplo, adaptabilidade ao novo, criatividade, autonomia, comunicação, iniciativa e cooperação.

Masetto (1998) menciona outras capacidades básicas que estarão presentes nos diversos profissionais, tais como: capacidade de buscar novas informações e saber trabalhar com elas; intercomunicar-se por meio de recursos mais modernos de informática; usar os recursos tecnológicos para a melhoria de vida da população e desenvolvimento humano, social, político e econômico do país; desenvolver a crítica, onde ao mesmo tempo em que se abre ao novo, saber fazê-lo criticamente, desenvolvendo os aspectos de interesse para a sua atividade profissional e rejeitando as demais; saber desempenhar sua profissão de forma contextualizada e em equipe, com profissionais não só de sua área, como também de outras áreas.

Em síntese, com o surgimento de novos espaços de produção de conhecimento e maiores facilidades de acesso a ele por meio dos recursos da informática, e com a sensibilização da sociedade para valores éticos, políticos e sociais, todas as profissões, incluindo a de bibliotecário, estão se sentindo pressionadas a rever as suas características e também a formação de seus profissionais.

Como é possível verificar na literatura referenciada dos anos 90, os currículos e as práticas de ensino dos Cursos de Graduação em Biblioteconomia pouco refletem a nova realidade. Podemos perceber que a discussão atual sugere

que é necessário preparar o profissional para atender o mercado emergente e também para saber reconhecer o seu papel na sociedade. Tal debate está suscitando questionamentos para as Escolas de Biblioteconomia do país e mobilizando os seus professores para repensarem o currículo e suas práticas pedagógicas.

Em recente pesquisa sobre a educação de profissionais bibliotecários, onde estudou a produção da literatura na área em Santa Catarina, Souza (1998, p. 36) questiona "Que papel foi desempenhado pelos docentes de biblioteconomia e ciência da informação da UFSC e UDESC, no período de 1973 a 1993?" Assegura ainda que a partir dos dados levantados, olhando-se a instituição profissão bibliotecária de Santa Catarina e não as individualidades, o papel desempenhado pelos docentes não foi além da postura de espectador, copiador e reproduzidor, com algumas exceções.

Afirma ainda, que o ensino de Biblioteconomia está em crise, que a qualidade do ensino de Biblioteconomia em Santa Catarina, no período estudado, deixou a desejar, afirmando que "foi reprodutivista, desestimulou a produção escrita, manteve-se com a literatura desatualizada, não citou em taxas razoáveis – nos programas e planos de ensino – literatura estrangeira para o processo de formação e a própria produção dos professores não foi considerada útil para retroalimentar a bibliografia das disciplinas ministradas."

Tendo em vista o referencial até aqui apresentado, este estudo pretende conhecer a prática pedagógica, especialmente a interação com os alunos em sala de aula, vivida pelos docentes do Departamento de Ciência da Informação – CIN no Curso de Biblioteconomia da UFSC, nos últimos anos da década de 90.

Implantado em 1973, hoje o Curso tem como missão: "formar profissionais bibliotecários críticos, capazes de promover o desenvolvimento científico de sua área e interagir política, econômica e socialmente, coletando, processando e disseminando a informação." (Caldin et al., 1999, p. 3)

Como qualquer outro Curso de Biblioteconomia no Brasil, o curso da UFSC para conseguir viabilizar a sua missão precisa fortalecer sua atuação na formação do bibliotecário. Considerando as pesquisas realizadas por Souza (1997, 1998), Guimarães (1997), Lima (1998) é necessário readequar os já existentes ou criar novos espaços para discussão coletiva sobre as práticas pedagógicas

utilizadas nos Cursos de Biblioteconomia do país, onde seja possível discutir, refletir e produzir conhecimentos.

Como afirma Veiga (1994, p. 17), "a prática pedagógica não deve esquecer a realidade concreta da escola e os determinantes sociais que a circundam. A teoria e a prática não existem isoladas, uma não existe sem a outra, mas encontra-se em indissociável unidade". É preciso, também, ter claro que a formação dos alunos não se restringe a prepará-los para atuar como profissionais técnicos, mas procurar abrir espaços para a construção de conhecimento que lhes faculte a possibilidade de transformar a sociedade como homens e cidadãos.

O docente como principal ator na situação universitária, para Castanho (2000, p. 87)

"é um sujeito histórico, vive num contexto social e político que deve ser levado em conta para que se entendam suas ações. Urge pensar numa nova forma de ensinar e aprender, que inclua a ousadia de inovar as práticas de sala de aula, de trilhar caminhos inseguros, expondo-se, correndo riscos, não se apegando ao poder docente, com medo de dividi-lo com os alunos e também se desvencilhar da racionalidade única e pôr em ação outras habilidades que não as cognitivas apenas. Pensar-se como participante do desvelamento do mundo e da construção de regras para viver com mais sabedoria e com mais prazer."

Nesta linha, Abreu & Masetto (1990, p. 1) afirmam que "a prática concreta do professor do ensino superior assenta-se sobre três pontos principais: o conteúdo da área na qual o professor é um especialista; sua visão de educação, de homem e de mundo; a habilidade e os conhecimentos que lhe permitem uma efetiva ação pedagógica em sala de aula". Salientam ainda que há uma interação e uma influência recíproca entre esses três pólos.

Assim, a prática pedagógica está norteadada por funções dadas pela sociedade. Uma prática é influenciada por condicionantes sócio-políticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, por diferentes pressupostos sobre o papel da escola, da aprendizagem, das relações professor-aluno e das técnicas de ensino. A ação educativa dos docentes é influenciada, então, por diferentes princípios ideológicos, a partir dos quais selecionam e organizam o conteúdo, escolhem metodologias de ensino e avaliação, relacionando com os pressupostos teórico-metodológicos e com a compreensão que cada um tem sobre educação.

Para que ocorra um processo de ensino-aprendizagem dinâmico, o docente deve orientar suas ações por novas concepções que lhe permitam distanciar-se da chamada pedagogia tradicional, baseada na transmissão dos conteúdos por parte de um professor que supostamente tudo sabe, para um aluno passivo, que parece nada saber. Numa nova concepção de ensino-aprendizagem, o ponto de partida para a obtenção de conhecimento escolar é o conhecimento que o aluno já traz, e o papel do docente é atuar como mediador entre o aluno e o conhecimento, estimulando o aluno a pensar ativa, autônoma e criticamente.

Tendo em vista esta concepção, questionamos qual a prática pedagógica, em especial a interação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem, desenvolvida em sala de aula no Curso de Biblioteconomia da UFSC na formação dos profissionais bibliotecários que estão sendo preparados para atuar no mercado nos próximos anos? Qual a prática pedagógica utilizada hoje pelos docentes para que aspectos como os evidenciados por Rodrigues, Guimarães, Masetto entre outros, possam estar sendo enfatizados no decorrer da formação ofertada? Os docentes atuam de que maneira em sala de aula? A qualificação didático-pedagógica dos docentes exerce diferença em sua atuação em sala de aula?

A discussão da função social da profissão exige que a prática profissional dos bibliotecários e a prática pedagógica desenvolvida na formação destes profissionais estejam atualizadas e coerentes para atender às exigências que estão postas pela sociedade. Assim, parece fundamental que não apenas a organização dos currículos, o conteúdo dos programas de ensino e a escolha de métodos de ensino estejam compatíveis com as exigências e necessidades da sociedade, mas que a relação professor-aluno em sala de aula ocorra de modo criativo, interativo e formativo.

Para Gimeno Sacristan (1998) os efeitos educativos não se derivam linear e diretamente dos currículos que os professores e alunos desenvolvem, como se eles tivessem um contato estreito com o mesmo ou aprendessem diretamente seus conteúdos. O trabalho de professores e alunos no desenvolvimento do currículo está mediatizado pelas formas de trabalhá-lo, porque a mediação é que condiciona a qualidade da experiência que se obtém.

O desafio é buscar uma ação docente que minimize fatores de má qualidade do ensino superior. Desta forma, torna-se justificável uma pesquisa sobre como os docentes atuam em sala de aula e os alunos interagem e refletem sobre

esta atuação, frente às exigências de uma prática pedagógica coerente com a realidade em acelerada transformação.

Cresce a necessidade de refletir sobre a prática e sobre a ação docente, buscando assim, reduzir a força da rotina na profissão bibliotecária. Além do mais, a aprendizagem humana é um processo contínuo de transformações, no qual o educador interage visando o desenvolvimento das pessoas, que vivem em um mundo de rápidas e intensas mudanças.

A escolha deste assunto foi feita a partir da vivência na área, especialmente na atuação em bibliotecas e mais precisamente, com a experiência no magistério superior no Curso de Biblioteconomia da UFSC e também pelo convívio com docentes do ensino superior. Esta experiência forneceu questões e proporcionou referenciais para empreender o estudo sobre a maneira como os docentes vêm atuando em sua prática pedagógica em sala de aula e sobre como os alunos interagem com eles.

Foi por força dessa experiência que se buscou respostas às inquietações recorrentes dos docentes e dos alunos dos cursos de Biblioteconomia, especialmente do Curso de Biblioteconomia da UFSC, sobretudo como se dão efetivamente as práticas pedagógicas na formação dos futuros bibliotecários.

Nesse sentido, tomando como base os fundamentos apresentados, de caráter social e educativo, foram pesquisadas as práticas pedagógicas, em especial a interação professor-aluno em sala de aula, que vêm sendo empregadas no Curso de Biblioteconomia da UFSC.

Analisando os discursos individuais, coletados através das entrevistas com os docentes e alunos, ficou evidente um grande número de informações, além daquelas necessárias para atingir o objetivo proposto.

Assim, detectou-se outros aspectos importantes que têm relação com o processo de ensino-aprendizagem que acontece no Curso de Biblioteconomia de forma geral, tais como: número de alunos por disciplina, às vezes excessivo em função das características de certos conteúdos; número insuficiente de computadores nos laboratórios; problemas com a disciplina de Controle Bibliográfico; problemas com professores substitutos; problemas com docentes de outros Departamentos que ministram disciplinas do Núcleo Comum; a pesquisa deveria ser mais trabalhada já nas fases iniciais; a necessidade de estágio já nas fases iniciais; as disciplinas não deveriam dar tanta ênfase à biblioteca, mas também

trabalhar com outros tipos de unidades de informação; necessidade das disciplinas trabalharem de forma mais integrada, entre tantas outras.

Contudo, as informações aqui analisadas e interpretadas foram aquelas necessárias para atingir os objetivos da pesquisa, como expresso abaixo.

## **1.2 Objetivos**

### **1.2.1 Objetivo Geral**

Estudar a interação professor-aluno em situação de sala de aula nas disciplinas do Departamento de Ciência da Informação - CIN, ministradas no Curso de Biblioteconomia da UFSC.

### **1.2.2 Objetivos específicos**

- Identificar como os docentes do CIN se referem à sua atuação em sala de aula no Curso de Biblioteconomia, ou seja, sobre o seu fazer pedagógico.

- Levantar dados sobre a compreensão, tanto dos docentes como dos alunos, da relação docente-aluno e aluno-aluno no processo de ensino-aprendizagem.

- Constatar qual a análise que os alunos fazem da ação docente em sala de aula, ou seja, o que percebem como metodologias de ensino adotadas e sobre a comunicação didática.

## 2 ASPECTOS METODOLOGICOS DA PESQUISA

*"Cristaliza tuas metas. Elabora um plano  
para atingi-las. Marca uma data máxima.  
Então, com suprema confiança,  
leva adiante teu projeto."  
(Paul Meyer)*

### 2.1 Caracterização da pesquisa

Tendo em vista o ambiente estudado e os sujeitos da pesquisa apresentados no capítulo 1, fez-se a escolha de uma metodologia qualitativa, que será caracterizada a seguir.

Segundo Bogdan & Biklen (apud Lüdke & André, 1986, p. 13) a pesquisa qualitativa envolve "a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes". É assim, uma pesquisa sobre o cotidiano de atuação docente, caso particular deste estudo, sobre o fazer pedagógico desenvolvido em sala de aula pelo docente do CIN no Curso de Biblioteconomia, ou seja, sobre a interação docente-aluno no processo ensino-aprendizagem.

Pesquisar sobre o cotidiano escolar, numa abordagem qualitativa, é buscar aproximações com a realidade escolar e com as circunstâncias que os docentes e alunos estão vivendo. Assim, na investigação educativa qualitativa, o objeto de estudo não é constituído apenas pelo comportamento, mas pelas intenções e situações. Mais do que a procura de relações entre processo e produto, pretende-se o estudo dos significados e a sua influência na interação didática (Pacheco, 1995).

Neste caso, estudou-se o discurso de uma comunidade profissional, os docentes do CIN, atuantes no Curso de Biblioteconomia e os alunos do Curso, cuja

interação didático-pedagógica tem por finalidade atender a missão do Curso e o avanço da profissão de bibliotecário.

A pesquisa foi realizada centrada nos seguintes pontos: a) desenvolvimento do estudo numa situação bastante informal; b) obtenção de uma série de informações descritivas a respeito da interação que o docente do CIN que atua no Curso de Biblioteconomia tem com os alunos em situação de sala de aula; c) ênfase ao processo, desta prática, de forma contextualizada.

A pesquisa ora relatada, sobre a prática pedagógica, especialmente a interação em sala de aula dos docentes do CIN atuantes no Curso de Biblioteconomia e os desafios para a renovação do trabalho educativo, encontrou respaldo no fato de que o grupo estava preocupado com a situação docente no ambiente de trabalho. Desta forma, buscou-se entender como os docentes representam discursivamente a sua ação docente em sala de aula.

Cabe salientar, que o envolvimento da pesquisadora no grupo pesquisado possibilitou avançar na proposição da problemática. A partir do problema vivido, voltar-se para ele e semear desafios para uma possível transformação, contribuindo com a busca de situações alternativas para a melhoria da qualidade da prática pedagógica, tornou-se relevante para o pesquisador e para o grupo de docentes envolvidos na pesquisa.

## **2.2 Delimitação da pesquisa**

A pesquisa foi delimitada por seus objetivos, que determinaram os sujeitos, o enfoque, a metodologia, o ambiente da investigação e o período temporal, isto é, os três últimos anos, se for considerado que foram ouvidos os alunos da quarta à nona fase.

Como o objetivo da pesquisa foi estudar as práticas pedagógicas, especialmente a interação professor-aluno em sala de aula, desenvolvidas pelos docentes do CIN nas disciplinas por eles ministradas no Curso de Biblioteconomia da UFSC, a preocupação do estudo foi investigar a representação do ambiente de sala de aula e das relações que ocorrem entre os sujeitos participantes da aula.

Desta forma, o ambiente de pesquisa foi a sala de aula do Curso de Biblioteconomia da UFSC, sendo que foram estudados dois grupos de sujeitos. O

primeiro grupo foi constituído por quinze docentes do CIN, que ministram disciplinas no Curso de Biblioteconomia. O segundo grupo foi constituído por doze alunos do Curso, sendo que foram sorteados dois alunos da 4ª fase, dois alunos da 5ª fase, dois alunos da 6ª fase, dois alunos da 7ª fase, dois alunos da 8ª fase e dois alunos 9ª fase.

A limitação aos docentes do CIN se justifica pelo fato de serem eles que ministram as disciplinas de formação profissional do Currículo Pleno, ou seja, os conteúdos essenciais para o desenvolvimento de competências e habilidades técnicas e profissionais específicas requeridas pela sociedade aos egressos do curso.

A escolha dos alunos a partir da quarta fase se fez pelo fato de ser neste momento que efetivamente se iniciam as disciplinas que trabalham as competências e habilidades técnicas e profissionais específicas.

A escolha destes dois segmentos para a entrevista é justificada pelo fato de serem estes os sujeitos envolvidos com o processo ensino-aprendizagem que ocorre no Curso de Biblioteconomia, e através de seus discursos, acerca da interação em sala de aula, pretendeu-se identificar o que os mesmos pensavam sobre a ação docente em sala de aula.

### **2.3 Caracterização do campo da pesquisa**

O Curso de Graduação em Biblioteconomia da UFSC foi implantado em 1973, recebendo o reconhecimento do Conselho Federal de Educação, através do Parecer Nº 3.129, de 8 de novembro de 1977 e, confirmado pelo Decreto Presidencial Nº 81.144, publicado no Diário Oficial da União em 2 de janeiro de 1978. Dentre seus objetivos iniciais estavam os de preparar quadros de bibliotecários para atender as necessidades de recursos humanos apropriados para organizar as informações e os documentos das Instituições Universitárias que começavam a ser implantadas no Estado de Santa Catarina, bem como, o de abrir um novo campo de profissionalização da juventude do Estado (Souza, 1998).

Atualmente o curso tem como missão: formar profissionais bibliotecários críticos, capazes de promover o desenvolvimento científico de sua área e interagir

política, econômica e socialmente, coletando, processando e disseminando a informação.

No decorrer de seus 27 anos de existência o currículo do Curso de Biblioteconomia vem sendo constantemente atualizado, tentando acompanhar as exigências da sociedade.

O currículo atual do Curso de Graduação em Biblioteconomia tem um total de 2.898 horas aulas, podendo ser cumprido no prazo de 9 semestres, ou seja, quatro anos e seis meses. As disciplinas que constam do currículo são ofertadas pelos departamentos de: Ciência da Informação, Língua e Literatura Estrangeira, Língua e Literatura Vernáculas, Matemática, Filosofia, Comunicação, História, Administração, Ciências Sociais, Informática e Estatística.

Atualmente estão regularmente matriculados cerca de 300 alunos. Anualmente são oferecidas 80 vagas de ingresso através do concurso vestibular, no período noturno, distribuídas 40 vagas para março e 40 vagas para agosto.

No Curso de Biblioteconomia da UFSC, o principal agente institucional é o CIN, que é responsável em ministrar as disciplinas de formação profissional, representando em torno de 70% da carga horária total do currículo. Nele atuam os quinze docentes que constituem um dos segmentos da população pesquisada.

O CIN tem o objetivo de ensinar, pesquisar e prestar serviços de extensão nos campos de Biblioteconomia, Documentação, Arquivologia e Ciência da Informação. Também é de sua competência dirigir o Curso de Graduação em Biblioteconomia.

Para conseguir cumprir os papéis de direção do Curso e ministrar em torno de 2000 horas de carga de ensino do Curso de Graduação em Biblioteconomia, no período em que foi realizada esta pesquisa, o quadro de docentes do CIN era composto por dezesseis docentes efetivos. Sendo que destes, quatorze possuem a graduação em Biblioteconomia, dentre os quais quatro possuem Mestrado, três possuem doutorado, dois possuem graduação, dois estavam afastados para formação em nível de doutorado e dois em formação em nível de mestrado. Já os dois docentes que não possuem graduação na área, possuem graduação em Direito e Engenharia Mecânica. O docente com graduação em Direito, fez mestrado em Biblioteconomia e em Ciência da informação e doutorado em Ciência da Informação. O docente com graduação em Engenharia Mecânica, possui mestrado e doutorado em Engenharia de Produção. Cabe

ressaltar, que os docentes possuíam de cinco a vinte anos de prática profissional, no momento da realização das entrevistas.

No Curso de Biblioteconomia, o CIN oferta as disciplinas obrigatórias e optativas de formação profissional, que são apresentadas a seguir.

### Disciplinas obrigatórias

| <b>Código<br/>Disciplina</b> | <b>Nome da Disciplina</b>                      | <b>Hora Aula/Fase</b> |
|------------------------------|--|-----------------------|
| CIN5335                      | Informação Aplicada a Biblioteconomia          | 72/4                  |
| CIN5423                      | Normalização da Documentação                   | 54/3                  |
| CIN5103                      | Metodologia Científica para Biblioteconomia    | 36/2                  |
| CIN5331                      | Produção dos Registros do Conhecimento         | 54/3                  |
| CIN5424                      | Arquivística                                   | 72/4                  |
| CIN5115                      | Catálogo Descritiva                            | 72/4                  |
| CIN5212                      | Classificação Decimal de Dewey                 | 72/4                  |
| CIN5332                      | Editoração                                     | 36/2                  |
| CIN5430                      | Controle dos Registros do Conhecimento I       | 54/3                  |
| CIN5116                      | Catálogo (Entradas e Cabeçalhos)               | 72/4                  |
| CIN5213                      | Classificação Decimal Universal                | 72/4                  |
| CIN5320                      | Organização e Métodos Aplic. a Biblioteconomia | 54/3                  |
| CIN5431                      | Controle dos Registros do Conhecimento II      | 54/3                  |
| CIN5111                      | Catálogo de Múltiplos                          | 54/3                  |
| CIN5210                      | Indexação                                      | 54/3                  |
| CIN5328                      | Planejamento dos Serviços Bibliotecários       | 72/4                  |
| CIN5432                      | Controle dos Registros do Conhecimento III     | 54/3                  |
| CIN5440                      | Metodologia da Pesquisa em Biblioteconomia     | 54/3                  |
| CIN5121                      | Periódicos e Seriais                           | 36/2                  |
| CIN5205                      | Recuperação da Informação                      | 90/5                  |
| CIN5338                      | Organização de Bibliotecas                     | 72/4                  |
| CIN5417                      | Usuário da Informação                          | 72/4                  |
| CIN 5433                     | Controle dos Registros do Conhecimento IV      | 54/3                  |
| CIN5329                      | Automação de Bibliotecas                       | 72/4                  |
| CIN5340                      | Formação e Desenvolvimento de Coleções         | 72/4                  |
| CIN5426                      | Disseminação da Informação                     | 54/3                  |
| CIN5510                      | Biblioteconomia Aplicada I                     | 54/3                  |
| CIN5511                      | Biblioteconomia Aplicada II                    | 72/4                  |
| CIN5506                      | Estágio Supervisionado em Biblioteconomia      | 270/15                |
| CIN5512                      | Biblioteconomia Aplicada III                   | 54/3                  |

### Disciplinas optativas

| <b>Código<br/>Disciplina</b> | <b>Nome da Disciplina</b>                       | <b>Hora Aula</b> |
|------------------------------|---|------------------|
| CIN5220                      | Sistemas Especiais de Classificações            | 72/4             |
| CIN5301                      | Custos Aplicados a Biblioteconomia              | 36/2             |
| CIN5305                      | Marketing Aplicado a Biblioteconomia            | 36/2             |
| CIN5309                      | Paleografia                                     | 36/2             |
| CIN5310                      | Bibliotecas Universitárias                      | 36/2             |
| CIN5312                      | Bibliotecas Escolares                           | 36/2             |
| CIN 5316                     | Bibliotecas Públicas                            | 36/2             |
| CIN5317                      | Bibliotecas Infantis                            | 36/2             |
| CIN5318                      | Bibliotecas Especializadas                      | 36/2             |
| CIN 5330                     | Direitos e Deveres do Bibliotecário no Brasil   | 36/2             |
| CIN 5336                     | Tópicos Especiais em Biblioteconomia            | 36/2             |
| CIN5337                      | Tópicos Especiais em Biblioteconomia - INTERNET | 36/2             |
| CIN5339                      | Tópicos Especiais em Biblioteconomia            | 36/2             |
| CIN5351                      | Gerenciador de Base de Dados MICROISIS          | 72/4             |
| CIN5401                      | Arquivos Especializados                         | 36/2             |
| CIN5402                      | Informação para a Empresa                       | 90/5             |
| CIN5403                      | Conservação e Preservação de Doc. Especiais     | 36/2             |
| CIN5408                      | Conservação e Restauração de Documentos         | 54/3             |
| CIN5414                      | Introdução a Ciência da Informação              | 36/2             |
| CIN5601                      | Atividades Extra Classe - Eventos               | 18/1             |
| CIN5602                      | Atividades Extra Classe - Eventos               | 36/2             |
| CIN5603                      | Atividades Extra Classe - Pesquisa I            | 18/1             |
| CIN5604                      | Atividades Extra Classe - Pesquisa II           | 18/1             |
| CIN5605                      | Atividades Extra Classe - Pesquisa III          | 18/1             |
| CIN5606                      | Atividades Extra Classe - Extensão I            | 18/1             |
| CIN5607                      | Atividades Extra Classe - Extensão II           | 18/1             |
| CIN5608                      | Atividades Extra Classe - Monitoria             | 18/1             |
| CIN5609                      | Atividades Extra Classe – Estágio I             | 18/1             |
| CIN5610                      | Atividades Extra Classe – Estágio II            | 18/1             |
| CIN5611                      | Atividades Extra Classe - Cursos                | 18/1             |
| CIN5612                      | Atividades Extra Classe - Cursos                | 36/2             |
| CIN5613                      | Atividades Extra Classe Entidade de Classe I    | 18/1             |
| CIN5614                      | Atividades Extra Classe Entidade de Classe II   | 18/1             |

A infra-estrutura disponível para a realização das aulas do CIN no Curso de Biblioteconomia compõe-se de dez salas de aula, equipadas com cadeiras, mesas, televisão e vídeo. Algumas dispõem de armários onde se encontram as Tabelas de Classificação.

O espaço físico das salas de aula, em termos gerais, é insuficiente, pois foram projetadas para 30 alunos e, desde 1997, as turmas do Curso passaram a

serem compostas por 40 alunos. Essa limitação do espaço físico, muitas vezes, prejudica a aula.

Além das salas de aula existentes no Centro de Ciências da Educação – CED da UFSC, anteriormente mencionadas, existem no CED: o Laboratório de Informática – LABINFOR; o Laboratório de Conservação e Restauração de Documentos – LABCON; o Laboratório de Tratamento da Informação – LTI e a Biblioteca Setorial. No âmbito da UFSC, o Curso conta com a Biblioteca Universitária para algumas aulas práticas e estágio.

No elenco de disciplinas de formação profissional, algumas disciplinas com o esforço conjunto de docentes e alunos, desenvolvem trabalhos revertendo produtos para a comunidade. Por sua vez, a disciplina de Estágio Supervisionado, também contribui para o desenvolvimento de unidades de informação, através da participação dos alunos em projetos.

#### **2.4 Coleta e análise dos dados**

O instrumento utilizado na coleta dos dados foi a entrevista. Pois, a entrevista é um instrumento adequado para a coleta de dados no tipo de pesquisa que se realizou, permitindo obter informações junto aos docentes e alunos, identificando o que sabem, crêem, esperam, sentem, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como sobre suas explicações ou razões a respeito de fatos.

Por outro lado, a entrevista permite uma relação de interação, ocorrendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde, pois a entrevista é uma forma de “interação social.” (Gil, 1991, p. 113)

Com a entrevista há o aprofundamento de questões mais complexas, que por outro tipo de instrumento, não seria possível. Isto exigiu da entrevistadora, que foi a própria pesquisadora, a atenção não somente ao roteiro pré-definido e as respostas, mas a predisposição para a comunicação não verbal que ocorria simultaneamente, isto é, observando os gestos, as expressões, as entonações, os sinais não verbais, as hesitações, as alterações de ritmo, como alertam Ludke & André (1986).

De outro lado, o uso da entrevista reforçou a concepção de Triviños (1990, p. 146) segundo o qual a entrevista “valoriza a presença do investigador,

oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”. Em termos concretos, foi utilizada a entrevista semi-estruturada (anexo 1 e 2) na coleta de dados e as informações foram coletadas de setembro a novembro de 2000, com as entrevistas no próprio ambiente do CIN.

Todas as informações apreendidas foram registradas em fichas e foi feita gravação magnética das entrevistas. Todas entrevistas foram transcritas literalmente.

Todos os entrevistados, quinze professores e doze alunos, se colocaram prontamente disponíveis a responder a entrevista, não havendo dificuldades em realizá-las. Alguns alunos tiveram dificuldades em responder certas perguntas, havendo necessidade de um esclarecimento maior ao que se estava perguntando. As entrevistas duraram de 25 minutos a 1 hora.

No que diz respeito à análise das informações obtidas nas entrevistas foi utilizada uma modalidade de análise do discurso, que é o Discurso do Sujeito Coletivo - DSC.

O DSC é “uma proposta de organização e tabulação de dados qualitativos de natureza verbal, obtidos de depoimentos, artigos de jornais, matérias de revistas semanais, cartas, papers de revistas especializadas etc.” (Lefevre & Lefevre, 2000a)

O DSC, desenvolvido por Fernando Lefevre e Ana Maria C. Lefevre, pretende romper com a forma tradicional utilizada para tabular dados levantados com questões abertas de pesquisa, pois no DSC, os discursos não se reduzem a uma categoria comum unificadora e sim pretende “reconstruir, com pedaços de discursos individuais, como em um quebra-cabeça, tantos discursos-síntese escritos na primeira pessoa do singular, quantos se julguem necessário para expressar uma dada ‘figura’, ou seja, um dado pensar ou representação social sobre um fenômeno.” (Lefevre & Lefevre, 2000b, p. 19)

Conforme os autores, o Discurso do Sujeito Coletivo é uma modalidade de apresentação de resultados de pesquisas qualitativas que tem depoimentos ou outros tipos de texto como matéria prima, sob a forma de um ou vários discursos-síntese escritos na primeira pessoa do singular, expediente que visa expressar o pensamento de uma coletividade, como se esta coletividade fosse o emissor de um discurso.

Tendo como fundamento a teoria da Representação Social<sup>8</sup> e seus pressupostos sociológicos, a proposta do DSC consiste basicamente em analisar o material verbal coletado extraindo-se de cada um dos depoimentos, artigos, cartas, papers, as Idéias Centrais<sup>9</sup> e as suas correspondentes Expressões Chave<sup>10</sup>. Com as Idéias Centrais e Expressões-Chaves semelhantes compõe-se um ou vários discursos-síntese que são os Discursos do Sujeito Coletivo.

Pode-se dizer que o DSC “é como se o discurso de todos fosse o discurso de um.” (Lefevre & Lefevre, 2000b, p. 20)

Cabe ainda salientar que este pensamento/discurso comum acontece em algum lugar e para Lefevre & Lefevre (2000c) este lugar é o social, pois as pessoas pensam da mesma maneira porque estão submetidas a pressões ou coerções exteriores semelhantes; lêem os mesmos jornais, os mesmos livros; vêem os mesmos noticiários de televisão; levando as pessoas a participarem de Representações Sociais semelhantes.

Desta maneira, considerando a questão genericamente, quase todos os discursos têm uma ancoragem, na medida em que está quase sempre alicerçado em pressupostos, teorias, conceitos, hipóteses, que na maioria das vezes inconscientemente, estão subjacentes às práticas cotidianas e profissionais. Entende-se que um discurso está ancorado<sup>11</sup> quando é possível encontrar nele traços lingüísticos de teorias, hipóteses, conceitos, ideologias existentes na sociedade e na cultura e que estes estejam internalizados no indivíduo (Lefevre & Lefevre, 2000b).

---

<sup>8</sup> A Representação Social, entre tantas outras explicações, pode ser entendida como a expressão do que pode pensar ou achar determinada população sobre um tema específico. As representações Sociais são, segundo seus teóricos, entidades sociais complexas que preenchem uma série de funções. Dentro da proposta do DSC os autores entenderam-na de modo deliberadamente simplificado, ou seja, como “um conhecimento muito próximo da ação cotidiana e que tem a função de guiar, orientar, justificar esta ação.” (Lefevre & Lefevre, 2000b, p. 13)

<sup>9</sup> Entendida como “a(s) afirmação(ões) que permite(m) traduzir o essencial do conteúdo discursivo explicitado pelos sujeitos em seus depoimentos.” (Lefevre & Lefevre, 2000b, p. 18)

<sup>10</sup> São constituídas por transcrições literais de partes dos depoimentos, que permitem o resgate do essencial do conteúdo discursivo dos segmentos em que se divide o depoimento. Busca-se o resgate da literalidade do depoimento. Este resgate é fundamental para que o leitor, quando comparar um trecho selecionado do depoimento com a integralidade do discurso e com as afirmativas reconstruídas sob a forma de idéias centrais, seja capaz de julgar a pertinência ou não da seleção e da tradução dos depoimentos (Lefevre & Lefevre, 2000b).

<sup>11</sup> Segundo a teoria específica, dentre as mais importantes funções das Representações Sociais, estão a de “ancorar” os eventos da vida cotidiana em discursos, justificativas e teorias que permitem que eles “façam sentidos” para os indivíduos que os vivenciam (Lefevre & Lefevre, 2000b).

Aplicado a esta investigação, o DSC permitiu a análise dos discursos dos docentes do CIN atuantes no Curso de Biblioteconomia sobre sua ação em sala de aula, considerando que potencialmente, têm em comum em seu discurso alguns pontos, tais como: atuam em uma área profissional em rápida transformação; precisam utilizar recursos modernos de tecnologia de informação e comunicação; precisam adotar metodologias inovadoras; precisam formar um profissional mais crítico para atuar na sociedade; entre outros. Na mesma situação pode-se considerar que estão os alunos. Portanto, partindo-se deste enfoque foi detectado qual é o discurso atual do docente do CIN e dos alunos do Curso sobre a interação em sala de aula e estes discursos foram organizados utilizando o DSC.

Para a elaboração do DSC cada entrevista foi analisada individualmente, coletando-se as expressões-chave e sua respectiva idéia central. As expressões-chave são pedaços ou trechos, segmentos, contínuos ou descontínuos do discurso e que revelam a essência do discurso ou a teoria subjacente. Já a idéia central é um nome ou expressão lingüística que revela e descreve de maneira sintética e precisa o sentido das expressões-chave.

No decorrer do trabalho de estudo e da análise dos dados foi necessário ler e reler muitas vezes os depoimentos dos entrevistados, o que deixou o pesquisador mais familiarizado com os discursos. Inicialmente, fez-se uma leitura dos conteúdos das entrevistas de ambos os grupos. Em seguida, realizou-se uma segunda leitura para localizar, extrair e agrupar trechos dos depoimentos, que seriam as expressões-chave e também as idéias centrais. A localização das expressões-chave demandou várias releituras das entrevistas, tendo em vista que os pensamentos que respondiam determinadas questões achavam-se inseridas ao longo das respostas e não exatamente na resposta da pergunta específica.

Após a identificação das idéias centrais e expressões-chave foi elaborado o DSC. Este se constitui pela reunião num só discurso-síntese homogêneo de expressões-chave que têm a mesma idéia central. Assim, procedeu-se em alguns momentos, a inserção de conectivos para ligar as frases no interior do parágrafo e os parágrafos entre si, estabelecendo relações. Suprimiu-se repetições de termos e expressões, muitas vezes substituindo-os por sinônimos ou equivalentes. Salienta-se também que foi suprimida dos discursos qualquer informação que pudesse identificar a pessoa entrevistada.

Após a reconstrução do DSC, partiu-se para a análise em particular do DSC de cada segmento pesquisado e, em seguida, foi realizada uma análise conjunta dos discursos. Porém, nesta dissertação apresenta-se apenas a análise dos discursos em conjunto, o qual encontra-se no capítulo 7.

### 3 FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO BIBLIOTECÁRIO NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO

*“... a profissão de bibliotecário, enquanto guardião e manipulador da informação deve ser das mais valorizadas no próximo século. Ele será uma espécie de ‘engenheiro da informação’ e não mais um simples guardião de livros (...).*

*O livro mudou enquanto objeto.*

*Os prédios das bibliotecas mudaram enquanto espaço operacional.*

*O papel da leitura na sociedade informatizada foi revalorizado.*

*Os bibliotecários, enquanto ‘engenheiros da informação’ com ampla formação humanística, têm que forçosamente mudar sua cabeça para estar à altura dos desafios do século XXI.”*

*(Affonso Romano de Sant’Anna)*

As inovações científico-tecnológicas que marcam esta época exercem profundos efeitos nas atividades humanas e permanentemente ocasionam reestruturações nos sistemas produtivos, além de levar a reorganização de cunho social. Isto requer discernimento de novas habilidades profissionais, suscitando constantes reflexões sobre a atual formação profissional em todas as áreas do conhecimento.

A sociedade atual se caracteriza por uma mobilidade acentuada da sua força de trabalho, ocasionada pelo crescimento dos setores informal e terciário. Portanto, um mercado de trabalho em mudança, seletivo e flexível exige um novo perfil de profissional, capaz de refletir sobre o seu fazer, adaptável às novas situações e, por isso, tendo que desenvolver novas habilidades.

Freidson (1998, p. 246) quando discute questões profissionais sublinha que “profissão é sinônimo de ocupação: diz respeito ao trabalho especializado pelo qual uma pessoa ganha a vida numa economia de troca (...). É a capacidade de realizar esse tipo especial de trabalho que distingue os chamados profissionais da maioria dos outros trabalhadores.”

Seguindo este pensamento, o mesmo autor afirma que o caráter do trabalho profissional exige dois elementos básicos do profissionalismo, a obrigação de praticar um corpo de conhecimento e a competência de valor especial, mantendo uma relação de confiança com os clientes. Requer um período de treinamento para aprender a fazer bem um trabalho complexo. Assim, esse curso de treinamento criaria um compromisso com o conhecimento e a competência, fazendo com que o trabalho do profissional se transforme num interesse central de sua vida capaz de propiciar suas próprias recompensas intrínsecas. Os profissionais desenvolvem interesse intelectual por seu trabalho, e, por isso, estão preocupados com sua ampliação, refinamento e em seu valor para a sociedade (Freidson, 1998).

Diante de tal exposição, a articulação entre a formação e a prática profissional se fundamenta numa relação dialética, envolvendo instituições de formação profissional e a sociedade de um modo geral. A formação profissional é um processo contínuo e dinâmico que integra múltiplas visões e interesses de grupos e organizações diferenciados no contexto social. No âmbito da universidade, a formação profissional é canalizada a se adequar à realidade destas organizações e da sociedade.

Toda profissão envolve um corpo de conhecimentos exclusivo do qual derivam os princípios, as teorias, as técnicas, as práticas e as metodologias com as quais os profissionais trabalham e que fornecem a base para a sua formação. Nessa perspectiva, entre muitos profissionais que são formados no âmbito das universidades para uma atuação na sociedade encontra-se o profissional bibliotecário.

Vive-se numa sociedade chamada de Sociedade da Informação onde o volume de informação cresce em um ritmo estrondoso com o desenvolvimento das tecnologias da informação/comunicação.

Para Castells (1999) foi a partir da década de 70 que as novas tecnologias da informação se difundiram, acelerando seu desenvolvimento sinérgico e convergindo em um novo paradigma. Ao mesmo tempo em que a capacidade de rede se tornou possível graças aos importantes avanços tanto nas telecomunicações quanto nas tecnologias de integração de computadores.

Deste modo, a disponibilidade de novas tecnologias constituídas como um sistema na década de 70, foi a base fundamental para o processo de reestruturação socioeconômica dos anos 80. E a utilização dessas tecnologias na

década de 80 condicionou, em grande parte, seus usos e trajetórias na década de 90, assim as novas tecnologias da informação estão integrando o mundo em redes globais, gerando uma enorme gama de comunidades virtuais. Mas a tendência social e política característica da década de 90 é a construção da ação social e de políticas em torno de identidades primárias, em uma busca ansiosa por significado e espiritualidade (Castells, 1999).

Para Souza (2000a) todas estas mudanças refletem-se no mundo do trabalho e, conseqüentemente no mundo das profissões, desembocando necessariamente no universo constituído pelo conjunto dos sistemas educacionais. A discussão e a reavaliação da atuação da escola em meio a estas mudanças, principalmente na educação superior, é distinta, conforme a grandeza do impacto percebida em diferentes campos do conhecimento, em diferentes regiões geográficas e econômicas no mundo e no âmbito interno dos países.

No entanto, em um momento em que existe uma crescente importância dos setores produtivos que lidam com a informação, onde há a introdução das tecnologias de informação, o papel das bibliotecas e, por conseguinte, do bibliotecário é questionado.

Neste sentido, Souza (2000a, p. 5) destaca que

“é um fato concreto que a área de Biblioteconomia veio recebendo grandes impactos em sua atividade educacional durante os últimos vinte anos, tendo se verificado situações distintas. A primeira foi uma ampla reciclagem nos currículos ofertados nas escolas norte-americanas nos anos 80; a segunda foi a implantação de Cursos de Biblioteconomia em todo o território espanhol e a terceira foi o esforço na reestruturação da educação bibliotecária em países que já possuíam uma modelagem tradicional de educação bibliotecária vinculada a objetivos estatais com a França e a Suécia podendo ser tomadas como exemplos.”

Todas essas mudanças têm se refletido com escasso impacto sobre a biblioteconomia brasileira, que somente a partir da metade da década de 90 passa a redefinir o perfil de sua infra-estrutura de educação bibliotecária. Além disso, há questões relevantes acerca do currículo, procedimentos de planejamento, ensino e avaliação de aprendizagem que estão em discussão embrionária, envolvendo um esforço de aprofundamento, com alcance nos países do Mercosul, especialmente dirigidos a uma harmonização curricular entre os Cursos de Graduação em Biblioteconomia instalados no Brasil, Argentina, Uruguai, Paraguai e Chile, desde

1996, através de Encontros de Dirigentes das Escolas e dos docentes dos Cursos sediados nestes países (Souza, 2000a).

A prática profissional do bibliotecário parece não estar correspondendo a todas as exigências da sociedade atual e também do mercado. Ao que parece, há a existência de uma indiferença da sociedade com relação a certos tipos de biblioteca. O trabalho que o bibliotecário realiza é pouco conhecido e quando é percebido, muitas vezes, produz uma imagem distorcida do profissional, levando a insatisfação na realização do trabalho, o que proporciona um distanciamento ainda maior entre profissão e sociedade.

Hoje, mais do que em outro momento, o bibliotecário tem que estar preparado para trabalhar no processo de organização, recuperação, disseminação da informação e gerenciamento de recursos informacionais, utilizando os recursos das novas tecnologias da informação. No entanto, é extremamente importante não esquecer o relacionamento do bibliotecário com a realidade social, política e econômica. Isto é, deve ser desenvolvida uma prática profissional que tenha como objetivo primordial a difusão do conhecimento produzido e sistematizado, de maneira a garantir à população em geral o acesso as informações necessárias à solução dos problemas do dia-a-dia, a melhoria de seu nível cultural, levando o bibliotecário a uma participação ativa na sociedade, podendo até mesmo levar a transformação da sociedade.

Para Castro & Ribeiro (1997, p. 23) a formação dos bibliotecários como qualquer outro campo

“deve ter como matriz as mudanças operadas na sociedade, mas considerando também e, principalmente, a cultura, o contexto e as necessidades dos indivíduos. Para atender a emergência da sociedade da informação, que em parte, centra-se no uso e disponibilidade das novas tecnologias, é mister uma adaptação das técnicas de armazenamento e recuperação da informação, em especial, a indexação. O livro, ou melhor, os impressos em geral, aliam-se a outros materiais e suportes de informações. Daí as regras e códigos até então utilizados serem (re)vistos, (re)lidos, (re)adaptados ...”

Assim, não é suficiente substituir o serviço do homem pela máquina, é indispensável transformá-lo e adequá-lo. Neste sentido, a formação do bibliotecário não pode ignorar o passado, apesar dos discursos modernos e cibernéticos. Por outro lado, para atender a sociedade, deverão ser revistas e incorporadas, novas

questões, como metodologias de trabalhos comunitários, animação cultural, práticas estimuladoras de leitura, recursos e técnicas de alfabetização de jovens e adultos, dentre outras.

Certamente, por muito tempo, se estará convivendo com bibliotecas virtuais e com as bibliotecas tradicionais com paredes, utilizando os mesmos recursos que utilizavam em décadas passadas.

Desta forma, os Cursos de Biblioteconomia precisam estar atentos para a formação que está sendo dada aos profissionais bibliotecários. Se por um lado é dada ênfase as novas tecnologias da informação que estão a disposição para resolver os problemas de armazenamento e transferência de conhecimentos, de outro também é necessário manter o aspecto social e cultural da profissão, ou seja, o bibliotecário como agente cultural.

Há um consenso geral de que o bibliotecário tem que se reconhecer como agente social, preocupado com o acesso do povo à informação, à educação e à cultura, com responsabilidades no desenvolvimento da ciência e da técnica, e em todos os aspectos da vida nacional e individual que dependam ou possam lucrar com o acesso a informação. As responsabilidades são amplas demais para serem atendidas por cursos de formação superior que dêem habilidades específicas e competência no desempenho de todos os papéis propostos. Isto leva os cursos de formação ampla, como Bacharel em Biblioteconomia, a possuírem currículos com a tendência de serem muito vagos, superficiais, frustrando alunos e futuros bibliotecários, empregadores, usuários e, especialmente, os professores.

Souza (1991) alerta para a pouca intensidade com que se tem buscado compreender as questões relacionadas ao compromisso político-social e às diretrizes ideológicas intervenientes no ensino de Biblioteconomia no Brasil, o que vem fazendo com que não se construa uma visão crítica do trabalho realizado pelos profissionais bibliotecários. Também ressalta que

“desprezando a análise de aspectos que interferem profundamente no ensino da biblioteconomia, a escola de Biblioteconomia divorcia-se de seu papel primordial de formuladora de conhecimento. Em decorrência disso, torna-se incapaz de injetar no processo de ensino-aprendizagem novas idéias e novos saberes que possam, a médio e a longo prazos, criar condições de influir positivamente na melhoria do ensino que ministra.”  
(Souza, 1991, p. 182)

Na mesma linha de pensamento, Mueller (1996) discutindo sobre que profissional o bibliotecário deve ser, afirma que a revolução provocada pela tecnologia na comunicação humana provoca a questão quanto à responsabilidade social da área. Ressalta que questões relacionadas ao acesso, discriminação, custos, censura e tantas outras, embora não sejam novidades, revestem-se de novas conotações. Desse modo,

“o papel social está contido nos objetivos da investigação científica e deve ser exercido por meio da atuação profissional, que inclui também atuação junto às lideranças políticas visando ganhos sociais. Tendo como problema central o entendimento do processo de transferência a informação, especialmente quando envolve informação registrada, os pesquisadores e profissionais da área querem saber como, quando, onde e por que tal processo ocorre e quais as suas conseqüências. Querem também contribuir, com suas pesquisas e com seu trabalho profissional, para que a transferência da informação se torne cada vez mais eficiente. (...) A responsabilidade social pode assim ser percebida, exigindo pesquisa básica para o entendimento dos fenômenos e a formulação de teorias, pesquisa aplicada para desenvolvimento e aperfeiçoamento de produtos e serviços, e prática profissional dirigida para a execução dos objetivos de eficiência na transferência do conhecimento.” (Mueller, 1996, p. 261)

Verifica-se pela literatura da área, estudos que se preocupam em traçar uma análise do papel do bibliotecário e também estudos que demonstram que há uma preocupação constante dos cursos de biblioteconomia em modificarem os seus currículos de uma forma que possam atender as novas exigências profissionais. Porém, parece que os cursos não conseguiram ainda chegar a um consenso de como fazer esta mudança em relação a conteúdos, cargas horárias, metodologias de ensino, entre outras.

A questão da formação do bibliotecário foi alvo de vários encontros e estudos no Brasil. A ABEED, desde da década de 70, vem promovendo eventos para discutir o currículo dos cursos de biblioteconomia para melhor atender as exigências profissionais postas pela sociedade. Desta forma, a ABEDB não podendo fugir da integração entre os países do Mercosul em várias áreas e também na área de Biblioteconomia, vem participando desde 1996, dos Encontros de Diretores de Escolas de Biblioteconomia e Ciência da Informação do Mercosul, que tem como objetivo a harmonização curricular dos Cursos de Biblioteconomia.

No entanto, Souza (2000a, p. 6) quando comenta sobre a harmonização curricular entre os Cursos de Graduação em Biblioteconomia em nível de Mercosul, alerta para o fato de que ao longo de “quatro anos de discussão sob a perspectiva da harmonização curricular na região de influência do Mercosul, não se enxerga um avanço efetivo da atuação em rede no próprio Brasil, das Escolas de Biblioteconomia, seja na totalidade do país, na Região Sul e mesmo em Santa Catarina.”

Nesta perspectiva, Souza (2000a) em pesquisa sobre a educação bibliotecária catarinense ressalta que muitas discussões e recomendações foram feitas desde 1978 oriundas de estudos, encontros, seminários, porém observa-se que poucas mudanças ocorreram na educação bibliotecária brasileira. O autor ainda destaca a dificuldade do docente de biblioteconomia em ver-se preparado para o exercício do ensino. Assim, quando se referem ao currículo a ser atualizado e em metodologia e técnicas de ensino a empregar, essas recomendações apresentam a distância que existe entre conhecimento técnico-profissional e o conhecimento didático pedagógico daqueles que passaram a ser professores, evocando assim uma real dificuldade de linguagem mais apropriada para a atividade de ensino.

Numa época de rápidas transformações, especialmente nas tecnologias e na educação, fez com que os Cursos de Biblioteconomia se desorientassem quanto à formação do bibliotecário para atender as necessidades impostas pela sociedade. Além disso, ocorrem no Brasil mudanças políticas e econômicas que são colocadas como necessárias para a adaptação do país ao sistema econômico mundial.

Souza (2000b) resgata o histórico das decisões tomadas nos Congressos Brasileiros de Biblioteconomia e Documentação, realizados no período que abrange 1954 a 1982, relacionados à formação do bibliotecário no Brasil. Em sua conclusão preliminar é ressaltado que a realidade hoje aponta, como nos anos 50, para dois aspectos:

“primeiro – a necessidade da formação de bibliotecários como um grupo profissional com identidade claramente estabelecida diante de uma sociedade mais exigente, profundamente transformada política, econômica e culturalmente. Um grupo com conteúdo e discurso capaz de analisar criticamente e propor soluções para questões educacionais e de cultura no âmbito da dinamização da informação pública e escolar, perspectiva em que se integram a IFLA e a UNESCO. Segundo – a necessidade da formação de outros profissionais, com identidade definida como agentes capazes de dar suporte aos setores voltados à geração de

bens e serviços empresariais voltados à produção de lucro econômico, principalmente. Esses outros profissionais vêm sendo designados no exterior, com reflexos no Brasil, por diferentes denominações. Nesta perspectiva de demanda, atuam as empresas e agências de desenvolvimento científico e tecnológico e com elas se integra, conceitual e politicamente, a FID. É neste âmbito que se realiza toda a discussão em torno do chamado 'moderno Profissional da Informação'."

A diferença encontrada e que deve ser considerada quando se compara os dias atuais com a realidade dos anos 50, segundo Souza (2000b) é que hoje aparecem dois problemas sérios a serem resolvidos para qualificar o processo educacional na área de atuação: 1) como desenvolver no ensino de biblioteconomia as ações necessárias e quais são estas ações que permitem resgatar o nome, o perfil e o conteúdo social da profissão do bibliotecário?; 2) quais os novos campos profissionais conexos à biblioteconomia que estão a exigir uma clara denominação e atuação de seus profissionais no Brasil; como serão os currículos que irão formá-los, quem irá propô-los e defendê-los e onde esses currículos serão ministrados?

Neste aspecto de identidade como área de investigação e profissão Mueller (1996) levanta um ponto crucial para a sobrevivência do campo de saber, deve-se falar de biblioteconomia, de ciência da informação ou de documentação? Souza (2000b) também questiona esta identidade e destaca que bibliotecários (compromissados com a difusão livre do saber ou dotados da percepção de que o saber é um bem comum aos indivíduos e sociedades) e documentalistas ou analistas da informação (compromissados com o saber como bem privado a ser protegido) são diferentes e deverão receber formações diferenciadas, porém, ambos por serem fundamentais para a sociedade devem ser formados na universidade. Contudo, por serem diferentes, não é possível formá-los como um só, bibliotecário tem que ser formado para ser bibliotecário e documentalista ou especialistas em informação tem que ser formado para ser documentalista ou especialista em informação.

Para Souza (2000b, p. 29) tendo em vista

"a posição do Brasil no cenário econômico e cultural internacional, não dá para fechar cursos de Biblioteconomia e abrir apenas cursos de Ciência da Informação. Também não dá, pelos fundamentos epistemológicos e morais que orientam as ações dos executores dessas atividades, para substituir o nome do profissional Bibliotecário para Cientista da Informação ou equivalente. Cada um é singular em sua prática social e ambos deverão conviver neste país, com essas singularidades."

Assunto polêmico já há algum tempo e que ainda permanece em aberto, é a questão de traçar um perfil para o bibliotecário, sendo tratada de diferentes formas pelos profissionais interessados no assunto e pelos responsáveis pela sua formação.

Quando discute a capacidade de responder às mudanças do ambiente político e econômico no início do século XXI do profissional bibliotecário brasileiro, (Souza, 2000c) faz uma análise dos acontecimentos políticos e econômicos ocorridos no Brasil e problematiza que o conjunto de situações de conflito político e econômico interno, relacionadas a uma pressão aceita pelas classes dirigentes de ajustamentos do país ao Grande Sistema Político e Econômico Internacional são a mais importante expressão das mudanças que o Brasil vem vivendo cotidianamente, nestes últimos anos do século XX.

Diante disso, no que tange ao profissional bibliotecário brasileiro, pode-se questionar se o mesmo será capaz de responder, conscientemente, organizadamente, às mudanças do ambiente do país no início do novo século, sendo que a sensação de caos tende a aumentar, em face de que o projeto do Estado evidencia-se estar, nesse momento, alicerçado em importante infra-estrutura informacional capaz de desinformar, em todos os sentidos, pelo excesso de informação (Souza, 2000c).

Também Souza (2000c, p. 18) chama a atenção para o fato de que a Escola de Biblioteconomia

“não tem conseguido exercer uma liderança de tal dimensão que permita a toda a categoria bibliotecária nacional compreender a necessidade de fazer uma costura teórica objetivada do conjunto de componentes que estruturam o Sistema Profissional Bibliotecário Brasileiro. Essa crise de liderança, não apenas precisa ser superada pela Escola, como é condição indispensável para que o Sistema Profissional possa ter a chance de ser conscientemente fomentado.”

Nesta mesma perspectiva de discussão, Mueller (1996) chama a atenção para o fato de que nos últimos anos parece que há uma negligência dos cursos em orientar os alunos para os problemas da área, onde os cursos de graduação têm dado ênfase para as disciplinas legadas à gerência, mas alguns cursos fracassaram em capacitar os alunos em áreas essenciais, como nas disciplinas que habilitam para a organização do conhecimento registrado, como a classificação, catalogação,

indexação, e outras. A habilitação no uso de novas tecnologias também é outro problema, que às vezes fica mais no discurso do que na prática. Já os cursos de pós-graduação, alguns parecem que têm dificuldade em iniciar os alunos de outras áreas nas preocupações básicas da ciência da informação, de maneira que suas pesquisas venham a contribuir para a área e não para outra cuja metodologia ou marcos teóricos tenham sido usados. Também as pesquisas realizadas não formam ainda um conjunto suficiente, havendo muita dispersão, quando não irrelevância das pesquisas básicas e escassez de pesquisa aplicada significativa, além dos meios de comunicação (periódicos, congressos, entre outros) com algumas exceções, ainda serem instáveis.

Diante das questões tratadas, do nosso ponto de vista, fica difícil traçar um perfil para o profissional bibliotecário atuar numa sociedade como a do Brasil, onde existem regiões com níveis de desenvolvimento altamente diferenciados e que enfrentam problemas de ordem econômica e social distintos. Neste contexto, há um processo contraditório, os cursos de biblioteconomia preparam profissionais para atuar na sociedade, porém as reais necessidades não podem ser atendidas, poucos profissionais têm oportunidades de trabalhar em bibliotecas públicas e escolares, com condições satisfatórias de trabalho, pois estes tipos de biblioteca são pouco valorizados. Esta situação leva os bibliotecários a desempenharem as suas atividades em instituições e empresas que tenham recursos suficientes para manter um profissional especializado na organização e disseminação da informação, o que torna a atuação do bibliotecário distorcida, pois não conseguem atender a sociedade como um todo.

Souza já afirmava em 1991, que o que se observa nas últimas décadas é o crescimento ilimitado da informação e das próprias áreas profissionais, inviabilizando a permanência de referenciais profissionais por muito tempo. Assim, a verdade é que o perfil do bibliotecário desenhado em um dado momento para orientar a formação de bibliotecários pode estar superado em dois ou três anos fazendo com que a realidade do exercício profissional corra mais rápido que a possibilidade do curso em lidar com as mudanças. Além disso, há também a multidisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a interdisciplinaridade que destroem na prática, perfis profissionais, na medida que respondem a exigência do mercado. No mercado irão se sobressair aqueles profissionais que forem mais criativos e

hábeis o suficiente para poder realizar além daquilo que o curso formaliza como currículo.

É inegável a crise que se passa nos Cursos de Biblioteconomia, pois qual o perfil de bibliotecário que precisarão formar para atender a sociedade brasileira atual e dos próximos anos? Esta questão torna os Cursos de Biblioteconomia conscientes das mudanças e das novas exigências sociais, decorrentes das evoluções tecnológicas e também das novas diretrizes curriculares, e portanto, estão tentando realizar mudanças curriculares para que o profissional bibliotecário possa ter uma inserção mais adequada no mercado de trabalho.

Muitos estudiosos da área, tais como Guimarães (2000), Mueller (1996), Santos (2000), Souza (2000), Valentim (2000) entre outros, têm tentado discutir e apresentar possíveis perfis para o bibliotecário.

Segundo Valetim (2000b) no IV Encontro de Diretores de Escolas de Biblioteconomia e Ciência da Informação do Mercosul foi elaborada uma categorização das competências exigidas e desejáveis de um profissional da informação, a partir dos eixos:

- a) competência em comunicação e expressão;
- b) competências técnico-científicas;
- c) competências gerenciais;
- d) competências sociais e políticas.

Nesta linha de trabalho, Tarapanoff (apud Santos, 2000) realizou uma pesquisa relevante abrangendo todas as regiões do país, com ênfase especial para o Distrito Federal, onde mostra que "dentre os resultados significativos, o perfil do profissional da informação no Brasil aparece como o do bibliotecário, desenvolvendo e assumindo papéis tradicionais, mas com crescente envolvimento em novas tecnologias e novos procedimentos administrativos." Os resultados desta pesquisa apontam para a necessidade de reformulação dos currículos dos cursos de biblioteconomia que são considerados defasados e chama a atenção para a rigidez e inadequação do bibliotecário no desempenho de novos papéis. Chama ainda a atenção para a tendência de entrada de profissionais de áreas afins em atividades tradicionalmente executadas por bibliotecários.

Discutindo que profissional o bibliotecário deve ser para enfrentar o futuro, Mueller (1997) descreve que as habilidades profissionais incluirão a facilidade de busca em redes internacionais, inclusive manutenção de *sites*, edição de trabalhos, serviços de perguntas e respostas. Habilitações para a capacidade de organizar, classificar, catalogar, indexar serão muito úteis e necessárias. Indica ainda, que continuará a haver coleções impressas em todas as áreas e que o computador não diminuirá o volume de material tradicional, o que acontecerá é a modificação de seu uso, incluindo no quadro, a variável tempo de acesso para certos tipos de informações.

Por outro lado, mais do que nunca, no contexto das bibliotecas públicas e escolares aparece evidente a responsabilidade social do bibliotecário e como propõe Santos (2000, p. 112) o perfil do bibliotecário corresponde a:

- a) comunicador efetivo;
- b) organizador da informação registrada para sua pronta recuperação e uso;
- c) mediador no processo de transferência da informação, disponibilizando a informação certa, para o cliente certo;
- d) pesquisador das necessidades de informação das comunidades;
- e) criador de estratégias específicas para o atendimento de necessidades especiais;
- f) educador, no que tange à criação de hábitos de leitura, estudo e pesquisa, e competência para a escrita;
- g) líder, no sentido de impulsionar o desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade, criando novos líderes;
- h) dinamizador de bibliotecas, como espaços de informação e convivência.

Por outro lado, Santos (2000, p. 113) apresenta o perfil do bibliotecário para desempenhar suas atividades nas áreas especializadas, sejam em unidades de informação de universidades, institutos de pesquisa, organizações governamentais e empresariais, como:

- a) ser um especialista na área de conhecimento onde atua;

- b) ser um profundo conhecedor dos recursos informacionais disponíveis e das técnicas de tratamento da documentação, com domínio das tecnologias mais avançadas;
- c) ser um gerente efetivo;
- d) ser um líder para enfrentar as mudanças e suas conseqüências.

Novos mercados profissionais estão surgindo para o bibliotecário e como destaca Santos (2000, p. 111)

“é necessário pensar nas várias realidades da Biblioteconomia, especialmente quando o exercício desse profissional é realizado em países em desenvolvimento. Para os setores da educação fundamental e média e para as bibliotecas públicas de inúmeros municípios brasileiros, o perfil do profissional necessário deve contemplar os conhecimentos específicos da profissão, no tratamento da documentação aliados a um forte componente de liderança. O chamado perfil tradicional ainda será bem-vindo em circunstâncias onde é necessário desenvolver uma alfabetização efetiva e capacitar os indivíduos para a leitura do mundo e do exercício da cidadania. (...) A necessidade de os bibliotecários se constituírem agentes de transformação cultural, possuindo – além dos conhecimentos técnicos – conhecimentos da realidade (social, política e educacional) propiciando uma atuação engajada com essa realidade”.

Dentre muitos autores que discutem a profissão do bibliotecário em relação ao perfil, ao mercado e à formação, Valentim (2000a) apresenta um quadro panorâmico das perspectivas de trabalho para o profissional bibliotecário.

Identificando de uma forma sistematizada o mercado de trabalho do profissional bibliotecário Valentim (2000a) descreve que é possível dividi-lo em três grandes grupos:

- a) mercado informacional tradicional;
- b) b) mercado informacional existente não ocupado;
- c) c) mercado informacional – tendências. Sendo que o mercado informacional tradicional é composto por segmentos bastante conhecidos dos profissionais e, geralmente, são os únicos lembrados pela sociedade e às vezes pelo próprio profissional bibliotecário.

O mercado de trabalho para o bibliotecário é assim sistematizado por Valentim (2000a):

a) Mercado informacional tradicional:

- bibliotecas públicas;
- bibliotecas escolares;
- bibliotecas universitárias;
- bibliotecas especializadas;
- centros culturais;
- arquivos.

b) mercado informacional existente não ocupado:

- biblioteca escolar;
- editoras e livrarias;
- empresas privadas;
- provedores de Internet;
- bancos de dados.

c) mercado informacional – tendências. As tendências apontadas são:

- expansão dos centros de informação/documentação em empresas privadas;
- banco e bases de dados eletrônicos e digitais, no caso brasileiro, tendem a crescer;
- portais de conteúdo e portais de acesso sejam na Internet, sejam nas redes institucionais internas (intranets);
- crescimento na atuação do profissional bibliotecário, como consultor, assessor, profissional autônomo, ou mesmo terceirizado.

Valentim (2000a, p. 146) salienta ainda que "para o terceiro milênio o profissional da informação deverá ser mais observador, empreendedor, atuante, flexível, dinâmico, ousado, integrador, proativo e principalmente mais voltado para o futuro." A formação, portanto, deve estar voltada para a construção de um profissional que atenda essas características.

Esse aspecto dinâmico que o bibliotecário deve ter, somente será possível se os mesmos assumirem uma postura crítica de si mesmos e uma busca constante pela atualização e adequação às mudanças. Para que essa postura seja incorporada, Valentim (2000a, p. 137) enfatiza que o bibliotecário deve atuar

consciente de seis pontos fundamentais e responder claramente para si e para os outros sobre:

- “1) Realidade: a) saber separar a situação real da situação ideal; b) conhecer os pontos fracos e fortes da área; c) ter noção de conjunto; d) ter consciência de país.
- 2) Identidade: a) quem somos; o que queremos; c) qual é o nosso objeto de trabalho; d) onde queremos chegar; e) qual é a nossa estratégia profissional.
- 3) Foco: a) quem são nossos clientes reais; b) quem são nossos clientes potenciais; c) quem são nossos parceiros; d) quem são nossos concorrentes; e) o que somos para a sociedade; f) o que queremos ser para a sociedade.
- 4) Processos: a) qual é a nossa matéria-prima de trabalho; b) quais são os nossos produtos informacionais; c) quais são os nossos serviços informacionais; d) o que e como produzimos atualmente; e) o que e como produziremos no futuro.
- 5) Recursos: a) quais as tecnologias atuais e quais as tendências das tecnologias de informação no próximo milênio; b) quais os tipos de unidades de trabalhos atuais e quais os tipos que existirão; c) quais os modelos de gestão atuais e quais as tendências.
- 6) Perspectivas: a) quais serão as competências e habilidades necessárias ao profissional; b) qual será o nosso objeto de trabalho; c) qual será o nosso mercado de trabalho; d) o que a sociedade estará precisando no futuro.”

Ainda discutindo a atuação e as perspectivas dos profissionais, Valentim (2000a) destaca que para responder para si e para os outros essas questões, é necessário que os cursos formadores possuam essas respostas em seus projetos pedagógicos de curso de forma clara e objetiva, oferecendo conteúdos formadores que possibilitem ao aluno conhecer realmente sua profissão, obtendo uma visão ampla de sua própria formação.

Acredita-se que o mais importante no momento seja a definição do profissional bibliotecário a ser formado para o Brasil de hoje e do amanhã a curto e médio prazo. Mudança é a palavra que atinge a todas as áreas e inclusive as profissões.

A biblioteca não é uma organização independente, depende de uma série de circunstâncias e está sujeita a pressões existentes no ambiente onde atua, muitas das quais conflitantes. Porém, os bibliotecários precisam responder de um modo inovador em suas ações neste contexto que não é estático, já que está em constante evolução. Desse modo, a educação bibliotecária não pode ignorar o contexto e deve ter como uma das metas a ser atingida a capacidade de

entendimento e sensibilidade dos fatores atuantes neste contexto, no entanto esta formação deve se basear no conhecimento de conceitos e princípios teóricos.

Assim, parece que os docentes, que são responsáveis pela formação profissional, que atuam nos Cursos de Graduação em Biblioteconomia têm uma responsabilidade muito grande, a de conseguir viabilizar um ensino que consiga atingir todos os pontos desejáveis para um competente exercício profissional e que atinja toda a sociedade.

Além de traçar um perfil do bibliotecário para atuar nos dias atuais, faz-se necessário que os Cursos de Biblioteconomia revejam e mudem seus currículos, mas muito além de mudar o currículo é necessário que os docentes envolvidos no ensino mudem também sua prática pedagógica de sala de aula. Nada adianta mudar o currículo se na sala de aula continua-se a exercer o papel de apenas transmissores do conhecimento.

Desta maneira, os docentes se vêem obrigados a repensar a sua forma de atuação ao trabalhar os conteúdos definidos nos programas das disciplinas constantes no currículo. Se o currículo não é mudado, os docentes vão fazendo adaptações ao colocarem o "currículo em ação", isto não quer dizer que o currículo não seja cumprido, mas a forma de abordagem do conteúdo é renovada.

A atuação profissional é cada vez mais insegura quanto a sua estabilidade e exclusividade, e que a disputa por trabalho irá continuar fortemente. A área da informação não pertence a ninguém e sobrevive, em última instância, quem é eficiente e competente. Portanto, o que os bibliotecários têm a fazer para continuarem vivos e viáveis como profissão é se manterem alertas, integrados no tempo, melhorando sempre a qualidade e o profissionalismo dos serviços. A educação continuada, constante, variada e atualizada é um dos meios de manter a profissão (Mueller, 1996).

## 4 O ENSINO SUPERIOR E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

*“A finalidade da nossa escola é ensinar o pensamento, a ‘des-saber’ o sabido e a duvidar de sua própria dúvida; esta é a única maneira de começar a acreditar em alguma coisa.”  
(Juan de Mairena)*

### 4.1 A missão da universidade no Brasil

É necessário considerar que a universidade não tem como função fundamental a profissionalização, sua função deveria ser mais ampla. Como observou Belloni (apud Moreira, 1995, p. 129) a função da universidade é gerar saber, conhecimento

“um saber comprometido com a verdade porque ela é à base de construção do conhecimento. Um saber comprometido com a justiça porque ela é à base das relações entre os humanos. Um saber comprometido com a beleza porque ela possibilita a expressão da emoção e do prazer, sem o que a racionalidade reduz o humano a apenas uma de suas possibilidades. Um saber comprometido com a igualdade porque ela é a base da estrutura social e inerente à condição humana.”

Tomando por base esses elementos pode-se afirmar que a universidade deveria ser uma instituição dedicada a promover o avanço do saber, da descoberta, da elaboração de teorias, contudo ela deve ser também o lugar da socialização do saber, uma vez que deve divulgar e socializar o saber nela produzido. Desta forma, a universidade terá como finalidade criar saber voltado para o avanço da ciência e da cultura, como também para o encaminhamento de problemas atuais dos diversos grupos sociais.

No entanto, em se tratando do ensino superior no Brasil, é necessário retornar a história e verificar que os cursos superiores no Brasil surgiram a partir de 1808 com a transferência da corte portuguesa, estabelecendo a necessidade de

formação de profissionais que atendessem esta nova realidade. Desta maneira, os cursos superiores e as faculdades criadas e instaladas no Brasil, desde essa época voltaram-se basicamente para a formação de profissionais que exerceriam uma determinada profissão.

Fazendo uma retrospectiva sobre o ensino superior, Masetto (1998) questiona como esses cursos superiores procuravam formar seus profissionais e afirma que os profissionais eram e são formados por um processo de ensino onde conhecimentos e experiências profissionais são transmitidas de um professor que sabe e conhece para um aluno que não sabe e não conhece, seguido por uma avaliação que deve dizer se o aluno está apto ou não para exercer determinada profissão, outorgando ou não um diploma de "competência" que permite o exercício profissional.

Masetto (1998) também pergunta quem era o professor destas universidades e afirma que inicialmente eram pessoas formadas pelas universidades européias. Com o crescimento e a expansão dos cursos superiores, o corpo docente precisou ser ampliado com profissionais das diferentes áreas de conhecimento, sendo necessário buscar profissionais renomados e com sucesso em suas atividades profissionais para ensinar seus alunos a serem bons profissionais como eles. Até a década de 70, apesar de estar em funcionamento diversas universidades brasileiras e a pesquisa já fosse um investimento em ação, exigia-se do candidato a professor de ensino superior o bacharelado e o exercício competente de sua profissão.

De acordo com esta retrospectiva, os cursos de ensino superior brasileiro, se caracterizam pela formação de profissionais das mais variadas áreas do conhecimento e dos mais diversos serviços de que a sociedade necessita. Tem-se que reconhecer que a universidade tem privilegiado a função de ensino. Como muito bem salientado por Moreira (1995), constitui-se em uma instituição formadora de profissionais, relegando muitas vezes, a um plano secundário, o que deveria ser sua função principal: a criação e a disseminação de conhecimentos por intermédio do ensino e da pesquisa.

Assim, conclui-se que as universidades são responsáveis pela formação de pessoas que agirão como cidadãos e profissionais competentes e o professor universitário tem um papel fundamental em promover "situações favoráveis ao

desenvolvimento dos aprendizes nas diferentes áreas do conhecimento, no aspecto afetivo-emocional, nas habilidades e nas atitudes e valores.” (Masetto, 1998, p. 14)

Com o surgimento de novos espaços de produção de conhecimento e maiores facilidades de acesso a ele por meio dos recursos da informática, e com a sensibilização da sociedade para valores éticos, políticos e sociais, todas as profissões, inclusive a de docente, estão se sentindo pressionados a rever as suas características e também a formação de seus profissionais.

Para Libâneo (1996, p. 214) não existe uma crise de formação geral, mas

“um contexto concreto de transformações sociais, econômicas, políticas, que tendem a privar a humanidade de perspectivas humanizadoras de existência individual e social. Contra o relativismo ético, contra a exclusão social da maioria, afirma-se que a formação geral é indispensável para desenvolver nos jovens capacidades cognitivas e afetivas para poderem expressar-se e compreender diferentes contextos da realidade.”

Neste sentido, os docentes serão organizadores de experiências acadêmicas. As mudanças da educação acontecerão, além de outros fatores, também a partir da relação professor-aluno. A aprendizagem do aluno se realizará também na comunidade, na empresa, no laboratório, mediante cooperação com o setor produtivo (Lampert, 1999).

Para Gonçalves (apud Lampert, 1999, p. 52)

“a universidade do século XXI vai continuar com as suas funções clássicas, envolvendo as atividades de ensino, pesquisa e extensão, a saber: a formação e aperfeiçoamento de profissionais qualificados, desenvolvimento da ciência básica e desenvolvimento da ciência aplicada a questões técnicas (tecnologia), econômicas, sociais e culturais. Além dessas funções, pode-se esperar que a universidade cumpra, principalmente nos países em desenvolvimento, um papel importante no sentido de promover a reflexão crítica sobre a sociedade e também auxiliar na transformação e no desenvolvimento sócio-econômico. A essas funções complexas pode-se vincular, ainda o papel da universidade como ‘agente de ruptura do processo de reprodução social das classes dirigentes, em particular, isto é, à universidade caberia a função de facilitar a mobilidade social e o acesso de diferentes grupos sociais à informação e ao conhecimento.”

Como argumenta Lampert (1999) a universidade do futuro pressupõe uma revolução pedagógica. Os docentes das diversas áreas devem resgatar as dimensões epistemológicas, pedagógicas e transformadoras de suas atividades de ensino. Cada docente precisa conceber sua área de atuação como um meio para

atingir os objetivos da universidade, que permita integrar na prática social cotidiana suas investigações científicas para a transformação social.

A partir desta colocação questiona-se: quem é o docente de ensino superior, qual a sua identidade?

## 4.2 O docente do ensino superior

A resposta à questão anterior pode ser encontrada em uma variedade de textos que discutem sobre o docente universitário. Porém, destaca-se a reflexão encontrada em Franco (2000) que apresenta, sob vários pontos de vista, quem é este docente. A autora descreve que:

- a) *sob o ponto de vista situacional*, é aquele que trabalha em uma grande e complexa universidade brasileira, pública ou privada, que tem como ênfase a pós-graduação e a pesquisa, como também aquele que trabalha em universidades que privilegiam o ensino;
- b) *sob o ponto de vista institucional*, é aquele que tem um plano de trabalho que privilegia a pesquisa, mas também é aquele que tem uma carga de ensino tão grande que não sobra tempo para a pesquisa e muitas vezes, nem mesmo para preparar suas aulas;
- c) *sob o ponto de vista profissional*, é o que privilegia a universidade como espaço de trabalho e também está inserido num contexto profissional. Vê o aluno como impulsionador do trabalho e como um possível concorrente. Está permanentemente sendo avaliado;
- d) *sob o ponto de vista do avanço do conhecimento*, é o que se insere no processo produtivo que faz o avanço, colaborando de alguma forma para tal, mas é também o que dissemina o avanço, quando não alienado das revoluções que se operam no mundo.

Nesta linha de pensamento, Bordenave (1998) propõe as características de um docente que chamou de "o professor que tem uma visão estrutural da sociedade". Este professor considera o aluno, as matérias a ensinar, e a si mesmo, como partes inseparáveis de um contexto de sociedade, onde a sociedade é

historicamente estruturada em estratos dominantes e estratos dominados; sociedade que está imersa em um mundo onde certas sociedades competem com outras ou dominam outras, provocando reações de conflito ou de libertação. A metodologia didática deste professor será inovadora, criando um clima favorável de ensino em cooperação com o aluno.

Vale lembrar, que o docente ao entrar em sala de aula precisa estar consciente de que o seu papel é de ser docente e que sua experiência pode ajudá-lo em relação ao conhecimento da área, mas precisa ter as características básicas de docente.

Algumas competências que o docente deve desenvolver também são apresentadas por Masetto (1998). Através delas o autor identifica, além da competência em uma determinada área do conhecimento, por meio de conhecimentos básicos e experiência profissional, outras fundamentais como:

- a) domínio na área pedagógica, onde é preciso dominar quatro eixos desse processo - o próprio conceito de processo de ensino-aprendizagem, o professor como conceptor e gestor do currículo, a compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno no processo, e a teoria e a prática básica da tecnologia educacional;
- b) o exercício da dimensão política é imprescindível no exercício da docência universitária - o docente ao entrar em sala de aula traz consigo a sua visão de homem, de mundo, de sociedade, de cultura e de educação que dirige suas opções e suas ações mais ou menos consciente. Ele é um cidadão.

Masetto (1998) ainda ressalta a necessidade de os docentes estarem atentos para o que se passa nas profissões atualmente, para as mudanças, para a velocidade dessas transformações, para os novos perfis profissionais que estão sendo desenhados, para as novas exigências de um período com novos recursos tecnológicos e propostas de globalização, juntamente com o problema do desemprego das massas não qualificadas.

Nesta mesma linha de pensamento Mateo (apud Lampert, 1999), é de opinião que as funções do docente de ensino superior devem estar voltadas tanto para o processo de ensino-aprendizagem, como para o seu desenvolvimento

profissional e a incumbência de prestar serviços à comunidade. Assim, este autor estabelece quatro categorias referentes à função do docente de ensino superior:

- a) *responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem* - criação de um clima de trabalho positivo, seleção de conteúdos adequados e relevantes, seleção e organização de recursos e facilidades, qualidade didática na apresentação, atuação moderadora de interação no processo, avaliação e *feedback*;
- b) *responsabilidade de ação tutorial* - facilidade na comunicação entre os componentes do grupo, orientação ao aluno, desenvolvimento pessoal do aluno, fomento às relações interpessoais e de grupo, favorecimento da comunicação com o grupo;
- c) *responsabilidade em atividades de desenvolvimento profissional* - participando em atividades profissionais (congressos, seminários, encontros), elaboração e compartilhamento de materiais e experiências, participação em entidades e instituições profissionais;
- d) *serviços na comunidade* - assessoria às instituições públicas e privadas, serviço de consultoria, cooperação com a administração.

Ainda sobre as funções do docente de ensino superior Benidito I Antoli (apud Lampert, 1999, p. 122) apresenta as seguintes funções que o professor deve desenvolver

“estudo e investigação; ensino, sua organização e aperfeiçoamento; comunicação de suas investigações; inovação e comunicação das inovações pedagógicas; tutoria e avaliação dos alunos; participação responsável na seleção de outros professores; avaliação da docência e da investigação; participação na gestão acadêmica; estabelecimento de relações com o exterior, mundo do trabalho e da cultura, etc.; promoção de relações e intercâmbio interdepartamental e interuniversitário; contribuição para criar clima de colaboração entre professores.”

De forma geral, a função do docente universitário é a docência, pesquisa e a participação na gestão universitária, enquanto um profissional reflexivo e crítico.

O desafio, neste momento de passagem de um século para outro, enfatizado por Behrens (1996, p. 71)

“é criar espaços verdadeiros onde o perfil do novo professor ultrapasse o discurso, a retórica e provoque ações concretas e efetivas no redimensionamento do seu papel, compatível com as exigências da modernidade. A atitude inovadora de romper com os modelos impostos e sedimentados nos meios educacionais, estaria presente em ações desencadeadas no cotidiano do trabalho pedagógico. A reprodução pura e simples dos conteúdos cederia lugar a simulações que desafiassem o modelo e transpusessem os conhecimentos registrados e acabados.”

Em pesquisa realizada por Cunha (1995), com os docentes de ensino superior sobre a sua formação pedagógica, verificou-se que os mesmos se apóiam nas suas aprendizagens quando eram ainda alunos universitários, aprendizagens estas dadas pelos bons professores. Essas aprendizagens incluem, segundo Leite et al. (1998) o seguimento de um modelo linear de currículo, regularmente assumido nos diferentes cursos e carreiras profissionais universitários. A racionalidade cognitivo-instrumental ou técnica, suas bases positivistas, configuram currículos em que a teoria precede a prática: primeiro, aprendem-se/ensinam-se os princípios, as leis e as teorias e, depois, faz-se a sua aplicação à realidade. Os currículos privilegiam nos primeiros anos as disciplinas básicas, depois, as profissionalizantes e, por último, os estágios.

Neste modelo de currículo, o aluno primeiro tem de aprender os conteúdos gerais, para depois tentar aplicar ou reconhecer a aplicação destes na realidade. Assim, na melhor das hipóteses, o aluno só poderá estabelecer relações entre conhecimento acadêmico e realidade no andamento final dos cursos, quando ele se aproxima da prática profissional, ou seja, estágios curriculares (Cunha, 2000). Há uma organização lógica dos conteúdos apresentadas nos currículos que o professor deve seguir e cabe ao aluno receber de forma passiva ou crítica estes conteúdos.

Esta autora enfatiza ainda, que no modelo de currículo adotado nos cursos superiores, a qualidade tem sido sinônimo de quantidade. Quantas mais horas/aula ele possui melhor é sua qualidade. Por outro lado, existem cursos que estão adotando currículos mais enxutos, onde adotam o mínimo proposto pelo Conselho Federal de Educação. Não para empobrecê-los, mas para que possam ser desenvolvidos projetos e atividades de pesquisa e de extensão, em que docentes e alunos interajam continuamente. Esta prática, não só recupera “a capacidade intelectual do aluno, como recoloca o papel do professor. Ao invés de gastar a maior parte do seu tempo transmitindo conhecimentos, correndo o risco de se tornar

'dador' de aulas o professor tem mais tempo para a investigação que tem origem e/ou se destina à prática social e profissional" (Cunha, 2000). Além disso, valoriza a aula como um momento produtivo de interação entre docente e aluno, onde a intervenção do primeiro é essencial para a orientação segura no processo. A aula passa a ser um momento coletivo privilegiado e retoma a sua verdadeira função pedagógica.

Por outro lado, o estudo de Cunha (1995) constatou o valor que os docentes dão à prática docente enquanto a sua grande inspiração para a mudança e ao saber que constroem. A partir da prática, percebem a possibilidade de aprenderem com os colegas de trabalho, com os alunos e de poderem reformular seu modo de pensar e agir a partir da reflexão sobre a própria docência. Ainda confirmou que a prática é um elemento importante na aprendizagem e que a experiência que o indivíduo vive é insubstituível no seu significado educativo. O fazer e o refletir sobre este fazer têm sido um mecanismo fundamental para delinear seu desempenho docente.

A investigação realizada por Cunha (1995) também sugere que há uma situação de conflito e insatisfação, onde o docente exerce sua função do melhor modo possível, porém, muitas vezes, questiona se o papel que está desempenhando é realmente o que gostaria de exercer. O docente parece estar à procura de uma nova relação entre o ensinar e o aprender que leve a uma redefinição de seu papel.

O docente precisa desenvolver uma prática pedagógica inovadora, porém é necessário que nas universidades se construam condições de execução destas práticas e, em muitos casos, isto passa por um repensar no número de alunos que freqüentam a mesma turma. Muitos estudiosos da área da educação, como Cunha (1998), Behrens (1996), entre outros, afirmam que para que se tenha um ensino competente as turmas não podem ter um grande número de alunos por disciplina, isto inviabilizaria qualquer proposta metodológica com o objetivo de propor o diálogo e a produção do conhecimento.

Outro ponto importante é a formação dos docentes que atuam nas universidades. É necessário que haja nas universidades projetos pedagógicos que se proponham a

“construir coletivamente um professor que ao lado do conhecimento científico de sua área, tenha uma habilidade convincente de educar, que implica necessariamente a explicação para si mesmo de valores, fundamentos filosóficos e políticos da educação, que vão alinhar o seu proceder na direção desejada: um professor que, ultrapassando a indispensável aquisição de conhecimentos e capacidades intelectuais, tenha uma ação formativa, visando ao desenvolvimento da consciência crítica dos educandos, vistos como atores principais do processo ensino-aprendizagem e que precisam ser preparados para a participação na vida social; um professor que selecione cuidadosamente as tarefas educativas a serem utilizadas, como mediadoras da reflexão na relação professor-aluno, contribuindo para o crescimento e desenvolvimento de ambos e um professor que no seu agir autêntico demonstre sua própria cidadania, quando cumpre os seus deveres, reivindicando seus direitos, quando interpreta a realidade para organizar-se e atuar com discernimento ideológico.” (Cappelletti apud Behrens, 1996, p. 53)

Para Behrens (1998), a qualificação pedagógica dos docentes universitários é essencial e deve levar em consideração alguns pressupostos essenciais nesse processo, tais como:

- a) o docente precisa ser crítico, reflexivo, pesquisador, criativo, inovador, questionador, articulador, interdisciplinar e saber praticar efetivamente as teorias que propõe a seus alunos;
- b) o aluno precisa ser pesquisador por excelência, curioso acadêmico, criativo e reflexivo. Ao buscar a inovação, questionar suas ações, ser crítico e criar o hábito da leitura das informações seja pelos livros, seja pelo acesso aos meios informatizados. Que ao encontrar a informação, seja capaz de analisá-la, criticá-la, refletir sobre ela e ter competência de elaboração própria com os referenciais pesquisados. Precisa saber elaborar projetos criativos e ter habilidade de defendê-los;
- c) metodologia, precisa ser assentada em novos pressupostos, que nesse momento histórico, indicam uma forte tendência para uma abordagem progressista (com relações dialógicas, trabalho coletivo, discussões críticas e reflexivas) aliada ao ensino com pesquisa (visando à investigação para a produção de conhecimento), que contemple uma visão holística (resgate o ser humano como um todo, considere o homem em suas inteligências múltiplas, leve a formação

de um profissional humano, ético e competente), alicerçada numa tecnologia inovadora (com utilização de recursos informatizados e bibliográficos inovadores).

Nóvoa (1995) discutindo a formação de professores, especificamente o *produzir a vida do professor* é de opinião de que a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

No caminho dessas mudanças, os docentes também passam a refletir sobre o seu próprio processo de aprendizagem. Sua aprendizagem também se dá na interação com seus pares, com seus alunos, explorando o próprio contexto da escola, os espaços da escola e da sala de aula, os materiais existentes (isto é, o que é possível realizar com eles, que possibilidades de exploração eles fornecem, o que se pode aprender com eles). Este processo de aprendizagem não se esgota na sala de aula ou no espaço de um ano letivo, é necessário ter claro que o conhecimento humano de cada um pode ser de natureza ou domínios diferentes, mas todos têm o que trocar.

Em relação à aprendizagem através da interação com seus pares, Nóvoa (1995) é de opinião de que “o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional”. Também sugere que a criação de redes coletivas de trabalho constitui um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente, que o desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos docentes passa pela produção de saberes e de valores que dêem corpo a um exercício autônomo da profissão docente.

Os tempos atuais demandam uma maior dinamismo no processo ensino-aprendizagem. Alguns docentes vêm se colocando como defensores da necessidade de reavaliar o modo de ver a educação, como também o ensino em sala de aula. De forma geral, os docentes têm procurado orientar suas ações por uma nova concepção que comece a se distanciar da chamada pedagogia tradicional. Tem-se procurado uma nova orientação para o trabalho no cotidiano das

universidades, sendo que concepções de diferentes correntes estão sendo assimiladas.

Por outro lado, Behrens (1996) afirma que o papel do docente nos meios acadêmicos tem sido privilegiado pelos discursos sobre a ação competente, contudo a realidade cotidiana apresenta-se com atitudes autoritárias. A mesma autora, continuando a destacar o papel do docente, afirma que

“interiorizar o discurso democrático e agir coerentemente é um desafio que se tem mostrado difícil de transpor para a ação. Traçar um perfil do docente que atinja a competência necessária frente ao novo milênio, parece tarefa inglória. A tentativa de encontrar diretrizes para este profissional da docência passa por um contexto maior, que espelha a sociedade marcada por profundas transformações tecnológicas com conseqüentes modificações no sistema econômico, social e educacional.” (Behrens, 1996, p. 63)

Os docentes que hoje atuam nas universidades são desafiados a criarem projetos que trabalhem o conhecimento aliado à pesquisa, e também a participação efetiva dos alunos no processo educativo.

Os docentes precisam ser criativos, articuladores, mediadores e desafiadores, sendo que para isto precisam estar encorajados a utilizar todos os recursos existentes para efetivar a construção do conhecimento, principalmente os computadores. Neste raciocínio, destaca-se as palavras de Behrens (1996) quando afirma que os alunos necessitarão de competências para acessar os meios eletrônicos, com a finalidade de ampliar seu universo de informações. Aos docentes caberá levar os alunos a ultrapassarem os muros da escola, da cidade, do país com o intuito de estarem atentos ao que acontece no mundo, pois será necessário extrapolar o espaço da sala de aula.

Aos docentes fica a tarefa de encontrar caminhos para romper com o “velho”, sendo que “avançar para o futuro é dominar as informações, e o professor torna-se novamente a figura essencial no processo de desenvolvimento.” (Behrens, 1996, p. 67)

Para o profissional docente tem sido colocado outros desafios a serem vencidos nos meios acadêmicos como expressado por Behrens (1996, p. 72), porém ela alerta que seria injusto responsabilizar os próprios docentes por este perfil, se não forem traçadas políticas educacionais que criem condições de desenvolvimento destas possibilidades na escola, na comunidade e na sociedade. Os desafios são:

- “a) realizar trabalho coletivo (estabelecendo parcerias dos professores com a administração escolar e com a comunidade);
- b) considerar o aluno como ‘cliente’, por meio de redes de comunicação e empatia com os estudantes e com a comunidade em geral;
- c) envolver-se e colaborar com a ânsia de recuperar o papel do professor na sociedade e na própria escola;
- d) planejar ações novas, ser capaz de enfrentar problemas desafiadores e ter presença na tomada de decisão dos rumos do processo educativo;
- d) procurar avançar com visão holística, desencadeando ações que visem a globalização; procurar afastar-se da visão parcelizada no ato educativo, superando a fragmentação;
- f) usar a reflexão como elemento iluminador da caminhada pedagógica, tornando sua prática reflexiva e desafiadora na busca de soluções dos problemas a serem contextualizados dentro das exigências da comunidade;
- g) educar para transformar.”

Outro desafio que os docentes enfrentam atualmente é a tecnologia, porém, o grande desafio não é a tecnologia em si, mas sim como usá-la. As exigências atuais desencadeiam processos de reestruturação e de construção de novas metodologias de ensino.

Autores, como por exemplo, Behrens (1996), Masetto (1998), Zabala (1998), entre outros, afirmam que a revolução da informática e das telecomunicações estimula uma reflexão crítica sobre a educação “bancária” presente ainda na grande maioria das escolas. Faz-se necessário ultrapassar o modelo em que os conhecimentos são oferecidos prontos e acabados para serem decorados pelos alunos, abrindo espaços para a reflexão crítica, o desenvolvimento do pensamento autônomo, a criação, a exploração e a comunicação do conhecimento.

A questão de deixar de lado as metodologias reprodutivistas, não se limita a utilização de computadores em sala de aula, nem a existência de laboratórios equipados com computadores à disposição dos docentes e alunos, isto não garante um ensino inovador crítico e transformador. A questão vai além. É necessário buscar metodologias inovadoras, pois a tão falada “sociedade do conhecimento” vem exigindo dos docentes e dos alunos autonomia e produção própria.

Porém, é preciso ter consciência de que as mudanças das metodologias de ensino não devem ser um fim em si mesmo, mas devem ser um meio importante para que a Universidade cumpra a sua função social. O desafio é buscar uma ação docente que minimize fatores de má qualidade do ensino superior.

Muitas vezes, os melhores docentes não são aqueles que usam técnicas de ensino modernas, mais refinadas, mas aqueles que, estimulados por seu entusiasmo para contagiar os alunos com o amor à sua disciplina, encontram maneiras próprias de comunicar e ensinar.

Como afirma Bordenave (1998), a metodologia adotada pelos docentes reflete sobretudo uma mentalidade, um sistema de crenças e valores, quase uma "cosmovisão". Sendo que uma parte importante dessa cosmovisão é o conceito que se tem de homem e de sua capacidade de crescimento e a outra parte é o conceito que se tem da sociedade e da necessidade ou não de sua transformação.

Ao apresentar uma classificação de docentes elaborada após estudo feito pela Universidade da Califórnia, Bordenave (1998, p. 68) argumenta que as conseqüências da "opção metodológica feita pelo professor pode ter efeitos decisivos sobre a formação da mentalidade do aluno, de sua cosmovisão, de seu sistema de valores e, finalmente, de seu modo de viver". Além disso, o autor enfatiza que enquanto os conteúdos de ensino informam, os métodos de ensino formam. Assim, efetivamente

"dos conteúdos de ensino, o aluno aprende datas, formulas, estruturas, classificações (...). Dos métodos ele aprende a ser livre ou submisso; seguro ou inseguro; disciplinado ou organizado; responsável ou irresponsável; competitivo ou cooperativo. Dependendo de sua metodologia, o professor pode contribuir para gerar uma consciência crítica ou uma memória fiel, uma visão universalista ou uma visão estreita e unilateral, uma sede de aprender pelo prazer de aprender e resolver problemas, ou uma angustia de aprender apenas para receber um prêmio e evitar um castigo." (Bordenave, 1998, p. 68)

Toda discussão que tem por objetivo refletir o papel do docente do ensino superior e a necessidade de mudanças na sua prática, considera a existência de duas perspectivas do ponto de vista das relações pedagógicas que se constituem na prática de sala de aula, ou seja, de ensino: a repetitiva e acrítica, ou educação "bancária", conservadora, tradicional; e a reflexiva e crítica, ou educação problematizadora, libertadora, transformadora. Sendo que esta última está presente nas discussões dos autores que enfocam a prática educativa como necessária para que a escola cumpra o seu papel na sociedade moderna.

Muitas são as teorias da aprendizagem existentes que explicam o processo de ensino e aprendizagem, fornecendo uma importante contribuição à

ação docente. Há séculos surgem teorias da aprendizagem mais ou menos sistemáticas, desafiando as teorias existentes.

Para Bigge (1977) uma nova teoria da aprendizagem é incorporada a prática das escolas depois de 25 a 75 anos de seu aparecimento. E se alguma nova teoria chega a influenciar na orientação de uma escola, geralmente não substitui as que a antecederam, simplesmente compete com elas, e à medida que as novas teorias surgem vão sendo acrescentadas às antigas, tornando o cenário educacional cada vez mais confuso. Ghiraldelli Jr. (2000) corroborando com Bigge, afirma que os movimentos da teoria educacional “não devem ser vistos como seqüências cronológico-históricas lineares (...). Cada um desses movimentos não aparece exatamente para superar o outro, muito menos apagar a importância do elemento emergente anterior (...). Eles se fundem e se reordenam.”

#### **4.3 Concepções pedagógicas em sala de aula e sua fundamentação**

Existem concepções pedagógicas que adotadas em sala de aula, podem avançar, retardar ou até impedir a construção do conhecimento. Assim, tomando como base Becker (1998) expõe-se três concepções pedagógicas que podem estar presentes em sala de aula:

- a) o ensino é centrado no docente e valoriza as relações hierárquicas que, em nome da transmissão do conhecimento, acabam por produzir ditadores por um lado, e por outro, produzem indivíduos subservientes, anulados em sua capacidade criativa, os alunos;
- b) o ensino centrado no aluno, que pretende enfrentar os desmandos autoritários do modelo anterior, atribuindo ao aluno qualidades que muitas vezes ele não possui, como: domínio do conhecimento sistematizado em determinada área, capacidade de abstração suficiente, volume de informações devidamente organizadas, além do domínio das didáticas;
- c) o ensino centrado na relação entre docente e aluno. Nenhum dos dois dispõe de superioridade prévia. O docente traz sua bagagem, o aluno

também, porém são bagagens diferenciadas que entram na relação de ensino-aprendizagem.

Nas três concepções pedagógicas, apresentadas anteriormente, e considerando o processo de construção do conhecimento, a concepção '1' e '2' não devem ser tomadas como prática, devendo ser continuamente negadas.

De outro lado, Paulo Ghiraldelli Jr. (2000) apresenta uma discussão sobre os grandes movimentos em filosofia da educação, destacando e sistematizando-os basicamente em quatro grandes movimentos, consolidados como teorias educacionais. Esses movimentos, desenrolados nos séculos XIX e XX, têm como seus melhores representantes o alemão Johann Herbart (1776-1841)<sup>12</sup> para o primeiro movimento, o norte-americano John Dewey (1859-1952)<sup>13</sup> para o segundo e o brasileiro Paulo Freire (1921-1996) para o terceiro. Já o quarto movimento está acontecendo nos últimos 20 anos e é representado pelos norte-americanos Richard Rorty e Donald Davidson. Desta maneira, cada um desses movimentos "se deve a emergência, no cenário social e cultural, de um elemento específico no âmbito da discussão em filosofia da educação. Em Herbart, a emergência da *mente*. Em Dewey, a emergência da *democracia*. Em Paulo Freire, a emergência do *oprimido*. O quarto movimento, por sua vez, com Rorty e Davidson, ressalta o papel da *metáfora*." (Ghiraldelli Jr., 2000, p. 1)

O quadro a seguir, elaborado por Ghiraldelli Jr. (2000), com base nos movimentos referidos, apresenta as teorias educacionais conseqüentes, com seus passos didáticos e as diferenças entre elas.

---

<sup>12</sup> A influência de Herbart sobre a educação americana no século XX foi enorme. Sua teoria se desenvolveu no início do século XIX, mas foi só em 1880 que alguns jovens americanos começaram a divulgar com fervor religioso a doutrina de Herbart. (Bigge, 1977)

<sup>13</sup> A teoria de Dewey, surgiu como resultante de experiências educacionais em solos europeus e americanos, que vinham sendo realizadas desde os fins do século XIX e início do século XX. Consolidou-se com o movimento escolanovista, provocando um grande impacto à teoria de Herbart.

**Quadro 1 - Teorias educacionais e seus passos didáticos**

| Teoria Educacional de Herbart | Teoria Educacional de Dewey    | Teoria Educacional de Freire | Teoria Educacional a partir do neopragmatismo   |
|-------------------------------|--------------------------------|------------------------------|---|
| Cinco Passos Didáticos        | Cinco Passos Didáticos         | Cinco Passos Didáticos       | Cinco Passos Didáticos  |
| Preparação                    | Atividade e Pesquisa           | Vivência e Pesquisa          | Apresentação de Problemas   |
| Apresentação                  | Problemas                      | Temas Geradores              | Articulação entre os Problemas Apresentados e os Problemas da Vida Cotidiana            |
| Associação                    | Coleta de Dados                | Problematização              | Discussão dos Problemas através de Narrativas Tomadas Sem Hierarquização Epistemológica |
| Generalização                 | Hipóteses e/ou Heurística      | Conscientização              | Formulação de Novas Narrativas e Redescrições   |
| Aplicação                     | Experimentação e/ou Julgamento | Ação Política                | Ação Cultural, Social e Política  |

É importante salientar que Ghiraldelli Jr. (2000) alerta que as formulações anteriormente apresentadas não devem ser lidas através da dualidade “diretividade versus não diretividade”. Destaca ainda que estas teorias envolvem uma exaustiva participação do docente e do aluno.

Para Herbart, o processo de ensino aprendizagem começa com o docente recordando ao aluno o assunto anteriormente ensinado ou algo que o aluno já sabe. Depois da preparação, o docente deve apresentar aos alunos o novo assunto, os conceitos morais, históricos e científicos que serão a matéria do processo de ensino-aprendizagem, onde eles são o fio condutor do processo mental e que puxam os interesses. Em seguida, com o novo assunto introduzido eles serão assimilados pelos alunos na medida em que eles puderem ser induzidos a uma associação com as idéias e conceitos que já possuem. Nessa fase, o aluno já aprendeu o novo por associação com o velho, mas agora ele precisa sair do caso particular exposto e traçar generalizações, abstrações, leis. O docente deverá insistir para que o aluno

realize inferências e chegue então a adotar leis, na moral e na ciência. Finalmente, o aluno deve ter condição de aplicar as leis, abstrações e generalizações a casos específicos e particulares, inéditos enquanto situações particulares na relação de ensino-aprendizagem (Ghiraldelli Jr., 2000).

Por sua vez, Dewey acreditava que o processo de ensino-aprendizagem começa quando os alunos pela sua atividade e pesquisa se defrontam com dificuldades e problemas, aguçando desta forma seus interesses. Assim, o carro chefe da movimentação psicológica são os interesses e estes são despertados pelo encontro com dificuldades e com a delimitação de problemas. Em seguida, o aluno estará envolvido na atividade de formulação de hipóteses ou caminhos heurísticos para enfrentar problemas admitidos anteriormente. Após a formulação de hipóteses, pretende-se alimentar as hipóteses formuladas anteriormente, onde docente e aluno buscarão nas bibliotecas e em outros meios, os dados capazes de dar uma disposição mais empírica às hipóteses ou uma melhor razoabilidade aos caminhos heurísticos. Finalmente, na teoria Deweyana, tem-se que optar por uma ou duas hipóteses em detrimento de outras na medida em que há confirmação de tais hipóteses por processos experimentais. Ou então, se opta por uma heurística, e assim por uma conclusão, na medida que a plausibilidade das outras formulações heurísticas caiu frente às exigências de coerência (Ghiraldelli Jr., 2000)

Para Freire, o processo de ensino-aprendizagem se inicia quando o educador está vivendo na comunidade dos alunos, observando suas vidas e participando de seus anseios e problemas, pesquisando sobre a comunidade, deixando de ser educador para ser educador-educando. Como Dewey, Freire acredita na delimitação de problemas, porém acha que os problemas não são tão motivadores quanto os "temas geradores", que seriam as palavras-chave colhidas no seio da comunidade de educandos e que despertariam a atenção destes na medida em que fazem parte de suas atividades vitais. Na medida que já trabalhou os temas geradores, começa-se a problematizá-los, devendo haver um diálogo horizontal entre educador e educando, porém o problema tem que ser visto na sua relação com o poder, com a perversidade das instituições, com a demagogia das elites, etc. Através da problematização dos temas geradores, o educador-educando e educando-educador, ao traçarem as relações entre suas vidas e o poder, percebem o que acontece com eles enquanto seres sociais e políticos, passando a ter consciência de suas condições na Polis. Desta forma, há uma tentativa de

solução do problema apontado desde o tema gerador através da ação política, que pode inclusive ter desdobramentos práticos de ação político-partidária (Ghiraldelli Jr., 2000).

Na concepção de Rorty e Davidson, o processo de ensino-aprendizagem acontece pela apresentação direta de problemas e situações problemáticas relacionados a cultura, a ética, a convivência entre os grupos, a mentalidades, a disputa tecnológica e a modelos políticos diferentes. Esses problemas são apresentados por vários meios: do cinema ao romance passando pelo conto, pela música, pelo teatro, etc. Na seqüência, relaciona-se a situação problemática com os problemas da vida cotidiana dos alunos, dos seus pais, ou seja, do seu grupo social, familiar, e até mesmo de seu país, levando em conta o presente, passado e futuro. O aluno é convidado a ser um personagem da narrativa. Em seguida, acontece a redescrição das narrativas nas quais os problemas estão inseridos, através de outras narrativas, de ordem histórica, religiosa, científica e filosófica. É fundamental que o aluno perceba que as narrativas que redescrivem as primeiras não estão hierarquizadas e que não há uma narrativa que apreende a realidade como ela é. Mas, existe em cada uma, jogo de linguagem distinto que estão aptos, pragmaticamente, para uma coisa e não outra. Em seguida, o aluno é motivado a propôr narrativas de redescrição das narrativas em que estavam inseridos os problemas e discutir a pertinência delas com os outros alunos, com o professor e, enfim com os livros e outros meios. Acontece o momento de criação, de imaginação e deste modo o processo de criação das metáforas. E, finalmente tem o recolhimento das idéias e sugestões vindas das narrativas e suas redescrições para a condução intelectual, moral e estética no campo cultural, social e político de cada um (Ghiraldelli Jr., 2000).

As três primeiras teorias foram bem aceitas, uma vez que tinham uma boa justificativa filosófica para se apresentarem aos docentes. Herbart e Freire, segundo uma formulação humanista, queriam criar o homem enquanto ser capaz de se autodeterminar. Herbart pensava isso nos termos iluministas clássicos, trata-se do homem enquanto aquele que se autodetermina, isto é o verdadeiro indivíduo, na noção tipicamente moderna de indivíduo. Já Freire pensava isso em termos das várias filosofias contemporâneas, com inspiração mais romântica, na vaga do existencialismo: o homem deveria deixar de ser objeto e tornar-se sujeito de sua própria história. Dewey, por sua vez, queria a pessoa como ser capaz de enfrentar a

mudança contínua própria da vida livre, a vida democrática. Para ele, aprender o que chamava de “procedimento científico” para a resolução de problemas, era na verdade, “aprender a aprender”, estando preparado para qualquer eventualidade na vida moderna (Ghiraldelli Jr., 2000).

Já, os estudos desenvolvidos por Rorty e Davidson, que para Ghiraldelli Jr.(2000) poderia ser justificada pelos princípios filosóficos neopragmáticos, utilizam a metáfora, como uma maneira de descrever as coisas de uma forma que, uma vez clarificada, analisada, traria a verdade, o essencial. A metáfora teria uma mensagem a ser decodificada, mensagem que poderia ser apreendida por investigação da semântica. Assim, a metáfora teria um conteúdo cognitivo e poderia se explicada. Essa nova filosofia da educação

“em nada solapa os ideais das filosofias da educação de Herbart, Dewey e Paulo Freire, pelo contrário, ela os potencializa. Quem faz metáforas em prol da criação de novos direitos está, certamente, colaborando com as idéias humanistas de que a educação é aquisição de autodeterminação, como em Herbart. Também está favorecendo a diversidade e a liberdade e, portanto, está se alinhando com Dewey na valorização da democracia. E pode fornecer ‘autoridade semântica’ para os grupos oprimidos se redescobrirem e assim ganharem vez e voz na sociedade na medida em que puderem colocar seus vocabulários alternativos, seus jogos de *linguagem até então secundarizados*, como elementos também, contáveis na sociedade. Com isso, colabora-se também com Paulo Freire na luta por uma educação em favor do oprimido pelo fim da opressão.” (Ghiraldelli Jr., 2000, p. 5)

O autor citado, chama a atenção para o pragmatismo que ocupa o centro das discussões apresentadas por ele sobre as teorias educacionais. No século XIX e XX e mais ainda no século XXI “o pragmatismo desempenhou e desempenhará um papel central na discussão da filosofia da educação, no âmbito das teorias educacionais e no âmbito propriamente pedagógico didático. Isso é um ganho para a filosofia da educação mais voltada para o incentivo da criatividade e da solidariedade do que a filosofia da educação voltada para a reiteração de princípios.” (Ghiraldelli Jr., 2000, p. 6)

Essas teorias educacionais, cada uma por si, possuem uma característica comum, que é o desejo de modificar a ação docente. Pretendem diferenciar-se do ensino tradicional, estabelecendo objetivos particulares e exigindo padrões de comportamento específicos do docente e do aluno. Enquanto no ensino tradicional as metodologias adotadas tinham a função reguladora e normativa, no ensino sob a

perspectiva crítico-reflexivo, as metodologias são direcionadas para a orientação da aprendizagem, onde permite que o aluno aprenda através da pesquisa e de suas próprias experiências.

É importante salientar, que qualquer teoria da educação colocada em prática na universidade ou em qualquer nível de educação está ligada a concepção de currículo que se pretende desenvolver.

Para Ayala & Boher (2000) qualquer atividade desenvolvida em sala de aula ou fora dela, que possa contribuir com o enriquecimento do conhecimento é considerada como parte do currículo. Não se pode delimitar ou separar as atividades “essenciais” daquelas que correm fora da sala de aula, mesmo as não planejadas. Para os autores, jamais o currículo perderá sua especificidade se for enriquecido com atividades complementares, que na verdade são partes que constituem o mesmo. “A comunidade escolar deveria considerar o fato de que todo conhecimento que se constrói no ato de educar faz parte do currículo, independente do local onde ele aconteça.” (Ayala & Boher, 2000, p. 4)

Cada docente trabalha de forma diferente os conteúdos das disciplinas que tem sob a sua responsabilidade, deste modo se encontra um grande número de práticas de ensino, das mais tradicionais às mais modernas e ativas nas universidades.

#### **4.4 O ensino orientado para a reflexão e a crítica**

O ensino voltado para a reflexão e a crítica seria a proposta ideal de ensino numa época de intensas transformações em todos os setores da sociedade. Um ensino que leve o aluno a aprender de forma reflexiva e crítica, onde o conhecimento não está acabado, pronto, mas é construído a partir da prática social.

Sob esta perspectiva, o ensino é entendido como processo reflexivo e interativo, incorporando a capacidade de trabalhar a dúvida como princípio pedagógico. Com isso, a aprendizagem é concebida mais como um processo do pensamento e desenvolvimento de habilidades para o estudo, do que como o produto final do processo pedagógico.

Nesta concepção de ensino-aprendizagem, o ponto de partida para a obtenção de conhecimento escolar é o conhecimento que o aluno já traz, e o papel

do docente é atuar como mediador entre o aluno e o conhecimento, estimulando o aluno a pensar ativa, autônoma e criticamente.

Esta abordagem de ensino pela ação crítico-reflexivo não é totalmente nova. Depreende-se das teorias expostas por Ghiraldelli Jr. (2000), que a mesma já estava presente desde o século passado, mas sobretudo neste século, em autores como John Dewey, Paulo Freire e mais recentemente em Richard Rorty e Donald Davidson.

Também é considerado importante para a atuação do docente nesta concepção a sua formação. Um autor mais recente que discute a necessidade de se formar um professor que tenha como princípio um ensino crítico-reflexivo e reflexão na ação é Donald Schon.

Para Schon (1995), a crise na educação centra-se num conflito entre o saber escolar e a reflexão-na-ação dos docentes e alunos. O saber escolar é definido como aquele conhecimento que os docentes supostamente possuem e devem transmitir aos alunos. O saber escolar é tido como certo, significando uma profunda crença em respostas exatas. É molecular, feito de peças isoladas, que podem ser combinadas em sistemas cada vez mais complexos de modo a formar um conhecimento avançado. Por outro lado, o processo de reflexão-na-ação pode ser desenvolvido numa série de momentos combinados numa habilidosa prática de ensino, desenvolvida pelos docentes junto aos alunos.

Para Veiga (1994, p. 21), uma prática pedagógica reflexiva é aquela que não rompe com a unidade entre teoria e prática. Para esta autora

“a prática pedagógica tem um caráter criador e tem, como ponto de partida e de chegada, a prática social, que define e orienta sua ação. Procura compreender a realidade sobre a qual vai atuar e não aplicar sobre uma lei ou um modelo previamente elaborado. Há preocupação em criar e produzir uma mudança, fazendo surgir uma nova realidade material e humana qualitativamente diferente.”

Uma prática pedagógica reflexiva, ou seja, o ensino com reflexão e crítica, pressupõe: o vínculo da unidade indissolúvel entre teoria e prática, entre finalidade e ação, entre saber e o fazer, entre concepção e execução, ou seja, entre o que o docente pensa e o que ele faz; acentuada presença de consciência; ação recíproca entre docente, aluno e realidade; uma atividade criadora (em oposição à atividade

mecânica, repetitiva e burocratizada); um momento de análise e crítica da situação e um momento de superação e de proposta de ação. (Veiga, 1994)

Nesta linha de ensino, Cunha (1997) apresenta o ensino como produção do conhecimento, tendo as seguintes características:

- a) enfoca o conhecimento com base na localização histórica de sua produção e entende-o como provisório e relativo;
- b) valoriza a ação reflexiva e a disciplina tomada como a capacidade de estudar, refletir e sistematizar o conhecimento;
- c) privilegia a intervenção no conhecimento socialmente acumulado;
- d) estimula a análise, a capacidade de compor e recompor dados, informações, argumentos e idéias;
- e) valoriza a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação e a incerteza, característica do sujeito cognoscente;
- f) valoriza o pensamento divergente, parte da inquietação e/ou provoca incerteza;
- g) percebe o conhecimento de forma interdisciplinar, propondo pontes de relação entre eles e atribuindo significados próprios aos conteúdos, conformidade com os objetivos acadêmicos;
- h) valoriza a qualidade dos encontros com os alunos e deixa a estes, tempo disponível para estudo sistemático e a investigação orientada;
- i) concebe a pesquisa como atividade inerente ao ser humano, um modo de apreender o mundo, acessível a todos e em qualquer nível de ensino, guardadas as devidas proporções;
- j) entende a pesquisa como um instrumento de ensino e a extensão como ponto de partida e de chegada da apreensão da realidade;
- k) requer um professor inteligente e responsável, capaz de estimular a dúvida e orientar o estudo para a emancipação;
- l) entende o professor como mediador entre o conhecimento, a cultura e a condição de aprendiz do estudante.

Como se pode perceber, a prática de sala de aula voltada para o processo de ensino-aprendizagem reflexivo-crítico preserva alguns fundamentos do legado dos estudos realizados por Dewey, Freire e Davidson.

Desta forma, em Freire, busca-se o homem capaz de se autodeterminar, tornando-se sujeito de sua própria história. Em Dewey, encontra-se a defesa da diversidade e a liberdade, isto é, a vida democrática, onde aprender o procedimento científico para a resolução de problemas é, na verdade "aprender a aprender", estando o educando preparado para qualquer eventualidade da vida moderna.

Se cada docente tem a responsabilidade de autodefinir-se e assumir uma concepção de educação que seja mais adequada para a sua perspectiva de ensino, ele o faz na expectativa de poder melhorar a coerência prática do que é realizado em sala de aula.

Muitos educadores defendem a idéia de que a educação deve ter como seu principal objetivo o compromisso com a transformação da atual sociedade, dividida em classes dominadas e dominantes.

Paulo Freire é um dos educadores que defende que toda a ação educativa deve partir da realidade social e dos interesses dos alunos, visando o conhecimento da realidade para ter condições de nela intervir.

Pensar em uma concepção de ensino de qualquer disciplina, seja de que área for, significa pensar na realidade em que ela é produzida e ensinada e a quem este ensino interessa e beneficia. Para Freire (1986, p. 126) "todo conhecimento novo surge quando o outro conhecimento se torna velho e não mais corresponde às necessidades do novo momento, não mais responde às perguntas que estão sendo feitas". Nesta perspectiva, o ensino de qualquer conteúdo não pode ser pensado individualmente, mas visto como a construção de algo novo que provoca necessariamente a transformação da atual sociedade.

Desta maneira, o ensino voltado para a reflexão e crítica se traduz por um trabalho a ser concretizado pelo docente e pelo aluno, atuando de acordo com um objetivo comum. Implica a presença do sujeito crítico capaz de desenvolver um ensino que procura, por um lado, superar a relação pedagógica autoritária, paternalista e, de outro, busca uma ação recíproca entre docente e aluno.

É necessário considerar que a interação que ocorre em uma sala de aula com a perspectiva reflexivo-crítica precisa desconsiderar o docente severo, distante dos alunos e sim, considerar um docente que seja capaz de deixar aflorar sua

afetividade, sem esquecer, no entanto, seu papel e seriedade docente. Ao docente e ao aluno cabe interagir-se de forma que ambos tenham a liberdade de se comunicar, falando e escutando as idéias reciprocamente. É importante considerar que os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem são seres humanos, e como tais, possuem visões e vivências diferentes, que é necessário respeitar e muitas vezes aceitar.

As novas práticas de ensino, ou melhor, as práticas de ensino orientadas para a reflexão e a crítica se caracterizam em geral pelos seguintes aspectos:

- a) importância dada ao aluno, como sujeito ativo da sua aprendizagem, mais do que ao docente enquanto transmissor de conhecimentos;
- b) a insistência sobre a construção progressiva de saberes e de saber-fazer, não só através de uma atividade adequada, mas também através de interações sociais tanto entre os alunos como entre o professor e os alunos;
- c) vontade de levantar obstáculos entre as disciplinas, de privilegiar as competências funcionais e globais em oposição à aquisição de noções e saberes fragmentados;
- d) vontade de tornar a escola receptiva à vida, de consolidar as aprendizagens escolares nas experiências, na vivência dos alunos;
- e) respeito pela diversidade das personalidades e das culturas;
- f) valorização da autonomia do aluno, da orientação do grupo, pelo menos dentro de certos limites;
- g) valor consagrado à motivação intrínseca, ao prazer, a vontade de descobrir e de fazer, em oposição ao método de promessas e ameaças;
- h) importância dada aos aspectos cooperativos do trabalho escolar e do funcionamento do grupo, em oposição as tarefas estritamente individuais e a competição entre os alunos;
- i) importância dada à educação e ao desenvolvimento da pessoa, em oposição a uma ênfase sobre os saberes ou o saber-fazer (Perrenoud, 1997).

Com esses aspectos, (Perrenoud, 1997) esboça o perfil de uma nova didática sob o ponto de vista do que ela espera dos alunos:

- a) Nem todos os alunos fazem sempre a mesma coisa ao mesmo tempo, depende do envolvimento dos alunos com o conteúdo e das dificuldades que variam em função das suas necessidades e preferências.
- b) As tarefas são abertas, não apelam a uma única solução, mas requerem a invenção de uma medida parcialmente original, que ninguém conhece previamente, nem mesmo o professor.
- c) As tarefas são mais globais, na medida em que resultam em princípio de um problema real, de uma necessidade funcional e não se sujeitam, conseqüentemente, à divisão horária e a noções do currículo.
- d) As tarefas apresentam formas menos estereotipadas, porque não se retira de repertórios de exercícios, mas sim porque se inventa, sucessiva e proporcionalmente em função de projetos e de propostas do docente e dos alunos.
- e) As tarefas apelam freqüentemente à dimensão oral. Só se recorre à escrita quando esta é útil. O essencial é chegar a uma decisão, a uma solução, a uma realização sem se ficar obcecados por vestígios escritos.
- f) As tarefas são assumidas coletivamente por vários alunos, que discutem, que partilham o trabalho, que fazem propostas a todo o grupo.
- g) É difícil comparar o rendimento de uns e de outros, porque as tarefas têm natureza diferente e não se analisam facilmente; a apreciação do trabalho de cada aluno tem como base mais uma avaliação global e intuitiva do que uma dedução precisa.
- h) Alguns alunos ou todo o grupo, se envolvem em tarefas de longa duração, várias horas, um dia inteiro, por vezes, uma semana. O dia já não se apresenta como uma alternância rápida de tarefas distintas, mas sim como uma sucessão de momentos diferenciados inscritos num mesmo objetivo geral.

- i) As tarefas não são escolhidas essencialmente em função da sua facilidade e das possibilidades de correção que oferecem, mas sim em função da sua utilidade prática.
- j) As tarefas definem-se progressivamente, ao ritmo de uma concertação entre os alunos e o professor. Não se trata de instruções, mas de um trabalho permanente de recordação e de reorganização dos objetivos gerais, de explicitação das próximas etapas e prioridades.

Perrenoud (1997, p. 87) chama a atenção para o fato de que esta nova didática exige mais dos alunos, pois

“são colocados perante escolhas muito abertas, mas também mais complexas e para alguns mais angustiantes. Uma didática tradicional encerra os alunos numa rede cercada por obrigações e controlos. Uma nova didática leva-os para um turbilhão de projetos e de possibilidades (...). O seu contrato torna-se simultaneamente mais incerto e mais exigente. Os alunos deixam de se contentar com o fazer simplesmente o seu trabalho. Pedimo-lhes para serem activos, inventivos, para terem idéias, para tomarem iniciativas, para assumirem responsabilidades, para serem simultaneamente autônomos e capazes de trabalharem em grupo, suficientemente investidos no seu trabalho para levarem as tarefas a cabo, suficientemente descentrados para negociarem a divisão do trabalho e os projectos com os outros. Mesmo que estas exigências não se acumulem constantemente, definem um outro ofício de aluno, exigindo novas estratégias.”

Diante disso, é possível acreditar que os docentes e os alunos possam forjar criticamente a consciência de que a educação não é o único meio pelo qual a sociedade se transformará. Ambos precisam ter profundidade e não superficialidade na compreensão e interpretação da realidade, dos fatos. Necessitam compreender que as suas ações sejam na universidade ou na sociedade, como profissionais ou pessoas, contribuirão para transformar a sociedade. Sociedade esta, que se encontra em constante mudança e na qual as pessoas precisam ser capazes de se adaptar, de valorizar, de intervir, de escolher, de romper, de tomar decisões.

#### 4.5 O ensino tradicional

Para que ocorra um processo de ensino-aprendizagem dinâmico, o docente deve orientar suas ações por uma concepção que comece a se distanciar da chamada pedagogia tradicional, a qual se sustenta na transmissão dos conteúdos por parte de um docente que supostamente tudo sabe, para um aluno passivo, que parece nada saber.

Com esta prática tradicional a informação é repassada ao aluno de forma hierarquizada. Os docentes são o centro do processo de ensino-aprendizagem. Desta maneira, a escola deve transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade. Ao aluno é proibido qualquer tipo de diálogo no decorrer das aulas, seja entre eles ou com o docente. Aprender e incorporar os conhecimentos faz parte das obrigações do aluno na escola, para posterior avaliação de sua "aprendizagem".

Assim, o ensino é executado com a preocupação no conteúdo, de forma acrítica e descontextualizada das questões sócio-políticas-econômicas, prende sua atenção em alguns momentos no docente (pedagogia tradicional), que deve dominar os conteúdos e transmiti-los aos alunos em aulas expositivas, e em outros momentos nas técnicas (tecnicista) de ensino, visando treinar o aluno para realizar com êxito uma determinada tarefa.

Bordenave (1998) denomina este tipo de ensino de "ensino bancário" e reitera as seguintes características: está baseado na transmissão do conhecimento e da experiência do docente; atribui importância suprema ao conteúdo da matéria e, conseqüentemente, espera que os alunos o absorvam sem modificações e o reproduzam fielmente nas provas; seu objetivo fundamental é produzir um aumento de conhecimento no aluno, sem preocupar-se com ele como pessoa integral e como membro de uma comunidade; o aluno é passivo, grande tomador de notas, exímio memorizador, prefere manejar conceitos abstratos a resolver de forma original e criadora problemas concretos da realidade em que vive.

Já Mizukami (1986), ressalta que neste tipo de ensino os programas são minuciosos, rígidos e coercitivos; o método de recitação e os conteúdos ensinados derivam de uma concepção estática de conhecimento; as tarefas de aprendizagem são quase sempre padronizadas para se conseguir a fixação de conhecimentos/conteúdos/informações; os exames são seletivos; o diploma consiste, nessa perspectiva, em um princípio organizador e na consagração de todo

um ciclo de estudos. Está subjacente a esse tipo de abordagem, uma epistemologia que consiste, basicamente, em se supor e se aceitar que o conhecimento provém fundamentalmente do meio e é transmitido ao indivíduo na escola. Desta forma, evidencia-se uma preocupação com a sistematização dos conhecimentos apresentados de forma acabada.

Nesta perspectiva, Cunha (1997) descreve o ensino tradicional como reprodução do conhecimento, onde:

- a) o ensino enfoca o conhecimento como pronto, acabado, inquestionável;
- b) valoriza o imobilismo e a disciplina intelectual tomada como reprodução de palavras, textos e experiências do professor e do livro;
- c) privilegia a memória e a repetição do conhecimento socialmente acumulado;
- d) usa a síntese já elaborada para melhor passar informações aos estudantes, muitas vezes reproduzidas de outras fontes;
- e) valoriza a precisão, a “segurança”, a certeza e o não questionamento;
- f) premia o pensamento convergente, a resposta única e “verdadeira” e o sentimento de certeza;
- g) concebe a disciplina curricular como espaço próprio do domínio do conteúdo e, em geral, dá a cada uma o status de mais significativa do currículo acadêmico;
- h) valoriza a quantidade de espaços de aula que ocupa para poder “ter a matéria dada” em toda a sua extensão;
- i) concebe a pesquisa como uma atividade exclusiva de iniciados, em que o aparato metodológico e os instrumentos de certezas se sobrepõem à capacidade intelectual de trabalhar com a dúvida;
- j) incompatibiliza o ensino com a pesquisa e com a extensão, dicotomizando o processo de aprender;
- k) requer um professor “erudito” que pensa deter com segurança os conteúdos de sua matéria de ensino;
- l) coloca o professor como principal fonte da informação que, pela palavra, repassa ao estudante o estoque que acumulou.

Como destaca Veiga (1994), a concepção de ensino tradicional se caracteriza pelo rompimento da unidade indissolúvel, no processo prático, entre o sujeito e o objeto, e entre a teoria e a prática. O docente não se reconhece na atividade pedagógica, pois se coloca à margem da atividade que executa, estabelecendo relações apenas entre as operações que realiza e não entre as pessoas envolvidas. Ele desempenha um papel de mero executor. Falta ao docente uma perspectiva de futuro, uma visão mais ampla com relação às finalidades sociais da escola, bem como uma postura crítica, que lhe permita perceber tanto os problemas que permeiam a sua atividade quanto à fragilidade de sua prática.

Basicamente, este tipo de ensino dá ênfase ao ensinar e não ao aprender. O docente dá aula e tem que cumprir um plano, sem se importar com o aprendizado do aluno. O aluno neste processo é secundário.

Não existe uma relação docente-aluno que os considere como pessoas envolvidas no processo. Como ressalta Mizukami (1986, p. 14) a relação docente-aluno é vertical, onde um dos pólos, no caso o docente, detém o poder decisório quanto à metodologia, conteúdo, avaliação, forma de interação na aula, e outros. Ao docente compete informar e conduzir seus alunos em direção a objetivos que lhes são externos, pois são escolhidos pela escola e/ou sociedade em que vivem e não pelos sujeitos que participam do processo.

Freqüentemente utiliza aulas expositivas, onde o docente é o agente de transmissão de conhecimento e o aluno é o ouvinte. Mizukami (1986) chama a atenção para o fato de que o trabalho intelectual do aluno começa após a exposição do docente, quando então realizará os exercícios propostos. O assunto apresentado é concluído pelo docente, prolongando-se apenas através de exercícios de repetição, aplicação e recapitulação, mesmo que o aluno não compreenda o assunto apresentado.

Planejamento e execução do ensino nesta perspectiva tem como princípio fundamental a não transformação das estruturas sociais. Por isso, seu principal objetivo é contribuir para a adaptação do indivíduo na sociedade, onde a educação pretende preparar os alunos para o exercício de papéis determinados pela sociedade de forma que os mesmos não questionem a sua estrutura.

As atividades são planejadas a partir do conteúdo indicado no currículo e nada mais. A construção do currículo é feita a partir da concepção de distribuição do conhecimento de forma prescritiva e o docente se limita a condição de meio. Ayala &

Boher (2000, p. 1) ressaltam que “o currículo, como racionalismo acadêmico, insere-se dentro da noção conservadora da vida escolar. A cultura tradicional, o saber clássico ocidental, a organização lógica dos conteúdos e a receptividade passiva do aluno (ouvir o mestre) na relação ensino-aprendizagem, constituem os pressupostos capitais dessa postura.”

Mizukami (1986, p. 12) reitera que “a escola direciona os comportamentos dos alunos segundo determinada finalidade social. Os conteúdos programáticos serão estabelecidos e ordenados em um seqüência lógica. É matéria de ensino apenas o que é redutível ao conhecimento observável e mensurável.”

O currículo e os programas de ensino exprimem os níveis de conhecimento que o aluno deve adquirir no decorrer de sua permanência na universidade, e o docente deve planejar suas aulas para que atinja os objetivos mínimos determinados nos programas de ensino, devendo o aluno receber e incorporar estes conhecimentos sem questioná-los.

Para Young (apud Ayala & Bohrer, 2000) “o poder ideológico do currículo acadêmico era identificado pelo sucesso com o qual ele era capaz de convencer as pessoas de que ele era a única forma de organizar conhecimento que dava poder intelectual real aos estudantes. Ele portanto dava legitimidade à visão de que os que não eram bem sucedidos em seus termos eram, para todos os propósitos práticos, ineducáveis.”

O ensino tradicional se perpetua à medida que a sociedade tem a escola como uma simples transmissora de conhecimentos e de cultura, que atenda e reproduza os valores tidos como expressos pela sociedade.

#### **4.6 As estratégias dos alunos frente ao ensino**

Não se pode deixar de discorrer também sobre os alunos no processo de ensino-aprendizagem, pois nesse eles são atores fundamentais. Contudo, o lado dos alunos, suas estratégias de aprendizagem, é pouco analisado na literatura que trata sobre a questão do ensino e da aprendizagem, e se o é, é sempre ligado ao docente, ao ensino, onde estes têm destaque maior.

Na interação que ocorre no processo de ensino-aprendizagem, os alunos possuem algumas manobras, estratégias para se comportar no processo, para as

quais os docentes têm que estar preparados, principalmente, frente às novas práticas que muitas vezes enfraquecem o controle do docente e aumentam as possibilidades de manobras do aluno.

As estratégias que os alunos adotam no processo de aprendizagem são apresentadas por Perrenoud (1997) e Gimeno Sacristan (2000) através da análise do outro lado do ensino: os alunos.

Os alunos ao se envolverem no processo de aprendizagem, segundo King (apud Gimeno Sacristan, 1998) categorizam suas percepções sobre o que é o ensino, guiam e regulam seu comportamento na classe de acordo com a percepção que desenvolvem quanto às tarefas que realizam. Não são apenas um marco de referência para perceber e interpretar o que é ensino e seus professores, ou a situação escolar em geral, mas também se transformam em organizadores de sua conduta. A tarefa sugere ao aluno como deve aprender, de que forma fazê-lo, como executar um trabalho, com quem fazê-lo, que rendimento se considera mais valioso e relevante, e o que se espera dele. Enfim, quais as atitudes e os padrões de conduta que produzem mais sucesso nos contextos educativos, transformando tudo isso em valores de referência para o próprio autoconceito pessoal como aprendiz e em diferentes áreas curriculares.

As estratégias frente ao trabalho escolar tradicional permanecem parcialmente válidas. Para Perrenoud (1997, p. 86) continua a ser possível: "a) sofrer todos os tormentos à força do conformismo; b) desembaraçar-se o mais rapidamente do trabalho com um mínimo de esforço; c) perder o máximo de tempo; fingir que não se compreende nada das instruções e que é impossível avançar; e) e, finalmente, contestar abertamente a utilidade do trabalho pedido ou negociar as suas modalidades de realização."

Com isso, Perrenoud (1997) esclarece que o conformismo é menos fácil, porque as normas são menos claras e o aluno não pode seguir as vias adotadas. Desembaraçar rapidamente de uma tarefa torna-se mais difícil, uma vez que a tarefa não é definida previamente, e também o docente está sempre pronto a relançar o aluno que atingiu uma etapa da tarefa em novas pistas, pedir-lhe que invente um novo problema ou se fixe num novo desafio. Realizar as tarefas muito rapidamente torna-se desta maneira menos interessante, porque significa que poderá estar condenado a trabalhar mais. A contestação envolve o aluno não só numa relação de força, mas também em um trabalho intelectual construtivo, pois se não estiver de

acordo, será pedido a ele que proponha algo mais interessante, o que implicará mais esforço. Em contrapartida, perder o máximo de tempo, realizando as tarefas lentamente e com pouco entusiasmo ainda são estratégias que podem ser adotadas pelos alunos, uma vez que numa prática de ensino mais aberta, as tarefas não estão estandardizadas e é preciso encontrar métodos por tentativas, fazendo desta maneira que, frente às tarefas abertas e criativas, a má vontade tome a aparência de incapacidade ou de incompetência.

As tarefas definidas pelo docente ou até mesmo em conjunto com os alunos têm o poder de estruturar a conduta de docentes e de alunos, comunicando a estes o comportamento que se espera deles, regulando a sua vida na aula e também fora delas.

O aluno logo aprende o que se espera dele em cada tipo de tarefa. No decorrer de sua experiência escolar, percebe as exigências que cada tarefa requer. A estrutura das tarefas molda seu trabalho intelectual, seu comportamento na aula com os demais colegas e com o próprio docente.

Atualmente, muito se fala em novas formas de trabalhar em sala de aula, ou seja, novas práticas de ensino, o que leva o docente a planejar suas aulas utilizando metodologias de ensino diferentes. Naturalmente, leva também os alunos a adotarem estratégias diferentes que não teriam sentido num ensino mais tradicional. Perrenoud (1997) afirma que as estratégias disponíveis ao trabalho escolar tradicional permanecem parcialmente válidas. No entanto, acrescenta novas estratégias que não teriam sentido no quadro de uma didática tradicional, são elas:

- a) Apoderar-se das tarefas mais seguras: alguns alunos detestam as tarefas abertas, não gostam de refletir, pelo simples fato de terem que colocar questões. Escolhem sempre as atividades que se aproximam mais do ensino tradicional, como copiar textos, ordenar documentos, procurar informações ou palavras em uma lista, realizar gráficos necessários para fazer certas experiências. Nas tarefas complexas e coletivas, sempre tem lugar para as tarefas de execução mais simples. Assim alguns alunos assumem estas tarefas constantemente, tendo o ar de quem participa numa nova pedagogia, reproduzindo na realidade condutas muito conformistas.

- b) Organizar o trabalho dos outros: as tarefas abertas e coletivas permitem o aparecimento de uma nova função, a de organizar e coordenar o trabalho dos outros alunos. No ensino tradicional isto é monopolizado pelo docente. Já no ensino crítico-reflexivo, esta tarefa é repassada aos alunos, até mesmo para desenvolver a liderança. Porém, alguns alunos que só tem interesse limitado no programa, encontram satisfações intelectuais e relacionais no exercício de uma liderança que lhes é delegada pelo docente ou pelos outros alunos. São os porta-vozes do grupo, organizam a discussão e lembram aos outros os seus compromissos.
- c) Desaparecer nos interstícios: em todas as turmas existem alunos que tendem a "passar despercebidos", escapar de determinadas tarefas. Quando as tarefas se diversificam, quando a docente solicita iniciativa, espera propostas, muitas vezes não se propõe nada. Alguns alunos são sutis em não mostrarem a sua falta de interesse, fingem com aplicação que estão a puxar desesperadamente pela cabeça. Porém o docente ao observá-lo, perceberá que passam de um grupo a outro, não realizando nada e não sabendo o que querem fazer. É difícil impor-lhes uma tarefa quando a regra do jogo é desenvolver iniciativa e criatividade.
- d) O ativismo desordenado: existem alunos que estão sempre ocupados, que são hiperativos, ao contrário dos que nada fazem. Porém, ao realizar as tarefas definidas, se envolvem em tarefas que têm pouca relação com a situação definida pelo docente. Certos alunos verificam palavras desnecessárias no dicionário, medem, dividem, desenham e mais alguma coisa sob o pretexto de contribuírem para a tarefa determinada.
- e) Empreender uma ação independente: as novas práticas de ensino permitem a certos alunos, individualmente ou em grupo, destacarem-se do grupo e estabelecerem os seus próprios objetivos e currículo, claro que com a autorização do docente. Se o docente diferenciar seu método de ensino, poderá estabelecer para os alunos mais fracos um trabalho parcialmente independente das tarefas do grupo, o que o ajudará a reencontrar o interesse e recorrer menos frequentemente às

estratégias defensivas as quais o trabalho escolar tradicional os condena.

Essas considerações sugerem que os alunos estão submetidos praticamente as estratégias essencialmente defensivas, que consistem em jogar com as regras, em contornar ou em escapar delas ou em negociar a sua aplicação. No entanto, se essas estratégias forem articuladas com bom senso, algumas delas podem favorecer o processo de ensino-aprendizagem e a interação em sala de aula.

## 5 A AULA UNIVERSITÁRIA

*“Sala de aula: eis uma realidade que contém muitas realidades.”*

*(Régis de Moraes)*

De uma forma geral, pode-se afirmar que existem, ao longo dos anos, universidades nas quais não se faz pesquisa, mas não há universidade sem docentes e alunos. A missão principal da universidade é a formação intelectual de pessoal. Para que isto aconteça é necessário que haja aula, que pode ser dinâmica, crítica, relacionada com a realidade ou pelo contrário. Sendo assim, certamente haverá diferentes modos de interação e comunicação entre docente-aluno e aluno-aluno.

De outro lado, a aula universitária faz parte de um todo, está inserida na universidade, que está dentro de um sistema educacional, que por sua vez faz parte de um sistema político, econômico e social e faz-se imperativo que o docente considere este fato na sua ação pedagógica.

### 5.1 A aula universitária orientada para a reflexão e crítica

Antes de começar a discutir a aula universitária que trabalha a reflexão e a crítica como princípio, é relevante apresentar alguns recursos e critérios para o exercício da criticidade diante de comunicações orais ou textuais. O que é esta tão falada criticidade necessária para um efetivo ensino reflexivo e de qualidade?

Morais (2000) em texto que discute a criticidade como fundamento do humano aborda alguns aspectos da criticidade e se baseia nas idéias de David W. Carragher sobre o senso crítico. Pondera que “o pensador realmente preparado para a crítica reconhece, primeiro, a existência de idéias desprovidas de rigor lógico, mas

com grande valor de persuasão; bem como admite a possibilidade de encontrar argumentos lógicos com conclusões perfeitamente falsas.” (Morais, 2000, p. 58)

Desta forma, Carraher (apud Moraes, 2000, p. 58) alerta que é necessário desenvolver a perspicácia de ler nas entrelinhas afirmando que “o pensador sensato não pode restringir sua atenção apenas a aquilo que é dito; ele penetrará além das superfícies das idéias, a procura de pressupostos implícitos, refletirá sobre a plausibilidade das posições em vista dessas informações adicionais descobertas e trará à luz as idéias, de tal modo que os problemas diante dele serão iluminados.”

Morais (2000) apresenta alguns dos principais critérios em que a criticidade deve se apoiar, iniciando tal relação por algo que foge ao âmbito do estritamente lógico-racional. Os critérios são:

- a) *Critério de afetividade*: algumas vezes, o indivíduo está diante de testemunhos e outras narrativas de forte cunho existencial. A criticidade, cautelosa com o que o emocional exige, deve mostrar-se aberta ao que há de mais nuclear nessas impressões anímicas, que às vezes, estabelecem forte ponte entre um e outros eus; isso em linha intuitiva tem mais a ver com vibrações afetivas do que com exames de frieza racional. “Afinal, ante os negócios humanos, nem sempre vale a pena ser tão assepticamente racionalista, embora nenhum momento de exercício crítico deva dispensar certa dose necessária de racionalismo.” (Morais, 2000, p. 60)
- b) *Critério de coerência interna*: é necessário focalizar a construção argumentativa, principalmente para saber se existem ou não contradições inaceitáveis nas premissas e nas conclusões do raciocínio.
- c) *Critério de compatibilidade contextual*: o argumento que tenha coerência interna, precisa ainda ser avaliado, para verificar se ele tem real compatibilidade com o contexto existencial, pois o argumento perfeito é aquele que “articula-se com o todo de modo inteiramente convincente, como expressão de vida que se integra à própria vida.” (Morais, 2000, p. 61)
- d) *Critério da capacidade de esclarecimento*: quem fala ou escreve precisa mostrar as suas idéias e não escondê-las. Há que ter o desejo

de que o outro tenha condições de discutir com desenvoltura o que lhe é apresentado a partir das idéias expostas.

- e) *Critério da avaliação de emascaramento e de distorção*: trata-se de tentar que as pessoas que ouvem ou leiam o façam com distorções de significado.
- f) *Critério de diagnose tópica*: é necessário interrogar quanto à abrangência e à profundidade que existe na discussão apresentada numa fala ou num texto.
- g) *Critério de projeção utópica*: diante de um pronunciamento ou escrito, faz-se relevante examinar que aberturas de futuro, que projeções utópicas tal comunicação proporciona.
- h) *Critério de comprometimento*: é preciso distinguir o compromisso sincero e que vem da fidelidade com certos pensamentos, do compromisso doutrinário oriundo de um grupo.

Assim, Moraes (2000, p. 65) salienta que criticidade “é uma trama de sensibilidade, intuitividade e racionalidade perspicazes.”

A criticidade deve ser vista como uma forma de crescimento individual, político e social. Ao se usar o senso crítico deve-se ter cuidado para não criar conflitos e agressividades, e também a importância da exigência de humildade para criticar. A humildade não é sinônimo de humilhação, esta é usada apenas pelos arrogantes e perversos. Como escreve Comte-Sponville (apud Moraes, p. 65)

“a humildade não é a depreciação de si, ou é uma depreciação sem falsa apreciação. Não é ignorância do que somos, mas, ao contrário, conhecimento, ou reconhecimento, de tudo o que somos (...). A humildade é virtude lúcida, sempre insatisfeita consigo mesma, mas que o seria ainda mais se não o fosse. É a virtude do homem que sabe não ser Deus.”

Apresentadas estas ponderações sobre a criticidade é possível revertê-la para a sala de aula e afirmar que ao trabalhar nesta perspectiva, o docente tem que respeitar e considerar os conhecimentos e as opiniões que o aluno já traz de sua vivência como ser humano em diferentes locais e espaços.

Na apresentação de seu livro *A sala de aula*, Moraes (1993, p. 7) assim se refere sobre a sala de aula

“eis uma realidade que contém muitas realidades. Talvez esteja enganado aquele que imagina estar claro para os educadores e professores o sentido desta coisa com a qual lidam todos os dias: a sala de aula. Esta pode ser pensada em termos do que é, bem como em termos do que deve ser. Espaço político portador de uma história? Espaço mágico de encontros humanos? Lugar no qual tantos escamoteiam com belas palavras os duros conflitos vividos por um tempo? Espaço no qual se cumpre o jogo sutil das seduções afetivas ou endoutrinadoras? Ou muitas dessas coisas juntas? Enfim: que lugar é esse, a sala de aula? Desde a concepção formal que o aponta como ‘local eleito pela civilização para transmissão do saber’, até a concepção anarquista que o vê como ‘um picadeiro privilegiado pela sociedade’ - quem sabe fosse bom discutirmos todos esses matizes de sentido? Senão todos, muitos que nos fossem possíveis.”

A aula universitária reflexiva e crítica é um momento privilegiado em que acontece o ensino e a aprendizagem, confronto de idéias entre docente e aluno, entre alunos e alunos, busca de aprimoramento de técnicas de uma determinada área, a melhoria no método de transmissão de conteúdos, entre outros.

Quando pensa nesta aula universitária, o docente deve ter claro que é preciso pensar a formação de jovens com autonomia intelectual, criativos, que busquem o conhecimento, com postura ética tornando-os comprometidos com a sociedade humana. É imprescindível que o docente não ensine apenas as pegadas de caminhos conhecidos, mas que também tenha a coragem de saltar sobre o desconhecido, de buscar a construção de novos caminhos, criando novas pegadas (Castanho, 2000).

O docente conhece e utiliza uma série de procedimentos capazes de resolver situações que ocorrem na sala de aula: pedir silêncio, chamar a atenção para um determinado tema, retornar ao assunto depois de uma discussão ou mesmo explicar um determinado conteúdo já bastante trabalhado. Ainda que possam ocorrer com certa freqüência, esses exemplos são insuficientes para caracterizar o ambiente da sala de aula, sendo que fornece uma visão simplificada do mesmo, pois o dia-a-dia é bem mais complexo, constituído por uma sucessão de acontecimentos que necessitam ser administrados num momento exato.

Trabalhar a aula com base em uma abordagem reflexiva, crítica e transformadora é uma tarefa bem mais complexa do que se imagina. As dificuldades para se trabalhar com o conhecimento que se produz no processo de ensino-aprendizagem são enormes. Elas exigem intuição e criatividade por parte do

docente. Este tem de trabalhar com vivências individuais, com reconstrução de acontecimentos significativos e transmissão de experiências adquiridas, para depois inseri-las no coletivo, sem perder as intenções iniciais dos sujeitos. O docente tem que saber que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (Freire, 1997, p. 52)

Acredita-se que uma aula reflexiva e crítica realiza-se na perspectiva de produção do conhecimento, resgatando o prazer de ensinar e aprender, mas por outro lado, os docentes e os alunos, descobrem a “possibilidade da construção no coletivo.”

O docente, em situação de transição entre tradicional e reflexivo-crítico, conhecedor de que, como organizador e mediador do processo de conhecimento, tem a função teórico-metodológica e responsabilidade social, busca preparar sua aula da melhor maneira possível. No entanto, algumas vezes percebe que a apresentação organizada, coerente e linear da aula não tem o efeito desejado. O conteúdo é recebido com desinteresse, já que a forma de apresentá-lo não atinge a percepção e o interesse dos alunos. Até mesmo a tentativa de associar o conhecimento estudado com a realidade parece não fazer sentido.

Na medida que a comunicação deste docente e seu aluno fica mais difícil e complexa, o trabalho docente vai ficando mais cansativo e repetitivo. No momento que isto passa a ocorrer, ele certamente procurará formas alternativas para reorientar o seu estilo de trabalhar a aula.

Isto evidencia que não existe um método certo, uma receita pronta para se ministrar uma aula, mas sim o docente que saiba escolher e trabalhar com os métodos existentes, além de muitas vezes, criar o seu próprio método, preocupando-se com a aprendizagem do aluno como objetivo final de sua ação docente. O docente reflexivo-crítico ao buscar cumprir os objetivos traçados para alcançar a aprendizagem de seus alunos utiliza mais de um método de ensino, e algumas vezes, simultaneamente, ficando difícil de dizer onde começa um e termina o outro. Este docente sabe transformar a aula em espaço de reflexão, evitando a inércia e a rotina didática.

Libâneo (1994, p. 150) assegura que “o professor, ao dirigir e estimular o processo de ensino em função da aprendizagem dos alunos utiliza intencionalmente um conjunto de ações, passos, condições externas e procedimentos a que

chamamos métodos de ensino.” É através dos métodos, técnicas de ensino que o docente fornece ao aluno as melhores condições de aprender com êxito.

Cunha (1998) descreve algumas habilidades, compromissos e competências que o docente desenvolve com os seus alunos, numa proposta de ensino como produção do conhecimento, sendo assim, ao adotar os métodos de trabalho considera: a capacidade de ter o aluno como referência; a valorização do cotidiano; preocupação com a linguagem; o privilégio da análise sobre a síntese; a idéia de que a aprendizagem é ação; a seleção de conteúdos; as variedades de materiais de ensino; a inserção da dúvida como princípio pedagógico; a reorganização da relação teoria-prática; a inserção no plano político e social.

A tentativa por parte do docente de trabalhar o conhecimento na sala de aula de forma não tradicional é fundamental, frente às constantes transformações tecnológicas, culturais, políticas e econômicas que assustam, gerando muitas vezes um sentimento de impotência. O docente que quer trabalhar com uma perspectiva de produção de conhecimento, precisa ter claro que apesar de ser um processo muito valorizado atualmente, exige mais cautela, mais reflexão e mais estudo e pesquisa, buscando suportes teóricos e metodológicos mais sólidos e diversificados com o intuito de atender às expectativas e necessidades dos alunos.

Com isto, fica evidente que a aula universitária deve ser interdisciplinar, estimular a criticidade e a criatividade, buscar integrar ensino com pesquisa e também com a extensão desenvolvida pela universidade, colaborando com a universidade a atingir seus objetivos. Encontra-se respaldo para a afirmação anterior em Santos (1995, p. 225) quando diz que “numa sociedade cuja quantidade e qualidade de vida assenta em configurações cada vez mais complexas de saberes, a legitimidade da universidade só será cumprida quando as atividades, hoje ditas de extensão, se aprofundarem tanto que desapareçam enquanto tais e passem a ser parte integrante das atividades de investigação e de ensino.”

Também Perrenoud (1999) em livro que discute as competências construídas desde a escola, aborda que hoje, mais do que nunca, a meta é antes fazer aprender do que ensinar. Assim, a abordagem por competências junta-se às exigências da focalização sobre o aluno, a pedagogia diferenciada e dos métodos ativos, onde os professores precisam:

- a) considerar os conhecimentos como recursos a serem mobilizados;

- b) trabalhar regularmente por problemas;
- c) criar ou utilizar outros meios de ensino;
- d) negociar e conduzir projetos com os seus alunos;
- e) adotar um planeamento flexível, indicativo e improvisar;
- f) implementar e explicitar um novo contrato didático;
- g) praticar uma avaliação formadora em situação de trabalho;
- h) dirigir-se para uma menor compartimentação disciplinar.

O ensino, necessariamente, não precisa só ocorrer no espaço da sala de aula, pode ocorrer em outros ambientes, tornando possível uma outra proposta interativa entre o fenómeno estudado, o aluno e o docente.

Os docentes universitários precisam buscar alternativas de inovação para as suas aulas na tentativa de romper com o processo de ensino-aprendizagem tradicional.

Em pesquisa sobre os docentes universitários na transição de paradigmas e buscando inovações na sala de aula universitária, Cunha (1998) levanta características de uma nova proposta para contrapor-se aos princípios do ensino tradicional que levaria a atividades pedagógicas em sala de aula que:

- a) enfocam o conhecimento a partir da localização histórica de sua produção e o percebem como provisório e relativo;
- b) estimulam a análise, a capacidade de compor e recompor dados, informações, argumentos, idéias;
- c) valorizam a curiosidade, o questionamento exigente e a incerteza;
- d) percebem o conhecimento de forma interdisciplinar, propondo pontes de relações entre eles e atribuindo significados próprios aos conteúdos, em função dos objetivos sociais e acadêmicos;
- e) entendam a pesquisa como um instrumento do ensino e a extensão como ponto de partida e de chegada da apreensão da realidade;
- f) valorizam as habilidades sócio-intelectuais tanto quanto os conteúdos.

Por outro lado, Veiga, Resende, Fonseca (2000, p. 189) mostrando o resultado de pesquisa sobre inovação na aula universitária, que tinha como objetivo detectar ações não-convencionais e bem-sucedidas, vivenciadas entre docentes e

alunos, apresentam algumas características de ensinar, pesquisar e aprender, que poderão colaborar para a compreensão da aula universitária como um ambiente possível para a inovação, são elas:

“encontram-se em constante movimento, desenvolvem-se historicamente e sem interrupção; propiciam instigação e descobrimento; trabalham com múltiplas tensões que ocorrem na relação entre ensinar, pesquisar e aprender na auto-atividade do aluno; favorecem a relação pedagógica horizontal, buscando a singularidade para estabelecer pontos de conexão e abrir outras possibilidades de trabalho, evitando a homogeneização dos alunos na sala de aula; asseguram a estreita relação ensino-pesquisa com o trabalho como princípio educativo, o que constitui condição essencial para efetivar a ruptura. A atividade prática do aluno no local de trabalho resulta num campo de experiência para aquisição e produção de conhecimento; são atividades coletivas permeadas por intencionalidades; atribuem à pesquisa importante espaço de mediação entre ensinar e aprender.”

Apontando a aula universitária como espaço possível de inovação e que a mesma pode ocorrer fora dos ambientes formais de ensino, Veiga, Resende, Fonseca (2000) argumentam que a aula pode ser dinamizada pela relação pedagógica, porque registra, em situação concreta, o modo de viver essa relação como vínculo libertador que propicia o exercício da autonomia. É durante a aula que docentes e alunos criam e recriam o processo educativo: tomam decisões quanto à concepção, execução, avaliação e revisão do processo de ensinar, aprender e pesquisar, apoiados na pesquisa. Dessa forma, ao valorizar a ação reflexiva e crítica no ensino é preciso considerar a produção do conhecimento novo, pois a aula universitária é um encontro de múltiplos saberes.

Santos (1995, p. 224) enfatiza que

“a revalorização dos saberes não científicos e a revalorização do próprio saber científico pelo seu papel na criação ou aprofundamento de outros saberes não científicos implicam um modelo de aplicação de ciência alternativo ao modelo de aplicação técnica, um modelo que subordine o *Know-how* técnico ao *know-how* ético e comprometa a comunidade científica existencial, ética e profissionalmente com o impacto da aplicação. À universidade compete organizar esse compromisso, congregando os cidadãos e os universitários em autênticas comunidades interpretativas que superem as usuais interações, em que os cidadãos são sempre forçados a renunciar à interpretação da realidade social que lhes diz respeito.”

Alcança-se êxito no processo ensino-aprendizagem quando se tem como fator principal a harmonia no relacionamento entre o docente, aluno e a filosofia educacional utilizada. O respeito, a aceitação e a valorização do que o aluno traz servem como estímulo a sua participação na aula.

Uma das tarefas mais importantes da prática reflexivo-crítica é “propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nos mesmos não significa a exclusão dos outros ... ” (Freire,1997, p.46).

Na aula universitária inovadora a postura do docente se modifica de

“ensinante para ‘estar com’, de transmissor para parceiro de troca, através de uma ação conjunta do grupo. (...) trabalho em equipe, que se explicita na revisão do programa da disciplina ou da matéria encaixando a vida, o concreto, o real, as expectativas, os interesses e problemas dos alunos com a especificidade da disciplina. (...) as estratégias são selecionadas visando a formação do cidadão, do profissional, do pesquisador, favorecendo a iniciativa, a criatividade, e a participação no processo. O processo de avaliação se pensa como um *feedback* relacionado a todos os objetivos educacionais e não apenas aos cognitivos.” (Masetto, 1996, p. 325)

É necessário que haja uma alteração na postura do docente universitário de origem profissional. O comportamento tradicional de especialista em uma determinada área, comunicando os seus conhecimentos aos alunos que são considerados desprovidos de conhecimentos na área específica, precisa ser revisto. Masetto (1992, p. 96) expõe que é fundamental

”sem deixar de lado a necessária e exigida competência na área específica, o professor compreender a situação de sala de aula como um grupo de adultos que trabalha, do quais todos fazem parte ativa, integrante e indispensável, com funções, tarefas e experiências diferenciadas; o professor assumir-se como membro deste grupo junto com os demais para a consecução de objetivos, numa posição de diálogo e de troca, de segurança e de abertura às propostas e críticas dos alunos, incentivando a participação, preocupado com o aluno e seus interesses, e com coerência entre seu discurso e sua ação; o professor compreender e assumir seu aluno como adulto e estabelecer com ele um relacionamento

de adulto para adulto e não mais de instrutor para com um jovem adolescente; por fim, o professor assumir uma postura de orientador, de facilitador de aprendizagem, de educador em lugar de apenas transmissor de informações pode criar o desequilíbrio necessário para se reformular o espaço de sala de aula: seu clima, seu dinamismo, sua transformação em um ambiente de vida, fecundo de aprendizagem e satisfação.”

Para Libâneo (1996) “a sócio-construção do conhecimento implica interações e relações comunicativas em que se conjugam outras linguagens além da analítica de modo a prover mediações entre a transmissão/assimilação ativa de conteúdos e a realidade vivida dos alunos.”

A interação, como um processo de simultaneidade e, portanto, de movimento entre dois pólos, que necessariamente se negam, mas que por conseguinte, se superam criando uma nova realidade, e a comunicação precisam estar presentes no processo ensino-aprendizagem se o docente quer orientar o aluno para que cresça na sua vida universitária. É necessário ao docente conhecer e estimular/desafiar os seus alunos a colocar suas idéias, formular problemas, esclarecer suas dúvidas, ou seja, é necessário que haja uma interação efetiva entre docente e alunos e também entre os próprios alunos. É preciso que os docentes universitários tenham claro a idéia de que a aprendizagem é um processo contínuo para todos, independente da posição social, e que os mesmos também aprendem com os seus alunos.

Masetto (1996) chama a atenção que a aula é um espaço de *convivência humana*, onde docente e alunos formam um grupo de pessoas que possuem características próprias, com visões diferentes de mundo, de vida, de profissão, predominando uma grande heterogeneidade, como nos grupos humanos fora da universidade. E ambos, docente e aluno, precisam aprender a conviver, dialogar, trabalhar e aprender entre eles, construir conhecimentos e fazer ciência.

Faz-se imprescindível alterar a concepção da relação pedagógica que ocorre em aula. As formas de relacionamento entre docente e aluno são elementos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem. Quando as relações que ocorrem em aula são mais cooperativas e coletivas proporcionam uma nova relação com o conhecimento. O objetivo maior do ensino deveria ser a construção do conhecimento mediante a aprendizagem do aluno. Há uma relação entre sujeito (aluno) e o objeto do conhecimento (diferentes saberes) sobre a orientação e

supervisão do docente que dirige a atividade do aluno diante de diferentes saberes para que o aluno possa construir o conhecimento.

Abreu & Masetto (1990) apresentam alguns comportamentos do docente que terá alta probabilidade de estar favorecendo o relacionamento com os alunos, são eles: usa aulas expositivas somente quando isso é um meio eficaz para alcançar objetivos da unidade; demonstra que há explicações diversas para um mesmo fenômeno observado; é flexível e capaz de adaptar a programação à situação; relaciona a unidade com experiências do aluno; ajuda o aluno a descobrir os inter-relacionamentos da matéria; evita divagação irrelevantes durante as discussões; esclarece ao aluno os critérios de avaliação; comunica freqüentemente a avaliação ao aluno; comenta com o aluno as causas do desempenho insatisfatório; favorece situações em classe nas quais o aluno se sente à vontade para expressar sentimentos; faz com que a composição dos grupos de estudos varie no decorrer das aulas; tenta evitar que poucos alunos monopolizem a discussão; compartilha com a turma a busca de soluções para problemas surgidos com o próprio docente, com o curso ou entre alunos; expressa aprovação pelo aluno que ajuda colegas a atingirem os objetivos da aula; respeita e faz respeitar diferenças de opinião, desde que sejam opiniões bem fundamentadas; expressa aprovação pelo aluno que toma iniciativa, desde que estas contribuam para o crescimento da turma; usa vocabulário que é claramente compreendido pelo aluno.

Docentes e alunos se tornam atores principais do processo. O aluno porque é o sujeito da aprendizagem e sua atividade cognitivo-afetivo é fundamental para manter uma relação interativa com o objeto do conhecimento. O docente porque é ele quem faz a mediação do aluno com o objeto do conhecimento (Veiga, Resende, Fonseca, 2000).

Para Libâneo (1996)

“o desenvolvimento de estratégias cognitivas seria uma estratégia geral do processo do conhecimento, ligada à aprendizagem significativa, às formas de ajudar o aluno a desenvolver um pensamento autônomo, crítico, criativo, à ativação de processo mais complexos de pensamento e desenvolvimento dos alunos. Na verdade, as habilidades cognitivas não seriam ações finalistas mas mediadoras do processo de aprender. Tais estratégias cognitivas, uma vez internalizadas pelo aluno, favoreceriam organizar seu raciocínio para lidar com a informação, fazer relações entre conteúdos, enfim, tornar a informação conhecimento significativo, levar a uma generalização cognitiva em outras situações e momentos de aprendizagem do indivíduo.”

O docente que aplica estratégias cognitivas em sala de aula precisa ter claro que o seu papel é fundamental: precisa acompanhar e interpretar os processo de aprendizagem do aluno, inclusive as suas dificuldades; precisa modificar suas próprias estruturas de conhecimento como condição de ajudar o aluno a enfrentar tarefas e problemas colocados; precisa valorizar as inter-relações comunicativas na classe (Libâneo, 1996).

Em relação à dicotomia teoria/prática pode ser superada através da estreita relação ensino com o trabalho, além do reconhecimento de outras formas de conhecimento.

Em uma aula crítico-reflexiva ou mesmo uma aula prática reflexiva docente e aluno estão, inicialmente, em estado de conflito de concepções. A confusão e o mistério estão presentes e os significados sustentados pelo docente e aluno tendem a ser contraditórios. A linguagem do docente refere-se a coisas e relações em um tipo particular de universo, familiar a ele, mas ainda estranho ao aluno. Como o aluno que está iniciando os estudos pode ser que ele ainda não experimentou aquele universo e não pode experimentar até que aprenda a construí-lo, as coisas e as relações daquele universo ainda não são dele. Docente e aluno precisam refletir sobre suas concepções sobre determinado assunto. Cabe salientar, porém, que o conflito de concepções que pode ocorrer em uma sala de aula é diferente de outros tipos, no sentido de que docente e aluno vêm juntos com a intenção real de resolver seu conflito.

O docente precisa constantemente se perguntar sobre o que os seus alunos estão aprendendo, em que ponto não conseguem avançar, como entendem a orientação que recebem e, usam as respostas recebidas a essas perguntas para avaliar e guiar sua próxima aula, seu método de ensino. A concepção de ensino crítico-reflexivo demanda maior empenho por parte do docente, uma vez que exige maior organização, implica em muito mais trabalho e também em maneiras diferentes de avaliação.

Docente e aluno quando desempenham bem suas funções, isto é, ensinar e aprender trocando experiências, trabalham não apenas como executores de uma prática, mas como pesquisadores permanentes, cada um deles investigando suas opiniões e as do outro, ambas em processo de mudança. Vale lembrar, que o universo comportamental do ensino prático é variável, complexo e muitas vezes de

difícil controle. Alguns tipos de aprendizagem não são aparentes, revelando-se apenas quando o aluno sai da aula, seja ela prática ou teórica, e ingressa em uma outra situação.

Diante do processo de aprendizagem cabe ao aluno ser ativo e observador. Ele precisa experimentar, relacionar, comparar, analisar, debater, levantar hipóteses, saber argumentar os conhecimentos apresentados pelo docente no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. O aluno precisa entrar no processo de interação de uma forma mais ampla com o docente e também com os seus colegas de turma, compartilhando sua aprendizagem, suas dúvidas, ajudando e orientando os colegas e sendo orientado pelo docente quando necessário.

O aluno pode ajudar o docente a chegar a um melhor resultado dentro da sala de aula, mostrando sua dúvida, indicando algum ponto que não ficou claro no decorrer da aula. Mais do que nunca, o aluno precisa ser receptivo às propostas inovadoras, mesmo que às vezes tenha preocupação com alguns aspectos práticos da aprendizagem, como por exemplo, a forma de avaliação.

O aluno tem que estar sensibilizado, motivado para aprender. Precisa estar na sala de aula com a consciência de que está ali para buscar novos conhecimentos que lhe ajudarão a crescer pessoal e profissionalmente, e que o docente é uma das fontes desse conhecimento entre tantas outras.

De forma geral, o aluno no processo de aprendizagem precisa se tornar autor de seu discurso. Libâneo (1996) chama isto de desenvolvimento de um pensar autônomo, crítico e criativo, que implica habilidades de análise, crítica e elaboração pessoal.

A sala de aula é um ambiente de ação, onde se desenrolam mais intensamente as tensões e contradições entre o eu e o outro, entre o passado e o futuro, entre a tradição e a revolução, entre a criatividade e o conformismo, entre a fala dialógica e a fala que se impõe, entre a discussão de idéias dos docentes e alunos e a imposição de idéias sobre os alunos.

Masetto (1992, p. 99) faz a seguinte colocação "sinto-me otimista acerca do Ensino e Aprendizagem na Universidade porque percebo que o que se encontra subjacente a este processo é o insaciável desejo humano de aprender que poderá ser satisfeito pelo encontro e interação entre Professores e Alunos, todos efetivamente APRENDIZES."

## 5.2 A aula universitária tradicional

Na aula tradicional, que acredita-se estar presente na grande maioria das salas de aula das nossas universidades, os métodos de ensino são baseados na aula expositiva, na passividade do aluno e nas avaliações que são elaboradas para verificar o que o aluno “memorizou” e cumprir uma exigência burocrática.

De Sordi (2000) chama a atenção para o fato de que a marca predominante do ensino universitário tem sido a de valorizar, demasiadamente, o conjunto de informações que se repassa ao aluno e que supostamente representa os conteúdos selecionados para garantir densidade aos egressos a fim de que respondam às demandas do mercado de trabalho. Existe o pressuposto de que a competência profissional é grandeza que cresce diretamente proporcional ao volume de informações recebidas, em detrimento do grau de profundidade imprescindível para transformar essas informações em conhecimentos significativos e, por conseguinte, duradouros. A autora ainda mostra que como consequência dessa lógica, a gestão do processo educativo é conduzida por uma visão estática de tempo. Não há tempo a perder, fazendo com que os docentes e alunos se submetam ao cronograma curricular. As vozes dos alunos são silenciadas para permitir que o docente ensine mais, cumprindo o plano de ensino, mesmo que esse ensino não se concretize em aprendizagem.

A aula tradicional dá ênfase à repetição e à memorização. O aluno não deve questionar, persegue um único caminho para aprender. O docente é a principal fonte de conhecimento e através da comunicação com seus alunos passa os conhecimentos que acumulou. Não há lugar para a dúvida e sim a prática de certezas, da resposta única, do saber acabado, descontextualizado. Os docentes mostram uma aparência segura em relação aos conhecimentos que detêm e se sentem desconfortáveis quando não conseguem responder as perguntas dos seus alunos. Por outro lado, os alunos também já vêm para a aula com a noção de que o professor é conhecedor e detentor de conhecimentos prontos, ele não pode ter dúvidas.

No ensino tradicional a informação, segundo Cunha (1998) é repassada ao aluno partindo dos seguintes pressupostos: o conhecimento é tido como acabado e descontextualizado historicamente; a disciplina intelectual é tomada como reprodução das palavras, textos e experiências do professor; privilégio da memória;

dá-se destaque ao pensamento convergente, à resposta única e verdadeira; no currículo, cada disciplina é concebida como um espaço próprio de domínio; o professor é a principal fonte da informação e quando não tem todas as respostas prontas para os questionamentos se sente desconfortável; a pesquisa é vista como atividade para iniciados, fora do alcance dos alunos de graduação, onde o aparato metodológico e os instrumentos de certezas se sobrepõem à capacidade intelectual de trabalhar com a dúvida.

O docente acaba por ser um elo de ligação entre a verdade científica e o aluno. Tem a função de garantir uma transmissão de conhecimento eficaz, não importando as relações pessoais e afetivas entre os sujeitos envolvidos no processo.

O docente transmite o conhecimento; determina o objetivo e o ritmo do ensino; avalia o aluno segundo os objetivos a serem alcançados. As avaliações são necessárias para constatar se os conhecimentos mínimos comunicados em sala de aula foram adquiridos ou memorizados pelo aluno.

Ao aluno cabe escutar o professor; repetir os conhecimentos transmitidos pelo docente, tantas vezes quanto forem necessárias para aprender o conteúdo; questiona pouco ou nada; procura repetir o conhecimento do professor utilizando o vocabulário ouvido; é pouco criativo.

O aluno não pode expor suas incertezas, suas dúvidas, não há espaço para elucidar as perplexidades e assim chegar a aproximar-se do significado que a sua experiência parece realmente ter no processo de aprendizagem.

O aluno recebe, escuta, escreve e repete as informações tantas vezes quantas forem necessárias para acumular em sua mente as informações que o docente repassou. É proibido a ele qualquer tipo de comunicação com os outros alunos no decorrer das aulas.

Na sala de aula o mundo é representado pelo docente que acredita que somente ele pode produzir e transferir conhecimentos para o aluno. Não considera o que o aluno já sabe, o que ele traz de sua vivência na sociedade.

Este tipo de aula visa a perpetuação da sociedade tal como ela se encontra. "O mundo é externo ao indivíduo e este irá apossando-se gradativamente de uma compreensão cada vez mais sofisticada dele na medida em que se confronta com os modelos, com os ideais, as aquisições científicas e tecnológicas, os raciocínios e demonstrações, as teorias elaboradas através dos séculos. (...) o indivíduo contribuirá, por sua vez, para uma maior compreensão e domínio do

mundo que o cerca, seja este considerado como físico, social etc.” (Mizukami, 1986, p. 9)

Pode-se concluir que este tipo de aula é descolada da realidade em que ambos, docente e aluno, estão inseridos. Os conhecimentos são repassados para o aluno sem nenhuma preocupação em relacioná-los a vida prática, seja ela social ou profissional. Existe uma grande distância entre a sala de aula e o mundo.

## **6 O DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO SOBRE A SALA DE AULA DO CURSO DE BIBLIOTECONOMIA DA UFSC**

*“O vento é o mesmo; mas sua resposta  
é diferente em cada folha”  
(Cecília Meireles)*

Considerando os aspectos metodológicos (capítulo 2) e o embasamento teórico, representado pelos capítulos 3, 4 e 5 chega-se neste capítulo e nos dois seguintes ao conhecimento captado, analisado e interpretado na pesquisa realizada para a construção desta dissertação.

Neste capítulo apresenta-se os DSC dos docentes e dos alunos. Estes DSC foram elaborados a partir da transformação e redução da listagem das várias idéias centrais e expressões-chave (anexo 3 e 4) num só discurso, encadeado, como se apenas um indivíduo falasse.

### **6.1 O discurso do sujeito coletivo docente**

Como já relatado no capítulo 2, chegou-se à construção deste DSC através das etapas de entrevista, identificação das expressões-chave e das idéias centrais contidas nos discursos individuais, captados através das entrevistas realizadas com quinze docentes do CIN atuantes no Curso de Biblioteconomia.

### 6.1.1 A aula

Foi questionado aos docentes como definiriam dentro de sua concepção pedagógica a aula. A partir de suas respostas foi elaborado o seguinte *Discurso do Sujeito Coletivo*:

*A aula é um processo pedagógico onde há uma troca de conhecimentos e experiências entre docente e discente, sempre com uma interação entre professor e aluno, o aluno aprende e o professor também. É a oportunidade que o professor tem de compartilhar conhecimentos com os alunos. Por mais que você seja autodidata, por mais que você estude, por mais que você se forme a partir do conhecimento escrito, registrado, esse diálogo com o professor é extremamente fundamental. A aula é um momento de interação, presencial, é um momento de contato entre o professor e os alunos sobre um determinado conhecimento. Pode ser considerada uma via de mão dupla na troca de conhecimentos. Não é o mero repasse de idéias.*

*É um ponto de encontro e de troca de informações, onde o professor traz um material referencial como base para discussão e junto com o aluno, discutem essa base referencial, e cada um incorpora e enriquece esse debate com as suas experiências.*

*É um espaço de aprendizagem, de troca de experiência, isto quer dizer, que se não houver uma interação não há aula. Uma aula é sempre uma troca e para que haja uma interação é necessário que haja espaço para o aluno. É necessário haver uma comunicação entre os dois lados, professor e aluno.*

*Espaço de ensino-aprendizagem que não é um espaço geográfico definido. É um espaço subjetivo de ensino-aprendizagem em que alguns conteúdos teóricos básicos são oferecidos para um público definido com objetivo de aprendizagem. Estes conteúdos teóricos são oferecidos de forma objetiva, teórica e/ou de forma prática, sendo trabalhado de forma prática, visando o processo de ensino-aprendizagem do aluno*

*É um espaço da construção do conhecimento. O aluno vem para adquirir autonomia na sua aprendizagem e o professor tem que facilitar e conduzir esse processo.*

*É a relação em que a sociedade atribui a diferentes pessoas papéis situados em determinado espaço e tempo, em que uma dessas pessoas, pela sua*

*prática de trabalho, de pesquisa, de objetivos profissionais detêm algumas formações específicas que os outros não detêm no mesmo nível ou para satisfazer as mesmas necessidades dessa sociedade. É um espaço onde se dá uma transferência de informação. É a relação que se estabelece para que essa transferência de informação, de conhecimento de modos de percepção, de modos de concepção, de modos de entendimento e de modos de conduta se encontrem. Estabelece-se um diálogo, se complementam, na expectativa que aquele grupo, aquelas pessoas que ainda não tenham aquelas informações possam sair com uma clareza maior, com uma amplitude e um convencimento de que aquelas informações vão lhe qualificar para fazer um trabalho que seja compatível com as necessidades da sociedade para a qual ele está se preparando como um profissional. A aula é um espaço de iluminação.*

*É como uma prestação de serviço e nesta prestação de serviço, que na verdade, é apoiar o aluno no desenvolvimento do conhecimento dele. A aula é o momento que o professor tem para apresentar o conjunto de conhecimento, discutir as dúvidas, tentar atrair o aluno para aquele assunto e também ajudá-lo no exercício de desenvolver o aprendizado dele.*

*É uma exposição do plano de ensino que foi elaborado antecipadamente conforme o cronograma estipulado, tentando atingir o objetivo da disciplina, dentro do plano estruturado. Eu chamo de exposição, e esta exposição pode ser através de uma metodologia específica.*

### **6.1.2 O ambiente de sala de aula**

Foi questionado aos docentes como é um ambiente de sala de aula que leve o aluno a ver criticamente o contexto da sociedade e do mundo em que vive. A partir de suas respostas foi elaborado o seguinte *Discurso do Sujeito Coletivo*:

*Nesse ambiente de sala de aula, para que o aluno tenha uma visão crítica da sociedade, a disciplina que o professor está ministrando tem que estar envolvida dentro do contexto social e do mundo ou da realidade em que o aluno vive para poder fazer/criar um senso crítico. É também necessário que o aluno tenha uma participação ativa em sala de aula, que o professor permita um espaço para o aluno,*

*onde possa haver esse diálogo para se criar esse senso crítico do mundo que está inserido e conseqüentemente, também de seu contexto social. Procurar sempre contextualizar o que se aprende em sala de aula, exemplificar com situações do ambiente, da realidade que está acontecendo fazendo as pontes com a realidade, onde pode ser aplicado e dando as respostas aos por quês. A partir daí é que se faz a crítica, será que a sociedade está atendendo isso, será que a biblioteca está fazendo isto que a gente está vendo em sala de aula, será que a escola está aplicando da mesma maneira que a gente está discutindo em sala de aula, quer dizer, como a coisa é bonitinha no papel e como é na realidade. Para tanto, dando a parte da teoria em sala de aula e fazendo as visitas técnicas, tanto em arquivos, museus, instituições, empresas, ou seja, nunca ficando só na teoria, mandando os alunos para o mercado.*

*Por outro lado, é necessário abrir a oportunidade para o aluno em sala de aula, para que na medida em que se vai trabalhando o conteúdo aconteça o questionamento que leva a situações diferentes, aonde se vai resgatando o conhecimento e se vai discutindo. Quanto mais conhecendo, mais potencial crítico os alunos têm.*

*É um ambiente em que o aluno tenha liberdade para se expressar, que o professor deixe o aluno se expressar, e que o professor solicite a sua opinião em todo o tempo. Se o professor dá documentos, artigos e coisas atuais para o aluno ler e que force um pouco a participação, o aluno deve ver criticamente o contexto da sociedade, mas isto não vem naturalmente, tem que ser um pouco forçado pelo professor.*

*Um ambiente onde se consiga fazer com que os alunos participem. Eu vejo como um ambiente competitivo e um ambiente que tenta trazer a realidade do dia-a-dia associado aos conceitos que está apresentando. Só teoria, sem a prática, não funciona e não funciona para a grande maioria dos alunos.*

*Desta maneira, é um ambiente em que o aluno seja um sujeito no processo do conhecimento, onde ele não se veja como uma tábua rasa. Que ele tenha condições de estar debatendo, porque é justamente no processo de debate que se estabelece a crítica da situação colocada e que sempre é também uma postura em relação ao contexto do momento. Contextualizar a sala de aula. De outro lado, as práticas pedagógicas, a comunicação do conteúdo, deve ser feita com um conjunto de posturas, tanto do professor como do aluno. Que estabeleça uma*

*relação de discussão, uma relação até de contestação a certos conceitos, a certas idéias, a certas técnicas, e que significa o recriar de posturas, o recriar do modo de fazer a comunicação do conteúdo com certas direções, que pode ser uma direção expositiva ou pode ser uma direção de exercícios praticados ou pode ser uma direção de orientação para observação de fatos, realizando certas práticas, fazendo um debate sobre isso em comparação com uma teoria que está dada, e com aquele conteúdo já estabelecido e, portanto, nessa discussão o conteúdo pode ser modificado no espaço de sala de aula. Deve ser um espaço de conversação, de experimentação e de discussão sobre a experimentação. Então, esse ambiente é um ambiente plenamente dialógico um ambiente onde as pessoas teriam que estar sendo permanentemente orientadas para serem questionadoras. Também não dá para ser crítico e não dá para ver um contexto criticamente, sem estar muito informado, sem estar lendo, sem estar debatendo, sem estar participando de eventos, sem estar criando fatos, sem estar criando texto. Não é um ambiente só prescritivo, é uma coisa experiencial, experimental, é enfim praticada.*

*A partir do momento que o aluno vai construindo, ele próprio, o seu conhecimento, vai sendo crítico em relação à realidade, eu sempre trabalho nas aulas com esta perspectiva. Na perspectiva de que o aluno vai criar seus próprios conceitos, através da crítica que ele vai fazer. Toda a experiência que o aluno trouxe de fora também vai ser levada em conta, na medida que essa bagagem também vai interferir neste processo. Na experiência como professora, o aluno só sabe fazer aquilo que aprende a fazer fazendo, mais próximo da realidade possível. Fazendo com que tenha autonomia.*

*Então, me parece que um ambiente de sala de aula, nesse curso, não é um espaço, que se pareça crítico. Pontualmente algumas coisas muito práticas em relação à nota, a prova, é difícil, tem de decorar, tem que estudar, é com consulta, fora isto, é mais reclamatório do que crítico. Também nosso curso, com raras exceções, não mostra a realidade. Acredito que quando se vai trabalhar com a realidade no nosso curso que é técnico, dá muito mais trabalho do que trabalhar com situações criadas. Mas acho que estamos melhorando, só que tem que ser um trabalho em conjunto entre os professores.*

### 6.1.3 Os saberes e experiências dos alunos

Foi questionado aos docentes qual a importância atribuída aos saberes e às experiências dos alunos na relação ensino-aprendizagem. A partir de suas respostas foi elaborado o seguinte *Discurso do Sujeito Coletivo*:

*É fundamental a troca de experiências, porque no Curso de Biblioteconomia a maioria dos alunos já trabalham, tem uma bagagem maior de experiência de vida e esta troca de saberes e experiências é fundamental e enriquecedora, muitas vezes para o próprio conteúdo da disciplina. No momento que se passa uma experiência e se dá uma teoria, e a experiência do professor junto com as dos alunos, só vem a somar, por isso aproveito o que os alunos trazem, ou para enriquecer ou tentar dar um outro direcionamento ao conteúdo. Tem que haver respeito mútuo e é uma troca de experiências, de saberes. É a interação que vejo em sala de aula.*

*Esse saber do aluno, acredito que tem que ser respeitado e sua experiência também, para fazer uma comparação com o nosso objeto, nosso propósito, do papel em sala de aula enquanto professor. É a forma do professor fazer o desenvolvimento de sua mensagem, ou seja, a troca de experiências com o aluno. Também é fundamental a troca de aluno com aluno. Os trabalhos em grupo, porque é com o trabalho em grupo que eles trocam as suas experiências.*

*O mais importante dentro da sala de aula é trazer, tanto a experiência do professor, como do aluno, no momento que você está desenvolvendo o processo de ensino-aprendizagem. É a base do ensino.*

*Eu acho extremamente importante, porque enriquece a aula. É legal, acharia muito mais legal se os alunos estagiassem mais cedo, se tivessem um estágio a partir da 4ª fase ou 5ª fase, se tivessem experiências que eles vão adquirindo na vida deles, trazendo uma riqueza muito grande para a sala de aula.*

*Também, na medida em que você está construindo conhecimento em sala de aula, é preciso da bagagem do aluno, vai se utilizar essa bagagem que ele traz para a sala de aula. Essa bagagem é que vai fazer com que se perceba e construa seus conceitos dentro da área, de maneira diversificada. Toda a experiência que o aluno trouxe de fora também vai ser levada em conta, na medida que essa bagagem também vai interferir neste processo.*

O professor precisa ter uma postura de não ver o sujeito como uma tábua rasa e atribuir aos saberes e experiências que os alunos trazem justamente a máxima importância, porque inclusive, representa um potencial contribuidor para aquilo que o professor pensa em relação ao conteúdo que trabalha, ou até uma prática docente que executa, ou seja, é a máxima importância. Então, o que eu faço: no primeiro dia, quando é uma turma que não se tenha tido contato, fazer uma apresentação: quem é você, o que você faz, de onde vêm, porque você está aqui, quer dizer, conhecer primeiro um pouco daquelas pessoas que estão na sala de aula. Pensando em termos concretos, não posso dizer que considero importante e ficar por isso, considero importante porque faço alguma coisa para que isso seja considerado, para que tenha essa coisa acontecendo. É claro que é muito provável que um tema relacionado a uma questão técnica posso estar fazendo este mesmo trabalho de verificar o que os alunos conhecem e se este conhecimento é muito de senso comum e como esse senso comum pode ser dito de uma forma mais teórica, mais científica, sem que esta teoria, ciência pareça uma coisa estranha, mas que na verdade reforcem o modo de dizer daquilo que o aluno já sabe. Então, acho que atribuo a máxima importância sempre que possível.

Isso é uma grande quebra de paradigma, porque falo muito e tenho que aprender a escutar os alunos e ver o que eles têm a aprender, daí em cima disso o professor tem que alavancar, mas isso é muito difícil de fazer. Porém é uma coisa que a gente, às vezes, esquece em sala de aula. Todo aluno é um ser humano e tem uma experiência, a gente não pode esquecer de lembrar isto sempre. Então, só o professor sem os alunos, a aula fica um saco, o professor não aprende nada. Claro que o professor aprende, o cara que for dar a aula e achar que não aprende nada é uma besta, está aprendendo a se comunicar, sempre está aprendendo alguma coisa. Um professor bom é aquele que consegue aprender na sala de aula, porque daí ele vai ter uma aula melhor.

Tem que ser um exercício de liberdade aonde o aluno se expresse, onde deixe claro seus saberes e experiências, tanto no seu conhecimento tácito, que é aquilo que ele tem que responder pontualmente, quanto na sua participação no processo total de conhecimento. Então, posso atribuir essa importância e isso ser uma falácia, se o aluno não responder aquele conjunto de quesitos, todos eles formais, ele não é considerado apto e a aptidão é então medida parcialmente. Mais importante do que recolher, é modificar essa dicotomia, essa dissociação entre o

*que os alunos vêem fora, na prática, e o que eles aprendem aqui como conteúdo formal. Então me parece que a importância dos saberes e experiências até quanto percebemos ainda é uma falácia.*

#### **6.1.4 O pensar em aula e as dúvidas dos alunos**

Foi questionado aos docentes como trabalham em aula as dúvidas, o pensar em aula, reflexões dos alunos acompanhando o pensar reflexivo do docente em relação ao conteúdo. A partir de suas respostas foi elaborado o seguinte *Discurso do Sujeito Coletivo*:

*Esse momento do papel do aluno com relação a sala de aula, as dúvidas, o pensar em aula, é um processo que o professor deve abrir ao aluno um leque oportunizando espaço, de ouvir as suas dúvidas e trazer essas dúvidas para serem discutidas dentro do grande grupo. Embora em alguns momentos perceba-se que há alunos que têm dificuldade, uma inibição em expor as suas idéias e dúvidas, com uma certa, pode-se dizer, uma vergonha de seu saber, o professor consegue fazer o aluno participar deste processo. Além disso, é necessário fazer os alunos pensarem nas próprias dúvidas, eles vão responder as próprias dúvidas. Na verdade jogo uma pergunta para facilitar que o aluno resolva as dúvidas. Então, essa reflexão o professor joga "como pode ser feito isso" e cada um vai contribuindo. É fundamental para o andamento da aula, porque a dúvida de um pode ser do outro que não questionou. Porque quando se levanta a reflexão, que coloca o termo em discussão o pessoal vai se desinibindo e vai começando a participar, então sempre aproveito a dúvida. Primeiro todas as questões têm que ser pensadas pelos alunos, interpretadas por eles, porque se não conseguirem entender a sintaxe do que se está passando, do que adianta tudo aquilo. Muitas vezes, o professor já sabe a resposta, mas tem que calar e tentar ver quem mais tem dúvida semelhante, quem sugere alguma mudança no que está sendo discutido.*

*Em outras palavras, as dúvidas têm que ser esclarecidas e a troca de todos tem que chegar a um consenso para tirar as dúvidas. Assim, sempre tenho colocado para os alunos quando apresentam dúvidas o seguinte "fala para o grupo, não fala para o professor, mas sim para grupo", e ai tentar justamente por o grupo*

*para pensar, ou seja, eu devolvo a dúvida para a turma, trabalho em conjunto, abro para discussão. Na questão "X" tem alguma coisa que é diferente em algum lugar, pode ser pensada diferente em outro lugar. Em outras situações, quando se tem um tema, dar uma profundidade analítica a esse tema para chegar a um resultado, e o mais possível a participação de todo mundo*

*Sempre tento tirar as dúvidas e a coisa que mais quero é que os alunos tenham dúvidas, porque se eles têm dúvidas, consigo levar a aula muito mais fácil e a aula rende muito mais, e tenho certeza de que matando as dúvidas deles, eles aprenderam. Em relação às reflexões, tento chamar sempre a atenção deles, mas é complicado, às vezes pelo meu próprio jeito de ser, de falar muito e porque não obrigatoriamente o aluno está querendo fazer isto ou está acostumado a fazer isto. Está sendo difícil, porque eu noto que são poucos os alunos que fazem este exercício de pensar. O exercício de pensar, que deveria ser o fruto do aprendizado está complicado, não é uma coisa fácil, mas eu acho que é uma coisa que vai se fazendo aos poucos. Vejo que têm turmas que são melhores que as outras e com certeza têm alunos que são muito melhores que outros. Assim, eu tento fazer o aluno refletir, nem sei se consigo, mas pelo menos tento. Não sei se tenho toda essa habilidade.*

*Na medida em que trabalho com a questão da construção do conhecimento, estou trabalhando diretamente com a reflexão, em todos os pontos, em todas as abordagens da disciplina. Tudo vai levar em conta a crítica, o posicionamento do aluno em sala de aula, o que pensa da realidade. Sempre é levada em conta esta perspectiva da reflexão.*

*Então, nunca coloco primeiro a minha visão, espero que os alunos coloquem primeiro a sua visão, depois o grupo chega a um acordo e no final faço um fechamento. Isto para não interferir na avaliação do aluno, na sua autocrítica, para não ter influência do professor. Eles têm que começar a fazer o pensar e a construir o seu próprio pensamento. As dúvidas sempre tento resolver de uma forma ou de outra. É claro que acontece, às vezes, de vir algum tipo de questionamento que o professor não tem um aprofundamento, não tem certeza do que está fazendo, então uso isto para uma pesquisa para a próxima aula. Por outro lado, em alguns casos, quando o aluno coloca uma dúvida e não se sabe responder no momento, às vezes, descemos à biblioteca, nós dois juntos vamos encontrar a resposta, e se não encontrar será feito uma pesquisa para depois responder, mas nunca deixar o aluno*

*sem resposta. Ou também se não tenho condições de responder aquilo, mas sei que alguém poderia abrir caminho e ajudar procuro indicar essa pessoa.*

*Para saber quais são as dúvidas do aluno é necessário recorrer a questão em que o aluno pode ou não se posicionar criticamente. Então, se consigo ouvi-lo, se ele consegue trazer a sua crítica, o seu saber e a sua experiência, há condições de elucidar as dúvidas. Não acredito que o aluno só vai conseguir apresentar dúvidas numa prova final ou prova parcial e as dúvidas que apresentar só vão ser detectadas quando ele faz a prova, o que é uma distorção. Porque quando o aluno faz a prova deveria ser a hora de não ter dúvidas. Assim, toda à parte que o professor faz a posteriori à avaliação formal deveria ser feita a priori. Desta maneira, as dúvidas são tratadas em cada questão estudada e na hora que estão sendo estudadas e não na hora da prova. Tem que ser um conjunto de situações, situações de ensino-aprendizagem que proporcionam ao professor captar, detectar as dúvidas ou oferecer toda condição aos alunos de expressarem estas dúvidas e muitas vezes é até difícil para eles terem dúvidas, pelo simples fato de desconhecerem completamente essa situação. Juntamente com as dúvidas vêm as contradições, vem a história dos saberes, das experiências, das reflexões e das críticas.*

*Assim, o que importa é o quanto a gente permite que os alunos expressem as dúvidas. Muitos alunos se queixam “eu nem consigo perguntar”. Se o aluno não consegue perguntar é sinal de que o processo de ensino-aprendizagem está muito defasado, não por culpa do professor, mas, muitas vezes, a teoria e a prática são totalmente contraditórias.*

### **6.1.5 A relação ensino-pesquisa**

Foi questionado aos docentes como analisam a necessidade de pesquisar-ensinando e ensinar-pesquisando, mediados pela problematização da realidade. A partir de suas respostas foi elaborado o seguinte *Discurso do Sujeito Coletivo*:

*Essa necessidade do docente de pesquisar-ensinando e ensinar-pesquisando é fundamental, não tem como ensinar se não pesquisar, se não se*

*atualizar, pelo menos a realidade, nesta questão. Pois, só assim o professor tem condições de fazer transparecer ao aluno o que a realidade, o mercado está colocando disponível para ele como futuro profissional. Principalmente porque o aluno tem que estar sempre envolvido com a ponta, ou seja, com a realidade, o mundo, o contexto que está inserido.*

*Então, no momento que consigo julgar uma realidade concreta dentro de um ambiente específico, a aprendizagem é muito maior, porque os alunos conseguem assumir as limitações, assumir a visão daquele contexto. Isto é, na minha perspectiva, um pesquisar enquanto ensino, do ponto de vista de trazer para a sala de aula uma situação de pesquisa, no sentido de compreender, de encontrar respostas, de produzir respostas para um dado real, um dado de campo. Agora o ensinar enquanto pesquisa, se conheço uma realidade, se posso apresentar essa realidade dentro do enquadramento didático-pedagógico, o fazer isso é apropriar um conhecimento que tive num campo e que posso ter uma postura filosófica ou científica sobre ele e trazer, inclusive, tanto essa postura, essa compreensão, essa conclusão para explicitar dentro do processo didático-pedagógico como uma compreensão que tenho e que ao mesmo tempo significa que estou usando coisas que estou conhecendo, como recursos para o ensino.*

*O professor, isto é uma coisa que tenho dúvidas, mas acho que o professor não pode dar aula sem fazer pesquisa, isto é também construir conhecimento. Pensando criticamente, elaborando informações, buscando conhecimentos novos, nos permite dar aulas mais verdadeiras, mais reais. Portanto, não dá para imaginar como desnecessária essa relação de pesquisar enquanto ensina, ou seja, o ensino é um processo de reconstrução, e de ensinar enquanto pesquisa, ou seja, sendo a pesquisa um processo de reconstrução, o ensinar a fazer essa transformação permanente. Ambas as coisas são da mais extrema necessidade. Na minha opinião, na minha experiência como professor, o aluno só sabe fazer aquilo que aprende a fazer fazendo, mas próximo da realidade possível.*

*Todas as disciplinas permitem que sejam feitas pesquisas, até pelas características, pelo conteúdo do curso, pelo próprio currículo. O professor pode abusar da metodologia da pesquisa em todas as disciplinas.*

*Nas disciplinas que eu dou tem muita pesquisa. O aluno tem que aprender fazendo. O professor está sempre neste celeiro de estar pesquisando. Não é nem questão de importância é questão de estar dentro, está implícito na*

*graduação, sem a pesquisa não se consegue fazer nada. Não existe pesquisa sem ensino e ensino sem pesquisa. Se estiver na minha proposta ser professor, não separo isso. Estou sempre pesquisando-ensinando e ensinando-pesquisando, a importância é cem por cento.*

*A pesquisa é sempre um novo pensar, uma nova realidade. Dessa forma, sem fazer essa problematização da realidade é inútil, tanto pesquisar-ensinando, como ensinar-pesquisando. Tem que estar sempre ensinando com a realidade, mas não pode ficar neste pesquisar só na teoria, pesquisar em campo.*

*Ensinar-pesquisando. Os alunos deveriam ter uma carga até maior de leitura e de busca em cima de cada realidade. Na verdade, o professor tem uma situação de dar tudo mastigadinho. Os alunos não têm essa tendência de ser pesquisadores. Acho que é uma falha, porém não é todo mundo que tem essa característica de estar pesquisando, lendo para preparar aula e nem os alunos para preparar os exercícios, do lado dos alunos o professor deveria dar uma ênfase maior.*

*É importante que o aluno pesquise, porém sempre que o professor coloca um trabalho, o que os alunos fazem? Pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo nem sempre, porque quando o professor consegue colocar um trabalho prático, o aluno faz pesquisa de campo. Agora não sei qual a melhor maneira de fazer tudo isso dentro de uma única disciplina. Às vezes, fico pensando que poderia ser um trabalho conjunto, um trabalho integrado de várias disciplinas. Acho fundamental, a pessoa tem que pesquisar para ter uma fundamentação teórica e tem que pesquisar no campo, ir a campo para conhecer a realidade.*

*Tem esse trinômio ensino-pesquisa-extensão na universidade, não dá pra separar, não tem como. Porém, não sei se estamos acertando este ensino-pesquisa e pesquisa-ensino na biblioteconomia, não sei se estamos alcançando este nível de pesquisa na biblioteconomia, até porque a própria área é imatura na pesquisa. É fundamental colocar em prática e aprender desse jeito, mas é uma coisa complicada, não é uma coisa fácil de fazer. Tento fazer e utilizar a pesquisa nas minhas aulas, mas acho que estou longe de um modelo ideal.*

*O ideal seria que o professor tivesse uma linha de pesquisa para poder trabalhar e que ela estivesse relacionada com a atividade de sala de aula, que envolvesse os alunos dentro da pesquisa, assim caminharia muito mais rápido, mas nem sempre isso acontece. O professor trabalha desvinculado, uma coisa é uma*

*coisa, a outra coisa é outra coisa. Isto é bem complicado. Na Universidade o professor dá muitas horas/aula e sobra pouco tempo para pesquisar. Teria que ter uma prática maior neste sentido. Também teria que ser um aprendizado nosso, porque como professores não temos muita experiência nisso. Não temos essa ligação, até porque não vivemos a pesquisa no nosso dia-a-dia como deveria. No Departamento, a pesquisa é muito fraca, é muito pouco. Elas não analisam os dados, apenas coletam os dados sem fazer relação com alguma coisa. A pesquisa, ou você joga nesse conhecimento, ou você acrescenta alguma coisa no conhecimento ou você cria conhecimento, e as nossas pesquisas não passaram de reorganizar o conhecimento, com alguma exceção.*

*Por fim, eu acho fundamental aprender deste jeito, mas volto a dizer, é uma coisa complicada, não é uma coisa fácil de fazer. Tento fazer nas minhas aulas, mas estou longe de um modelo ideal. Quem é que vai dizer que não está tentando?*

#### **6.1.6 As metodologias de ensino**

Foi questionado aos docentes o que vêm fazendo, pedagogicamente, em seu trabalho como professor(a), para formar profissionais que irão atuar na Biblioteconomia nos próximos anos. A partir de suas respostas foi elaborado o seguinte *Discurso do Sujeito Coletivo*:

*Sempre procuro me inteirar de assuntos novos, atuais, acompanhar o andamento dos profissionais, ver o que o mercado está buscando, para poder estar por dentro, isto é, visitando instituições. Procuro fazer cursos para poder transmitir essas novas idéias para o aluno, participar de congressos nacionais. A gente tenta fazer além da aula teórica, aulas práticas, mudar e não ficar sempre no mesmo tipo de técnica.*

*É fundamental preparar bem as aulas. Achava que tinha que despejar coisas, o importante era quantidade de conteúdos, tinha que ter muito, muito conteúdo, com pouca reflexão. Agora mudei. Faço debates e seminários sobre vários textos, os alunos não têm que se posicionar dentro de um deles, podem ter uma opinião diferente.*

*Assim, tem um monte de aula teórica, aula expositiva. Os alunos têm que*

apresentar seminários, fazer trabalhos e apresentá-los oralmente. Trabalhos práticos. É um conteúdo teórico e a prática. Muita discussão sobre as mudanças que estão ocorrendo. Agora, não sei se faço muito mais coisa .

O que foi inovado? Primeiro, criatividade. Exercícios de criatividade. Os alunos fazem muita análise, interpretações de textos, muita observação de figuras e ilustrações.

Tenho buscado redefinir a relação com o aluno. Fazer aulas mais dialógicas. Os alunos preparando seminários não só em cima da literatura, mas trabalhar fatos da realidade, porque é importante fazer com que os alunos criem, organizem os seminários, que eles vão a busca.

Tenho buscado que os alunos sejam autônomos, exigindo o máximo de autonomia deles. O que significa isso? Significa que eles têm que andar no campo da Biblioteconomia e da Ciência da Informação com as suas próprias pernas. Significa que não dou tudo pronto. O aluno é que tem, voltamos a questão da construção do conhecimento, que construir seu próprio conhecimento. A reflexão do aluno é que vai trazer conceitos que ele próprio precisa. É claro que existe um processo até de indução nos textos, mas existe a autonomia. Para cada turma tenho adotado uma metodologia. É dada uma parte teórica, eles têm embasamento teórico de leituras antecipadas, geralmente dois textos de leitura indicada, eles têm que chegar em sala de aula com os textos lidos. Eles trabalham em cima de questões sobre os textos, a gente faz discussão e fechamento do conteúdo.

Por eu ter trabalhado como bibliotecária, levo a minha experiência profissional para a sala de aula. Uso um pedaço da aula falando e depois se trabalha perguntas sobre textos que os alunos já leram. Peço trabalhos ligados a unidades de informação. Visitas técnicas a bibliotecas para conhecer os serviços oferecidos e comparar com a teoria.

Mostro a realidade de dois tipos de bibliotecas: biblioteca universitária e biblioteca escolar. Tenho trazido palestrantes. Os alunos visitam as bibliotecas para depois discutimos. Seminários, aulas expositivas, laboratório, internet e também visitas orientadas para uso da biblioteca.

Geralmente, as minhas aulas têm uma exposição inicial e muitos trabalhos práticos, com a participação dos alunos. Uso muito a interatividade entre os alunos, trabalhos em grupos na sala e fora da sala de aula. Visitas técnicas, seminários, prática de laboratório, curso preparado pela Internet, novas tecnologias.

*Sempre trago o que a tecnologia tem de novo, estudos de caso. Também palestras com relatos dos profissionais de diferentes tipos de unidades de informação, onde expõem suas experiências permitindo criar no aluno senso crítico de opção de mercado de trabalho.*

*Mudei a maneira de trabalhar em sala de aula, porque ou o professor muda tentando quebrar um pouco essa monotonia que existe, e o que tenho sentido muito nestes últimos semestres é a comodidade dos alunos, então tem que estar entrando mais pesado. Considero os alunos muito acomodados, eles não estão nem preocupados, claro que sempre existem as exceções. Quando você injeta esse tipo de atividades diversificadas, implementa, inventa uma coisa diferente, a resposta vem mais rápida e chega no final do semestre com uma interação grande dentro da sala de aula. Os alunos aceitam as novas maneiras de trabalhar.*

*O professor em sala de aula é como um treinador, que tenta desenvolver a prática, o conhecimento. Tem uma coisa, os alunos de biblioteconomia se são incentivados, trabalham. Isso é uma coisa boa do nosso aluno, apesar de estarem cansados. Mas existe uma outra coisa, as tarefas são muito repetitivas, o aluno não sabe porque está fazendo o trabalho, o aluno não recebe feedback dos trabalhos. Eu sempre dou trabalhos e o feedback dos trabalhos. E as disciplinas que se dá também nem sempre são dadas da mesma forma, vou acompanhando o aluno de acordo com a situação que ele está.*

*Desenvolvo projetos de extensão envolvendo alunos. Existe o curso de especialização em arquivos. Nas aulas uso transparências, seminários para discussão, trabalhos de pesquisa para apresentação, não é dado tudo pronto.*

*Por outro lado, trabalho com a Associação Catarinense de Bibliotecários para tentar abrir novos caminhos de atuação para o profissional. Tento mostrar sempre que é possível novos rumos de atuação.*

### **6.1.7 A avaliação do ensino-aprendizagem**

Foi questionado aos docentes qual é a sua opinião sobre a avaliação do ensino. A partir de suas respostas foi elaborado o seguinte *Discurso do Sujeito Coletivo*:

*Se o professor considerar que é responsabilidade da escola dizer para a sociedade que as pessoas adquiriram determinado domínio de conhecimento, tem que avaliar, quer dizer, avaliação é algo que tem que existir.*

*Porém, esta questão é complicada. O professor tem que avaliar sem dúvida e de uma forma palpável. Algum tipo de avaliação tem que ser feita, só não sei qual é a melhor maneira. Prova acho que não é a melhor forma, mas também não dá para deixar livre, se não tem nenhum tipo de cobrança o aluno fica relapso. Em geral, a avaliação é feita com trabalhos, mas estou me convencendo que, na verdade, o professor precisa fazer uma avaliação individual, porque com trabalhos nunca se sabe quem fez o trabalho. Nós vamos trabalhar no futuro em grupo, e nós passamos a nossa vida escolar individualista, as notas são individuais, as provas são individuais, os trabalhos são individuais e a gente não sabe trabalhar em grupo. Se trabalhar em grupo, um faz e cinco copia. Por isto, tem que haver avaliação e na verdade, pelo menos uma prova tem que ser feita. Ainda sou uma pessoa que utilizo a prova como meio de avaliação, não é o único, é um dos. Ela é mais fundamental cada vez que as turmas ficam maiores.*

*Não pode ser um instrumental para meramente verificar se o sujeito retém um conhecimento, mas se ele retém um modo de como expressar aquele conhecimento e, portanto, de poder aplicar aquele conhecimento em qualquer situação e de poder inclusive, transformar aquele conhecimento para situações novas. O que utilizo é prova que não seja prova de memorização, mas sim no sentido de como os alunos refletem determinado conteúdo, ou seja, mais discursiva, mais analítica, mais para a produção de uma síntese. Basicamente a avaliação é sobre esta capacidade, capacidade de criar discursos. Deste modo, não é utilizado prova com pergunta e resposta, já aconteceu de fazer uma prova tipo uma redação.*

*A prova é basicamente um recurso que utilizo no fim do semestre, porém não gosto de prova com pergunta e resposta. Faço provas subjetivas para os alunos aprenderem a escrever e usar a reflexão. Utilizo também leituras de textos e fichamento, resumos, uma monografia final, seminário, pesquisa bibliográfica, projeto de pesquisa.*

*Tenho uma grande dificuldade de avaliar. É a grande reclamação dos professores em si. Tem disciplinas que não é coerente fazer provas. Assim, faço exercícios, trabalhos. Também com esta história de avaliação cognitiva, tentei fazer*

*uma avaliação cognitiva do aluno, quer dizer, a participação deles em aula contribuindo com o conteúdo, não atraso na entrega do trabalho, não faltando. Trabalho em grupo, quem participa e quem não participa.*

*É uma questão realmente difícil, porque quando você tenta trabalhar um conteúdo tendo uma avaliação mais leve, uma avaliação que seja pela participação, sem fazer uma prova escrita mesmo, o pessoal não cumpre. Então, no dia-a-dia, o professor chega ali com o conteúdo, repassa textos para serem lidos, chega no dia de fazer a discussão de um artigo e se o professor diz que não está valendo nota, não está sendo avaliado por nota, a participação é mínima. Infelizmente, a avaliação de ensino nesta realidade que nós temos precisa ser através de provas, de apresentações, tudo valendo nota. Os alunos têm que sentir o peso da nota, quando fazer as avaliações cobrar mesmo o conteúdo, fazer provas mais aprofundadas, fazer questões realmente fortes, que os façam pensarem para realmente conseguir avaliar. Deste modo, sou a favor da prova. Resumidamente, a avaliação, claro que deve ser feita, esse negócio de aula sem avaliação é história. Tem que ser feita de uma forma efetiva, que o aluno sinta que está sendo avaliado.*

*Com relação à avaliação de ensino tenho alguns princípios de conservadorismo. O aluno deve ser submetido sim a uma avaliação somativa, embora a avaliação é o momento que ele está participando do processo que está sendo submetido, onde o aluno pode ter um desempenho bom ou não, isso também vai depender do seu lado muitas vezes emocional que pode falar mais alto, mas a prova é importantíssima. Além da avaliação somativa, aplico formas diferenciadas de avaliação: participação em sala de aula, testes, muitos trabalhos individuais ou em grupos, muitas apresentações, prática de laboratório, palestras, seminários, murais, criatividade, páginas para internet.*

*A avaliação é uma necessidade. Sou favorável a esta avaliação somativa, mas antes tem que ser feita avaliação formativa para saber se os alunos estão captando realmente o conteúdo. Portanto, faço avaliações mais para introduzir modificações na disciplina. O meu objetivo é saber no que estou errando e no que estou acertando.*

*Esta avaliação tradicional não concordo. É furada. Faço muito trabalho em equipe, porque o bibliotecário hoje nunca vai trabalhar sozinho. São avaliados os exercícios, participação em sala de aula, se são assíduos. Dou muitas tarefas, leitura de textos, visitas a bibliotecas, apresentação de trabalhos em grupo. Quando faço*

*uma prova os alunos podem fazer uma cola, que no final tem que ser entregue junto com a prova.*

*Não mede nada. Esta avaliação o máximo que mostra são as deficiências dos alunos. Só é feita porque no formal tem que fazer, mas não vale nada. Aplicar aquelas provinhas tradicionais que ele responde dez perguntas e pronto, nisto eu não acredito. Tem que ser uma avaliação ao longo do semestre vendo vários fatores, desenvolvimento de conhecimento, não só do conhecimento, mas vendo a parte crítica, quão criticamente o aluno se desenvolveu, mas isso não é feito. A avaliação em função daquilo que foi observado no decorrer do semestre, feita no dia-a-dia é muito mais válida. O que tento é medir o desenvolvimento de seu conhecimento dentro da área do conhecimento, o quanto o aluno progrediu. Em função de cada prova é que se organiza a próxima etapa da aula.*

*Um aluno participa de todas as aulas, interfere, interage, o que o professor dá de trabalhos é cumprido. O outro, turista mesmo, vem, tira notas boas, o professor não sabe se o aluno compra o trabalho, manda fazer, como avaliar esses dois, ou esses 40 que estão ali com suas peculiaridades individuais. Então tento avaliar mais pela participação em sala de aula, pelas discussões. Utilizo também a participação em termos de atenção e interesse.*

*Por fim, a avaliação formal, a prova, é um instrumento coercitivo para o professor. Praticamente o professor se coloca diante da necessidade de fazer prova, porque o aluno cobra nota pela falta de crítica que tem. Sempre tem uma avaliação porque o sistema pede uma avaliação.*

### **6.1.8 A qualificação didático-pedagógica**

Foi questionado aos docentes o que pensavam quando ouviam falar em qualificação didático-pedagógica para atuação em sala de aula. A partir de suas respostas foi elaborado o seguinte *Discurso do Sujeito Coletivo*:

*Primeiro pensamento é sobre a qualificação formal, alguém está qualificado em termos didático-pedagógicos para atuar em sala de aula. Essa pessoa tem uma boa formação em práticas de ensino, em métodos de ensino, em processo de avaliação, em organização de conteúdos, faz idéia de como a escola*

*está estruturada, de como se monta uma grade curricular, como funciona um currículo, quais são os componentes de um currículo. Em seguida, penso também na seguinte coisa, quer dizer, o ser qualificado didaticamente e pedagogicamente é não só a teoria disso, mas o fazer isso. Se tiver uma experiência acumulada o professor vai ter uma atuação pedagógica muito melhor, muito mais rica se realmente trabalha neste sentido, se agrega toda aquela parte formal com a vivência, com a depuração, o refinamento, com o aprofundamento daquele mundo teórico formal com a sua prática enquanto docente, enquanto pesquisador, enquanto pesquisador-docente, enquanto produtor do conhecimento novo, enquanto executor de atividades de extensão, que vão somar conteúdos da área profissional, nas formas de se conduzir em relação ao campo.*

*Que o professor tem que se qualificar sempre. Ao meu ver, todo mundo deveria estar buscando esta qualificação, esta atualização, essa descoberta de métodos diferentes, novas técnicas para poder aplicar e diversificar e tornar a aprendizagem mais agradável.*

*Penso que está relacionado à educação permanente, qualificação permanente do professor para que seja o melhor professor, além de uma disciplina específica de metodologia do ensino superior. Apesar de isso ser muito relativo, porque também existem pessoas que são autodidatas, outras realmente precisam. Nós professores temos que estar sempre fazendo cursos, se atualizando e se preparando, porque muitas vezes falta esse conhecimento.*

*Penso em pelo menos uma disciplina de metodologia do ensino superior, que tivesse pelo menos no estágio probatório e que fosse efetiva. Isto é importante e existe uma certa defasagem. É a possibilidade de conhecer novas técnicas, dinâmicas para motivação do aluno, para exposição de conteúdo, enfim, é ali onde o professor vai pegar dicas de como proceder em sala de aula. Acho que a gente tem um lado que a criatividade dá. Quando o professor é mais criativo fica mais fácil, tem que ter certa criatividade para dar aula, mas não é só a criatividade e a vivência que te dá isto. Existe uma ciência, um método de ensino que o professor tem que tirar partido disso, não adianta só ler livros, uma formação seria importante.*

*Em primeiro lugar, penso que deveria ser obrigatória, para pelo menos o professor ter conhecimento da terminologia. Muitas coisas como o que é método, o que é técnica, o que é um instrumento, o que é uma ferramenta, o que é avaliação formal, o que é possível fazer, o que é possível medir.*

*É super importante esta qualificação, porque não é só o saber. Tem muita gente que sabe muita coisa, mas não é professor, não sabe repassar. Porque professor não é aquele que sabe, ele tem que saber passar os conhecimentos. Agora, acho que o professor se forma também na sala de aula. Que cria uma cultura de sala de aula e isto vale muito. Mesmo tendo feito um curso, quando o professor dá uma aula geralmente sofre influência de outros fatores, às vezes são utilizadas metodologias de professores que gostou, utiliza metodologias que desenvolveu ao longo de sua vida profissional, lê livros e tenta aplicar.*

*Primeiro, que é uma coisa que os caras falam, mas não fazem. Na verdade nós não temos uma boa preparação para professor. Então, é uma coisa que tem que preparar o professor, é importante. Só que é uma coisa muito complicada, principalmente hoje, que os professores estão começando já com doutorado ou mestrado, o cara já tem um ego meio grande, acha que não tem mais nada para aprender. Então, se nós pensarmos que os nossos professores são pesquisadores durante o momento de pesquisa, eles tinham que participar de atividades docentes.*

*Teríamos que ter algumas interações, inclusive com o Departamento de Pedagogia, já que pertencemos todos ao mesmo Centro, para se atualizar pedagogicamente. Por mais que o professor leia, se informe é difícil. O nosso curso é muito técnico, a gente não tem muito jogo de cintura, muita prática pedagógica mesmo, seria necessário ter uma reciclagem. Eu sempre fico muito ligado quando as pessoas dizem “eu faço assim, eu faço assado”, e fico tentando ver uma forma que seja interessante para usar em sala de aula. É meio por intuição. Outra coisa que eu faço, a minha forma de estudar estas práticas é ao vivo. Gosto de assistir bons palestrantes, assistir pessoas, professores dando aula. Então, quando vou assistir uma palestra ou uma exposição de trabalho fico observando como a pessoa se coloca, quais são as estratégias que usa para chamar a atenção do tema, qual o material que apresenta, e fico observando também a reação das pessoas se expondo a isso. E aí, quando vejo algo que achei muito interessante passo a incorporar na minha prática. Vou buscando ao vivo.*

## 6.2 O discurso do sujeito coletivo discente

Conforme relatado no capítulo 2, este DSC resultou das entrevistas, identificação das expressões-chave e das idéias centrais contidas nos discursos individuais captados através das entrevistas realizadas com doze alunos do Curso de Biblioteconomia da UFSC.

### 6.2.1 A aula

Aos alunos foi questionado como definiriam uma aula. A partir de suas respostas foi elaborado o seguinte *Discurso do Sujeito Coletivo*:

*A aula é um horário dedicado a aprendizagem. É sempre um momento de aprendizagem, aprender coisas novas, adquirir mais conhecimentos. É uma transmissão, pois o professor vai transmitir uma informação e o aluno vai aprender, e o aluno tem que completar com pesquisa.*

*Eu defino uma aula quando ela é dada e a gente recebe a informação que o professor quer passar, ou seja, o professor vai transmitir uma informação e o aluno vai aprender, porque muitas vezes isto não acontece. É uma transmissão de conhecimentos.*

*A aula, eu acho que é um momento que o professor, pessoa que tem o domínio do conhecimento, passa o conhecimento para os seus alunos, e nos temos que aproveitar o máximo possível daquela aula para adquirirmos conhecimento para o futuro.*

*A aula é um momento em que ela é transmitida e que o aluno compreende a matéria. Mas o ideal seria em torno de uma relação de interação entre professor e aluno, de forma que o processo de feedback tem que ser recíproco, o aluno perguntando e professor respondendo. Deveria ser uma troca de conhecimentos. Deveria ser assim, mas não é o que acontece.*

*Um espaço onde o professor passa conhecimentos para os alunos e onde há uma interatividade entre professor e aluno, com a didática de saber como explicar, como prender a atenção do aluno para que ele aprenda. Tem que ser dinâmica, não pode ser uma coisa monótona.*

## 6.2.2 O ambiente de sala de aula

Aos alunos foi questionado como é um ambiente de sala de aula que leve o aluno a ver criticamente o contexto da sociedade e do mundo em que vive. A partir de suas respostas foi elaborado o seguinte *Discurso do Sujeito Coletivo*:

*Um ambiente que o professor traga a realidade do mundo de hoje, trocando as informações com os alunos e também o aluno trazendo. De uma forma que haja debates, participação do aluno, que todos coloquem a sua opinião. O professor não se prendendo só ao currículo e ao plano de aula. Alguns professores trazem bibliotecários que mostram realidades diferentes, porém outros ficam presos no plano de ensino e quando o aluno vai para a prática é outra coisa completamente diferente.*

*A nossa profissão está muito ligada à sociedade e todos os assuntos que são apresentados para a gente são visando o usuário, quem vai utilizar a informação, como vai recuperar, disponibilizar e disseminar a informação. Alguns professores mostram, fazem uma aula bem real, mas tem professores que não, tem professor que não quer saber o que pode melhorar, não te incentiva.*

*Os problemas têm que ser apresentados e discutidos, quando os integrantes da sala se integram, discutem na sala começam a perceber o que ocorre no mundo, na sociedade. O aluno cria um espírito crítico sobre os assuntos.*

*É necessário contextualizar, trazer textos, trazer exemplos reais do nosso dia-a-dia e discutir isso em sala de aula com os alunos, levar o aluno nos locais e mostrar as coisas. O professor deve estimular o aluno a buscar. O professor passa a ser um orientador, ele provoca e faz com que o aluno tenha interesse. Só que os professores não estão fazendo isso. Porque parece que está todo mundo correndo, o professor chega na aula, dá a disciplina, independentemente de ter didática ou não, de ter capacidade para aquilo ali ou não, e o aluno também está ali, não quer saber muito além daquilo ali, meio que aceita o que está sendo oferecido. Não está sendo o que deveria ser. É dos dois lados, principalmente por ser um curso noturno, o aluno chega cansado e o professor também.*

*Levar em campo para verificar o que está acontecendo são bem poucos professores que levam. Tem que trazer, relacionar, trazer para a tua realidade aquilo, só que no curso esta realidade é colocada de forma muito comedida e,*

*muitas vezes, nem trazem muita a realidade para a sala de aula, onde acaba o pessoal indo para o mercado de trabalho e vendo que não é bem aquilo. Deveria ser exigido mais dos alunos, mais leituras, para saber realmente o que é e o que faz um bibliotecário. Por isso, eu acho interessante estágio a partir da 3ª fase para a pessoa ter o contato com a realidade, ir estudando e ter a prática junto, saber se realmente é o que quer.*

*Nenhum curso faz isso, mas tem uns que mostram mais a realidade. Tem uma coisa que já vi e me irrita em sala de aula é saber que o currículo está muito voltado para o que era biblioteconomia, e não para o que está sendo agora e vai ser posteriormente. Isso irrita, por estar aprendendo alguma coisa, quer dizer não precisava tantas horas de aula sobre aquilo ali para tal coisa, poderia estar sendo mais envolvido para o que está sendo a biblioteconomia agora, as tecnologias de informação, essa parte de gerência da informação. Porém, o currículo, as aulas estão voltadas tão para o passado que, às vezes, é uma coisa que o aluno está dentro da sala de aula aprendendo alguma coisa para o passado. Isso é uma coisa que me deixa indignado.*

*As aulas têm que ter um embasamento teórico, mas é muito mais fácil o aluno compreender uma determinada disciplina, um determinado conteúdo com a prática deste conteúdo, porque só fazendo é que a gente vai aprender, não é só ficar em sala de aula pensando, fazer aquilo ali, para estudar e para depois realizar uma prova, eu acho que não é bem assim, a gente tem que poder praticar*

*Principalmente um ambiente em que o professor seja bem capacitado e saiba transmitir bem para o aluno o conhecimento dele e que tenha esse conhecimento também, não adianta ter e às vezes não saber passar.*

### **6.2.3 Os saberes e as experiências**

Aos alunos foi questionado como os professores deveriam considerar os saberes e as experiências dos alunos na relação ensino-aprendizagem. A partir de suas respostas foi elaborado o seguinte *Discurso do Sujeito Coletivo*:

*Os professores devem dar mais liberdade para os alunos colocarem suas idéias na sala, se expressarem. Muitas vezes, as aulas são um monólogo, no curso*

as experiências e os saberes são considerados muito pouco, é muito o professor falar e o aluno ouvir. Tem aulas que o aluno participa, fala, não vou dizer que não. Mas é pouco. Na maioria das vezes é o professor falando e o aluno ouvindo. Muitas vezes, as aulas são um monólogo.

A vivência do aluno no dia-a-dia tem que entrar em sala de aula. Mas, às vezes, o aluno tem medo de se posicionar, porque se não tiver uma relação com o que está sendo falado será descartado pelo professor. Assim, pode-se dizer que os professores consideram se for alguma coisa ligada à matéria.

Explorar um pouco cada um. É importante considerar, mas os professores não chegam a verificar o que os alunos sabem, a pesquisar o que poderiam saber para explorar aquilo. O professor chega em sala de aula com o conteúdo pronto e as pessoas têm diferentes experiências e saberes.

Essas experiências e saberes precisam ser considerados, apesar do curso ser técnico, algumas coisas precisam ser levadas à risca, mas tem que ser considerado muito, cada um tem seu repertório próprio. São raros os professores que consideram aquilo que o aluno fala, que aceitam as idéias dos alunos, que modificam o seu plano de ensino, que tenta adaptar para a tua vida, para a tua experiência. Têm muitos que se prendem ao plano de ensino e pronto, não se interessam se o aluno sabe alguma coisa. O aluno fala, tenta trazer experiências novas, idéias novas, mas acaba ficando só nas idéias e os professores não consideram muito não.

Por outro lado, os professores consideram que os alunos têm demais. No entanto, os professores não solicitam esse conhecimento. O aluno tem que colocar e quando coloca é respeitado, mas os professores não fazem o aluno falar, não é uma coisa que os professores puxem isso.

Agora, no final do curso, está tendo mais essa abertura, escutam e levam mais para o nosso dia-a-dia, pegam algumas experiências da gente, mas até então nas disciplinas que eram relacionadas ao curso não tinha abertura.

Em contrapartida, muitos alunos já fazem estágio, então há esta troca de informações, os professores aproveitam esse conhecimento para trabalhar em sala, é aproveitado. Deveria ser sempre discutido, porque muitos alunos já trabalham. Porque muitas dúvidas vão ser sanadas. Muitas vezes, os professores consideram o que a gente aprendeu no curso e cobram também.

#### 6.2.4 A relação docente-aluno e aluno-aluno

Aos alunos foi questionado como analisam a relação professor-aluno e aluno-aluno no processo de ensino-aprendizagem que ocorre na sala de aula. A partir de suas respostas foi elaborado o seguinte *Discurso do Sujeito Coletivo*:

*Por estar na universidade, o aluno se relaciona mais abertamente com o professor, tem mais liberdade. Tem professores que conversam, são maleáveis, consegue ter amizade, um bom relacionamento, agora são poucos. Porque é professor e aluno e deu para a bola, bem assim como está colocado "professor" e "aluno".*

*Certos professores ainda bloqueiam muito. Muitos professores desmotivam o estudo, fica difícil de o aluno se aproximar do professor para tirar as dúvidas. É fundamental esta relação no ensino.*

*Professor-aluno, às vezes, é um problema. Tem professores que são mais abertos, parece que dão mais liberdade do aluno perguntar e respondem com mais naturalidade. Outros parecem que são mais fechados e que o aluno não se vê muito à vontade para indagar. A gente deveria aproveitar um pouco mais o conhecimento do professor e perguntar um pouco mais, porque tem professores com uma carga muito grande de conhecimento, mas não sei se é a metodologia que é aplicada, o aluno tem dificuldade de chegar ao professor, ele não dá liberdade ao aluno de expor. Também, muitas vezes, percebe-se que o aluno consegue tirar mais conhecimentos do professor numa conversa informal, fora da sala de aula, do que dentro de sala de aula.*

*No geral, a relação com o professor é boa, porque o professor cobra, os que não cobram é uma máção, tem que cobrar. Existe uma interação, os professores estão sempre abertos a questionamentos. Todos os professores são bem legais, respeitam os alunos. Os alunos gostam, não tem nenhum professor que não gostam, talvez tenha um ou dois. Tem suas exceções.*

*Aluno-professor é uma coisa que é legal, mas agora aluno-aluno tem que ser bem trabalhado.*

*Quanto à relação aluno-aluno no processo de ensino-aprendizagem é competição. Não acontece a troca de conhecimentos, experiências entre alunos e isso seria importante. É difícil, tem muito aquela disputa, muita rivalidade, muito*

*individualismo, não existe um partilhar de idéias. Parece que os alunos têm ainda medo de compartilhar os conhecimentos com os colegas. No entanto, todos deveriam trocar experiências, isso engrandece muito no sentido de conhecimentos. Esta relação é importante com certeza, porque na sala de aula todos estão para aprender e não para ser melhor que ninguém. Esta relação enriqueceria muito mais o nosso conhecimento e a mesma coisa com o professor.*

*Aluno-aluno é infernal. É de esconder coisas que é para o teu conhecimento profissional. No entanto, deveria ter, tem que ter, principalmente na área que estamos, vamos trabalhar com informação.*

*A turma não é muito unida, e por não ser uma turma muito unida, o professor deve ser um orientador na sala de aula.*

*Aluno-aluno é meio complicado, é um problema sério. Tem muita formação de grupinhos, panelas e inclusive acho que os professores poderiam trabalhar isso em sala de aula, porque é preciso que a turma seja unida para reivindicar e também trocar informação, conhecimento.*

*É claro que é necessária esta relação, porque é uma troca de conhecimentos, adquirimos e trocamos experiências, idéias, tanto a relação professor-aluno, como aluno-aluno.*

### **6.2.5 O pensar em aula e as dúvidas**

Aos alunos foi questionado como analisam a sua participação em aula quanto à colocação de suas dúvidas, o pensar em aula, as suas reflexões acompanhando o pensar reflexivo do professor em relação ao conteúdo. A partir de suas respostas foi elaborado o seguinte *Discurso do Sujeito Coletivo*:

*Apresento as minhas dúvidas primeiro para os colegas, por causa da timidez e se não consigo resolver a dúvida, pergunto para o professor, algumas vezes. É possível acompanhar o professor numa boa e os colegas também e os professores estão trabalhando esta parte do pensar em aula.*

*Como não sou de falar em sala de aula, espero e acaba alguém perguntando. E se não perguntam resolvo com os colegas. Em relação ao pensar e*

*as reflexões em sala de aula não é feito muito não, alguns professores até fazem, mas agora é que está sendo feito um pouco mais.*

*As dúvidas são colocadas, mas o que fazemos é reunir final de semana para discutir as dúvidas e tentarmos refletir em cima daquilo que foi colocado. Falta os professores abrirem espaço para discussão em sala de aula. Às vezes, em sala de aula, isto não é feito muito não. Em sala de aula acaba fugindo. Acho que nem o aluno cobra e nem o professor dá espaço. Os alunos estão mais para escutar do que para debater um assunto. O professor vem, dá a aula e, às vezes, não abre aquele espaço, isto é uma coisa que talvez esteja faltando, o professor dar este espaço para o aluno. Se o aluno diz "olha vamos discutir tal coisa, acho que não concordo", tem que partir do aluno, e isto não está acontecendo muito não. As reflexões, o pensar, olha é até difícil responder isto. Porque, às vezes, isto depende mais, é um problema da turma do que do professor, quando você faz um seminário, debate, os alunos ficam todos olhando, não participam.*

*Eu poderia participar mais em sala de aula, mas há um bloqueio para perguntar. As reflexões, o pensar em aula está havendo a busca de interação entre professor e aluno, essa troca de conhecimentos.*

*Algumas dúvidas tirava em sala de aula, outras levava para casa, estudava e na aula seguinte perguntava. E acompanhar o pensar do professor, a maioria das vezes, sempre conseguia.*

*As dúvidas vêm depois e não na hora que o professor está explicando, mas sempre que são colocadas, os professores conseguem respondê-las. O pensar em aula é complicado ou presta atenção ou copia. À noite, o aluno está cansado e acaba aceitando tudo o que o professor fala.*

*Não levo dúvidas para casa, sempre pergunto. Sempre coloco as dúvidas e vou questionando até entender, porém, quando é aquela matéria que se perguntar vai ficar mais complicado, aí esclareço com os colegas.*

*Trago problemas e dúvidas do estágio para a sala de aula para discutir com o professor e também com os alunos. Às vezes, o aluno acaba tendo dificuldade até de saber sobre o que tem dúvida. As reflexões, chega a ter discussões em sala de aula, mas alguns professores não aceitam. Também, algumas vezes, é difícil acompanhar o raciocínio do professor.*

*Em relação ao pensar em aula, alguns professores se consegue acompanhar, outros não e também têm alguns que tentam fazer a gente participar,*

*refletir. Portanto, é possível acompanhar os professores, eles têm uma maneira fácil de dar aula, é bem prático e eles questionam se estamos entendendo.*

### **6.2.6 A relação ensino-pesquisa**

Aos alunos foi questionado qual a sua análise sobre a necessidade de aprender-pesquisando, através da problematização da realidade. A partir de suas respostas foi elaborado o seguinte *Discurso do Sujeito Coletivo*:

*O aprender pesquisando é importante, é fundamental, mas com certeza a pesquisa poderia ser mais bem trabalhada pelos professores e é fundamental o aluno também fazer, ir atrás das matérias que são dadas na aula, para não ficar só dependendo do professor, com as apostilas e textos que eles dão é muito pouco. Não dá para o aluno ficar só com aquilo que é dado em sala de aula, tem que pesquisar e a pesquisa, principalmente agora com a Internet que tem as notícias do dia-a-dia, então tem que buscar essa problemática da sociedade, tem que trazer para o aprendizado da sala de aula a realidade da sociedade, a realidade que o aluno vai viver*

*Tudo que se puder buscar fora também vai contribuir para o aprendizado, para a maneira que a gente vai relacionar o aprendizado. Pesquisar os professores sempre mandam, o problema é que não se tem muita noção, aluno é meio acomodado, não vai muito atrás das coisas. A pesquisa sempre vai ser uma carência pela parte do aluno.*

*Só vem a engrandecer cada vez mais o nosso aprendizado. Pode-se levar a teoria para a prática, e ter o relacionamento prática e teoria. Poderia ser bem melhor trabalhada essa parte da pesquisa, porque se aprende muito mais em campo do que em sala de aula.*

*A pesquisa em campo ajuda muito o profissional a ver o problema encontrado na ocasião. Acho muito importante isso, não tem comparação, tem que ter um embasamento teórico, não há dúvida, mas é muito mais fácil de assimilar o conhecimento tendo a teoria relacionada com a prática, do que apenas a teoria na sala de aula. Assim, ao mesmo tempo em que o aluno cai na realidade, porque às*

*vezes se aprende muita teoria e vai cair na prática tem que ter muito jogo de cintura, porque nem tudo dá para aplicar como é na teoria.*

*No entanto, trabalhar com uma coisa mais real é mais produtivo, se aprende bem melhor e se adquire mais conhecimento. A pesquisa foi pouco trabalhada. A maioria traz o conteúdo pronto para o aluno e daí o aluno fica ali na sala de aula, faz um exercíciuzinho e pronto.*

*Tem professores que instigam bastante, pedem trabalhos minuciosos, com detalhes, pesquisa mesmo, fazem ir atrás da pesquisa, só que não te dão os caminhos, o aluno fica meio perdido. Sem dúvida, é necessário aprender pesquisando, na prática, mas é importante sempre ter a orientação do professor para ver se está indo pelo caminho certo. Os professores estão pedindo pesquisa, mas muitas vezes sem dar esse feedback para o aluno.*

### **6.2.7 As metodologias de ensino**

Aos alunos foi questionado que metodologias de ensino os professores tem adotado em sala de aula, como avaliam e reagem às metodologias apresentadas pelos professores para a aprendizagem do conteúdo. A partir de suas respostas foi elaborado o seguinte *Discurso do Sujeito Coletivo*:

*Cada professor tem um tipo de metodologia, usando uma ou várias. Utilizam bastante transparências, exercícios, fazem seminários, levam para fazer visitas. As metodologias estão boas e sempre os alunos participam, só que existe um problema da qualidade da transparência e a quantidade de informações que são colocadas nas transparências.*

*Uma coisa que é, às vezes, cansativo e que tinha bastante era a transparência. Eu acho que tem dois modos de o professor apresentar transparência: o professor que vai lá e não se atém a transparência, tem a transparência apenas como um tópico de orientação da aula e tem professor que coloca transparência e se atém totalmente à transparência, então aquele que se atém à transparência, não está dando abertura para questionamentos, já o que usa tópicos, dá espaço para os alunos questionarem.*

*Transparências, falar e escrever no quadro. Alguns utilizam só cuspe e*

*giz. Têm alguns que nem isso fazem, só falam. É mais aula expositiva, bem que agora está mais mesclado entre aula teórica e prática. Ditar em sala de aula, é uma matação. Vale salientar, que em algumas disciplinas a metodologia evoluiu um pouquinho. O laboratório poderia ser mais utilizado. Quanto à reação às metodologias tudo que apresentarem é conhecimento.*

*É uma miscelânea. Aula expositiva, trabalhos práticos, exercícios, leituras, seminários, aulas práticas. É gostoso participar dessas metodologias inovadoras, tirando aquela coisa chata de ficar escutando um professor ou um aluno lá na frente a aula inteira, o restante está bom.*

*Pesquisas, exercícios, trabalhos, resumos, aula expositiva e dialogada, seminários, vídeos, uso do laboratório de informática, pesquisa na Internet e ferramentas da internet, textos para discussão, mesa redonda. Palestras e visitas técnicas também são feitas, mas poderiam ter bem mais. Gosto de participar de novas metodologias, e as metodologias são melhores quando os professores colocam os alunos para fazer, são mais práticas, assim deveria ter mais aulas práticas.*

*Com relação a esses trabalhinhos que os alunos têm que apresentar em sala de aula, alguns são legais e outros não são tão legais.*

*No geral a forma de ensinar, a metodologia está legal, apesar de deixar a desejar em alguns pontos, porém se tivesse melhor metodologia os professores com certeza colocariam em prática. Contudo, acho que falta um pouco de conversa em relação às metodologias adotadas em sala de aula, deveria ser feita uma avaliação das metodologias pelos alunos.*

### **6.2.8 A avaliação do ensino-aprendizagem**

Aos alunos foi questionado qual a sua opinião sobre a avaliação de ensino. A partir de suas respostas foi elaborado o seguinte *Discurso do Sujeito Coletivo*:

*A avaliação tem que ser feita. O aluno está aqui é para ser avaliado, como uma universidade vai mandar um profissional depois de formado para o mercado de trabalho se ela não avaliou.*

*A avaliação de ensino tem que ser feita de alguma forma, e talvez a prova seja um dos meios. Avaliação é inevitável, prova tem que ser feita, trabalhos tem que ser feitos. Mas as provas não deveriam ser o ponto básico de avaliação, deveria ser olhada também a parte do trabalho, prática do dia-a-dia, a tua participação em aula, do que tu trazes de fora para a aula. No curso é só prova, muito poucos avaliam sobre a participação, apresentação de trabalhos.*

*Tem que ser através de provas. A prova é uma maneira de medir o conhecimento, porque o trabalho em grupo, de cinco pessoas duas fazem, de cinco duas aprendem, e a prova realmente é para medir o conhecimento, tem que sair um profissional daqui, profissional que vai levar o nome do curso.*

*É difícil avaliar uma pessoa, tanto através de provas como trabalho. Tem que ter avaliação, prova, mas também a observação do aluno no dia-a-dia de sala de aula. Trabalhos, às vezes não foi o aluno que fez.*

*A maioria é através de provas. Mas poderia ser através de outros meios, tipo participação em sala de aula.*

*É importante, mas tem falha. A avaliação é muito mal feita, é muito fraca, precisa ser mais efetiva. Os professores não sabem avaliar. As avaliações utilizadas são provas e trabalhos. A prova podia ser eliminada, mas tem aluno que não faz o trabalho e como o professor vai saber?*

*Poderia ser mais exigido da gente. No curso é através de provas, trabalhos em grupo e individuais, pesquisa, seminários, apresentações, resumos. O estágio é uma avaliação que cobra tudo o que o aluno aprendeu Mas poderia ser através de outros meios, tipo participação em sala de aula. A participação deveria ser avaliada, porém isto são bem poucos os professores que contam a participação.*

### **6.2.9 A qualificação didático-pedagógica dos docentes**

Aos alunos foi questionado o que pensam quando ouvem falar em qualificação didático-pedagógica dos professores para atuação em sala de aula. A partir de suas respostas foi elaborado o seguinte *Discurso do Sujeito Coletivo*:

*Tem coisas novas, o professor está se preparando. Didática, a matéria pode ser chata, mas se o professor sabe convidar e despertar o interessante, fica*

*legal. Tem disciplinas que no final não se aprendeu nada, nada contribuiu, foi apenas para cumprir o currículo.*

*Qualificação didático-pedagógica está muito ligado a experiência do professor. Quando o aluno chega em sala de aula não quer saber se fulano é doutor, se fulano é mestre, se fulano é só graduado, desde que chegue em sala de aula e passe o conteúdo, às vezes conta uma experiência legal e o aluno aprende com aquilo e leva para frente, é bem mais importante.*

*Que o professor vai fazer cursos, vai se preparar para ensinar melhor. No curso nem todos têm essa qualificação.*

*Mestrado, os professores sempre se capacitando em cursos, seminários, buscando inovações e atualizações. Porém, tem professores que estão ultrapassados, estão limitados. Alguns estão muito bem preparado, mas tem outros que deixam a desejar, poderiam ser melhores.*

*Que todos os professores de biblioteconomia têm que fazer, todos sem exceção. A gente sempre tem o que aprender.*

*Os professores se preparando para atuação em sala de aula. Por ser professor, já deveria ter alguma disciplina de didática. A maioria dos professores tem conhecimento da disciplina, dominam o conteúdo, mas não conseguem passar claramente para os alunos, têm uma certa dificuldade de passar este conhecimento. Porque o conhecimento didático de sala de aula, acho que tem alguns que deixam um pouco a desejar. O professor tem que ter um preparo para poder transmitir o conhecimento que ele tem.*

*Os professores deveriam estar mais bem preparados didaticamente. Tem professores muito bons, contudo são poucos os que têm didática para lidar com o pessoal adulto.*

## 7 COMPREENSÃO DOS DISCURSOS DOS SUJEITOS COLETIVOS DO CURSO DE BIBLIOTECONOMIA

*“A única coisa certa para o homem é a mudança.  
Combater a mudança é desperdiçar o próprio tempo;  
a batalha nunca poderá ser vencida.  
Tornar-se o aliado voluntário da mudança  
é assegurar a própria vida”  
(Leo Buscaglia)*

Foi fundamental pesquisar os dois grupos de sujeitos que participam do processo ensino-aprendizagem, isto é, docentes e alunos. Com este procedimento foi possível aferir o olhar do aluno sobre o processo vivido e perceber, até que ponto, o discurso dos docentes manifesta uma perspectiva fidedigna com o que apresenta como sua atuação em aula, além é claro, de conseguir verificar a interação docente e aluno no processo de ensino-aprendizagem que é o objetivo maior desta pesquisa.

Elucidar as representações dos sujeitos acerca das práticas institucionais requer a compreensão de como as pessoas se localizam nas relações que vivenciam, ou seja, que lugar se atribuem e atribuem aos outros, que vínculos concebem como possíveis. Tudo isto, num constante movimento dos efeitos de reconhecimento e desconhecimento de sua própria fala sobre a vida, o trabalho, a instituição (Guirado apud Aquino, 1986).

Portanto, o discurso não poderá ser tratado como algo espontâneo ou exclusivo, uma vez que é sempre mediado pelo lugar institucional que o sujeito ocupa. Ao mesmo tempo, é óbvio que há múltiplas possibilidades de ocupação destes lugares e de apreensão deles (Aquino, 1986).

De maneira ampla, pode-se afirmar que os discursos dos docentes do CIN e dos alunos do BBD são contraditórios em relação ao processo que ocorre na aula. E, mesmo os discursos dos alunos e dos docentes, entre si, também são contraditórios.

Percebe-se pelo discurso dos docentes do CIN que o processo acontece quase sempre de forma dialógica, onde há uma interação total entre alunos e docentes. Corroborando com os docentes do CIN, Veiga, Resende, Fonseca (2000, p. 175) referem-se à aula universitária como a

“concretude do trabalho docente propriamente dito, que ocorre com a relação dialógica entre professor e alunos. Ela é o *locus* produtivo da aprendizagem, que é, também, produção por excelência. O resultado do ensino é a construção do novo e a criação de uma atitude questionadora, de busca e inquietação, sendo local de construção e socialização de conhecimento e cultura. O objetivo essencial do ensino volta-se, assim, para a construção do conhecimento mediante o processo de aprendizagem do aluno.”

Já no discurso dos alunos do BBD isto não está demonstrado, e na fala de alguns alunos, ainda se nota a referência ao papel de docente e aluno como se ambos não se entrecruzassem no processo.

A aula como momento da práxis educacional é um momento bastante complexo. Zuben (1986, p. 125) quando discorre sobre a sala de aula, afirma que “é nesse espaço de ação que se desenrolam mais intensamente as articulações e contradições entre o eu e o outro, entre o passado e o futuro, entre a tradição e a revolução, entre a criatividade e o conformismo, entre a fala dialógica e a fala impositora, entre a difusão de idéias entre pessoas e a infusão de idéias sobre as pessoas”.

Para Gimeno Sacristan (1998) a aula se configura como um microssistema educativo mais imediato, definido por certos espaços, certas atividades, certos papéis a serem desempenhados e certa forma de distribuir o tempo, certas coordenadas de organização. Este meio se mantém como algo constante no tempo e é bastante semelhante de uma situação para outra, ao estar em parte definido institucionalmente, de forma prévia, a qualquer enfoque original por parte dos professores. A conduta dos docentes e alunos se explica por estar integrada nesse ambiente, sendo seu produto e sua causa ao mesmo tempo.

Não há dúvidas que entre aluno e docente existe um jogo de expectativas relacionado aos respectivos desempenhos. Para Cabral (apud Aquino, 1996, p. 30)

“a conduta do professor nas interações que realiza com o aluno ao longo deste processo, está baseada na percepção que possui sobre este relacionamento. As percepções do professor na situação de interação

professor-aluno sofre a influência dos sentimentos, sejam estes positivos ou negativos, que possui em relação aos alunos como um grupo; bem como dos estereótipos de seu meio social. Estes fatores também vão influenciar a percepção do aluno no que tange a interação professor-aluno concretizado ao longo do processo ensino-aprendizagem.”

Além disso, docente e aluno sofrem o peso das relações institucionais, assim Berger & Luckmann (1985, p. 80) esclarecem que “as instituições também pelo simples fato de existirem, controlam a conduta humana estabelecendo padrões previamente definidos de conduta, que a canalizam em uma direção por oposição às muitas outras direções que seriam teoricamente possíveis.”

Berger & Luckmann (1985, p. 106) ainda afirmam que toda conduta institucionalizada envolve um certo número de papéis. Assim, os papéis participam do caráter controlador da institucionalização. E também que “em virtude dos papéis que desempenha, o indivíduo é introduzido em áreas específicas do conhecimento socialmente objetivado não somente no sentido cognoscitivo estreito, mas também no sentido de conhecimento de normas, valores e mesmo emoções.”

A questão fundamental da Teoria da Construção Social da realidade, de forma bastante simples, envolve a compreensão de que a realidade é construída socialmente e que esse processo resulta na investigação da maneira pela qual a realidade é construída no dia-a-dia.

Na literatura existente sobre práticas pedagógicas encontra-se várias concepções sobre a relação docente-aluno na situação de ensino em sala de aula. No discurso dos docentes do CIN e dos alunos do BBD encontramos indícios de algumas destas concepções.

No discurso dos docentes do CIN quanto ao sentido da relação, verifica-se traços de uma abordagem cognitivista, onde o docente assume o papel de orientador, coordenador e pesquisador. Neste caso, levando o aluno a trabalhar o mais independente possível. Nesta situação, o professor deve “conviver com os alunos, observando seus comportamentos, conversando com eles, perguntando, sendo interrogado por eles, e realizar também com eles, suas experiências para que possa auxiliar sua aprendizagem e desenvolvimento.” (Mizukami, 1986, p. 77)

Por outro lado, encontra-se também traços da abordagem sócio-cultural, onde a relação é marcada pela horizontalidade e não imposição. Nesta situação, segundo Mizukami (1986, p. 99) o docente

“procurará criar condições para que, juntamente com os alunos, a consciência ingênua seja superada e que estes possam perceber as contradições da sociedade e grupos em que vivem. Haverá preocupação com cada aluno em si, com o processo e não com produtos de aprendizagem acadêmica padronizada. O diálogo é desenvolvido, ao mesmo tempo em que são oportunizadas a cooperação, a união, a organização, a solução em comum dos problemas. Os alunos, pois, participarão do processo juntamente com o professor.”

Já no discurso dos alunos do BBD, o termo transmissão de conhecimento está presente no discurso da maioria dos entrevistados, demonstrando traços de concepção de aula tradicional. Assim, pode-se concluir que há o sentido de interação mais voltado para uma abordagem tradicional onde

“a relação professor-aluno é vertical, sendo que um dos pólos (professor) detém o poder decisório quanto à metodologia, o conteúdo, a avaliação, forma de interação na aula etc. Ao professor compete informar, conduzir seus alunos em direção aos objetivos que lhe são externos. (...) O professor detém os meios coletivos de expressão. As relações que se exercem na sala de aula são feitas longitudinalmente, em função do mestre e de seu comando.” (Mizukami, 1986, p. 14)

Nesta abordagem, o papel do docente está intimamente ligado a transmissão de certo conteúdo que é predefinido que constitui o próprio fim da existência escolar. Verifica-se que, quando os alunos do BBD definiram o que é uma aula, a maioria deles, utilizaram o termo transferência de informação, o que demonstra que os alunos ainda possuem um ranço do ensino tradicional.

Cabe salientar, porém, que alguns alunos já têm uma visão mais avançada e percebem a aula como uma interação entre professor e aluno, havendo trocas de conhecimento, discussões, onde o docente e o aluno aprendem. Pode-se dizer que esta visão está voltada para uma aula mais reflexiva e crítica como propõe Schon (2000), Veiga (2000), Cunha (1997), entre outros.

Os alunos que definiram a aula como uma interação, destacaram que deveria ser assim, mas não é o que acontece no Curso de Biblioteconomia. Se por um lado há docentes com quem é possível ter um bom relacionamento, manter um diálogo, que incentivam o estudo, existem outros docentes com quem não é possível dialogar, questionar, que até mesmo desmotivam o estudo.

No aspecto do relacionamento docente-aluno, Snyders (1996, p. 79) indica que a relação docente-aluno é marcada pela coexistência de atitudes contraditórias e que esse é um tema que atravessa a pedagogia de Platão a Freud.

Aponta ainda que “mesmo que possa resultar na alegria, a relação educador-educando jamais será simples ou plana. Depender de alguém que não tem nem a mesma idade, nem os mesmos gostos, nem o mesmo estilo de vida acarretará graves problemas.”

Como o discurso dos alunos do BBD também é contraditório, se pode encontrar em Abreu & Masetto (1990) uma elucidação para como está acontecendo o processo de ensino-aprendizagem na aula. Os autores descrevem a situação de sala de aula como um encontro repetitivo, durante espaços de tempos predeterminados, com uma frequência também predeterminada, durante um período relativamente longo e nesse encontro seres humanos se defrontam, se comunicam, se influenciam mutuamente, e a razão central desses encontros é a aprendizagem do aluno. Abreu & Masetto (1990, p. 113) ainda salientam que

“mesmo estando limitados por um programa, um conteúdo, um tempo predeterminado, normas diversas das instituições de ensino, etc., o professor e o aluno, interagindo, formam o cerne do processo educativo. Conforme o rumo que tome o desenvolvimento desta interação, a aprendizagem do aluno pode ser mais ou menos facilitada, orientada mais para uma ou outra direção. Por certo, uma relação tem dois pólos e cabe a ambos determinar o clima de sua relação; por certo também, entretanto, o professor e aluno desempenham papéis diferenciados nessa relação de sala de aula voltados para a aprendizagem e *cabe ao primeiro tomar a maior parte das iniciativas, incluindo ‘dar o tom’ no relacionamento estabelecido entre eles*. Isto supera, excede mesmo as normas do estabelecimento de ensino onde aquela classe se insere.” (grifos nosso)

Nesta concepção verifica-se que há uma tendência para o docente ser ainda aquele que toma a maior parte das decisões, mesmo dando lugar à voz dos alunos. Esta citação talvez defina um pouco melhor como acontece a relação na sala de aula entre os docentes do CIN e os alunos do BBD. Ao mesmo tempo em que os docentes concedem uma certa liberdade e participação aos alunos no processo, tentam dar à aula uma abordagem mais reflexiva e crítica, são eles ainda que tomam as decisões maiores em relação a como deve ocorrer o processo de ensino-aprendizagem.

A interação docente e aluno é algo complexo que envolve muitos fatores. Ricoeur (apud Abreu & Masetto, 1990, p. 114) destaca a dificuldade desta interação

“Esta relação (professor-aluno) é difícil; sem dúvida uma das mais difíceis de ser exercida em nossa sociedade. É primeiramente uma relação

assimétrica, em que a carga de competência e experiência dá licença, de parte do ensinante, ao exercício de um domínio que é muito fácil de consagrar nos meios de instituições hierárquicas e coercitivas. A tendência espontânea do ensinante é pensar que o ensinado não sabe nada, que aprender é passar da ignorância ao saber, e que esta passagem está em poder do mestre. Ora, o ensinado traz alguma coisa: aptidões e gostos, saberes anteriores e saberes paralelos e, sobretudo, um projeto de realização pessoal que não será, senão parcialmente, preenchida pela instrução, pela preparação profissional ou pela aquisição de uma cultura para os momentos de lazer. (...) O contrato que liga o professor ao aluno comporta uma reciprocidade essencial, que é o princípio e a base de uma colaboração. Contribuindo para a realização parcial do projeto do aluno, o professor continua a aprender: ele é verdadeiramente ensinado pelos alunos e, assim, recebe deles ocasião e permissão de realizar o seu próprio projeto de conhecimento e de saber. Eis porque é preciso dizer – parafraseando Aristóteles - que o ensino é o ato comum do professor e do aluno.”

Do ponto de vista da relação aluno-aluno, todos os docentes do CIN e alunos do BBD consideram importante esta relação no processo de ensino-aprendizagem. Porém, por parte dos alunos houve uma reclamação geral de que esta relação é complicada, que é um problema sério. Existe muita rivalidade, muito individualismo, é como se houvesse uma competição em sala de aula. Os alunos destacaram que parece que existe um medo de compartilhar os conhecimentos e que esta troca de conhecimentos é fundamental para o processo de aprendizagem. Também propuseram que os docentes deveriam mediar esta relação em sala de aula, poderiam ter um papel de orientadores, porque é preciso que a turma seja unida para reivindicar, para trocar conhecimentos e experiências. Quando discute a aula na universidade, Masetto (1998) alerta para este fato que os alunos destacaram. O autor ressalta que a vivência e a aprendizagem com os outros colegas em aula não costumam ser valorizadas, nem mesmo trabalhadas pelos docentes e alunos, que ainda não descobriram a riqueza deste intercâmbio. A experiência dos alunos tem sido a de aprender apenas com os docentes numa relação individual.

Na citação apresentada anteriormente, Ricouer aborda um ponto essencial na interação que ocorre no processo de ensino aprendizagem que é a tendência espontânea do docente pensar que o aluno não sabe nada, que aprender é passar da ignorância ao saber.

Na questão sobre a consideração ou não das experiências e saberes que os alunos já possuem, todos os docentes do CIN afirmaram que é fundamental

considerar isto no processo, pois enriquece muito o ensino. Já os alunos do BBD indicaram que alguns docentes não consideram esta experiência e nem tampouco os saberes que porventura os alunos já possuem. Porém, não se pode negar que toda pessoa que chega na universidade possui uma bagagem de conhecimentos que com certeza poderá enriquecer a aula.

Lopes (1997, p. 112) descreve que a didática, partindo do ponto de vista sócio-interacionista e sem perder seu fundamento dialético,

“tem buscado ressaltar na prática pedagógica escolar a dinâmica ensino-aprendizagem por considerar que aí se estabelecem as tensões principais no processo de apropriação do saber sistematizado. Dessa forma, a finalidade dessa dinâmica não é apresentar verdades acabadas, mas sim instrumentalizar o aluno para se apropriar efetivamente de conhecimentos e ter condições de elaborar novos conhecimentos.”

Partindo desse pressuposto, a conduta apropriada na situação de ensino-aprendizagem seria partir dos conhecimentos que os alunos já possuem, discutir problemas que gerem conflitos cognitivos, dar ênfase ao processo de construção do conhecimento.

Os docentes vêem a aula como um processo dinâmico, e como propõe Masetto (1998), os docentes estão modificando a postura de “ensinante” para “estar com”, de transmissor para agentes de troca, por meio de uma ação conjunta do grupo. Desta maneira, os docentes do CIN estão trabalhando para que os alunos desenvolvam o pensar reflexivo e por conseguinte um espírito crítico.

Se os docentes do CIN indicaram pontos que leva a crer que estão voltados mais para um ensino reflexivo-crítico, a tendência é que eles não dêem tudo pronto para os alunos, que explorem a pesquisa como um meio de ensino e que possuem características do ensino para a construção do conhecimento.

Por parte dos docentes do CIN há uma preocupação em modificar a forma de ensino adotado em sala de aula para que superem o ensino voltado para a reprodução do conhecimento, pois acreditam que não dá mais para ensinar da forma tradicional. É preciso criar um ambiente na sala de aula propício ao diálogo, levando os alunos a refletirem sobre os por quês e os como da ação, através de um processo de interação.

Pelos discursos dos docentes do CIN e dos alunos do BBD não se pode chegar a uma conclusão definitiva de como os docentes estão atuando em sala de

aula. Como mostra Gimeno Sacristan (1998) a “prática é algo fluido, fugaz, difícil de apreender em coordenadas simples e, além disso, complexa enquanto nela se exprimem múltiplos determinantes, idéias, valores e usos pedagógicos.”

Mas, com certeza, pode-se perceber, que os docentes do CIN sentem a pressão para mudar sua prática de sala de aula, que tomam como princípio um ensino mais voltado para um processo de produção, onde a dúvida e a incerteza são estímulos para o aluno. Como ressalta Cunha (1998, p. 25)

“a contraposição de posições aparentemente antagônicas não significa que se possa perceber a realidade numa perspectiva dual e estruturalista, ou seja, ou se é de um jeito ou se é de outro. (...) A realidade é sempre multifacetada e precisa ser percebida como processo, como ato dinâmico e contextualizado. Grande parte das ações pedagógicas que procuram antecipar inovações, vivem intensos espaços na transição dos paradigmas, ora vivenciando práticas que façam avançar o modo tradicional, ora ainda reproduzindo processos presentes na história de cada um. O novo não se constrói sem o velho e é a situação de tensão e conflito que possibilita a mudança.”

Se os docentes acreditam que sua atuação leva à ação, à reflexão crítica, ao questionamento, a incerteza e que a aula não é mera transmissão de conhecimento, e sim a construção e sistematização do conhecimento, o pesquisar-ensinando e o ensinar-pesquisando, ou seja, a pesquisa deve estar no centro do processo de ensino-aprendizagem. Como esclarece Masetto (1998, p. 19), é importante que as pessoas se dêem conta que a pesquisa abrange diversos níveis. Desta forma, trata-se de pesquisa “aquela atividade que o professor realiza por meio de seus estudos e de suas reflexões críticas sobre temas teóricos ou experiências pessoais, que reorganizam seus conhecimentos, reconstruindo-os, dando-lhes novo significado, produzindo textos e papers que possam ser lidos e discutidos por seus alunos e seus pares.” Além disso, o autor ainda acrescenta neste rol de atividades, os trabalhos produzidos pelos docentes para serem apresentados em congressos, explorando aspectos teóricos ou relatando criticamente suas experiências na área profissional ou de ensino, a redação de capítulos de livros, artigos para revistas especializadas, entre outras.

Observa-se pelas respostas dos docentes do CIN que a pesquisa é muito valorizada e é uma necessidade para um ensino de qualidade. Não é questão de importância, mas é uma questão de estar implícito no ensino de graduação. Para os docentes não é possível dar aula sem fazer pesquisa, sem estar atualizado, pois só

assim terão condições de fazer transparecer qual é a realidade social, econômica e política e qual é o mercado de trabalho que estará disponível para o aluno como futuro profissional bibliotecário.

Os docentes do CIN em seus discursos deixam transparecer que estão tentando trabalhar o mais próximo da realidade possível, sempre contextualizando, trazendo a prática para a aula. Neste sentido, Demo (1998) descreve a aula acontecendo num movimento de mão dupla: recebendo a realidade, trabalhando-a com a ciência e permitindo um retorno a ela com nova perspectiva para sua transformação.

Não se separa ensino e pesquisa na universidade, mas existem docentes no CIN com dúvidas se estão conseguindo, se estão acertando este ensinar-pesquisando e pesquisar-ensinando. Todos os docentes do CIN acham fundamental colocar a pesquisa em prática e aprender desse jeito, mas ainda é uma coisa complicada para alguns docentes, não é uma coisa fácil de fazer. Alguns afirmaram que estão longe de um modelo ideal, mas estão tentando mudar. Behrens (1996, p. 79) reitera que a "proposta desafiadora do ensino com pesquisa, que decorreria do aprender a aprender, torna-se uma manifestação corajosa, pois implica alteração profunda na prática pedagógica da sala de aula. Transpor a cópia, a imitação e a repetição incrustadas no ensino das escolas, parece tarefa difícil de ser realizada."

Vale lembrar, que alguns alunos do BBD, afirmaram que a pesquisa ainda não é um meio utilizado para o ensino pelos docentes do CIN e quando é utilizado não é bem orientada. A pesquisa deveria ser melhor e muito mais explorada, pois levaria o aluno a ter contato mais imediato com as práticas e com a realidade. Com a pesquisa pode-se levar a teoria para a prática, ter o relacionamento prática e teoria, porque não é possível ficar só com aquilo que o docente dá em sala de aula, o aluno tem e precisa pesquisar.

O docente deve estimular o aluno a buscar e precisa passar a ser um orientador, ele provoca e faz com que o aluno tenha interesse. Só que os docentes do CIN não estão fazendo isso.

São inúmeros os alunos do BBD ávidos por deixar o recinto da escola para ir ao encontro do mundo cotidiano, pois este lhes parece o mundo autêntico. "A distância entre o escolar e o vivido fora do ambiente da escola é tão grande que a escola muitas vezes se descobre, por essa razão, desbotada e fantasiosa." (Snyders (1996, p. 120)

Conforme destaca Behrens (1996, p. 22) a preocupação que se impõe é a de que “o saber trabalhado na academia, muitas vezes, se apresenta desvinculado da realidade, fragmentado e desatualizado.” Também Schon (2000, p. 20) demonstra ter a mesma perspectiva e problematiza que “os educadores profissionais têm deixado cada vez mais claras suas preocupações com a distância entre a concepção de conhecimento profissional dominante nas escolas e as atuais competências exigidas dos profissionais no campo de aplicação.”

De maneira geral, fica evidente pelos discursos dos docentes do CIN que há uma preocupação entre o dizer e o fazer, ou seja, a relação teoria e prática. A atuação do docente leva à ação, à reflexão crítica, à curiosidade, ao questionamento, à inquietação e à incerteza. É o oposto da transmissão do conhecimento pronto, acabado. Trabalha-se na perspectiva de que o conhecimento possa ser criado e recriado pelos alunos e docentes na sala de aula. Esta síntese é corroborada por Litwin (2000, p. 194) quando afirma que “o ensino é um processo de construção cooperativa e, portanto os alcances do pensamento reflexivo e crítico geram-se na sala de aula com os sujeitos envolvidos.”

Se a análise indica que a pesquisa aparece como uma atitude nas práticas dos docentes do CIN, é preciso reconhecer que ela tem limites na própria atuação do docente, nos recursos da instituição e nas dificuldades dos alunos. É necessário ter claro que o trabalho do docente que utiliza e se dedica ao ensino com pesquisa exige muita disposição e muito trabalho, além de um tempo maior para leituras, discussões e avaliações.

Nos dias atuais, a discussão da relação pesquisa e ensino está presente por toda a literatura que trata do assunto. É apresentada como um aspecto muito complexo e que envolve uma série de problemas dentro da universidade. Um dos grandes desafios nos meios acadêmicos diz respeito a gerar experiências que busquem a criação de novas formas de ensino e pesquisa.

A universidade em suas diretrizes propõe a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, mas com certeza, esta pesquisa na graduação ainda deixa muito a desejar em vários cursos, observa-se que esta vinculação ficou quase que totalmente vinculada à pós-graduação. Cunha (1997, p. 121) ressalta que a

“análise da prática e a elucidação da teoria encaminham a idéia de que o ensino só será indissociável da pesquisa quando for construído um novo paradigma de ensinar e aprender que, ao emergir da crítica teórica ao

positivismo, estabeleça um novo estatuto científico-social, com repercussão na organização de currículos e nos espaços acadêmicos de ensinar e aprender.”

Um aspecto que se observou nos depoimentos dos alunos do BBD, e pode-se dizer que também dos docentes do CIN, é que a pesquisa foi expressa muito ligada a prática, sempre voltada para a contextualização da realidade. Aqui se entra em outro problema do ensino que é a distância existente entre a teoria que é dada em sala de aula e a prática.

Os docentes do CIN demonstraram esta preocupação e que estão tentando trabalhar a teoria com a prática, de forma que os alunos consigam ter uma noção real da prática. No entanto, foi detectado no discurso dos docentes, alguns pontos que demonstram que o aluno precisa ter condições de refletir sobre a realidade prática e o que ele aprende como conteúdo, mas existe uma dissociação entre o conteúdo e a prática profissional. Foi destacado pelos docentes que os alunos do BBD insistem em dizer que o que está sendo dado no curso é irreal.

Por parte dos alunos do BBD foi demonstrada a preocupação com a distância existente entre a teoria e a prática, ou seja, o que é dado em sala de aula e a prática profissional. Foi indicado que a realidade, a prática profissional é vista quando os docentes trazem profissionais da área para proferirem palestras, onde apresentam suas experiências e também através das visitas técnicas em bibliotecas que alguns docentes do CIN propiciam aos alunos.

Para os alunos do BBD, um ambiente de sala de aula que os leve a ver criticamente o contexto da sociedade e do mundo em que vivem, é um ambiente em que os problemas são apresentados e discutidos entre os componentes da turma. Quando os integrantes da sala interagem, discutem e começam a perceber o que ocorre no mundo, na sociedade, o aluno cria um espírito crítico sobre os assuntos. Ressaltam que os assuntos têm que ser trazidos e relacionados com a realidade local, só que no Curso de Biblioteconomia esta realidade é colocada de forma muito comedida e muitas vezes os docentes do CIN nem mostram a realidade.

Isso reforça a idéia de que é necessária uma participação ativa do aluno, que todos coloquem a sua opinião. Os alunos lembraram que o docente não pode se prender só ao currículo e ao plano de aula, mas é o que alguns docentes do CIN fazem. Os docentes precisam mostrar o mundo além do plano de ensino, isto é, a realidade, a prática profissional, porque quando o aluno vai para a o mercado de

trabalho percebe que a prática é totalmente diferente da teoria dada em sala de aula.

Para a grande parte dos alunos do BBD, as aulas precisam ter um embasamento teórico, mas é muito mais fácil o aluno compreender uma determinada disciplina, um determinado conteúdo, com a prática deste conteúdo e a contextualização.

Veiga, Resende, Fonseca (2000, p. 177) propõem que

“uma concepção de conhecimento que tem a prática como elemento de partida estabelece relações entre a realidade e a fundamentação teórica. Ao atribuir grande importância aos saberes e às experiências dos alunos, bem como às questões postas pelo contato direto com as atividades, realiza-se a proposta de ensino, que passa pelo movimento da realidade à ação, mediatizada pela teoria.”

Nessa perspectiva de pensamento sobre teoria e prática, Rays (1996) afirma que a relação teoria-prática deve possuir as características de um ato científico contextualizado, evitando relações atomizadas e arbitrárias, tanto no momento da apreensão da realidade, como na objetivação das condições materiais para a sobrevivência do homem e do desenvolvimento de suas potencialidades. É a atividade avaliativo-produtiva do homem sobre o ato teórico-prático, que opera transformações positivas no ato de produzir e no resultado deste.

Rays (1996, p. 37) destaca que

“ao conhecer e assimilar criticamente um objeto ou um fenômeno, o homem realiza uma ação crítica, (...). O conhecer é, portanto, ação que não exclui a teoria da prática e a prática da teoria, ao tratar de problemas concretos em suas relações históricas. É assim que o ato de conhecer, entendido como ação, como atividade humana consciente, transforma-se na verdadeira força motriz da evolução sociocultural e da determinação de seu desenvolvimento futuro.”

O trabalho docente desenvolvido com base nesta perspectiva, isto é, teoria-prática-teoria exige uma

“prática pedagógica histórico-crítica, visando garantir ao educando atividades cognoscitivas e atividades práticas, que proporcionem os meios para a assimilação crítica do conhecimento científico e da realidade objetiva. Para tanto, torna-se necessário que a ação pedagógica eleve ao máximo a atividade cognoscitiva-prática no sentido de garantir resultados de qualidade em relação ao desenvolvimento integral do aluno. Somente a observância permanente a esses pressupostos proporciona ao

educando possibilidades de compreensão e de ação *da e na* realidade objetiva.” (Rays, 1996, p. 40)

Assim, a atividade cognoscitiva e a atividade prática, como componente de uma ação única, constituem-se fundamento essencial que oferece vida ao processo de ensino-aprendizagem.

Nesta perspectiva, Santos (1995) descreve que o conhecimento tem sempre lugar numa situação concreta. Desta forma, ensinar, pesquisar e aprender devem partir de uma realidade concreta, procurando reduzir o caráter de regulação e norma do conhecimento, evitando a separação entre senso comum e conhecimento científico.

Também Veiga, Resende, Fonseca (2000) corroboram com o postulado de Santos (1995) quando reiteram que a relação com o trabalho é uma das condições essenciais para efetivar a ruptura que pressupõe o reconhecimento de outras formas de conhecimento e a superação da dicotomia teoria/prática. Que a atividade prática dos alunos é um campo de experiência para aquisição e produção do conhecimento

Por outro lado, Rays (1996) alerta para o fato de que, ao invés do ato de produzir e organizar, conscientemente, os elementos socioculturais essenciais para a formação crítica do educando, esta relação teoria-prática, como núcleo da prática pedagógica, nem sempre é dotada de homogeneidade, uma vez que esta relação, em algumas situações de aula, ocorre de forma ahistórica e acrítica, o que a torna mecânica.

O docente que trabalha em aula na perspectiva de uma ação reflexiva entre a teoria e a prática precisa delinear, ou seja, planejar suas aulas com metodologias de ensino mais inovadoras e até mesmo ações não-convencionais de ensino. Dessa maneira, um docente criativo e de espírito transformador está consciente da necessidade de redefinir e mudar as metodologias utilizadas para desenvolver a aprendizagem dos seus alunos.

Para os docentes do CIN é fundamental preparar bem as aulas. Que muito além de despejar uma porção de conteúdos com pouca reflexão, é necessário adotar uma postura reflexiva, com muitos debates, com seminários e com a adoção de metodologias que abram espaço para a total participação do aluno.

Nesta mesma linha de pensamento, os docentes do CIN afirmaram que têm buscado redefinir a relação com os alunos, fazendo aulas mais dialógicas. O

docente tem o papel de organizar e apresentar o conteúdo aos alunos da melhor maneira possível, fazendo com que se crie um ambiente agradável para a aprendizagem. Sobre isso, Snyders (1996, p. 92) destaca que "... para o aluno o conhecimento é trazido pelo afetivo: ele aprende realmente bem com o que cativa, numa atmosfera de aula que lhe parece segura, com um professor que sabe criar afinidades. Eis porque a escola tem ao mesmo tempo a necessidade de conciliar o intelectual e o afetivo (...). A alegria na escola só é possível na medida em que o intelectual e o afetivo conseguem não se opor." Acredita-se que não só a alegria na escola dependa do intelectual e do afetivo, mas a própria aprendizagem vai depender do quanto o intelectual e o afetivo se associam no processo de ensino-aprendizagem.

Behrens (1996, p. 73) chama a atenção de que "um primeiro choque no ensino foi o advento do livro impresso, o que alterou substancialmente as metodologias adotadas pelas escolas. A revolução causada pelo livro nos meios acadêmicos serve, hoje, de suporte, como lição importante frente à segunda revolução proposta pela tecnologia e, em especial pelas telecomunicações."

Algumas disciplinas permitem utilizar mais ou menos determinada metodologia, mas a escolha da metodologia está diretamente vinculada a visão do docente quanto ao processo de ensino-aprendizagem, e portanto, do homem que se deseja pôr no mundo.

Os discursos dos docentes do CIN e dos alunos do BBD não diferiram em relação às metodologias adotadas em aula. Muitos docentes utilizam aulas expositivas, transparências, exercícios, seminários, debates, trabalhos em grupo, trabalhos práticos, aulas práticas, leituras de textos para discussão, análise, pesquisa, vídeos, uso do laboratório de informática, pesquisa na Internet e ferramentas da Internet, palestras e visitas técnicas. Estas metodologias estão inseridas nas aulas dependendo apenas do tipo da disciplina.

Para Araújo (1991, p. 23) como elemento componente do processo de ensino-aprendizagem

"as variadas técnicas possibilitam variadas intermediações entre professor e o aluno, pois ora estão mais ou menos centradas no professor (como é o caso da exposição e da demonstração) ou no aluno (como é o caso do estudo dirigido, do estudo de texto e da pesquisa bibliográfica), ora mais ou menos centradas na individualização (como é o caso do estudo do meio, do seminário, do debate, da discussão e, enfim do trabalho em

grupo de modo geral).”

O uso de novas tecnologias da informação nas aulas do BBD ministradas pelos docentes do CIN, foi destacado por quase todos os docentes, sendo que foi abordada a necessidade de se ter computadores em sala de aula, como se tem a televisão e o vídeo em todas as salas de aula do Centro de Ciências da Educação.

As tecnologias da informação são quase que indispensáveis no processo de ensino-aprendizagem nos dias atuais, porém, como problematiza Behrens (1996), a questão da introdução das tecnologias da informação no processo significa a criação de novos meios de transmitir e construir conhecimento. Transpor as metodologias reprodutivas não se limita à utilização de computadores em sala de aula e não dispensa a busca de metodologias avançadas. A colocação do computador na sala de aula não garante um ensino inovador, crítico e transformador.

Também, pelos discursos dos docentes do CIN e dos alunos do BBD, observa-se que a aula expositiva ainda é uma das maneiras mais utilizadas. Muitos docentes indicaram que dão um conteúdo teórico e em seguida a prática. Que ainda não conseguiram modificar a sua prática, assim a aula expositiva é empregada mais para introduzir, para sintetizar, esclarecer conceitos, concluir um assunto, mas sempre de forma integrada com outros procedimentos de ensino e com a participação dos alunos.

Por outro lado, os alunos do BBD enfatizaram a utilização da aula expositiva com o uso, algumas vezes, de transparência e quadro e giz, que alguns docentes nem isso fazem, só falam mesmo, ou melhor, é a aula expositiva tradicional. Segundo Lopes (1998), é possível transformar a aula expositiva numa técnica de ensino dinâmica e capaz de desenvolver o pensamento crítico do aluno, dando-lhe oportunidade para o desenvolvimento da reflexão crítica, da criatividade científica, atributos essenciais numa educação transformadora. Isto seria possível incluindo o diálogo, ou seja, uma aula mais dialógica, onde o aluno pudesse se expor e que se estabelecesse uma relação de intercâmbio de conhecimentos e experiências.

É importante salientar que foi revelado por parte dos alunos do BBD, que enquanto alguns docentes do CIN só utilizam a aula expositiva, em contrapartida outros utilizam todos os recursos disponíveis em termos de metodologias. Foi salientado que as metodologias utilizadas pelos docentes em aula precisam ser

avaliadas, em conjunto com os alunos, no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

Como o processo da comunicação entre docente e aluno não pode ser totalmente formalizado, as metodologias de ensino não devem ser vistas como se fossem algo pronto, destinado a formalizar o processo de ensino. É preciso que os docentes lembrem que as técnicas estão a serviço do processo de ensino, ou seja, as técnicas estão destinadas ao docente e ao aluno, e não estes as técnicas (Araújo, 1991):

É necessário lembrar que para alterar a prática pedagógica, ou melhor, as metodologias utilizadas em aula o docente precisa se sentir seguro de sua ação e tecnicamente respaldado. Mudar com uma ruptura muito grande é audacioso e pode gerar dificuldades. Quanto mais o docente for seguro de sua prática, melhor vai conseguir trabalhar as novas metodologias que porventura resolva aplicar em aula.

O docente tem sob a sua responsabilidade o desafio de organizar atividades de ensino, capazes de desencadear, reforçar e acompanhar o processo. É um desafio que leva o docente a escolher a teoria educacional que lhe forneça respaldo para o uso de determinados métodos, técnicas, atividades e recursos, assim como a encontrar dispositivos que o ajudem a julgar o grau de eficácia da ação docente.

Ressalta-se ainda que os docentes do CIN ao demonstrarem uma preocupação de que o ensino não é uma prática estática, mas é dinâmica, mostra um redimensionamento reflexivo de que o processo não pode contemplar só a reprodução dos conhecimentos, mas sim, partir para a prática existente e dinâmica. Nesta perspectiva, as metodologias de ensino precisam ser inovadoras.

Partindo da concepção de que a visão que o docente tem do processo ensino-aprendizagem vai influenciar em sua decisão quanto às metodologias adotadas em sala de aula e que, por conseguinte, vai influenciar na forma de avaliação do aluno, pode-se observar pelos discursos dos docentes do CIN que a avaliação é realizada de uma forma consoante com sua ação. Como Veiga (1996) propõe, a avaliação está muito ligada a forma de organização do trabalho pedagógico.

Para os docentes do CIN a avaliação é um processo que tem que acontecer no decorrer do processo de ensino-aprendizagem e não somente em alguns momentos. É um processo a ser feito ao longo do semestre, através da

observação da participação e da evolução do conhecimento do aluno. Neste aspecto, De Sordi (2000, p. 245) propõe que a observação dos alunos durante o processo de ensino é um poderoso instrumento de avaliação do docente. O autor lembra que, a observação pressupõe uma concepção de avaliação educativa, que deve ser previamente explicitada para os alunos, para que diminua a insegurança no processo. Por outro lado, sugere que este tipo de avaliação pressupõe que o docente deixe claro para os alunos os referenciais que orientarão o olhar observador e assumir um compromisso de não ver o erro como fracasso.

A avaliação pela observação da participação dos alunos nas atividades de ensino é utilizada por alguns docentes do CIN. De Sordi (2000) chama a atenção dos docentes que incluem a observação como um recurso de avaliação, para que não caiam nas ciladas da avaliação informal, que condena os alunos a serem aquilo que lhes é atribuído por um rótulo circunstancial. Destaca que para os diferentes tipos de participação que pode ocorrer em sala de aula, há alunos que participam dando respostas às perguntas feitas pelos docentes ou fazendo perguntas apenas para reafirmar os conceitos apresentados. Outros alunos participam fazendo perguntas que problematizam as questões tratadas, permitindo perceber que acompanham e extrapolam o raciocínio, fazendo conexões mais abrangentes. No geral enriquecem a aula com as dúvidas que compartilham publicamente, seguros da postura acolhedora e de respeito mantida pelo docente.

Então, toda a participação do aluno, seja através de alguma colocação verbal, realização de trabalhos na classe ou extraclasse, seminários, entre outros, é considerada pelo docente. A avaliação é apoiada em múltiplos critérios, considerando-se além da assimilação, reflexão, também a aplicação em situações variadas.

Pode-se inferir que os docentes do CIN têm utilizado formas de avaliação bastante similares e que todas as atividades realizadas são consideradas para a avaliação. A avaliação é realizada através de seminários a partir de leituras indicadas ou para discussão dos resultados de pesquisas, fichamentos, trabalhos em grupos e/ou individuais, prática de laboratório, assiduidade e também a prova, porém provas mais dissertativas, reflexivas. É interessante destacar que os docentes do CIN estão buscando alternativas para avaliação, tentando encontrar formas mais coerentes com uma proposta crítica e reflexiva de ensino.

Pelo discurso dos docentes do CIN, verifica-se que a avaliação é utilizada

a favor da aprendizagem, em favor do aluno e de uma formação profissional que justifique a responsabilidade histórica que recai sobre os ombros de todos aqueles que conseguem acesso ao ensino superior, e eticamente, devem sentir-se estimulados a dizer a serviço de quem colocarão suas competências técnicas, humanas e políticas. A avaliação pretende ser instrumento útil a todos os envolvidos no processo universitário, negando-se a ser apenas atividade concebida para selecionar, classificar, comparar e excluir.

Considerando a avaliação na perspectiva da produção do conhecimento, “avaliar é efetivar oportunidades de ação-reflexão, num acompanhamento constante dos educadores, que levará o aluno a novas questões. A avaliação não deve ser classificatória e sim se transformar em diagnóstica. A avaliação diagnóstica é vista como um meio investigativo da aprendizagem para redimensionar o processo com o objetivo de garantir a qualidade do ensino” (Veiga, 1996). Neste sentido, muitos docentes do CIN se referiram a avaliação, como uma forma de verificar onde estão acertando e errando, levando a redirecionamentos de suas aulas.

A avaliação através de provas formais, com perguntas e respostas, visando apenas a exatidão da reprodução do conhecimento comunicado em aula, é muito questionada, tanto pelos alunos do BBD como pelos docentes do CIN, uma vez que ela não mostra o conhecimento que o aluno adquiriu no decorrer do processo. A prova pode até ser feita, mais de uma forma diferente, onde seja possível verificar a forma de expressão e de reflexão dos alunos, através de questões mais subjetivas, analíticas, discursivas, mais com a finalidade de verificar a capacidade dos alunos de criarem discursos, onde aprendem a escrever e a usar a reflexão.

Os alunos do BBD têm a mesma concepção dos docentes do CIN quanto à avaliação, ela precisa existir no processo de ensino aprendizagem, mas de uma forma diferente de como está sendo aplicada em aula. Acredita-se que uma das grandes questões dos alunos no processo de ensino-aprendizagem é a forma de avaliação adotada pelos docentes.

Os alunos do BBD destacaram que a forma de avaliação mais utilizada e com maior peso ainda é a prova. No entanto, chamaram a atenção de que as provas não deveriam ser o ponto básico da avaliação, que o aluno poderia também ser avaliado mais no dia-a-dia, na sua participação, na sua contribuição com conteúdos novos em aula.

Muitos alunos foram enfáticos em afirmar que os docentes do CIN não sabem avaliar, o que ressalta que a preocupação com a avaliação demonstrada por parte dos docentes faz sentido. De Sordi (2000, p. 232) destaca que “a alteração substantiva das práticas de avaliação pode contribuir para que a aprendizagem ganhe significado e, por ser tornar significativa para os sujeitos envolvidos, conseguirá gerar efeitos educativos, subsidiando uma inserção cidadã dos futuros profissionais no mundo do trabalho.”

É necessário que alunos e docentes se integrem no processo de avaliação, e que mesmo os alunos indiquem formas mais adequadas de avaliação. Por outro lado, os alunos se sentem oprimidos, fazem de conta que aprendem e não se posicionam frente aos docentes. E o docente se sente muitas vezes constrangido quando tem os resultados das avaliações. O que fazer para mudar este momento do ensino aprendizagem?

Para De Sordi (2000, p. 237) os estudantes continuam

“a ser avaliados no mais baixo nível do pensamento humano: a habilidade para memorizar, o que trivializa a aprendizagem e conspira para que os estudantes se desencantem com o processo de formação. Seguem, professores e alunos, vagando desmotivados, perdidos num turbilhão de estímulos internos e externos ao qual falta encontrar o fio condutor que dê sentido ao trabalho que desenvolvem ...”

Os docentes precisam procurar subsídios para promover uma avaliação mais condizente com as competências requeridas pelos novos tempos, que incluem o saber, o saber-fazer, o saber-ser e o saber conviver. Segundo Kincheloe (apud De Sordi, 2000) o questionamento, a interpretação e a flexibilidade intelectual estão no centro do que os docentes universitários chamam de atos cognitivos essenciais.

Como ensinar os alunos num ambiente que valoriza a preparação para a mudança contínua, a criticidade, a dúvida, a produção do conhecimento, sem mudar a avaliação em forma de certo e errado?

A avaliação deve ser vista como uma aliada da aprendizagem. Se não houver um investimento na construção de um contexto de relevância para que os alunos se apercebam do significado das experiências concretas e dos conteúdos a que são expostos, dificilmente eles serão parceiros na aventura de conhecer. Os alunos

"como partícipes legítimos do processo de ensino-aprendizagem, devem ser escutados em suas expectativas, em suas contribuições acumuladas, pelos simples fato de possuir história própria e histórias a contar. Devem ser acolhidos em suas carências e estimulados em suas curiosidades. Devem ser respeitados na gestão do tempo pessoal que gastam para aprender significativamente, para compartilhar, depois, no coletivo, o prazer das descobertas e dos erros cometidos para saber mais e sempre." (De Sordi, 2000, p. 241)

O ensino-aprendizagem é um processo muito complexo, que exige diferentes formas de olhar e diferentes formas de se movimentar neste processo, tanto do docente como do aluno. Não se pode mais conceber uma aula como mero repasse de conhecimentos, docentes e alunos precisam estar conscientes de seus papéis no processo. Ao docente cabe tornar a sala de aula um local agradável onde os alunos anseiem em entrar em contato, tanto com os docentes como com os colegas de classe para a troca de conhecimentos e idéias. Aos alunos cabe uma participação ativa, que estejam estimulados, mas não só um estímulo externo, mas um estímulo interno, para estarem em constante aprendizagem, que tenham ânsia de aprender.

Os docentes têm uma responsabilidade muito grande ao realizar o seu trabalho numa concepção inovadora. Os docentes do CIN já entenderam que precisam renovar seu trabalho neste espaço de discussão dialógica que é o processo de ensino-aprendizagem.

As exigências do mundo moderno requerem um redimensionamento da prática docente para atender as necessidades da sociedade no século XXI. As inovações e mudanças afetam toda a comunidade, em especial o meio acadêmico, isto é, a universidade. Os docentes não poderão oferecer aos seus alunos a mesma prática pedagógica que foi oferecida a eles em sua formação (Behrens, 1998).

Neste contexto, é indispensável que os docentes tenham uma qualificação didático-pedagógica. No relato dos docentes do CIN quando questionados sobre o que pensam sobre a qualificação didático-pedagógica, ficou evidente que estão refletindo sobre o seu próprio processo de aprendizagem.

Para os docentes do CIN, a qualificação didático-pedagógica é analisada como uma aprendizagem necessária e importante para quem quer ser um bom professor. Não é necessário só o conhecimento da área específica, é preciso saber transmitir o conhecimento que é de domínio do docente.

Os docentes têm que se qualificar sempre. Buscar a qualificação, a

atualização, a descoberta de métodos diferentes, novas técnicas de ensino para exposição do conteúdo, dinâmicas para motivação do aluno. É necessário ter conhecimento da terminologia educacional, o que é método, o que é técnica, o que é uma ferramenta, o que é avaliação formal, o que é possível medir, entre tantos outros conhecimentos.

Além da qualificação formal para atuação em sala de aula através de práticas de ensino, de métodos de ensino, de processo de avaliação, foi destacado que o docente precisa ter uma boa formação em organização de conteúdos, ter idéia de como a escola está estruturada, de como se monta uma grade curricular, de como funciona um currículo, quais são os componentes de um currículo. Outro ponto levantado foi que o ser qualificado didático-pedagógicamente, não é só ter a teoria disso, mas o fazer isso, ou seja, o docente precisa participar de uma coordenação do curso, participar da elaboração de um programa, de uma ementa, participar da discussão da estruturação da grade curricular, entre outras atividades. Se os docentes possuírem uma experiência acumulada vão ter uma atuação pedagógica muito melhor, muito mais rica, se realmente trabalharem neste sentido, se agregarem toda a parte formal com a vivência, com a depuração, o refinamento, com o aprofundamento daquele mundo teórico formal com a sua prática enquanto docente, enquanto pesquisador, enquanto pesquisador-docente, enquanto produtor do conhecimento novo, enquanto executor de atividades de extensão, que vão somar conteúdos da área profissional.

Foi destacado pelos docentes do CIN, que o docente se forma na sala de aula. Cria-se uma cultura de sala de aula, além do que, quando se dá uma aula, geralmente o docente têm influências de outros fatores, tais como: utilização de metodologias desenvolvidas ao longo da vida profissional, leitura de livros, metodologias de professores de que gostou, entre outros. Cunha (1995) corrobora com a idéia de que muitos docentes se espelham em algum professor que tiveram enquanto aluno, que marcou positivamente pelo seu estilo de dar aula.

Para muitos docentes do CIN a experiência é uma grande fonte de aprendizagem, que é praticando a docência e refletindo sobre este fazer que realmente se aprende a ser docente. Houveram depoimentos que indicaram que é um processo intuitivo. Sempre ficam muito atentos quando as pessoas falam das metodologias que utilizam em sala de aula e aquelas que acham interessantes passam a adotá-las.

Por outro lado, houve indicação de que a forma de estudar estas práticas é ao vivo, assistindo bons palestrantes, assistindo professores dando aula, observando como a pessoa se coloca, quais são as estratégias usadas para chamar a atenção do tema, qual o material que apresentam, e observando a reação das pessoas se expondo a isso. E, quando observam algo que consideram muito interessante, passam a incorporar na sua prática pedagógica.

Para Behens (1998) grande parte dos docentes nunca tiveram uma formação pedagógica que atendesse esse papel de professor que ele se predispõe a desenvolver com seus alunos. Os erros e acertos caracterizam sua caminhada acadêmica. Alguns só se propõem a se preparar pedagogicamente quando se deparam com situações desafiadoras em sala de aula. Por outro lado, Nóvoa (1995, p, 25) chama atenção de que a “formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.”

Nesta perspectiva, Perrenoud (1997, p. 93) explica que “alguns pensam que a pedagogia não existe, que para ensinar basta dominar o saber a ser transmitido. Outros sem negarem a importância do método, valorizam as questões de talento ou de personalidade. Outros ainda admitem que a competência didáctica se adquire, pensam que a formação tem pouco peso em relação à experiência profissional, à aprendizagem concreta.”

É possível perceber, mesmo naqueles docentes do CIN que tem uma qualificação formal, que existe uma lacuna neste sentido, que é cada vez maior a disposição para superá-la, seja aprendendo coisas novas ou periodicamente se reciclando para poder acompanhar as mudanças que ocorrem, tanto na área específica do seu conhecimento como na área pedagógica.

Já pelos depoimentos dos alunos do BBD, verifica-se que a maioria dos docentes do Departamento de Ciência da Informação tem conhecimento da disciplina, dominam o conteúdo, mas não conseguem passar claramente para os alunos. Existe uma certa dificuldade de transmitir este conhecimento. De uma forma geral, os docentes do CIN deveriam estar mais bem preparados didaticamente. Se de um lado tem docentes muito bons, com um grande número de conhecimentos, por outro, são poucos os que tem didática para lidar com o pessoal adulto.

Ser docente e conseguir realizar o seu papel não é uma tarefa fácil, existem muitas variáveis que interferem no processo, mas Snyders (1996, p. 88) revela que “a condição primordial para um educador bem-sucedido é que, ao longo de todas as suas dificuldades pedagógicas (...) o professor mantenha um potencial elevado de alegria, pois seu papel é convencer os alunos de que a escola e a existência, agora, e aquilo que os espera depois, merecem que eles se esforcem em crescer.”

## 8 CONCLUSÃO

*“Não se trata de descobrir e percorrer  
uma única vez uma única pista.  
Mas de traçar e de concluir,  
para uso de muitos, uma larga pista.”  
(Lebret)*

O papel do docente é complexo por envolver facetas diferentes: pode-se observar o relacionamento do docente com os seus superiores imediatos, a interação que estabelece com seus alunos e/ou as trocas que efetua com seus pares. Neste estudo, o foco de interesse foi a interação que ocorre na sala de aula entre os docentes do CIN e os alunos do Curso de Biblioteconomia.

Ao final deste estudo, percebeu-se que todos os docentes que participaram da pesquisa, estão refletindo sobre sua prática pedagógica. Não importam as concepções epistemológicas do docente, nem se a metodologia adotada é a aula expositiva ou o trabalho em grupo, se a atividade é de pesquisa bibliográfica ou de resolução de problemas.

É necessário ressaltar que os docentes do CIN, que são docentes universitários, não cursaram licenciatura – são bacharéis – e portanto, não possuem conhecimento pedagógico formal, a não ser alguns docentes que possuem a disciplina de metodologia do ensino superior em sua formação.

Desta maneira, a formação pedagógica destes docentes foi sendo construída a partir de sua experiência em sala de aula no dia-a-dia, através de erros e acertos, pela interação com seus alunos e pela reflexão sobre a sua própria prática pedagógica.

Os docentes do CIN estão tentando cumprir o seu papel da melhor forma possível, reconhecendo, muitas vezes, suas limitações e dúvidas sobre se estão exercendo corretamente o seu papel.

Pôde-se perceber, pelo discurso coletivo dos docentes do CIN que cada um vem tentando cumprir o projeto pedagógico do curso, mas percebe-se que cada um vem fazendo isto individualmente, não há uma discussão entre os pares sobre qual a melhor forma de conseguir realizar este projeto. Parece que não se pode construir um projeto coletivo de formação profissional através de ações individuais desarmoniosas, baseadas em conteúdos organizados de forma autônoma ou burocrática.

Outro fator percebido é que, na reflexão sobre a sua prática, o docente do CIN preocupa-se com a relação com o seu aluno, pois este é o ponto de partida e de chegada de toda prática pedagógica. Na sala de aula se desenrola uma complexa rede de interações, onde o docente tem um papel de autoridade, mas não pode esquecer que o aluno, também, é um ser humano com suas complexidades e peculiaridades.

Os docentes do CIN, de modo geral, demonstram que estão trabalhando de uma forma mais dialógica em sala de aula, onde há uma participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Os docentes já conseguiram transpor a forma de ensino tradicional e estão trabalhando de uma maneira em que haja mais interação entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem.

O conteúdo apresentado não é dado como acabado e pronto, sempre há reflexões e discussões sobre os assuntos, tentando desenvolver o senso crítico dos alunos. Porém, os docentes destacaram que os alunos não têm muita crítica, muitas vezes falta um conhecimento teórico para embasar a sua crítica, pois apesar de estarem no Curso para obter este conhecimento teórico, os alunos já deveriam trazer uma carga de conhecimentos e experiências.

Já no discurso coletivo dos alunos do BBD foi possível detectar que ainda existem docentes que não conseguiram mudar a forma de ensinar, que o relacionamento entre ambos é complicado e não há um diálogo, não existe espaço para questionamentos e discussões quanto ao conteúdo que está sendo oferecido em sala de aula.

Docentes e alunos formam grupos com características próprias, com visões diferentes de mundo, de vida, de profissão, predominando uma grande heterogeneidade. Há a necessidade permanente de aprenderem a conviver, dialogar, trabalhar e juntos aprenderem a produzir conhecimentos e fazer ciência.

Nos depoimentos dos alunos do BBD está clara a importância e necessidade de estratégias integradoras do grupo para a aprendizagem, o relacionamento de docentes e alunos valorizando as ações participativas, o trabalho em equipe, a demonstração das expectativas e das necessidades dos alunos, a demonstração de confiança no aluno e em sua responsabilidade pela aprendizagem como fatores fundamentais para fortalecer a interação em sala de aula.

A partir do discurso coletivo dos docentes do CIN e dos alunos do BBD observam-se contradições quanto à participação no processo de ensino-aprendizagem. Para alguns, existe em sala de aula um clima de cordialidade, respeito e um ambiente de ensino participativo e com liberdade, onde há uma interação entre docentes e alunos, o que sugere que na sala de aula do Curso de Biblioteconomia existe a participação conjunta dos docentes e dos alunos na produção de novos conhecimentos, através de práticas reflexivas e críticas em relação aos conhecimentos já existentes.

Para outros, o ambiente de sala de aula é visto como estruturado, acontecendo aulas cansativas e que desmotivam o estudo, pois não são utilizadas pelos docentes metodologias diferenciadas. As metodologias mais utilizadas são ainda, as aulas expositivas com uso de transparências ou mesmo com uso de quadro e giz e seminários, sem levar em conta as mudanças de conteúdo. Esse ambiente estruturado indica um processo de ensino-aprendizagem autoritário em que os alunos são vistos como objetos e não como sujeitos do processo.

Com referência às expectativas dos docentes do CIN e alunos do BBD sobre a relação curso e realidade social e profissional, constatou-se uma visão convergente para práticas dirigidas às necessidades de uma sociedade global e de um mercado competitivo e aberto.

Sem descuidar dos conteúdos é possível que uma aula seja a oportunidade ímpar de se ultrapassar os conteúdos e se transportar além da aula, isto é, para a realidade.

Os docentes do CIN têm feito esforços para trabalhar a partir de problemas reais, buscando romper com o modelo tradicional de ensino, levando seus alunos a produção e reconstrução de teorias, refletidas e discutidas a partir da prática. O problema real é a matéria-prima em que os alunos irão refletir, levantar hipóteses para a construção de uma síntese.

De outro lado, observou-se no discurso de alguns docentes, que mesmo tendo consciência da necessidade de o ensino estar mais ligado a realidade, acreditam que isto ainda está longe de acontecer no Curso de Biblioteconomia. O que é dado como conteúdo em sala de aula não corresponde às exigências da realidade atual.

No discurso dos alunos do BBD também foi encontrada referência à distância entre teoria e prática, sendo que uma das principais reclamações refere-se ao fato de que o curso, não prepara para a realidade que irão enfrentar depois de formados. Não existe a percepção de que a realidade é multifacetada e dinâmica. O conhecimento que é produzido e trabalhado na universidade nem sempre acompanha esse dinamismo e muitas vezes é descontextualizado. O resultado é a distância entre a teoria que é dada na universidade, da realidade em que é aplicada. Os alunos alimentam expectativas de uma formação que os prepare para enfrentar o mercado profissional e a realidade social em que irão atuar.

Analisando os discursos, percebe-se uma tentativa de aproximação com os acontecimentos do mundo exterior à universidade. Isto acontece através da utilização de pesquisas formais e sistemáticas, porém parece que a pesquisa ainda não conseguiu transpor os limites do discurso e ir além das boas intenções. Esta afirmação é baseada nos discursos dos alunos, quando afirmaram que a pesquisa poderia ser melhor e muito mais utilizada pelos docentes, pois quando é utilizada não é bem orientada.

A articulação entre teoria e prática, nas últimas décadas, tem sido objeto de estudo dos educadores interessados em abrir caminhos para uma prática pedagógica que atenda as exigências da modernidade. Constata-se um avanço no discurso dos docentes do CIN, mas a prática continua apresentando-se incoerente com este discurso. Contudo, é inegável que alguns docentes procuram novos referenciais para trabalhar em seu espaço.

O docente pode ver teoricamente uma situação, mas não consegue colocar em prática e situar-se na realidade social e profissional. No entanto, todos os docentes do CIN revelaram que em sua prática levam em consideração a realidade social, que conversam e trocam idéias com os alunos a esse respeito.

De forma geral, percebe-se que os docentes do CIN e os alunos do BBD colocam, dissimuladamente, a culpa das deficiências da relação no processo de ensino-aprendizagem um no outro. Os docentes indicam que os alunos são

acomodados e não possuem senso crítico e reflexivo. Os alunos, por sua vez, ressaltam que os docentes não abrem espaço para o aluno se posicionar, para discussões, para que tenham uma participação ativa no processo, além de que muitos docentes desmotivam os alunos a continuarem seus estudos no Curso.

Alterar a prática pedagógica docente, muitas vezes, é uma tarefa cansativa e sem resultados palpáveis no meio universitário. Os próprios alunos habituados a práticas reprodutivas, várias vezes reagem negativamente à possibilidade de participar de metodologias de ensino voltadas para um trabalho coletivo e produtivo. Também os meios de avaliação burocratizados colocam a perder o processo de produção coletiva do conhecimento proposto como metodologia de trabalho no processo de ensino-aprendizagem. A manutenção da avaliação através da prova, o caráter autoritário instituído nas salas de aula universitárias, pode descaracterizar o trabalho coletivo proposto para se chegar a uma produção própria dos alunos e dos docentes.

No entanto, não se pode deixar de observar que há nos discursos dos alunos do BBD uma ânsia por formas inovadoras das práticas pedagógicas. O processo pode ser difícil e desafiador, mais vale a pena romper com o tradicional e buscar metodologias inovadoras que possibilitam uma maior participação e interação entre docente e aluno.

Contudo, questiona-se se não é viável manter no processo de ensino-aprendizagem, um equilíbrio entre os métodos de ensino tradicionais e os métodos de ensino voltados para o desenvolvimento do pensar reflexivo e crítico do aluno, dependendo do conteúdo a ser ministrado em cada disciplina.

É necessário percorrer novos caminhos. Caminhos esses que necessariamente devem ser coletivos e realizados por todos os docentes de biblioteconomia. É necessário buscar alternativas metodológicas para o ensino de biblioteconomia que torne possível aos alunos e professores uma visão totalizante da biblioteconomia. De uma maneira que, na relação sujeito-objeto do conhecimento, se possa aos poucos se apropriar dos conhecimentos. Se não for percorrido novos caminhos, onde ficará a ação globalizante transformadora? Como formar profissionais integrados a realidade que possam responder as necessidades atuais e futuras dos mercados tradicionais existentes e dos novos mercados?

Dessa forma, percebe-se a necessidade de formação de profissionais com um alto grau de domínio e sensibilização para a percepção da realidade, além

da capacidade crítica de perceber os acontecimentos. Também, essa formação tem que ser vista como um investimento, no sentido de fazer com que o aluno aprenda a aprender continuamente e não apenas para desenvolver uma profissão.

O desafio da formação profissional nos dias atuais, de modo geral, sugere um processo coletivo e integrado, marcado pelo questionamento e pela reflexão, de modo que o aluno sinta comprometimento com o projeto pedagógico do curso, como sujeito do seu próprio processo de formação. Deve ser capaz de captar a realidade que o rodeia e administrar os conflitos.

Os discursos dos entrevistados foram contraditórios, o que é normal, pois toda a fala é condicionada pelo lugar daquele que o ocupa e, do ponto de vista institucional, o discurso não poderá ser tratado como algo espontâneo ou exclusivo, posto que é sempre mediado pelo lugar institucional que o sujeito ocupa. Ao mesmo tempo, é óbvio que há múltiplas possibilidades de ocupação desses lugares e de apreensão deles.

É necessário ressaltar que a análise apresentada foi feita a partir dos discursos, tentando ser o mais imparcial possível, porém podendo haver influência da visão do pesquisador. Como os discursos dos docentes do CIN e dos alunos do BBD foram contraditórios, o ideal seria que outros estudos sejam realizados a fim de aprofundar a compreensão aqui construída.

Acredita-se que este estudo possa contribuir para que os docentes do CIN e os alunos do BBD continuem a refletir sobre o seu papel no processo de ensino-aprendizagem. Se existem problemas na interação de sala de aula, não é culpa nem dos docentes e nem dos alunos, ambos sofrem muitas influências externas e que muitas vezes não conseguem superá-las.

## 9 FONTES BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Maria Célia de; MASETTO, Marcos Tarciso. **O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos**. 8.ed. São Paulo: MG Ed. Associados, 1990. 130 p.

AGUIAR, Afrânio Carvalho. Informação e atividades de desenvolvimento científico, tecnológico e industrial: tipologia proposta com base em análise funcional. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 20, n. 1, p. 7-15, jan./jun. 1991.

ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco de. Paradigmas e paradigmas: reflexões para ampliar a discussão. In: SIMPOSIO BRASIL-SUL DE INFORMAÇÃO, 1996, Londrina. **Anais ...** Londrina: UEL, 1996. 324 p. p. 233-252.

AQUINO, Júlio Groppa. **Confrontos de sala de aula: uma leitura institucional da relação professor-aluno**. São Paulo: Summus, 1996. 160 p.

ARAUJO, José Carlos S. Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas, SP: Papirus, 1991. 149 p. p. 11-34.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10.520: apresentação de citações em documentos**. Rio de Janeiro, 1992. 2 p.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023: informação e documentação – Referências – Elaboração**. Rio de Janeiro, 2000. 22 p.

AYALA, Eduardo J. Z.; BOHRER, Carmem R.S. **As teorias educacionais como fontes das concepções de currículo: um estudo preliminar.** Disponível em: <<http://www.ufsm.br/adeonline/ayala.html>> . Acesso em: 1 set. 2000

BACCEGA, Maria Aparecida. Inter-relações entre comunicação, educação e informação. **R. Bras. Bibliotecon. Doc. Nova Série**, São Paulo, v. 1, n.1, p. 11-22, jan./jun. 1999.

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola.** 6.ed. Petrópolis: Vozes, 1998. 344p.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação continuada dos professores e prática pedagógica.** Curitiba: Champagnat, 1996. 249 p.

BEHRENS, Marilda Aparecida. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos T. (Org.). **Docência na universidade.** Campinas, SP: Papyrus, 1998. 112 p. p. 57-68

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade.** 6.ed. Petrópolis: Vozes, 1995. 247 p.

BIGGE, Morris L. **Teorias da aprendizagem para professores.** São Paulo: EPU: EDUSP, 1977. 370 p.

BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem.** 19. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. 312 p.

CALDIN, Clarice Fortkamp et al. Os 25 anos do ensino de biblioteconomia na UFSC. **Encontros Bibli: R. Bibliotecon. Ci. Inf.**, Florianópolis, n.7, abr. 1999. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/bibliote/encontro/bibli7/bibli7.html>>. Acesso em: 20 jul. 1999

CASTANHO, Maria Eugenia L. M. A criatividade na sala de aula universitária. In: VEIGA, Ilma P. A.; CASTANHO, Maria Eugenia L. M. (Org.). **Pedagogia universitária: a aula em foco.** Campinas, SP: Papyrus, 2000. 248 p. p. 75-89.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. (A era da informação: economia, sociedade e cultura; v. 1)

CASTRO, César Augusto; RIBEIRO, Maria Solange Pereira. Sociedade da informação: dilema para o bibliotecário. **Transinformação**, Campinas, SP, v. 9, n. 1, p. 17-25, jan./abr. 1997.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papirus, 1995. 182 p.

CUNHA, Maria Isabel da. **O currículo do ensino superior e a construção do conhecimento**. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/prg/forgrad/formem3j.html>>. Acesso em: 1 set. 2000

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998. 118 p.

CUNHA, Maria Isabel da. Relação ensino e pesquisa. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Didática: o ensino e suas relações**. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 1997. 183 p. p. 115-126.

CUNHA, Maria Isabel da. A relação professor-aluno. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Coord.). **Repensando a didática**. Campinas, SP: Papirus, 1989. 158 p. p. 145-158.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.

DEMO, Pedro. **Questões para a teleducação**. Petrópolis: Vozes, 1998. 388 p.

DE SORDI, Mara Regina Lemes. Avaliação da aprendizagem universitária em tempos de mudança: a inovação ao alcance do educador comprometido. In: VEIGA, Ilma P. A.; CASTANHO, Maria Eugenia L.M. (Org.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas, SP: Papirus, 2000. 248 p. p. 231-248.

EBY, Frederick. **História da educação moderna**. 5.ed. Porto Alegre: Globo, 1978. 633 p.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai. Comunidade de conhecimento, pesquisa e formação do professor do ensino superior. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. 80 p. p. 62-73.

FREIDSON, Eliot. **Renascimento do profissionalismo: teoria, profecia e política**. São Paulo: EDUSP, 1998. 280 p.

FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 7.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1986. 224 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 6.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997. 165 p.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **A filosofia da educação no ocidente moderno e contemporâneo e o papel do pragmatismo**. Disponível em: <<http://www.filosofia.pro.br/prag-paulo.htm>>. Acesso em: 1 set. 2000

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1994. 239 p.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GIMENO SACRISTAN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. 352 p.

GUIMARÃES, José Augusto Chaves; GUAREZI, Sirley. Divulgação profissional: uma proposta pedagógica como suporte ao desenvolvimento da profissão bibliotecária no Brasil. **Transinformação**, Campinas, SP, v. 6, n. 1/3, p. 43-57, jan./dez. 1994.

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

GUIMARÃES, José Augusto Chaves. O profissional da informação sob o prisma de sua formação. In: VALENTIM, Marta Ligia Pomim (Org.). **O profissional da informação: formação, perfil e atuação profissional**. São Paulo: Polis, 2000. 156 p. p. 53-69.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATION AND INSTITUTIONS. **Core values**. Disponível em: <<http://www.ifla.org/III/intro00.htm>>. Acesso em: 19 maio 2000

LAMPERT, Ernani. **Universidade, docência, globalização**. Porto Alegre: Sulina, 1999. 182 p.

LEFEVRE, Fernando; LEFEVRE, Ana Maria C. **O discurso do sujeito coletivo: breve apresentação da proposta**. Disponível em: <<http://www.fsp.usp.br/~flefevre/resumo.htm>>. Acesso em: 16 maio 2000a

LEFEVRE, Fernando; LEFEVRE, Ana Maria C. Os novos instrumentos no contexto da pesquisa qualitativa. In: LEFEVRE, Fernando; LEFEVRE, Ana Maria C.; TEIXEIRA, Jorge Juarez V. (Org.). **O discurso do sujeito coletivo: uma nova abordagem metodológica em pesquisa qualitativa**. Caxias do Sul: EDUCS, 2000b. 138 p. p. 11-35.

LEFEVRE, Fernando; LEFEVRE, Ana Maria C. **O processo de desparticularização dos discursos e o resgate do sujeito social**. Disponível em: <<http://www.fsp.usp.br/~flefevre/particularização.htm>>. Acesso em: 16 maio 2000c

LEITE, Denise et al. A valiação institucional e os desafios da formação do docente na universidade pós-moderna. In.: MASETTO, Marcos T. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 1998. 112 p. p. 39-55

LIBANEO, José Carlos. Algumas abordagens contemporâneas de temas da educação e repercussão na didática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 8., Florianópolis, 1996. **Anais...** Florianópolis: UFSC, CED, NUP, 1996. v. 2, p.207-230.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Raimundo Martins. **Ensino de biblioteconomia e realidade social no Estado do Amazonas: o aparente e o concreto de uma relação**. João Pessoa, 1998. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal da Paraíba, 1998

LITWIN, Edith. Variações sobre a arte de narrar na aula universitária. In: VEIGA, Ilma P. A.; CASTANHO, Maria Eugenia L.M. (Org.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas, SP: Papirus, 2000. 248 p. p. 193-210.

LOPES, Antonia Osima. Aula expositiva: superando o tradicional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.) **Técnicas de ensino: por que não?**. 7.ed. Campinas, SP: Papirus, 1998. 149 p. p. 35-48.

LOPES, Antonia Osima. A relação de interdependência entre ensino e aprendizagem. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Didática: o ensino e suas relações**. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 1997. 183 p. p. 105-114.

LUCKESI, Cipriano et al. **Fazer universidade: uma proposta metodológica**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 1991.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Aulas vivas**. São Paulo: MG Ed. Associados, 1992. 102 p.

MASETTO, Marcos Tarciso. Aula na universidade. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 8., Florianópolis, 1996. **Anais...** Florianópolis: UFSC, CED, NUP, 1996. v. 2, p.323-330.

MASETTO, Marcos Tarciso. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos T. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 1998. 112 p. p. 9-26

MIZUKAMI, Maria da Graças N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986. 119 p.

MORAIS, J. F. Regis. A criticidade como fundamento humano. In: VEIGA, Ilma P. A., CASTANHO, Maria Eugenia L.M. (Org.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas, SP: Papyrus, 2000. 248 p. p. 75-89.

MORAIS, Regis de (Org.). **A sala de aula: que espaço é esse**. 6.ed. Campina, SP: Papyrus, 1993. 129 p.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. A formação de professores na universidade e a qualidade da escola fundamental. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. (Org.). **Conhecimento educacional e formação do professor**. 2.ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995. 138p. p. 127-138

MUELLER, Suzana Pinheiro M. O ensino de biblioteconomia no Brasil. **Ciência da Informação**, Brasília, v.14, n.1, p.3-16, jan./jun. 1985.

MUELLER, Suzana Pinheiro M. Formação profissional e educação continuada – o que devemos ser? In: SIMPÓSIO BRASIL-SUL DE INFORMAÇÃO, 1996, Londrina. **Anais...** Londrina: UEL, 1996. 324 p. p. 253-272

MUELLER, Suzana Pinheiro Machado. Perfil do bibliotecário, serviços e responsabilidade na área de informação e formação profissional. **R. Bibliotecon. Brasília**, v. 17, n. 1, p. 63-70, jan./jun. 1989.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. 158 p. p.15-34.

OLIVEIRA, Liliana S. de. **O professor universitário no processo ensino-aprendizagem**. Disponível em: <<http://www.reitoria.ufmg.br/pj/artigos/pag15.html>>. Acesso em: 21 jun. 2000

PACHECO, José Augusto. **O pensamento e a acção do professor**. Porto: Ed. Porto, 1995. 223 p.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: ArtMed, 1999. 90 p.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. 206 p.

RAYS, Oswaldo Alonso. A relação teoria-prática na didática escolar crítica. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Didática: o ensino e suas relações**. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 1997. 183 p. p. 33-52.

RODRIGUES, Eloy. **Bibliotecas: os átomos e os bits: o futuro já começou**. Disponível em: <<http://www.bib.eng.uminho.pt/pessoal/eloy/bibatbit.htm>>. Acesso em: 27 jul. 1999

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1995. 348 p. p. 187-233: Da ideia de universidade a universidade de ideias.

SANTOS, Jussara Pereira. O perfil do profissional bibliotecário. In: VALENTIM, Marta Lígia Pomim (Org.). **O profissional da informação: formação, perfil e atuação profissional**. São Paulo: Polis, 2000. 156 p. p. 107-117.

SANTOS, Jussara Pereira. Reflexões sobre currículos e legislação na área de biblioteconomia. **Encontros Bibli: R. Bibliotecon. Ci. Inf.**, Florianópolis, v.6, out. 1998. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/bibliote/encontro/eb6art4.html>>. Acesso em: 6 maio 1999.

SCHON, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NOVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. 158 p. p. 77-91.

SCHON, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: ArtMed, 2000. 256 p.

SELTZER, Valdemar W. Dado, informação, conhecimento e competência. **DataGramaZero: Revista de Ciência da Informação [on-line]** n.0, dez/99. Disponível em: <[http://www.dgzero.org/dez99/F\\_1\\_art.htm](http://www.dgzero.org/dez99/F_1_art.htm)>. Acesso em: 23 mar.1999.

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. 204 p.

SOUZA, Francisco das Chagas de. **Biblioteconomia no Brasil: profissão e educação**. Florianópolis: ACB: Biblioteca Universitária/UFSC, 1997.

SOUZA, Francisco das Chagas de. A construção escolar do bibliotecário brasileiro: ontem, hoje, amanhã. **Ci. Inf. Brasília**, v. 20, n. 2, p. 181-190, jul./dez. 1991.

SOUZA, Francisco das Chagas de. A educação bibliotecária catarinense: causas de seus pontos fracos, entre 1973 e 1993. **Enc. Bibli: R. Bibliotecon. Ci. Inf.** Florianópolis, n. 9, jun. 2000a. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/bibliote/encontro/bibli9/bibli9.html>>. Acesso em 20/11/2000

SOUZA, Francisco das Chagas de. **A educação de profissionais de informação documentária em Santa Catarina**. Florianópolis, 1998. Relatório da pesquisa executada de dezembro de 1997 a outubro de 1998.

SOUZA, Francisco das Chagas de. O ensino de biblioteconomia no Brasil no discurso do bibliotecário participante nos CBBDs entre 1954 e 1982: apontamentos disciplinares para a construção do currículo do curso de Biblioteconomia. In. CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 18., Porto Alegre, 2000. **Anais...** Porto Alegre, 2000b. Disponível em: <<http://www.embauba.ibict.br/cbbd2000/>>. Acesso em 20/11/2000

SOUZA, Francisco das Chagas de. O sistema profissional bibliotecário brasileiro: sua capacidade de responder às mudanças do ambiente político e econômico no início do século XXI: uma abordagem sob a perspectiva da ação comunicativa. **Enc. Bibli: R. Bibliotecon. Ci. Inf. Florianópolis**, n. 10, out. 2000c. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/bibliote/encontro/bibli10.html>>. Acesso em 10/11/2000

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1990.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Departamento de Ciência da Informação. Coordenadoria de Estágios. **Regulamento de estágios do CIN da Universidade Federal de Santa Catarina**. Florianópolis, 1999.

VALENTIM, Marta Lígia Pomim. Atuação e perspectivas profissionais para o profissional da informação. In: VALENTIM, Marta Ligia Pomim (Org.). **O profissional da informação: formação, perfil e atuação profissional**. São Paulo: Polis, 2000a. 156 p. p. 135-151.

VALENTIM, Marta Lígia Pomim. Profissional da informação: formação, perfil e atuação profissional. In: VALENTIM, Marta Ligia Pomim (Org.). **O profissional da informação: formação, perfil e atuação profissional**. São Paulo: Polis, 2000b. 156 p. p. 7-29.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1994. 183 p.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lucia Maria G. de; FONSECA, Marília. Aula universitária e inovação. In: VEIGA, Ilma P. A.; CASTANHO, Maria Eugenia L.M. (Org.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas, SP: Papirus, 2000. 248 p. p. 161-191

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998. 224 p.

ZUBEN, Newton Aquiles. Sala de aula: da angústia de labirinto à fundação da liberdade. In: MORAIS, Régis de. **A sala de aula: que espaço é esse**. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 1993. 129 p. p. 123-130

## **ANEXOS**

## ANEXO 1

### ROTEIRO DE ENTREVISTA DO PROFESSOR

1. Dentro de sua concepção pedagógica como você define a aula?
2. Como é um ambiente de sala de aula que leve o aluno a ver criticamente o contexto da sociedade e do mundo em que vive?
3. Que importância você atribui aos saberes e às experiências dos alunos na relação ensino-aprendizagem?
4. Como você trabalha em aula as dúvidas, o pensar em aula, reflexões dos alunos acompanhando o pensar reflexivo do docente em relação ao conteúdo?
5. Como você analisa a necessidade de pesquisar-ensinando e ensinar-pesquisando, mediados pela problematização da realidade?
6. O que você vem fazendo, pedagogicamente, em seu trabalho como professor(a), para formar profissionais que irão atuar na Biblioteconomia nos próximos anos?
7. Qual a sua opinião sobre a avaliação do ensino?
8. Quando você ouve falar em qualificação didático-pedagógica para atuação em sala de aula, o que você pensa?

## **ANEXO 2**

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA DO ALUNO**

1. Como você define uma aula?
2. Como é um ambiente de sala de aula que leve o aluno a ver criticamente o contexto da sociedade e do mundo em que vive?
3. Do seu modo de ver, como os professores deveriam considerar os saberes e às experiências dos alunos na relação ensino-aprendizagem?
4. Como você vê a relação professor-aluno e aluno-aluno no processo de ensino-aprendizagem que ocorre na sala de aula?
5. Como você analisa a necessidade de aprender-pesquisando, através da problematização da realidade?
6. Como você analisa a sua participação em aula quanto a colocação de suas dúvidas, o pensar em aula, as suas reflexões acompanhando o pensar reflexivo do professor em relação ao conteúdo?
7. Que metodologias de ensino o professor tem adotado em sala de aula e como você avalia estas? Como você reage às metodologias apresentadas pelos professores para a aprendizagem do conteúdo?
8. Qual a sua opinião sobre a avaliação do ensino?
9. Quando você ouve falar em qualificação didático-pedagógica dos professores para atuação em sala de aula, o que você pensa?

## ANEXO 3

### O DISCURSO DOS DOCENTES

Neste item, são apresentadas as respectivas idéias centrais e expressões-chave para cada um dos docentes, relativo às respostas das perguntas, com total literalidade das falas, suprimindo-se apenas os comentários não relativos à pergunta em si. As omissões são apresentadas com reticências entre parênteses e os docentes foram identificados por ED (Entrevista docente) seguido do número do entrevistado.

1 - Dentro de sua concepção pedagógica como você define a aula?

| <b>Idéias Centrais</b>  | <b>Expressões-Chave</b>   |
|---|---|
| ED1 - É aprendizagem contínua.                                  | <i>A aula é aprendizagem contínua. Acho que o professor tem que estar bem preparado para entrar em sala de aula, atualizar-se sempre (...). Fazer com que o aluno relacione as coisas com o cotidiano.</i>  |
| ED2 - Interação professor e aluno. É uma troca de experiências. | <i>A aula eu vejo sempre como uma interação. Sempre vi a aula como interação professor e aluno (...). O aluno tem que ser questionador (...). É uma troca de experiências. Nunca é uma via de mão única, é sempre uma via de mão dupla, os dois lados aprendem.</i>                       |
| ED3 - Construção do conhecimento.                               | <i>A aula é um espaço da construção do conhecimento. O aluno vem para adquirir autonomia na sua aprendizagem e você tem que facilitar esse processo, conduzir este processo.</i>  |
| ED4 - Transmissão do conhecimento. Troca de experiências.       | <i>Transmissão do conhecimento e a própria troca de experiências com os alunos.</i>   |
| ED5 - Exposição do plano de ensino.                             | <i>É uma exposição do plano de ensino que foi elaborado antecipadamente, conforme o cronograma estipulado, tentando atingir o objetivo da disciplina, dentro do plano mesmo estruturado. Eu chamo de exposição, e esta exposição pode ser através de uma metodologia específica (...)</i> |

| Idéias Centrais   | Expressões-Chave  |
|---|---|
| <p>ED6 - A aula é a relação que se estabelece para que essa transferência de informação, de conhecimento de modos de percepção, de modos de concepção, de modos de entendimento e de modos de conduta se encontram, se estabelece um diálogo e até na discussão no processo inclusive, os dois podem reformular algumas concepções.</p> | <p>A aula é a relação em que a sociedade atribui a diferentes pessoas papéis situados em determinado espaço e tempo em que uma dessas pessoas, pela sua prática de trabalho, de pesquisa, de objetivos profissionais detém algumas formações específicas que os outros não detêm no mesmo nível ou para satisfazer as mesmas necessidades dessa sociedade. É o espaço onde se encontram essas duas categorias de pessoas e que se dá uma transferência de informação dessa pessoa, que pelo seu papel tem um acúmulo de experiências e de conhecimentos que os outros não têm no mesmo nível e na mesma proporção. A aula é a relação que se estabelece para que essa transferência de informação, de conhecimento de modos de percepção, de modos de concepção, de modos de entendimento e de modos de conduta se encontram, se estabelece um diálogo, se complementam, na expectativa que aquele grupo, aquelas pessoas que ainda não tenham aquelas informações possam sair com é uma clareza maior (...). A aula defino assim, esse encontro, papéis diferentes, no espaço e no tempo, com objetivo de que aquele que já tem o papel de assimilação mais amplo de determinado conhecimento, seja responsabilizado pela transferência para o outro que tem a responsabilidade de assimilar e até na discussão, no processo inclusive, os dois podem reformular algumas concepções, mas sempre o papel do professor, é o papel daquele que teria socialmente a função de iluminar idéias a respeito de uma determinada temática (...). A aula é um espaço de iluminação (...)</p> |
| <p>ED7 - A troca de conhecimento entre o aluno e o professor. Passo o conteúdo e vou sentindo essa interação.</p>   | <p>Bem, a aula para mim é o contato, é a transmissão, é o contato entre o professor e o aluno. Quer dizer, estou passando o conteúdo e ao mesmo tempo eu vou sentindo essa interação, eu acho isso importante. Você percebe se o aluno está assimilando ou não (...). A aula é a transmissão do conhecimento ou a troca de conhecimento melhor dizendo, entre o aluno e o professor. Será que é isto?</p>   |
| <p>ED8 - Vejo a aula como uma prestação de um serviço e esta prestação de serviço que na verdade é apoiar o aluno no desenvolvimento do conhecimento dele.</p>  | <p>Vejo a aula como uma prestação de um serviço e esta prestação de serviço que na verdade é apoiar o aluno no desenvolvimento do conhecimento dele. Na aula é no momento que o professor tem para apresentar o conjunto de conhecimento e discutir as dúvidas com eles e tentar atrair o cara para o negócio. A aula é</p>   |

| Idéias Centrais   | Expressões-Chave   |
|---|--|
| É um momento de contato.  | <i>para ter tesão, se o cara não tem tesão na aula dança. É um momento de contato (...). Eu tento ver aula assim, como um momento que eu vou atrair o aluno para aquele assunto e também ajudar ele no exercício de desenvolver o aprendizado dele, é meio complicado.</i>   |
| ED9 - É a interação aluno-professor. É uma troca de conhecimento, porque professor aprende e o aluno aprende.   | <i>Eu acho que a aula é o momento mais importante, já que é a interação aluno-professor. Por mais que você seja autodidata, por mais que você estude, por mais que você se forme a partir do conhecimento escrito, registrado, esse diálogo com o professor é extremamente fundamental (...). Porque essa troca, porque o professor aprende e o aluno aprende, é uma troca de conhecimento, o professor não é dono da verdade dentro da sala de aula, mas ele está também aprendendo a partir do que os alunos trazem, do conhecimento todo envolvido. (...) Não existe coisa pior do que você dar uma aula sem interação, você está falando para as cadeiras, você tem que estar falando para alguém que esta prestando atenção (...)</i> |
| ED10 - É um processo pedagógico onde ocorre uma troca de conhecimentos. É uma via de mão dupla na troca de conhecimentos.   | <i>A aula é definida como um processo pedagógico onde eu considero uma troca de experiências entre docente e discente. Pode ser considerada uma via de mão dupla na troca de conhecimentos.</i>  |
| ED11 - Uma aula é sempre uma troca e para que haja uma interação é necessário que haja espaço para o aluno.   | <i>Eu acho que aula é um espaço de aprendizagem, de troca de experiência, isto quer dizer, que se não houver uma interação não há aula. Uma aula é sempre uma troca e para que haja uma interação é necessário que haja espaço para o aluno. É necessário haver uma comunicação entre os dois lados, professor e aluno.</i>  |
| ED12 - A aula é um momento de interação, presencial, entre professor e os alunos sobre um determinado conhecimento. A gente está construindo conhecimentos, tem que ser dinâmica. | <i>(...) A aula é um momento de interação, presencial, entre o professor e os alunos sobre um determinado conhecimento. Não considero aula o mero repasse de idéias, muito pelo contrário, para mim é muito importante o aluno participar para que eu possa entender aonde eu vou interagir. Eu vejo um professor, um bibliotecário um facilitador de conhecimentos onde a gente vai criar novos conhecimentos, jamais eu passar informações, transmitir entre aspas, né, informações que os alunos não estavam motivados para isso. (...) Porque a gente está construindo conhecimentos, então se eles trouxerem reportagens, eu levar alguma coisa, nos vamos trabalhar este</i>   |

p. 92  
40-  
46

78-  
p. 92

p. 92

p. 92

| Idéias Centrais   | Expressões-Chave   |
|---|--|
|   | <i>conteúdo, tem que ser dinâmica a coisa, jamais assim parado.</i>  |
| <p>ED13 – A aula é uma troca. Não é um espaço geográfico definido, é um espaço subjetivo de ensino-aprendizagem e que alguns conteúdos teóricos básicos são oferecidos para um público definido com objetivo de aprendizagem.</p> | <p><i>Eu definiria assim, um ambiente, um espaço delimitado, ou um ambiente de ensino-aprendizagem não delimitado por paredes. Eu posso dar uma aula fora de um ambiente delimitado, com tanta eficiência e eficácia, quanto eu daria uma aula num ambiente delimitado. Então, seria este espaço de ensino-aprendizagem que não é um espaço geográfico definido, é um espaço subjetivo de ensino-aprendizagem e que alguns conteúdos teóricos básicos são oferecidos para um público definido com objetivo de aprendizagem. Estes conteúdos teóricos são oferecidos de forma objetiva, teórica e/ou de forma prática, sendo trabalhado de forma prática, visando o processo de ensino-aprendizagem do aluno. (...). Mas então, a aula é uma troca. Existe então personagens, os alunos. Existe alguém que, provavelmente conduza e/ou oriente em uma situação de domínio de conteúdo, com objetivo expresso (...). Então, é bem abrangente o termo. Para mim, a grosso modo significaria isso. A gente poderia pegar outros espaços de ensino-aprendizagem, como por exemplo, um espaço de ensino-aprendizagem utilizando o computador, meios eletrônicos e digitais (...)</i></p> |
| <p>ED14 – Compartilhar conhecimentos</p>  | <p><i>Aula é a oportunidade que o professor tem de compartilhar conhecimentos com os alunos, em outras palavras, você dá conhecimento e recebe também feedback do aluno.</i></p>   |
| <p>ED15 - E um ponto de encontro e de troca de informações.</p>   | <p><i>É um ponto de encontro e de troca de informações, onde o professor traz um material referencial como base para discussão e junto com o aluno, eles discutem essa base referencial, e cada um incorpora a esse debate, enriquece esse debate com as suas experiências.</i></p>  |

p. 92

p. 92

2 - Como pode ser um ambiente de sala de aula que leve o aluno a ver criticamente o contexto da sociedade e do mundo em que vive?

| <b>Idéias Centrais</b>   | <b>Expressões-Chave</b>   |
|--|---|
| ED1 - Dando a parte da teoria em sala de aula e fazendo as visitas técnicas para tomá-lo crítico.  | <i>Eu acho que dando a parte da teoria em sala de aula e fazendo as visitas técnicas, tanto em arquivos, museus, instituições, empresas, e então que ele possa ser depois o crítico e com a teoria, a bibliografia que também ele vai ter acesso, ele possa ser crítico, fazer sua autocrítica e que possa contribuir para um mundo melhor.</i>   |
| ED2 - Nunca ficando só na teoria, mandando os alunos para o mercado.   | <i>Nunca ficando só na teoria, mandando os alunos para o mercado(...). Eu dou a teoria e mando eles para a biblioteca, em tal lugar e eles vêem que é tudo diferente do que aprendem em sala de aula. Eu não me restrinjo só ao campus (...)</i>  |
| ED3 - A partir do momento que ele vai construindo, ele próprio o seu conhecimento, ele vai sendo crítico em relação a realidade.   | <i>É justamente nesse sentido, a partir do momento que ele vai construindo, ele próprio o seu conhecimento, ele vai sendo crítico em relação a realidade. Eu sempre trabalho nas aulas com esta perspectiva. Na perspectiva de que o aluno vai criar seus próprios conceitos, através da crítica que ele vai fazer.</i>   |
| ED4 - Sempre contextualizar. Fazer as pontes com a realidade.  | <i>Procurando sempre contextualizar o que se aprende em sala de aula. Fazendo as pontes com a realidade, onde pode ser aplicado e dando as respostas aos por quês.</i>  |
| ED5 - Através de textos, através de seminários com discussões, seminário na acepção da palavra.  | <i>(...) Através de textos, através de seminários. Na minha avaliação o melhor método para conseguir fazer uma crítica seria um seminário com discussões, onde se passaria textos pré-estabelecidos, que eles fariam uma pré-leitura e eles trariam para sala de aula através do debate. Seria ainda o seminário, mas o seminário na acepção da palavra. Não é só aquela coisa de trazer, apresentar, expor e acabou. Não. Teria que ter realmente um debate e que o aluno tivesse se preparado fora da sala de aula.</i> |
| ED6 - Processo do conhecimento, onde ele não se veja como uma tábua rasa. Que ele tenha condições de estar debatendo, porque justamente no processo de debate que se estabelece a crítica da situação colocada | <i>(...) Teria que ser um ambiente onde o não professor, aí eu não vou dizer exatamente o aluno, mas o não professor, não se veja como uma tábua rasa. Onde ele também seja um sujeito no processo do conhecimento, onde ele, mesmo com uma diferença de conhecimento em relação àquele que é naquela situação, naquela circunstância professor, ele tenha condições de estar debatendo, porque é justamente no processo de debate que se estabelece a crítica da situação colocada e que sempre é também uma</i>         |

| Idéias Centrais  | Expressões-Chave  |
|--|---|
| <p>e que sempre é também uma postura em relação ao contexto do momento.</p> <p>Contextualização da sala de aula.</p> <p>Um ambiente plenamente dialógico. Não dá para ser crítico e não dá para ver um contexto criticamente sem estar muito informado, sem estar lendo.</p> | <p>postura em relação ao contexto do momento. (...) Supõe que tem um professor também com essa visão, de que está recebendo não-professores para aperfeiçoar a sua visão de crítica a um contexto de trabalho, contexto político, contexto histórico, contexto socioeconômico, um mundo de existência concreta (...) e tem os meios, e tem outros recursos, como por exemplo, o sujeito poder participar de iniciação científica, de poder participar de eventos, organizar atividades, organizar textos e até publicá-los e ter espaço na escola que permita a publicação de idéias por mais divergentes que elas possam ser e ter espaço para atuação política enquanto estudante, de ter espaço e prática de convivência para além da estrita sala de aula, mas que forma uma ambiente de sala de aula na medida que contextualiza a sala de aula (...). É o ambiente que permita que aquela sala de aula se situe dentro de um contexto, de uma faculdade, de um contexto de uma universidade, um contexto de um estado, de um país, enfim do mundo. (...) As práticas pedagógicas, a gente poderia colocar como sinônimo a comunicação do conteúdo, de ser feito com um conjunto de posturas tanto do professor como do não-professor. Que estabeleça uma relação de discussão, uma relação até de contestação a certos conceitos, a certas idéias, a certas técnicas, aplicação de certas técnicas, e que significa o recriar de posturas, o recriar do modo de fazer a comunicação do conteúdo com certas direções, que pode ser uma direção expositiva ou pode ser uma direção de exercícios praticados ou pode ser uma direção de orientação para observação de fatos, que pode ser uma comunicação que orienta para vistos os fatos, observados os fatos, você fazer um debate sobre isso em comparação com uma teoria que está dada, e como aquele conteúdo já existe estabelecido e, portanto, nessa discussão, o conteúdo pode ser modificado. Então, eu penso que um ambiente de sala de aula que faça uma convergência de todos esses pontos, ele não só vai levar a crítica, mas ele em si já é a prática da crítica. (...) Então, esse ambiente é um ambiente plenamente dialógico, um ambiente onde as pessoas teriam que estar sendo permanentemente orientadas para serem questionadoras. Não dá para ser crítico e não dá para ver um contexto criticamente sem estar muito informado, sem estar lendo, sem estar debatendo, sem estar participando de eventos, sem estar criando fatos, sem estar criando publicações (...)</p> |

| Idéias Centrais   | Expressões-Chave  |
|---|---|
| <p>ED7- Dar oportunidade para o aluno fazer questionamentos e que leve a situações diferentes e se vai discutindo. Exemplificar com situações do ambiente, da realidade que está acontecendo.</p>   | <p><i>A gente tem que abrir a oportunidade para o aluno em sala de aula na medida que vai trabalhando o conteúdo, em que vai havendo o questionamento até que leve a situações diferentes aonde vai se resgatando o conhecimento e se vai discutindo. (...) Que este debate de sala de aula que é em cima do conteúdo ou conteúdos paralelos que apareçam, eu acho que cria o ambiente, que cria o contato do assunto com o todo, na interdisciplinaridade. (...) Porque você está sempre comparando o conteúdo que você está transmitindo, exemplifica com situações do ambiente, da realidade que está acontecendo, aí é que você faz a crítica: será que a sociedade está atendendo isso? Será que a biblioteca está fazendo isto que a gente está vendo em sala de aula? Será que a escola está aplicando da mesma maneira que a gente está discutindo em sala de aula? A coisa é bonitinha no papel e como é na realidade ali. Exemplificando o dia-a-dia na sociedade, na biblioteca, no nosso meio de trabalho, mostrar o que acontece. O importante para isso é a própria vivência deles.</i></p> |
| <p>ED8 – Um ambiente competitivo, onde o aluno participe.<br/>Um ambiente que tente trazer a realidade do dia-a-dia associado aos conceitos apresentados. Só a teoria sem prática não funciona.</p>   | <p><i>Eu acho um ambiente onde a gente consiga fazê-los participarem. Eu veria como um ambiente competitivo. (...) é um ambiente mais competitivo, que eles tivessem que disputar espaço (...). Seria um ambiente que a gente poderia estimular mais o cara a aprender, aí no aprender a gente poderia jogar as dificuldades que a sociedade tem, porque isto, porque aquilo. Mas, às vezes, ele sente a escola distanciada da realidade dele. (...) Um ambiente que tente trazer a realidade do dia-a-dia associado aos conceitos que está apresentando. Só teoria sem a prática não funciona e não funciona para a grande maioria dos alunos.</i></p>   |
| <p>ED9 – Um ambiente que ele tenha liberdade de se expressar.</p>   | <p><i>Eu acho que é um ambiente que ele tenha liberdade para se expressar. Um ambiente que ele se sinta à vontade para dizer o que pensa.</i></p>   |
| <p>ED10 - A disciplina tem que estar envolvida dentro do contexto social e do mundo ou da realidade em que o aluno vive. O aluno tem que ter uma participação ativa, ter um espaço para que possa haver um diálogo para ele criar esse senso crítico.</p> | <p><i>A disciplina que o professor está ministrando tem que estar envolvida dentro do contexto social e do mundo ou da realidade em que o aluno vive para poder fazer/criar esse senso crítico entre os alunos. (...) Esse ambiente criado em sala de aula deve ser voltado para uma metodologia agradável, dentro de técnicas modernas e também do ponto de vista que o aluno tenha uma participação ativa em sala de aula, que o professor permita um espaço para ele, onde possa haver esse diálogo para ele criar esse senso crítico do mundo que ele está inserido e,</i></p>  |

| Idéias Centrais   | Expressões-Chave   |
|---|--|
| ED11- Deixar o aluno se expressar, dar artigos atuais e solicitar a opinião dele.   | <p><i>conseqüentemente, também de seu contexto social.</i></p> <p><i>Acho que se a gente deixa o aluno se expressar, se a gente solicita a opinião dele em todo o tempo, se a gente dá documentos, artigos e coisas atuais para o aluno ler e que force um pouco a participação dele, ele deve ver criticamente o contexto da sociedade, mas isto não vem naturalmente, tem que ser um pouco forçado pelo professor.</i></p>   |
| ED12 - Fazer um ambiente de aprendizagem onde eles possam resgatar o seu contexto histórico, social e pessoal, e interagir com esse conhecimento de uma área profissionalizante para a gente construir um mundo um universo que eles vão atuar ou já estão atuando e vão se capacitar. É necessário que também discussão dos fatos. | <p><i>Primeiro, ele tem que conhecer este espaço chamado universidade (...). E aí, ele está na universidade, e esta universidade está centrada em um contexto social (...). Eles estão numa determinada realidade social. Então, se este ano eu trabalho de uma forma, ano que vem eu tenho certeza que não vou conseguir repetir, porque o aluno mudou e a sociedade mudou, a universidade mudou. Eu sempre tenho que pensar que eles estão numa universidade, dentro de uma universidade, que está numa sociedade que é muito contrastante, você pode notar o rico e o pobre do lado (...). Eu tenho a leitura, ali eu só posso ler quando tem uma banana enleada num jornal, enquanto que no outro, as crianças recortam os jornais e revistas que eu jamais poderia comprar. Então, são esses contrastes sociais que eu tenho que trazer, sempre lembrar que o aluno em si vem de diferentes esferas sociais, camadas que existem. Mas a gente tem que tentar fazer um ambiente de aprendizagem onde eles possam resgatar o seu contexto histórico, social e pessoal, e interagir com esse conhecimento de uma área técnica, profissionalizante, para a gente construir um mundo, um universo que eles vão atuar, daqui a dois ou três anos, ou já estão atuando e vão se capacitar. É necessário que haja também discussão dos fatos.</i></p> |
| ED13 – Que o aluno tenha liberdade de se expressar. Um ambiente em que haja seminários com debates. O aluno tem que ter um conteúdo teórico anterior, já consolidado. Quanto mais conhecendo eles estão, mais potencial crítico eles têm.   | <p><i>(...) Primeiro eu preciso ter então um propósito, um objetivo e proporcionar que em torno desse propósito, desse tema, desse objetivo, o aluno tenha em primeiro lugar, liberdade de se expressar, que é uma maneira de trabalhar a crítica. Então, eu dou liberdade para que eles se expressem. Eu tanto posso pedir uma descrição, no ramo das definições, que ele me defina, me conceitue, ou que ele me faça uma análise crítica sobre determinada situação, determinado tema, determinado tópico, ou seja, é a livre expressão do aluno. Então, por exemplo, em um ambiente de sala de aula em que haja seminários, em que os alunos trabalham um determinado tipo de tema, eles oferecendo, então, todo campo de definições, campo</i></p>   |

| Idéias Centrais  | Expressões-Chave  |
|--|---|
|  | <p>conceitual de determinado tema, as áreas multidisciplinares e eles se posicionando em relação a isto, e isto pressupõe um conteúdo teórico anterior, já consolidado para o aluno, porque ele só pode se posicionar criticamente em relação ao que conhece ou ao que está conhecendo e na medida que esse processo de aquisição de conhecimento se processa, quanto mais conhecendo o assunto ele está, mais ele consegue se posicionar criticamente. (...) Não só o tópico em essência, mas os tópicos limítrofes, as fronteiras desse assunto. O que importa é que a questão sala de aula, ela tem alguma coisa restritiva em relação a insitar a crítica no aluno. A menos que eu ofereça situações de debates, aonde o aluno possa se posicionar criticamente. (...) Quanto mais conhecendo eles estão, mais potencial crítico eles tem. Então, me parece que um ambiente de sala de aula, salvo utilizando estes recursos mais flexíveis, não é um espaço, que pelo menos nesse curso, enquanto que o aluno se mostra, não parece crítico. Pontualmente algumas coisas muito práticas em relação à nota, a prova, é difícil, tem de decorar, tem que estudar, é com consulta, fora isto, é mais reclamatória do que crítico.</p> |
| <p>ED14 - Apresentar para eles situações reais. Sempre tentar fazer uma ponte. Uma ponte de relacionamento conhecimento com realidade.</p> | <p>O que eu acho é que a gente deve apresentar para eles situações reais, a partir do qual o aluno começa a colocar o conhecimento que ele tem e através da orientação do professor, ele pode pegar outros conhecimentos novos e através das leituras que ele faz também, sempre relacionando sua experiência de vida, não só de vida na área de biblioteconomia, como também de vida, assim, socialmente, com aquilo que ele está aprendendo. Sempre tentar fazer uma ponte. Uma ponte de relacionamento de conhecimento com a realidade. Eu acho que nosso curso, com raras exceções, não mostra a realidade. Eu acredito que se vai trabalhar com a realidade no nosso curso que é técnico dá muito mais trabalho do que trabalhar com situações criadas. (...) Mas, acho que nós estamos melhorando, só que acho que tem que ser um trabalho em conjunto entre os professores.</p>  |
| <p>ED15 – Um ambiente que proporcionasse discussão e que o aluno se posicione criticamente.</p>  | <p>Acho que um ambiente que propiciasse uma discussão, para que ele pudesse criticamente analisar a atuação. Tu tens que trazer elementos desse contexto e colocar questões, porque se tu não colocas questões, não levantas pontos críticos para debate, como é que se vai despertar o aluno para esse senso crítico. Acho que para despertar esse senso crítico (...) interessante é as pessoas trazerem</p>  |

| Idéias Centrais | Expressões-Chave   |
|-----------------|--|
|                 | <i>várias posições, existe esta, esta e aquela, e o professor se posiciona 'pra mim, dentro deste contexto esta me parece ser a mais adequada', mas daí tu dá chance de as pessoas compararem. Nem sei se os professores mostram isso, mas eu acho que seria o ideal, mostrar vários pontos, várias situações, várias teorias e deixar ele escolher.</i> |

3 - Que importância você atribui aos saberes e às experiências dos alunos na relação ensino-aprendizagem?

| Idéias Centrais   | Expressões-Chave   |
|---|--|
| ED1- Só vem a somar. Acho que tem que haver respeito mútuo e é uma troca de experiências, de saberes.   | <i>Olha, eu acho que desde a hora que você passa uma experiência e dá uma teoria, e a minha experiência junto com a deles, acho que só vem a somar. Eu associo os dois, acho que o aluno quanto o professor, os dois aprendem juntos (...). Acho que tem que haver respeito mútuo e é uma troca de experiências, de saberes. Eu considero essas experiências e saberes que os alunos já possuem.</i>   |
| ED2 – Muito importante, e posso pedir para o aluno dar a sua opinião.   | <i>Muito importante. Inclusive, na primeira aula, eu peço para os alunos se apresentarem, contando sobre o que fazem, para ter uma noção, porque na hora que a gente está trabalhando determinado assunto, posso pedir para aquele aluno dar sua opinião.</i>  |
| ED3 - Toda a experiência que ele trouxe de fora também vai ser levada em conta, na medida que essa bagagem também vai interferir no processo. | <i>Na medida em que você está construindo conhecimento em sala de aula e você precisa da bagagem do aluno, você vai utilizar essa bagagem que ele traz para a sala de aula. Essa bagagem é que vai fazer com que ele perceba e construa seus conceitos dentro da área, de maneira diversificada. Toda a experiência que ele trouxe de fora também vai ser levada em conta, na medida que essa bagagem também vai interferir neste processo</i> |
| ED4 – A troca de saberes e experiências é fundamental e enriquecedora também, muitas vezes, para o próprio conteúdo da disciplina.            | <i>É fundamental a troca de experiências, porque no curso de biblioteconomia a maioria dos alunos já trabalham, não são alunos na faixa etária de 16 a 20 anos. A maioria tem mais idade e tem muita experiência de vida e essa troca de saberes e experiências é fundamental e enriquecedora também, muitas vezes, para o próprio conteúdo da disciplina.</i>   |
| ED5 – Fundamental e eu considero muito.   | <i>Nossa, fundamental, fundamental. Eu considero muito. Eu estou pensando no aluno de graduação noturna, tá, que</i>   |

| Idéias Centrais   | Expressões-Chave   |
|---|--|
|   | parece que é um aluno que tem mais uma bagagem de experiência maior, ele é mais, digamos que ele seja mais amadurecido, já que normalmente ele trabalha, além de estudar e tal, por isso quando eu dei esta resposta eu pensei nesse aluno.  |
| ED6 - É a máxima importância, porque inclusive estou vendo como um potencial contribuidor para aquilo que já penso em relação ao conteúdo que eu trabalho.                    | (...) eu teria que ter uma postura de não ver o sujeito como uma tábua rasa (...). Então se eu considero como estudantes então a importância que necessariamente eu atribuo aos saberes e experiências que eles trazem é justamente a máxima importância, porque inclusive estou vendo como um potencial contribuidor para aquilo que já penso em relação ao conteúdo que eu trabalho, ou até uma prática docente que eu executo, ou seja, é a máxima importância. Pensando em termos concretos, eu não posso dizer, eu considero importante e ficar por isso. Eu considero importante porque eu faço alguma coisa para que isso seja considerado, para que tenha essa coisa acontecendo. (...) É claro que muito é provável que um tema relacionado a uma questão técnica eu possa estar fazendo este mesmo trabalho de verificar o que eles conhecem e se este conhecimento é muito de senso comum e como esse senso comum pode ser dito de uma forma mais teórica, mas científica, sem que esta teoria, ciência pareça uma coisa estranha, mas que na verdade reforcem o modo de dizer daquilo que ele já sabe (...). Então, acho que atribuo a máxima importância sempre que possível. |
| ED7 - É fundamental, é a interação que eu vejo. Considero esses saberes e experiências e aproveito eles ou para enriquecer ou tentar dar um outro direcionamento ao conteúdo. | É fundamental mesmo, é a interação que eu vejo. Como eles tem experiência, é claro que têm alunos que não trabalham fora, ou nunca trabalharam fora, não tem experiência nenhuma, então eles vão aprendendo com os próprios estágios, ou no transcorrer do curso. Agora, o nosso curso tem uma característica que é os alunos mais a idade, tem gente que já trabalha, então eles trazem uma experiência que é fundamental. Eu considero esses saberes e experiências e aproveito eles, ou para enriquecer ou para tentar dar um outro direcionamento ao conteúdo. É fundamental.  |
| ED8- Isso é uma grande quebra de paradigma para mim, porque eu falo muito e eu tenho que aprender a escutar os alunos.  | Isso é uma grande quebra de paradigma para mim, porque eu falo muito e eu tenho que aprender a escutar os alunos e ver o que eles têm a aprender e, então, fulano de tal tem que aprender isto e isto, daí em cima disso a gente tem que alavancar, mas isso é muito difícil de fazer. Então, só a gente sem eles, daí a aula fica um saco, a gente não aprende nada. Claro que a gente aprende, o cara que for  |

| Idéias Centrais  | Expressões-Chave   |
|--|--|
|  | <p>dar a aula e acha que não aprende nada é uma besta, está aprendendo a se comunicar, sempre está aprendendo alguma coisa. O que acontece é que muitas vezes, pela posição de deusinho que a gente tem ou porque a gente é muito ocupado a gente não consegue processar, e acho que é isto que diferencia determinados professores. Um professor bom é aquele que consegue aprender na sala de aula porque daí ele vai ter uma aula melhor (...)</p>                          |
| <p>ED9 – Extremamente importante. Se ele tiver um conhecimento, se ele trouxer uma coisa, mostrar um exemplo, isto enriquece muito a aula.</p>   | <p>Eu acho extremamente importante, porque enriquece a aula. Eu acho legal. Eu acharia muito mais legal, se eles estagiassem mais cedo, se tivesse um estágio a partir da 4ª fase ou 5ª fase, se tivesse experiência que eles vai adquirindo lá na vida deles, vai trazendo uma riqueza muito grande para a sala de aula. (...) Então, essa relação é importante. Se ele tiver um conhecimento, se ele trouxer uma coisa, mostrar um exemplo, isto enriquece muito a aula.</p> |
| <p>ED10 – É considerado importante, pois é uma forma de o professor fazer o desenvolvimento da sua mensagem, ou seja, de sua troca de experiências com o aluno.</p>  | <p>Essa importância do aluno que já traz em sua bagagem conhecimentos ao entrar na academia é considerado importante, pois é uma forma de o professor fazer o desenvolvimento da sua mensagem, ou seja, de sua troca de experiências com o aluno. Esse saber dele, acredito que tem que ser respeitado e sua experiência também, para fazer uma comparação com o nosso objeto, nosso propósito, do papel em sala de aula enquanto professor.</p>                               |
| <p>ED11- Às vezes, a gente esquece isto em sala de aula, mas não podemos esquecer. E fundamental. Também a troca de aluno com aluno, é fundamental, porque é com o trabalho em grupo que eles trocam as suas experiências.</p> | <p>Isto é uma coisa que a gente às vezes esquece em sala de aula. Todo aluno é um ser humano. A gente não pode esquecer de lembrar isto sempre. Acho que é fundamental, mesmo que seja difícil para a gente, é fundamental lembrar sempre isto, que o aluno tem uma experiência. A troca de aluno com aluno, é fundamental os trabalhos em grupo porque é com o trabalho em grupo que eles trocam as suas experiências.</p>  |
| <p>ED12 – É fundamental. O mais importante é que eu redireciono as minhas aulas.</p>   | <p>É fundamental. Eu faço pré-teste e pós-teste, eu tenho este hábito, porque no pré-teste eu identifico o lado histórico-social dele, de aprendizagem, como é que ele está, o que espera do curso. (...) O mais importante é que eu redireciono as minhas aulas em cima daqueles dados. E o pós-teste serve para mim ver como eles cresceram daquele primeiro encontro meu para o último encontro comigo.</p>   |
| <p>ED13 – A relação é diretamente proporcional e a importância é toda.</p>   | <p>A relação é diretamente proporcional e a importância é toda. (...) Então, a experiência que ele traz seria assim, o pré-requisito em termos da disciplina, as crenças e a</p>   |

| Idéias Centrais   | Expressões-Chave   |
|---|--|
| <p>Tem que ser um exercício de liberdade aonde ele se expresse, onde ele deixe claro seus saberes e experiências, tanto no seu conhecimento tácito, que é aquilo que ele tem que responder pontualmente quanto na participação dele no processo total de conhecimento.</p> <p>Parece-me que importância dos saberes e experiências, até quanto que eu percebo, ainda é uma falácia.</p> | <p>vivência social dele enquanto indivíduo na sociedade. (...)</p> <p><i>Tem que ser um exercício de liberdade, aonde ele se expresse, onde ele deixe claro seus saberes e experiências, tanto no seu conhecimento tácito, que é aquilo que ele tem que responder pontualmente, quanto na participação dele no processo total de conhecimento. (...)</i></p> <p><i>Então, me parece que a importância dos saberes e experiências até quanto que eu percebo, ainda é uma falácia. Se o aluno não responder aquele conjunto de quesitos, todos eles formais, ele não é considerado apto e a aptidão, é então, medida parcialmente e aí quando nós vemos a crise profissional que a gente está vivenciando neste momento, a gente entende. Isso vem em parte adesse pouco posicionamento crítico, desse pouco saber, dessa experiência muito parca, em que ele nunca pode consolidar, na forma de opinião crítica, ele tem medo inclusive. (...) Existem algumas disciplinas que são meramente teóricas. Bom, então existe a necessidade de um domínio de conteúdo e de saber fazer relação entre o que eu tenho de experiência e a experiência nova. Já teria o conhecimento explícito, junto com o conhecimento tácito, já seria o saber-fazer. Então, por isto eu acho importante esta distinção, ele pode saber fazer de um jeito, ainda dentro de um saber empírico e o conteúdo que eu trago, conteúdo científico, normatizado e reconhecido pela academia, pode ser diferente do saber fazer, só que isto não é expressado. Nada me garante que o conteúdo que a academia propõe para o aluno seja correto, porque saber fazer pode vir a mostrar que existe a necessidade de reformulação, de atualização ou de ajuste entre o que está sendo dado na teoria e o que eles vivenciam na prática, e na biblioteconomia, isto é muito comum.</i></p> |
| ED14 - É a base do ensino.  | <p><i>Eu acho sempre super importante. É a base do ensino. Se você não aproveita as experiências dos alunos, você simplesmente está ensinando como se você se colocasse numa plataforma. Para mim, o mais importante dentro da sala de aula é trazer, tanto a experiência do professor como do aluno, no momento que você está desenvolvendo o processo ensino-aprendizagem.</i></p>   |
| ED15 - Valorizo muito. Tento fazer trabalhos que eles possam utilizar essas experiências que eles já têm.   | <p><i>Eu, para quem já foi meu aluno, sabe que eu valorizo e valorizo bastante, porque eu sempre procuro saber onde o aluno está atuando. É uma das primeiras coisas que eu faço no início de aula, é verificar se ele está atuando na biblioteconomia ou numa empresa, qual é a área dele. Para que ele possa no decorrer das aulas aproveitar essa</i></p>   |

| Idéias Centrais | Expressões-Chave   |
|-----------------|--|
|                 | <i>experiência e neste contexto que ele está atuando para ele contribuir. E de preferência, tipo assim, nos trabalhos, sempre procurar fazer trabalhos que eles possam usar essa experiência que ele já tem, sempre inserido no contexto (...)</i> |

4 - Como você trabalha em aula as dúvidas, o pensar em aula, reflexões dos alunos acompanhando o pensar reflexivo do docente em relação ao conteúdo?

| Idéias Centrais  | Expressões-Chave   |
|--|--|
| <p>ED1- A dúvidas sempre tento resolver de uma forma ou outra. Nunca coloco primeiro a minha visão. E espero que eles coloquem as deles, depois o grupo chega a um acordo e no final eu fecho, eles têm que começar a fazer o pensar e a construir o seu próprio pensamento.</p> | <p><i>Eu sempre faço uma aula expositiva, às vezes, uso transparências e passo alguns filmes relacionados com as aulas e depois realmente a gente começa a fazer alguma discussão. Então, eu nunca coloco primeiro a minha visão, espero que eles coloquem as deles, depois o grupo chega a um acordo e no final eu fecho, para não interferir na avaliação dele, na autocrítica dele, para não ter influência da gente também. Eles têm que começar a fazer o pensar e a construir o seu próprio pensamento. As dúvidas sempre tento resolver de uma forma ou outra.</i></p>  |
| <p>ED2 - Eu me preocupo muito com as dúvidas do aluno. E sobre as reflexões, eu sempre faço questionamentos. Eu faço eles discordarem. Nós refletimos também sobre o valor de fazer o curso de biblioteconomia.</p>  | <p><i>Eu me preocupo muito com as dúvidas do aluno. Se ele pergunta e eu não sei, eu levo isto como uma tarefa de sua contribuição. A pesquisa do aluno e a pesquisa do professor e casamos as duas informações. E sobre as reflexões eu sempre faço questionamentos, porque, por exemplo, eu dou as definições do ... e aí eu pergunto: "você concordam com isso?" E aí todo mundo concorda, porque eles têm medo de dizer que não. Assim, eu começo a puxar, "você não acham que isto está demais, isto está de menos?" Eles dizem "como isto pode estar errado?". "Sim vocês vão aceitar porque está escrito? Você têm que pensar, refletir." Nós discordamos em uma definição ... , eu faço eles discordarem. Nós refletimos também sobre o valor de fazer o curso de biblioteconomia.</i></p> |
| <p>ED3 - Na medida que eu trabalho com a questão da construção do conhecimento, eu estou</p>   | <p><i>Na medida que eu trabalho com a questão da construção do conhecimento, eu estou trabalhando diretamente com a reflexão, em todos os pontos, em todas as abordagens da disciplina. Tudo vai levar em conta a crítica, o</i></p>   |

| Idéias Centrais   | Expressões-Chave   |
|---|--|
| <p>trabalhando diretamente com a reflexão. Eu faço eles pensarem nas próprias dúvidas. Eu jogo uma pergunta para facilitar que ele resolva as dúvidas.</p>  | <p><i>posicionamento do aluno em sala de aula, o que ele pensa da realidade. Sempre é levada em conta esta perspectiva da reflexão. Eu faço eles pensarem nas próprias dúvidas, ele vai responder as próprias dúvidas. Na verdade eu jogo uma pergunta para facilitar que ele resolva as dúvidas.</i></p>  |
| <p>ED4 – Dou textos que façam os alunos refletirem sobre o que o que foi falado e dando margem para que ele busque mais conhecimentos. As dúvidas têm que ser esclarecidas e a troca de todos tem que chegar a um consenso.</p>   | <p><i>Além de a gente transmitir os conteúdos, a gente procura dar textos que façam os alunos refletirem sobre o que foi falado e dando margem para que ele busque mais assuntos, conhecimentos referentes, para poder discutir em sala de aula. Considero as dúvidas. As dúvidas têm que ser esclarecidas e a troca de todos tem que chegar a um consenso para tirar as dúvidas.</i></p>  |
| <p>ED5 - Eu tento pinçá-las e tento achar textos, textos que fale sobre aquela dúvida, para não ficar só no discurso eu tento realmente colocar as dúvidas em cima de uma teoria. E o pensar, isso eu estou tentando fazer este semestre, é a primeira vez que estou tentando puxar do aluno esse pensar sobre a disciplina, porque me parece que eles não fazem isso.</p>  | <p><i>Olha, eu normalmente pego, quando surge as dúvidas, eu tento pinçá-las e tento achar textos, textos que fale sobre aquela dúvida, para não ficar só no discurso. Eu tento realmente colocar as dúvidas em cima de uma teoria, baseada em algum autor. (...) E o pensar, isso eu estou tentando fazer este semestre. É a primeira vez que estou tentando puxar do aluno esse pensar sobre a disciplina, porque me parece que eles não fazem isso. Então, estou tentando construir da seguinte forma, passando trabalhos para eles, não trabalhos que eles vão encontrar pronto na bibliografia da disciplina, mas eles vão ter que montar, tipo assim o conceito de uma disciplina (...). Mas eu tento.</i></p>   |
| <p>ED6 – Quando os alunos apresentam dúvidas falo seguinte “fala para o grupo, não falo para o professor, mas sim para grupo”, e aí tentar mas sim para grupo”, e aí tentar justamente por o grupo para pensar. Na questão “X” tem alguma coisa que é diferente em algum lugar, pode ser pensada diferente em outro lugar. (...) Em outras grupo para pensar. Em outras situações, a questão do pensar em sala de aula (...) você tem um tema e vamos então dar uma profundidade analítica a esse tema para chegar a um resultado, e o mais possível à participação de todo mundo. Inclusive nos vamos então dar uma profundidade analítica a esse tema para chegar a um resultado, e o mais possível à participação de</p> | <p><i>(...) eu sempre tenho colocado para os alunos quando apresentam dúvidas o seguinte “fala para o grupo, não falo para o professor, mas sim para grupo”, e aí tentar justamente por o grupo para pensar. Na questão “X” tem alguma coisa que é diferente em algum lugar, pode ser pensada diferente em outro lugar. (...) Em outras situações, a questão do pensar em sala de aula (...) você tem um tema e vamos então dar uma profundidade analítica a esse tema para chegar a um resultado, e o mais possível à participação de todo mundo. Inclusive nos seminários, eu tenho uma estratégia, ela está sendo difícil de ser implantada, mas é assim, o grupo apresenta o seminário em 40 minutos e depois tem o restante do tempo para levantar questões, os dez minutos finais eu faço o fechamento. Então, quem levanta questões, depois vai</i></p> |

| Idéias Centrais   | Expressões-Chave   |
|---|--|
| todo mundo.   | <p><i>escrever no papel a questão e entregar para o professor, e os membros do grupo que responderam a questão, ou aquele que respondeu, vai também escrever e entregar para o professor, ou seja, eles não só apresentam, como eles escrevem, porque no escrever posteriormente ao que ele falou, ele já reflete sobre aquilo, quer dizer um processo de pensar constante, só que o pessoal não está conseguindo dar conta. Mas o processo é esse, apresenta o seminário, eles perguntam, o que eles perguntam eles entregam por escrito e os que responderam também, ou seja você faz uma circulariedade do pensar. Esta é uma forma de trabalhar o pensar que a gente faz. (...) Mas, quando eu faço o fechamento do seminário de cada dia, eu pego os pontos principais e faço então uma explanação do que faltou, o que excedeu em termos de pensamentos apresentados, questões apresentadas, o que poderia ter sido dito de modo diferente, ou seja, há uma, digamos, dinâmica movimentadora, poderia dizer uma dinâmica paralizadora, às vezes, isso acontece também, mas é movimentadora, é um processo com várias etapas que está em permanente transformação.</i></p>  |
| <p>ED7- Eu gosto de levantar questionamentos, e então quando ela vem espontânea dos alunos é muito melhor, eu acho muito mais fácil de trabalhar isto. Eu jogo para a turma, abro a discussão. Essa reflexão a gente joga "como pode ser feito isso" e cada um vai contribuindo, fundamental para o andamento da aula</p> | <p><i>Eu pessoalmente gosto de provocar dúvidas. Eu gosto de levantar questionamentos e, então, quando ela vem espontânea dos alunos é muito melhor, eu acho muito mais fácil de trabalhar isto (...) Eu devolvo a dúvida para a turma, trabalho em conjunto. É claro que acontece, às vezes, de vir algum tipo de questionamento que a gente não tem um aprofundamento, não tem certeza do que está fazendo, então eu uso isto para uma pesquisa para a próxima aula. (...) Agora no dia-a-dia, realmente eu jogo para a turma, abro a discussão, complemento, ou jogo uma dúvida em cima daquela dúvida e aí a gente vai trabalhando até chegar em um denominador comum (...). Em relação ao pensar, é principalmente, como a minha experiência em sala de aula tem sido mais prática, não é tanto teoria, é claro que se faz toda uma fundamentação, mas se vê muito a prática, então essa reflexão a gente joga "como pode ser feito isso" e cada um vai contribuindo. Acho fundamental para o andamento da aula, porque a dúvida de um pode ser do outro que não questionou, porque quando tu levantas a reflexão, que coloca o termo em discussão, o pessoal vai se desinibindo e vai começando a participar. Então, eu aproveito a dúvida, primeiro eu acho que todas as questões têm que ser pensadas por eles, interpretadas por eles, porque se eles</i></p> |

| Idéias Centrais  | Expressões-Chave   |
|--|--|
|  | <p>não conseguem entender a sintaxe do que se está passando, do que adianta tudo aquilo. (...) É uma discussão constante, realmente tem que ser essa discussão (...)</p>   |
| <p>ED8 - Eu tento tirar as dúvidas e a coisa que eu mais quero é que eles tenham dúvidas, porque se eles têm dúvidas eu consigo levar a aula muito mais fácil e a aula rende muito mais. Eu tenho certeza que matando as dúvidas deles, eles aprenderam. Em relação às reflexões, eu tento chamar a atenção deles, mas é complicado.</p> | <p>Que pergunta complicada. Bom, as dúvidas dos alunos, eu tento tirar as dúvidas e a coisa que eu mais quero é que eles tenham dúvidas, porque se eles têm dúvidas eu consigo levar a aula muito mais fácil e a aula rende muito mais, e eu tenho certeza que matando as dúvidas deles, eles aprenderam. Em relação às reflexões, eu tento chamar a atenção deles, mas é complicado, pelo meu próprio jeito de ser, de falar muito e porque não obrigatoriamente o aluno está querendo fazer isto ou está acostumado a fazer isto (...). Isto está sendo difícil, porque eu noto que são poucos os alunos que fazem este exercício de pensar. O exercício de pensar, que deveria ser o fruto do aprendizado está complicado, não é uma coisa fácil, mas eu acho que é uma coisa que vai se fazendo aos poucos. Eu vejo que têm turmas que são melhores que as outras e com certeza tem alunos que são muito melhores que outros.</p>  |
| <p>ED9 - Quanto mais o aluno participa da aula é melhor. A dúvida tem que ser tirada. Eu tento fazer o aluno refletir, não sei se consigo, não sei se tenho toda essa habilidade.</p>  | <p>Eu sempre coloco para meus alunos, às vezes, eles falam "eu vou fazer uma pergunta idiota". Nenhuma pergunta é idiota, porque se é uma pergunta, é porque você tem uma dúvida e você quer saber, então pergunte, pode ser idiota para você. Você pode até achar que é idiota e eu achar que é uma bela pergunta, ou pode até ser o contrário, eu achar que é uma pergunta muito idiota, mas eu vou responder, porque é uma limitação que a pessoa tem e você como professor tem que ver e aí você até se questiona "o que eu estou fazendo aqui que ele não conseguiu entender isto que é básico", como é que eu estou ensinando que ele não conseguiu entender uma coisa tão mínima. (...) Quanto mais o aluno participa da aula melhor. (...) Eu acho extremamente importante a participação do aluno, sem dúvida nenhuma. Se ele não está interagindo na disciplina, você está fazendo alguma coisa errada. Eu tento fazer o aluno refletir, nem sei se consigo, mas pelo menos eu tento. Eu tenho minhas dúvidas se consigo, não sei se tenho essa habilidade toda.</p> |
| <p>ED10 - As dúvidas, o processo que o professor deve abrir ao aluno um leque</p>  | <p>Esse momento do papel do aluno com relação a sala de aula, as dúvidas, o pensar em aula, é um processo que o professor deve abrir ao aluno um leque oportunizando para serem discutidas dentro do grande grupo. Embora,</p>   |

| Idéias Centrais  | Expressões-Chave   |
|--|--|
| <p>espaço, de ouvir as suas dúvidas e trazer essas dúvidas para serem discutidas dentro do grande grupo.</p> <p>Tem alunos que tem inibição de expor a sua dúvida.</p>   | <p><i>em alguns momentos, a gente percebe que há alunos que têm dificuldade, uma inibição de expor as suas idéias e dúvidas, com uma certa, pode-se dizer, uma vergonha de seu saber, mas a gente consegue fazer o aluno participar deste processo. Claro que não 100%, isso é impossível, os alunos fazem essa interação entre o pensar em sala de aula, acompanhar a reflexão do docente em relação também ao conteúdo que esta sendo abordado.</i></p>  |
| <p>ED11- Sempre peço para eles, na medida do possível, que façam perguntas e peço inclusive, que eles me interrompam sempre que alguma coisa que estou dizendo não ficar claro.</p>  | <p><i>Em minhas aulas, de modo geral, tem uma parte expositiva de sempre um texto que eles leram anteriormente. Então, tem sempre alguma coisa que posso dar no começo ou no final, depende do tipo de aula, mas sempre tem. Eu sempre peço para eles, na medida do possível, que façam perguntas sobre o que eles leram, sobre o que eles ouviram e peço inclusive que eles me interrompam sempre que alguma coisa que estou dizendo não bater neles.</i></p>   |
| <p>ED12 – Se o aluno teve um problema em seu trabalho e traz para a sala de aula, ele me motiva, me estimula, e tento estimular as dúvidas de outros, levantando elas, para que? Para juntos achemos a melhor solução.</p> <p>Muitas vezes, a gente já sabe a resposta, mas a gente tem que calar e tentar ver quem mais tem dúvidas semelhante, quem sugere alguma mudança.</p> | <p><i>Isso eu gosto. (...) Então, se o aluno teve um problema em seu trabalho e traz para a sala de aula, ele me motiva, me estimula, e tento estimular as dúvidas de outros, levantando elas, para quê? Para juntos achemos a melhor solução. Às vezes, muitas vezes, a gente já sabe a resposta, mas a gente tem que calar e tentar ver quem mais tem dúvida semelhante, quem sugere alguma mudança nisso ali. Eu sempre acho essas salas muito apertadas, porque gosto de trabalhar em círculo. Eu uso o quadro para expressar as dúvidas, alguns apontamentos para algumas soluções, todas as colocações eu coloco no quadro, falta quadro. A sala deveria ter mais quadro, para que eles quando olharem eles notarem que eu considero as dúvidas deles, que eles também podem interagir em qualquer momento. (...) Uma coisa vai levando a outra, para daí a gente finalmente trabalhar o conteúdo em si. Se não criar um ambiente de aprendizagem, de interação, como é que ele vai se sujeitar a cortar o pescoço, por a mão à palmatória. (...) O ideal seria turmas menores para as discussões serem mais profundas (...)</i></p> |
| <p>ED13 - Para mim saber quais são as dúvidas do aluno eu recorreria à questão em que se pode ou não se posicionar criticamente. As dúvidas são tratadas em cada questão estudada e na hora que estão sendo estudadas</p>  | <p><i>(...) Para mim saber quais são as dúvidas do aluno, eu recorreria à questão em que se pode ou não se posicionar criticamente. Então, se eu consigo ouvi-lo, se ele consegue trazer a sua crítica, o seu saber e a sua experiência, eu não tenho condições de elucidar as dúvidas. Pela dissociação de dicotomia entre conteúdo e prática profissional, eu não tenho condições de mudá-lo, porque para mim mudá-lo, ele precisa ter condições de refletir sobre a realidade prática e o que ele aprende aqui como conteúdo, como</i></p>  |

| Idéias Centrais  | Expressões-Chave  |
|--|---|
| e não na hora da prova   | <p>isso não é facultado ao aluno, então ele não muda não, muito pelo contrário, ele insiste em dizer que o que está sendo dado na academia é irreal. E, eu dificilmente vou poder refutar (...). Se ele está fazendo um estágio, o que ele vai assumir, o real, o real é diferente do que é dado no posicionamento teórico. Então, em quem ele vai acreditar, como ele vai embasar a dúvida dele. Ele pode não expressar a dúvida, porque até ele não sabe como fazer essa relação. (...) E as dúvidas que ele apresentar só vão ser detectadas quando ele faz a prova, o que é uma distorção. (...) Então, não se completa um processo de ensino-aprendizagem. (...) Então, o que importa é a capacidade, o quanto a gente permite que eles expressem essas dúvidas e o quanto a gente dá condições para ele, inclusive, saber expressar essa dúvida, coisa que muitos deles também se queixam, "eu nem consigo perguntar". Se o aluno não consegue nem perguntar é sinal de que o processo de ensino-aprendizagem está muito defasado, não por culpa do professor, mas muitas vezes, a teoria e a prática são totalmente contraditórias. (...) As dúvidas são tratadas em cada questão estudada e na hora que estão sendo estudadas. Então, tem que ser um conjunto de situações, em que estas situações, situações de ensino-aprendizagem proporcionam a mim, como professor captar, detectar as dúvidas ou oferecer toda condição de eles expressarem estas dúvidas (...)</p> |
| ED14 - Eles dizem o que aprenderam, eles dizem as dúvidas que tiveram, depois a gente no seminário trabalha todas as dúvidas, tenta esclarecer as dúvidas, e depois na terceira parte do seminário eles avaliam criticamente como podiam ter melhorado seu conhecimento. | <p>Eles fazem o seguinte, eles apresentam os trabalhos quando fazem o trabalho, depois é analisado em seminário. Geralmente, onde ele apresenta em primeiro lugar, eles fazem assim, "nós aprendemos tal e tal coisa", eles dizem o que aprenderam, eles dizem as dúvidas que tiveram, e depois a gente no seminário trabalha principalmente todas as dúvidas, tenta esclarecer as dúvidas, e depois na terceira parte do seminário eles avaliam criticamente como podiam ter melhorado seu conhecimento. Agora, isso depende muito do tipo da disciplina que a gente dá. As práticas também dá para fazer isso, mas isso tem que ser feito de outra perspectiva. Aí você pode trabalhar comparativamente com o que eles fazem com o que deve ser feito.</p>  |
| ED15 - Eu sempre esclareço, ou indico alguém para ajudar. E, às vezes, até em aulas posteriores quando acho algum  | <p>Sempre que há uma pergunta, em função do que eu estou expondo, eu procuro ver se eu tenho este conhecimento para esclarecer esta dúvida. Às vezes, acontece que eu via de um jeito, mas eu sempre rebato isso para a sala e alguém na sala via de outro jeito, então como eu não me</p>  |

| Idéias Centrais  | Expressões-Chave   |
|--|--|
| <p>material eu retorno àquela dúvida.<br/>O pessoal já está fazendo estágio também, e aí trazem elementos do ambiente de estágio para ser discutido. Acho que é necessário isto nas aulas.</p> | <p>acho senhor da situação, eu sempre procuro responder com os meus conhecimentos. E também se, às vezes, eu não tenho condições de responder aquilo, mas eu sei que alguém poderia abrir caminho e ajudar, eu procuro indicar alguém (...). Mas já me aconteceu, de depois de estar trabalhando em aulas mais adiante, procurando material e achar algo mais condizente com aquilo, volto em sala e digo "lembra aquele dia que alguém falou sobre isso, eu achei isso aqui". (...) As disciplinas que eu trabalho geralmente são disciplinas (...) sempre é uma teoria muito discutida com a prática, porque a gente tem que trazer exemplos da prática, ou o pessoal já está fazendo estágio também, e aí trazem elementos do ambiente de estágio para ser discutido. Acho que é necessário isto nas aulas (...). Eu falo muito, geralmente eu falo muito, mas sempre procuro falar e trazer exercícios e algo para discutir. Eu até gosto que as pessoas perguntem (...)</p> |

5 - Como você analisa a necessidade de pesquisar-ensinando e ensinar-pesquisando, mediados pela problematização da realidade?

| Idéias Centrais   | Expressões-Chave   |
|---|--|
| <p>ED1 - Sem a pesquisa não se consegue fazer nada.</p>   | <p>Nas disciplinas que eu dou assim, é tem muita pesquisa.(...) A gente está sempre neste celeiro de estar pesquisando. Acho que sem a pesquisa não se consegue fazer nada. A pesquisa é sempre um novo pensar, uma nova realidade e muitas vezes, tu vais para a casa com aquele pensamento e no outro dia já muda. Então com a pesquisa você está sempre se atualizando e vendo seu modo de cada dia repensar e fazer o novo conhecimento.</p> |
| <p>ED2 - Sem fazer essa problematização da realidade é inútil, tanto pesquisar-ensinando, como ensinar-pesquisando. O professor tem que pesquisar e estudar sempre e o aluno também</p> | <p>Sem fazer essa problematização da realidade é inútil, tanto pesquisar-ensinando, como ensinar-pesquisando. Tem que estar sempre ensinando com a realidade. É preciso, o professor tem que pesquisar e estudar sempre e o aluno também. Mas não pode ficar neste pesquisar só na teoria, pesquisar em campo.</p>   |
| <p>ED3 - Essa questão eu trabalho muito.</p>  | <p>Essa questão eu trabalho muito. (...) é uma disciplina onde eles produzem uma pesquisa, (...) é uma minipesquisa (...). Eles têm praticamente de aula formal, aula teórica, tem</p>   |

| Idéias Centrais   | Expressões-Chave   |
|---|--|
| <p>Na minha experiência como professora, o aluno só sabe fazer aquilo que ele aprende a fazer fazendo, mais próximo da realidade possível.</p>  | <p><i>uma aula para saber o que é, o resto são aulas de acompanhamento de projeto. Então, eles me trazem um tema de pesquisa, eu avalio com cada equipe, eles trabalham em equipe. As pesquisas são desenvolvidas em equipe, eu avalio cada tema de pesquisa, cada objetivo, cada justificativa e acompanho todo o desenvolvimento da pesquisa. Eu estou ensinando no momento que estou acompanhando, fazendo eles refletirem sobre os erros e os acertos. Eu faço pesquisa, mas a minha pesquisa está um pouco dissociada do ensino, não totalmente. Eu não consigo casar os dois. (...). Na minha opinião, na minha experiência como professora, o aluno só sabe fazer aquilo que ele aprende a fazer fazendo, mais próximo da realidade possível.</i></p>                 |
| <p>ED4 - O ideal é que se tenha pesquisa e que envolva os alunos dentro da pesquisa, sempre envolvendo a realidade.</p>   | <p><i>O ideal é que a gente tenha uma linha de pesquisa para poder trabalhar. Na Universidade, a gente dá muitas horas/aula e sobra pouco tempo para pesquisar, o ideal é que se tenha pesquisa e que envolvendo os alunos dentro da pesquisa. Assim caminha muito mais rápido e melhor tudo. E a realidade, essa problematização, que faz parte da pergunta, vai se tornar mais fácil para ser solucionado.</i></p>   |
| <p>ED5 - Nem é questão de importância é questão de estar dentro, está implícito na graduação, não existe pesquisa sem ensino e ensino sem pesquisa. Mas não sei se a gente está acertando este ensino-pesquisa.</p> | <p><i>(...) Tem esse trinômio ensino-pesquisa-extensão na universidade, não dá para separar, não tem como. Mas eu acho assim, que não sei se a gente está acertando este ensino-pesquisa e pesquisa-ensino na biblioteconomia, não sei se estamos alcançando este nível de pesquisa na biblioteconomia (...). E eu não sei se estou acertando, no que eu estou acrescentando nesta questão da pesquisa para os alunos. (...) Não, não tem como, não é nem questão de importância é questão de estar dentro, está implícito na graduação, não existe pesquisa sem ensino e ensino sem pesquisa (...). Se está na minha proposta, por eu ser professor, eu não separo isso, estou sempre pesquisando-ensinando e ensinando-pesquisando, a importância é cem por cento.</i></p> |
| <p>ED6 - Não dá para imaginar como desnecessária essa relação de ensinar enquanto pesquisa, ou seja, reconstrução, e de ensinar enquanto pesquisa, ou seja, processo de reconstrução, o ensinar a fazer essa</p>    | <p><i>(...) Porque não tem muito como você falar, "bom a realidade está aí, a gente vai atuar desse modo", prescritivamente. Quer dizer, até porque as pessoas que estão na sala de aula, sendo professores e não-professores, elas vivem no chão da realidade, portanto elas não poderiam desprezar a existência dessa realidade como algo concreto e também, por outro lado, elas teriam de fato, a possibilidade de não desprezar a situação concreta se aquilo é colocado ou submetido a uma atividade de análise (...). Então, há um processo nessa</i></p>   |

| Idéias Centrais   | Expressões-Chave   |
|---|--|
| <p>transformação permanente, é ambas as coisas são da mais extrema necessidade.</p>   | <p>reflexão e gera um processo de pesquisa, que não o ir a campo, mas é fazer uma hermenêutica, ou seja, interpretar a situação, ou até fazer uma heurística, ou seja, indicar uma solução possível para a situação, encontrar uma resposta, que vai além da interpretação, como uma etapa e encontrar uma resposta. E nisso, já há outro recurso retórico que é a dialética. Tendo isso, ao contrário a isso, o que você faria, como faria de que modo, você é obrigado a analisar a situação dada e chegar a situação possível, ou seja, no fazer o confronto você tem um processo de pesquisa.(...) Isto é na minha perspectiva, um pesquisar enquanto ensino, do ponto de vista de trazer para a sala de aula uma situação de pesquisa, no sentido de compreender, de encontrar respostas, de produzir respostas para um dado real, um dado de campo. (...) Agora, o ensinar enquanto pesquisa (...) se eu conheço uma realidade e se eu posso apresentar essa realidade dentro do enquadramento didático-pedagógico, o fazer isso é apropriar um conhecimento que eu tive num campo e que eu posso ter uma postura filosófica ou científica sobre ele e trazer, inclusive, tanto essa postura, essa compreensão, essa conclusão para explicitar dentro do processo didático-pedagógico como uma compreensão que eu tenho e que vai gerar aquela pesquisa que eu falei a pouco e que ao mesmo tempo significa que eu estou usando coisas que eu estou conhecendo como recursos para o ensino. Então, sobre a necessidade, principalmente no mundo atual, em que o mais importante no meu entendimento, é as pessoas serem capazes de levantar questões, refletir sobre questões, de encontrar respostas possíveis, não dá para imaginar como desnecessária essa relação de pesquisar enquanto ensina, ou seja, o ensino é um processo de reconstrução, e de ensinar enquanto pesquisa, ou seja, sendo a pesquisa um processo de reconstrução, o ensinar a fazer essa transformação permanente, é, ambas as coisas, são da mais extrema necessidade (...)</p> |
| <p>ED7 - A necessidade de pesquisa é fundamental, não tem como ensinar se não pesquisar, se não se atualizar. Deveria ser dada mais ênfase a pesquisa. E ensinar-pesquisando, deveria dar uma carga até</p> | <p>É a necessidade de pesquisa é fundamental, porque para preparar qualquer aula tu tens que ter um embasamento (...) e a cada semestre tu renova, atualiza aquilo de acordo com a realidade (...). Eu acho fundamental, não tem como ensinar se não pesquisar, se não se atualizar, pelo menos a realidade nesta questão. E ensinar-pesquisando, eu acho que os alunos, deveria dar uma carga até maior de leitura e de busca para eles em cima de cada realidade. Na</p>   |

| Idéias Centrais   | Expressões-Chave   |
|---|--|
| <p>maior de leitura e de busca para eles em cima de cada realidade. Na verdade, existe uma situação de dar tudo mastigadinho. Eles não têm essa tendência de ser pesquisadores.</p>                           | <p><i>verdade, a gente tem uma situação de dar tudo mastigadinho. Eles não têm essa tendência de ser pesquisadores. Eu acho que é uma falha que sempre veio, não é todo mundo que tem essa característica de estar pesquisando (...). Deveria ser dada mais ênfase a pesquisa. (...) Eu faço pouco mais deveria ser muito mais, daí a gente ia ter certeza de estar desenvolvendo a pesquisa, pesquisadores.</i></p>   |
| <p>ED8 - É fundamental colocar em prática e aprender desse jeito, mas é uma coisa complicada, não é uma coisa fácil de fazer. Estou longe de um modelo ideal. Quem é que vai dizer que não está tentando.</p> | <p><i>(...) Eu acho que é uma forma muito interessante, na verdade eu gosto muito dessa forma, o cara vai lá estudar um conceito, põe em prática. Daí, ele incorpora aquele conhecimento, incorpora aquela informação, transforma aquilo em conhecimento. Ele vê as suas limitações, porque ficar em sala de aula, escutando quando termina tu achas que sabes e só vai descobrir que não sabe quando tu tens que resolver um problema, ou seja, quando tem que aplicar, utilizar aquelas informações, aqueles dados. Daí tu vai ver se aprendeu, se aquilo era conhecimento ou era uma informação. Então, eu acho fundamental colocar em prática e aprender desse jeito, mas volto a dizer, é uma coisa complicada, não é uma coisa fácil de fazer. Eu tento fazer nas minhas aulas, mas acho que estou longe de um modelo ideal. Quem é que vai dizer que não está tentando.</i></p> |
| <p>ED9 - Isso é extremamente importante, mas não sei se a gente faz muito, porque essa questão da pesquisa para nós é muito complicada.</p>   | <p><i>Isso é extremamente importante, mas não sei se a gente faz muito, porque essa questão da pesquisa para nós é muito complicada. (...) Eu acho que teria que ter uma prática maior neste sentido. E, eu acho que teria que ser um aprendizado nosso, porque a gente não tem muita experiência nisso. (...) O ideal seria que a gente tivesse uma pesquisa que estivesse relacionada com a nossa atividade de sala de aula, e nem sempre isso acontece. A gente trabalha desvinculado, uma coisa é uma coisa e outra coisa é outra coisa (...)</i></p>  |
| <p>ED10 - É fundamental, principalmente porque ele tem que estar sempre envolvido com a ponta, ou seja, com a realidade, o mundo, o contexto que ele está inserido.</p>                                       | <p><i>Essa necessidade do docente de pesquisar-ensinando e ensinar-pesquisando é fundamental, principalmente porque ele tem que estar sempre envolvido com a ponta, ou seja, com a realidade, o mundo, o contexto que ele está inserido. Pois, só assim, ele tem condições de fazer transparecer ao aluno o que a realidade, o mercado está colocando disponível para ele como futuro profissional da profissão ou do curso que ele está pretendendo atuar na sua vida profissional.</i></p>   |
| <p>ED11 - Eu tenho dúvidas, mas acho que não podemos dar aula sem</p>   | <p><i>Acho que a gente, isto é uma coisa que eu tenho dúvidas, mas eu acho que a gente não pode dar aula sem fazer pesquisa. Isto é também construir conhecimento, isto faz a</i></p>  |

| Idéias Centrais   | Expressões-Chave  |
|---|---|
| <p>fazer pesquisa. Isto também conhecimento, isto faz gente criticamente, elaborando informações, buscando conhecimentos novos, nos permite na verdade dar aulas mais verdadeiras, mais reais.</p>  | <p><i>gente pensando criticamente, elaborando informações, buscando conhecimentos novos, nos permite na verdade dar aulas mais verdadeiras, mais reais, mais ligados à realidade, a você mesmo, ligado ao que você pensa. O fato de você refletir faz levar a sua reflexão da realidade e não somente os pensamentos dos outros.</i></p>  |
| <p>ED12 - Mas esse momento de você pesquisar e ensinar e fazer a extensão é um momento extremamente importante, eu não consigo separá-los claramente. No momento que consigo julgar uma realidade concreta dentro de um ambiente específico eu acho que a aprendizagem é muito maior.</p> | <p><i>(...) Então o que acontece, enfocando a realidade, dentro da realidade que eles conhecem, eles não precisam ir em outra realidade que seria algo bastante artificial. Na medida que eles nunca vivenciaram a pesquisa, depois que eles fazem a primeira, segunda pesquisa dentro daquelas realidades, daí sim você sobe, e olha para o mundo lá fora, e daí você começa a arriscar. Mas, esse momento de você pesquisar e ensinar e fazer a extensão, eu acho que é um momento extremamente importante. Eu não consigo separá-los claramente. (...) Então, para mim, no momento que consigo julgar uma realidade concreta dentro de um ambiente específico, eu acho que a aprendizagem é muito maior, porque eles conseguem assumir as limitações, assumir a visão daquele contexto e aquela lá é marcante para outras (...)</i></p>  |
| <p>ED13 - Para mim é muito mais fácil levar o aluno para o real e ensinar pesquisando. É a única maneira de ensinar o aluno a pesquisar, numa situação prática, em que eles consigam fazer comparação entre o conteúdo teórico e a vivência prática, trazendo para fazer comparações.</p> | <p><i>Todas as disciplinas permitem que sejam feitas, até pelas características, pelo conteúdo do curso, até pelo próprio currículo, a gente pode abusar da metodologia da pesquisa em todas as disciplinas. Ficaria contemplado primeiro o aspecto normativo, ensiná-los a usar as normas ou um conjunto de instruções, se não for uma norma strictu sensu numa situação prática, onde eles estudem a aplicação dessa normas, onde provavelmente, aí está embutido todo o conhecimento que eles vão adquirindo semestre a semestre, numa situação prática. Está é a única maneira de ensinar o aluno a pesquisar, numa situação prática em que eles consigam fazer a comparação entre o conteúdo teórico e a vivência prática, trazendo para fazer comparações, essa observação, trazendo então uma metodologia. (...) Então, o aspecto de pesquisar-ensinando pressupõe primeiro, que o professor abra linhas de pesquisa em campo, práticas, onde eles possam, primeiro trazer o conteúdo que eles tem que adaptar (...). Então, num processo que eles consigam trazer a pesquisa, eles conseguem reformular, porque eles entram dentro do</i></p> |

| Idéias Centrais   | Expressões-Chave  |
|---|---|
|   | <p>processo científico que significa, eu vou observar a realidade, isto é ciência, eu vou analisar, eu vou tirar conclusões, eu vou colocar essas conclusões em forma de resultados e discussões e vou mudar as situações críticas detectadas, por meio da reformulação da teoria ou da reformulação da prática. Isto para mim então é estudar-pesquisando. (...) Então, o que faz no momento que abro a possibilidade de o aluno trazer a pesquisa, eu estou aprendendo com o aluno, porque ele traz para dentro da sala de aula o real. (...) Para mim é muito mais fácil levar o aluno para o real e ensinar-pesquisando. Ele me traz o real, eu aponto um caminho, a gente vai observar como isto funciona e ele me traz de volta. (...) Então, se eu permito isso, eu como professora, eu aprendo, eu adquire conhecimento e com isso consigo reformular os conteúdos das minhas disciplinas ou sugerir outros conteúdos para outras disciplinas. (...) Eles não têm um referencial na prática para comparar com o que eles recebem teoricamente e ficam com uma dissociação muito grande entre teoria e prática, que seria o saber e o saber-fazer. Então, eles vivem nos ambientes que atuam, situações muito contraditórias, que a maioria, se não todos, expressam nos relatórios finais, onde eles fazem críticas, que a teoria na prática é muito diferente. Onde não poderia ser, porque o saber científico tem que refletir o social, as necessidades sociais, as demandas e principalmente a realidade. Se não concorda, tem que funcionar como um agente de modificação dessa realidade. Então, eu tenho que trazer o aluno com sua experiência e seu saber e proporcionar para ele a oportunidade de reformular e isso não acontece. Essa dissociação fica presente quando eles saem para campo profissional e pelo menos os meus alunos, sempre vêm me dizer que tudo aquilo que aprenderam valeu muito pouco, então existe uma dissociação, um vácuo, um vazio entre o saber e o saber-fazer e o que nós estamos propondo para o aluno como ciência, como conhecimento científico</p> |
| <p>ED14 - O aluno de biblioteconomia tem que aprender fazendo e também trabalhar com realidade.</p> | <p>O aluno de biblioteconomia tem que aprender fazendo e também trabalhar com realidade (...). É muito mais difícil trabalhar com realidade, porque quando você coloca o aluno na realidade, como por exemplo agora, estou fazendo trabalho de --, eles não conseguem claramente definir o assunto, porque eles não, não que eles não sabem definir, eles não sabem que sabem definir e até uma pesquisa, eles apenas você conseguir convencer eles que sabem definir, já</p>   |

| Idéias Centrais   | Expressões-Chave  |
|---|---|
| <p>são coletores de dados não passam disso</p>  | <p>passou a metade do semestre, e nesse momento, ele se convence que sabe definir o assunto, ele parece que cria uma confiança e automaticamente ele consegue, mas é muito difícil. Acho que nosso aluno de biblioteconomia ele é apenas, ele trabalha como uma pessoa que escuta o professor ou repete as idéias de outros. Eu acho que esta parte crítica do aluno não é desenvolvida em sala de aula, eles vêem crítica como uma espécie de você podar as pessoas, eles não vêem crítica como avanço do conhecimento. E eu tenho certeza que isto não está sendo feita no curso. Eu acho que existem duas formas de fazer, primeiro porque os professores acham que o aluno não sabe fazer isto, e segundo porque leva muito mais tempo trabalhar assim e terceiro porque para aluno conseguir também trabalhar assim, inicialmente ele não sabe fazer e você tem que gastar muito tempo. Eles geralmente pesquisam na biblioteconomia, não é uma pesquisa, eles apenas são coletores de dados não passam disso. Eu acho que não tem pesquisa por parte do professor. Para existir essa relação de ensino e pesquisa, os professores, nós precisaríamos fazer uma reorganização até das disciplinas em função das pesquisas dos professores. Não existe no Departamento, cada um pesquisa em função daquilo que quer pesquisar, não existe publicação. (...) Mas, mesmo assim, eu acho que no Departamento a pesquisa é muito fraca, é muito pouco. As pesquisas, se tu veres as conclusões, elas são tão ingênuas (...), elas não analisam os dados, elas apenas coletam os dados sem fazer relação com alguma coisa. A pesquisa ou você joga nesse conhecimento, ou você acrescenta alguma coisa no conhecimento ou você cria conhecimento, e acho que as nossas não passaram de reorganizar o conhecimento, com alguma exceção.</p> |
| <p>ED15 - O ideal seria conseguir dentro de cada módulo do conteúdo programático, fosse criar uma situação que a gente levasse o aluno a descobrir coisas para ele crescer, mas isso eu venho conseguindo entender melhor agora. É importante desenvolver a pesquisa.</p> | <p>O ideal seria conseguir dentro de cada módulo do conteúdo programático, criar uma situação que a gente levasse o aluno a descobrir coisas para ele crescer, mas isso eu venho conseguindo entender melhor agora, com a formação de agora (...) e eu vejo o quanto é importante a pessoa desenvolver esse raciocínio, desenvolver a pesquisa. (...) Eu pretendo trabalhar nesse sentido, de conseguir levar com que o aluno crie um pensamento próprio em cima daquela prática. Só que eu vejo um problema, que por exemplo, se a gente vai trabalhar determinado assunto, ele precisa ter um conhecimento prévio que ele não tem. Então, tu tens que primeiro colocar</p>  |

| Idéias Centrais  | Expressões-Chave  |
|--|---|
| <p>Acho importante que ele pesquise e sempre que a gente coloca um trabalho, o que ele faz, pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo nem sempre</p> | <p><i>um conhecimento prévio (...) para ele, depois tem que questionar essa situação e depois tem que concluir isso com trabalhos, que ele mude essa realidade. Às vezes, a disciplina tem poucos créditos para fazer tudo isso (...). Acho importante que ele pesquise e sempre que a gente coloca um trabalho, o que ele faz, pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo nem sempre, porque quando a gente consegue colocar um trabalho prático ele faz pesquisa de campo. Agora, eu não sei ainda qual a melhor maneira para fazer tudo isso dentro de uma única disciplina. Às vezes, eu fico pensando que poderia ser um trabalho conjunto, um trabalho integrado de várias disciplinas. (...) Acho que é fundamental, a pessoa tem que pesquisar para ter uma fundamentação teórica e tem que pesquisar no campo, ir a campo para conhecer a realidade (...)</i></p> |

6 - O que você vem fazendo, pedagogicamente, em seu trabalho como professor(a), para formar profissionais que irão atuar na Biblioteconomia nos próximos anos?

| Idéias Centrais   | Expressões-Chave   |
|---|--|
| <p>ED1 – Projetos de extensão envolvendo alunos. Nas aulas uso transparências, seminários para discussão, trabalhos de pesquisa para apresentação, não dou tudo pronto. Visitas técnicas.</p> | <p><i>Tenho dois projetos de extensão (...) com alunos trabalhando (...). Então, acho que mostrando essa realidade, outras faces da biblioteconomia, porque o nosso curso é direcionado a biblioteconomia (...). Temos o curso de especialização (...). Eu sempre faço um levantamento bibliográfico primeiro. As minhas aulas são sempre duas, ou seja, 4 horas aula por semana, eu sempre dou uma pesquisa ou trazer alguma coisa relacionada com o assunto que a gente vai abordar na outra aula. Quer dizer, eu não preciso dar tudo pronto, eles também, fazemos uma parceria, que eles também procurem em qualquer lugar: revista, jornais, Internet, qualquer coisa, o que está saindo em relação aquele conteúdo. Faço transparência, faço círculos tipo seminário para discussão, faço fazer trabalhos fora de sala de aula para apresentação. (...) Cada equipe vai pesquisar um assunto diferente e não são todos que vão pesquisar a mesma coisa, fica muito monótono, é aquela equipe que vai apresentar determinado assunto. Eu faço visitas técnicas quando a turma toda vai e acha</i></p> |

| Idéias Centrais  | Expressões-Chave  |
|--|---|
|  | <i>interessante (...)</i>   |
| <p>ED 2 – É fundamental preparar bem as aulas. Achava que tinha que despejar coisas. O importante era quantidade de conteúdos, tinha que ter muito, muito conteúdo, com pouca reflexão, agora mudei. Faço debates sobre vários textos.</p> | <p><i>Acho fundamental preparar bem as aulas (...). Agora a parte de metodologia eu sinto que eu aprimorei nestes 5 anos. Eu sinto isto, quando eu comecei, tinha outra idéia. Achava que tinha que despejar coisas. O importante era quantidade de conteúdos, tinha que ter muito, muito conteúdo, com pouca reflexão. (...) percebi que não é quantidade que importa, e sim qualidade. E de lá para cá eu mudei. Faço debates, nunca dou um texto só, enfoco um ângulo, a gente enfoca vários ângulos. Se tem que trabalhar em textos, seminários, eles não têm que se posicionar dentro de um deles, podem ter outro ângulo diferente, então eu sinto que mudei.</i></p>   |
| <p>ED3 - Buscando que os alunos sejam autônomos. É claro que existe um processo até de indução nos textos, mas existe autonomia. Eu não dou tudo pronto, ele vai construir seu próprio conhecimento.</p>                                   | <p><i>Eu tenho buscado que os alunos sejam autônomos. Eu tenho exigido o máximo de autonomia deles. O que significa isso? Significa que eles têm que andar no campo da Biblioteconomia e da Ciência da Informação com as suas próprias pernas. Significa que eu não dou nada pronto. O aluno é que tem, voltamos a questão da construção do conhecimento, ele vai construir seu próprio conhecimento. A reflexão dele é que vai trazer conceitos que ele precisa. É claro que existe um processo até de indução nos textos, mas existe a autonomia. (...) Para cada turma eu tenho uma metodologia. (...) Dou parte teórica, eles tem embasamento teórico de leituras antecipadas, geralmente dois textos, lêem 2 textos de leitura indicada, eles tem que chegar em sala de aula com os textos lidos. Eles trabalham em cima de questões sobre os textos, (...) a gente faz discussão e fechamento do conteúdo. Na -- fase eu trabalho com uma parte mais teórica, sobre ciência, sobre método científico, uma parte mais teórica, com textos teóricos bem básicos, e depois eu trabalho com orientação de pesquisa bibliográfica, com toda a teoria de pesquisa bibliográfica. Já na -- fase eu trabalho a questão de que eles vão desenvolver pesquisa. (...) Uma das características também do meu ensinamento é que eu estou sempre resgatando o conhecimento anterior (...)</i></p> |
| <p>ED4 - Se inteirar de assuntos novos, fazer cursos. Além das aulas teóricas, dar aulas práticas e não ficar sempre no mesmo tipo de técnica.</p>   | <p><i>A gente procura se inteirar de assuntos novos, atuais, acompanhar o andamento dos profissionais, ver o que o mercado está buscando, para poder estar por dentro. Procuro fazer cursos para poder transmitir essas novas idéias para o aluno. (...) A gente tenta fazer além da aula teórica, dar aulas práticas, mudar e não ficar sempre no mesmo tipo de técnica (...)</i></p>  |
| <p>ED5 – Mostro a realidade</p>  | <p><i>Eu tenho trabalho mostrando a realidade de dois tipos de</i></p>  |

| Idéias Centrais   | Expressões-Chave   |
|---|--|
| <p>de dois tipos de bibliotecas: biblioteca universitária e biblioteca escolar. Tenho trazido palestrantes. Mando eles visitarem as bibliotecas para depois discutirmos. Seminários, aulas expositivas, laboratório, Internet e também visitas orientadas para uso da biblioteca.</p> | <p><i>bibliotecas que nos temos, é, as bibliotecas universitárias, que é o nosso ambiente e a biblioteca escolar, tentando fazer com que o aluno mexa nesse mercado de trabalho que é a biblioteca. Tenho trazido pessoas para dar palestras. Tenho pedido para eles, na medida do possível, visitarem as bibliotecas que a gente tem na cidade, já que existe uma dificuldade de visitas formais por causa do horário deles, para eles trazerem essa realidade que eles encontram lá, para uma discussão (...). Seminários, aulas expositivas, Internet é uma metodologia? Laboratório, novas tecnologias. O que mais, visitas orientadas na biblioteca, porque eu vejo que eles têm muita dificuldade, todos eles, não só da biblioteconomia, no uso da biblioteca (...)</i></p>   |
| <p>ED6 – Buscando redefinir a relação com o aluno. Fazer aulas mais dialógicas. Os alunos preparando seminários não só em cima da literatura, mas trabalhar fatos da realidade</p>  | <p><i>(...) buscando redefinir a relação com o aluno. Sempre que eu teria uma alternativa enquanto estratégia de trabalho, de fazer uma aula expositiva ou de fazer uma aula dialogada, fazer uma aula dialogada. (...) Do ponto de vista da postura em sala de aula, quer dizer, numa aula mais dialógica fazer um esforço maior de dar mais participação do estudante, mesmo que o estudante tem uma dificuldade de entrar no diálogo. Do ponto de vista dos exercícios, do acumular, é, se o estudante pode estudar, ou seja, se o estudante pode fazer um seminário, não fazer o estudo pelo estudante, mas acompanhar o estudo do estudante. (...) Não deixar de dar aulas expositivas, mas mesmo na aula expositiva tentar fazer uma aula com diálogo, quando possível e sempre que possível. É, do ponto de vista de situar o conteúdo em relação a uma realidade, no momento que ele está preparando um seminário ele pode estar trabalhando somente em cima da literatura existente, ou ele pode trabalhar um fato da realidade, sempre que possível trabalhar um fato da realidade. (...) Mas, pelo esforço que está sendo feito pedagogicamente nestes vários anos de trabalho, é justamente na perspectiva de preparar o egresso desse Curso de Biblioteconomia, para ser um sujeito que vai ter uma postura que chama-se de autoridade diante da realidade, ou seja, ele pode ser um autor, ele pode pegar um problema, analisar o problema e produzir uma resposta para o problema, então essa perspectiva de formar autores. Isto seria o que eu venho tentando fazer em, termos pedagógicos nos últimos anos, formar autores, formar gente que possa, dada uma situação, resolver a situação, não esperar que alguém resolva. (...) É claro que no início da carreira docente eu</i></p> |

| Idéias Centrais   | Expressões-Chave  |
|---|---|
|   | <i>trabalhava muito mais com aula expositiva, quase sempre com aula expositiva (...)</i>  |
| <p>ED7 - Geralmente as minhas aulas têm uma exposição inicial e muitos trabalhos práticos, com a participação dos alunos. Uso muito a interatividade entre os alunos. Visitas técnicas, palestras, prática de laboratório, curso preparado pela Internet.</p> | <p><i>(...) Geralmente as minhas aulas tem uma exposição inicial e muitos trabalhos práticos, com a participação dos alunos. Como as disciplinas são mais de caráter prático, eu uso muito os alunos, a interatividade entre os alunos, quer dizer, grupos num primeiro momento, num segundo momento os próprios elementos dos grupos fazendo um segundo grupo e interagindo entre eles repassando o conteúdo para o primeiro grupo, eu não sei o nome técnico disso. Isso eu uso nas leituras adicionais. Eu uso visitas técnicas, palestras, eu trago elementos que venham complementar o conteúdo (...). Eu uso o computador, (...) uso prática de laboratório, a gente usa muito também adotando as tecnologias recentes, como e-mail, eles ficam duas aulas só trabalhando à distância, utilizando o curso preparado via Internet. (...) Eu uso muito debates em sala de aula (...) quase todas as disciplinas uso seminários, relatórios técnicos nas disciplinas mais práticas (...). Eu mudei a maneira de trabalhar em sala de aula, porque ou a gente muda tentando quebrar um pouco essa monotonia que existe, e o que eu sinto muito nestes últimos semestres é a comodidade dos alunos. Então, tem que estar entrando mais pesado, eu considero os alunos acomodados mesmos, eles não estão nem preocupados, claro que sempre existe as suas exceções. (...) Quando você injeta esse tipo de atividades diversificadas, implementa, inventa uma coisa diferente a resposta vem mais rápida e chega no final do semestre estás com uma interação grande dentro da sala de aula. Eles aceitam as novas maneiras de trabalhar (...)</i></p> |
| <p>ED8 – Posso responder de duas formas: eu não faço nada e outra é eu cumpro o currículo. Tem um monte aula teórica. Os alunos têm que apresentar seminários, fazer trabalhos e apresentá-los oralmente. Trabalhos práticos.</p>                             | <p><i>(...) Eu acho que posso responder esta pergunta de duas formas, uma que eu não faço nada, porque eu não formo bibliotecários, eu formo profissionais, que no caso aqui são técnicos em biblioteconomia. Segunda parte da pergunta, eu cumpro o currículo, ou seja, a ementa do programa. O que eu tento fazer para formar os bibliotecários é mostrar o quanto importante é eu captar a informação, (...) quer dizer eu sempre puxo a aplicabilidade para a biblioteconomia e com isso eu acredito que estou formando um bom profissional em biblioteconomia. Então, eu pego um conceito geral e aplico ele. (...) Em todas as disciplinas têm um monte de blá, blá, blá meu e em todas as disciplinas os alunos têm que apresentar seminários, e fazer trabalhos e apresentar estes trabalhos em sala de aula. Eles têm que</i></p>  |

| Idéias Centrais   | Expressões-Chave   |
|---|--|
|   | <i>buscar a informação, aplicar a informação e apresentar em sala de aula. (...) Em todas as disciplinas eles têm trabalhos práticos (...)</i>   |
| <p>ED9 – Muita discussão sobre as mudanças que estão ocorrendo. Agora eu não sei se faço muito mais coisa.</p> <p>Muita aula expositiva, tento fazer eles participarem falando, representando. Seminários uso pouco, não gosto. Muitas visitas técnicas e discussão sobre as visitas.</p>                               | <p><i>Eu tento discutir as mudanças que estão ocorrendo por aí fora. Que tipo de usuário a gente está tendo, como este usuário está se comportando, o que eles esperam da biblioteca, o que está acontecendo com o mundo de uma forma geral. (...) Essa coisa do avanço tecnológico é uma coisa que eu faço bem presente. Agora, eu não sei se faço muito mais coisa não! Dou muito aula expositiva, eu dou aulas também que o aluno faz teatro, que ele faz, que ele tem que representar alguma situação na biblioteca (...). Então, essa coisa assim, tento fazer eles participarem bastante, falando, representando, ou montando algum esquema para eles participarem e de vez em quando até para quebrar o ritmo, porque vem aquela chatice de eu falando o tempo inteiro, teoria, teoria, teoria, aí numa aula lá dá uma louca e eu mudo. Uso seminários, mas pouco, não uso muito seminário não. É mais assim, visitas a bibliotecas, volta e apresenta. Não gosto muito de seminário (...) Eu não deixo fazer grupos de mais de 4 alunos também, porque um faz e três assinam (...)</i></p>   |
| <p>ED10 – Utilizamos ferramentas de trabalho voltados para o mercado de trabalho, novas tecnologias. Estudos de caso.</p> <p>No estágio, o aluno tem experiência, com metodologia em campo e metodologia em sala, onde acontece seminários, relatos dos profissionais de diferentes tipos de unidades de informação</p> | <p><i>(...) Nós temos aqui 3 momentos distintos que podemos trabalhar esse aspecto pedagogicamente. Dentro da disciplina de aspecto técnico (...) utilizamos pedagogicamente instrumentos e/ou ferramentas de trabalho voltados para a realidade do mercado que os alunos irão atuar profissionalmente. Assim, disponibilizamos ao aluno, na medida dos recursos disponíveis, novas tecnologias que as unidades de informação (...) utilizam no dia-a-dia de suas atividades. (...) na disciplina de laboratório utilizamos uma metodologia que a pedagogia prescreve para laboratório: estudos de casos. Trabalhamos isso também de uma forma voltada a realidade de mercado (...). Este é o momento do aluno deixar de aplicar seus conhecimentos de forma 'simulada', passando a conviver e trabalhar com a realidade específica de uma unidade de informação, no que se refere ao processamento da informação de acervos bibliográficos. No estágio (...) nós trabalhamos uma metodologia já um pouco mais diferenciada, onde o aluno tem experiência, com a metodologia em campo e metodologia em sala. A metodologia de sala de aula é voltada sempre para o momento, ou seja, que tipo de mercado profissional o aluno vai atuar. Para tanto, faz-se esta interação, com painéis,</i></p> |

| Idéias Centrais  | Expressões-Chave   |
|--|--|
|  | <i>palestras, relatos, seminários onde os profissionais, que já estão atuando no mercado de trabalho em diferentes tipos de unidades de informação, expõem suas experiências permitindo criar no aluno senso crítico de opção de mercado de trabalho. (...)</i>  |
| <p>ED11 – Por eu ter trabalhado como bibliotecária, me leva a levar a minha experiência profissional para a sala de aula. Uso um pedaço da aula falando e depois perguntas sobre textos que eles já leram Trabalhos ligados às unidades de informação. Eu fiz eles irem em todas as bibliotecas possíveis verificar que tipos de serviços oferecem comparar os serviços que elas oferecem com o que a gente viu em sala de aula e ver se a teoria e prática são reais.</p> | <p><i>Acho que o fato de eu ter trabalhado por muito tempo como profissional de informação, como bibliotecária, me leva a levar a minha experiência profissional para a sala de aula, nas disciplinas mais profissionalizantes. Eu sempre peço que o aluno faça algum trabalho ligado a unidades de informação. Na medida do possível, dentro da disciplina profissionalizante, eu levo situações reais para a sala de aula. (...) Eu uso um pedaço da aula falando, depois eu pego um texto que eles já leram. Eu faço uma pergunta em cima do texto, artigo que acabou de sair. Eu faço uma pergunta que faça eles pensarem, aí se reúnem em grupos e tem que responder a sua pergunta e depois todos têm que dar a sua solução, a sua resposta. Eu sempre, de alguma maneira, faço eles pensarem sobre o texto que leram. (...) Eu fiz eles irem em todas as bibliotecas possíveis verificar que tipos de serviços oferecem e comparar os serviços que elas oferecem com o que a gente viu em sala de aula, e ver se a teoria e prática são reais.</i></p>  |
| <p>ED12 - Eu trabalho com a Associação Catarinense de Bibliotecários (...) para tentar abrir novos caminhos de atuação para o profissional. Tenho trabalhado na extensão profissional. Tenho trabalhado na extensão. Tento mostrar sempre que possível novos rumos de atuação. As aulas expositivas têm as suas características, mas eu prefiro essas aulas em que eu posso interagir, o aluno pode interagir e argumentar, seminários.</p>                                | <p><i>Eu trabalho com a Associação Catarinense de Bibliotecários (...) para tentar abrir novos caminhos de atuação para o profissional. Tenho trabalho com biblioteca virtual, que eu vejo esse bum de mercado. Tenho trabalhado na extensão, na atividade de incentivo a leitura, que sem isso o resto é o resto. (...) Tento mostrar sempre que possível novos rumos de atuação (...). Aula expositiva ela te ajuda em parte, o interessante é ter os recursos em mãos, muito importante, seja o vídeo, seja o computador, um mapa, as ferramentas, faz um todo. Eu gosto de levar os alunos para viajar, eu faço turismo na biblioteconomia. (...) Porque faço isso? (...) Eu quero mostrar que existem outras realidades (...). Isso é uma forma. Outra forma, que as aulas expositivas têm as suas características, mas eu prefiro essas aulas em que eu posso interagir, o aluno pode interagir e argumentar, seminários (...). Hoje aqui no laboratório, a gente já tem alguns micros conectados, é muito difícil ter um micro que não esteja conectado, a maioria está conectado. Então, é um trabalho em rede, acredito assim que ano vem as coisas vão melhorar mais</i></p> |

| Idéias Centrais   | Expressões-Chave   |
|---|--|
|   | <p><i>ainda. Acho que todas as aulas têm que ter computadores em rede na sala de aula, como tem o vídeo hoje em dia, tem que ter o computador, o computador com data show enfim. (...) Então, é nesse sentido assim, de tentar fazer eles sentirem o que é a realidade, vivenciar. (...)</i></p>   |
| <p>ED13 – Faço exercícios de criatividade. Eles fazem muita análise, interpretações de textos, eles fazem muita observação de figuras e ilustrações. Trago o que a tecnologia tem de novo. É um conteúdo teórico e a prática.</p> | <p><i>(...) Primeiro, criatividade. Ao invés de trazer um conteúdo avassalador, que para eles é totalmente novo e aí tem o problema de pré-requisitos, tem coisas que eles deveriam ter visto e não viram (...). Então, eu vejo que é necessário, primeiro ambientá-los em uma realidade prática. O que eu faço exercícios de criatividade. Eu espalho figuras, eles então fazem observação, análise e a descrição dessas figuras. (...) Então, eu tenho trabalhado primeiro a criatividade, eles fazem muita análise, interpretações de textos, eles fazem muita observação de figuras e ilustrações. (...) Trabalhar em situações reais, trabalham com observação da realidade e aí a realidade assim textual, tradicional: livros, periódicos (...). Trazendo o que a tecnologia traz de novo, e é a parte que eles mais gostam na disciplina. Mas, eu não posso trabalhar isto sem ter dado o conteúdo teórico, então é sempre assim, conteúdo teórico e prática. (...) A disciplina -- um trabalho teórico-prático, conteúdo teórico, 2 aulas de conteúdo teórico e as outras 2 eles vão a campo, a próxima aula é seminário e só se passa para outro conteúdo quando isso já foi resolvido. (...) Bom, como se faz isso, só a parte teórica, um embasamento teórico e uma parte prática. (...) Então, nestes últimos anos, o que eu tenho trazido é conhecimento ergonômico, que tem toda ele fundamentação na psicologia cognitiva e nos modernos estudos de processamento da informação, como o homem processa a informação, e isso que eu tenho feito, trazido esta experiência (...)</i></p> |
| <p>ED14 – Trabalhando sempre voltada para a realidade. Eu trabalho na base das leituras que eles fazem, na base das situações, estudo de casos, depende muito da situação.</p>  | <p><i>Isso depende da disciplina, mas tudo voltado para a realidade. (...) Eu trabalho na base das leituras que eles fazem, na base das situações, estudo de casos, depende muito da situação. Por exemplo, quando trabalhei com -- era pesquisa de campo, tabulação de dados, avaliação de dados e tentando sempre que os dados sejam interpretados, agora existe alguma deficiência na análise. Quando eu trabalhei com --, eles tinham, eles para te dar algum retorno precisam saber ler criticamente os artigos, os alunos não sabem ler criticamente um artigo. Então, durante, muitas vezes, eu ensinei eles lerem criticamente um artigo, mas é um trabalho muito, muito grande. O que tu</i></p>  |

| Idéias Centrais  | Expressões-Chave   |
|--|--|
|  | <p>recebes de volta é muito frustrante, porque de 14 que tu tens, talvez seis considerarias passável, o resto tem que ser avaliado em função do esforço desenvolvido, que é alguma coisa que eles fazem. Mas sempre todas disciplinas práticas ou teóricas sempre a realidade com conhecimento, aprender fazendo. É sempre o aluno, eu não dou as respostas, eu oriento que eles encontrem a resposta. Eu pergunto como ele responderia a pergunta, como os colegas responderiam, em outras palavras. Tu em sala de aula é como um treinador, que tenta desenvolver a prática, o conhecimento. Tem uma coisa, os alunos de biblioteconomia se tu incentivas, eles trabalham. Isto é uma coisa boa do nosso aluno, apesar de eles estarem cansados. Mais outra coisa, as tarefas são muito repetitivas, o aluno não sabe porque está fazendo o trabalho, o aluno não recebe feedback dos trabalhos. Eu sempre dou feedback, dou o trabalho e dou feedback para eles. (...) E as disciplinas que se dá também nem sempre se dá da mesma forma, eu vou acompanhando o aluno de acordo com a situação que ele está. Eu faço aula expositiva, mas não no sentido de eu falando e o aluno escutando, ele tem que interromper, ele tem que perguntar, e são as perguntas do aluno que guiam as aulas. (...) Eu lanço as coisas e as pessoas vão falando e depois no final faço um resumo e se fecha. Eu não dou aula que eu me boto na frente e digo isto, isto e isto.</p> |
| <p>ED15 - Sempre me atualizando, através da participação em congressos nacionais, palestras, visitando instituições. É importante fazer com que os alunos criem, organizem os seminários, que eles vão em busca.</p> | <p>(...) Primeiro, eu venho sempre me atualizando, participando de congressos nacionais, participando de palestras, indo em várias instituições, visitando, sempre no sentido de buscar subsídios para poder contar e mostrar dentro da disciplina. (...) Uma das formas de trazer está realidade de fora para dentro do curso é eu contando as minhas impressões e apontando aonde elas existem. Outra forma é trazer palestras, palestrantes. Sempre que eu posso, eu convido pessoas, e isso eu acho que até virou uma prática dentro do curso de biblioteconomia (...). Trazer palestrantes eu acho fundamental e fazer com que os alunos criem os seminários, é importante que eles criem, que eles organizem, vão em busca.</p>  |

## 7 - Qual a sua opinião sobre a avaliação do ensino?

| Idéias Centrais  | Expressões-Chave   |
|--|--|
| <p>ED1 - Sempre tem uma avaliação porque o sistema pede uma avaliação. A participação do aluno, avalio os trabalhos, apresentação de cada um, não é um só que fala, todos falam. No final do semestre é que eu faço é uma prova.</p>                                   | <p>(...) eu gosto de fazer assim, a participação do aluno, avalio os trabalhos, apresentação de cada um, não é um só que fala, todos falam. Cada um apresenta um item e no final, no final do semestre é que eu faço uma prova. É uma prova só, com peso 2 (...). Não escrever exatamente como está no livro, e é escrever a sua interpretação, mas que tenha um raciocínio lógico, começo, meio e fim. (...) Então, tem vezes que a gente aplica uma prova mais rígida, às vezes com consulta, e aí depende da turma, como vai fluir o conteúdo, e sempre tem uma avaliação, porque o sistema pede uma avaliação, e aí eu faço no final.</p>  |
| <p>ED2 - Esta avaliação tradicional eu não concordo. Para mim é furada. Eu faço provas, muito trabalho em equipe, porque acho que o bibliotecário hoje nunca vai trabalhar sozinho. Avalio os exercícios, participação em sala de aula. Se os alunos são assíduos.</p> | <p>Esta avaliação tradicional eu não concordo. Para mim é furada. Faço prova porque é exigido. Sou totalmente contrário à prova. Primeiro, porque o aluno fica nervoso, como a gente fica quando se submete a qualquer prova. Dá branco, às vezes está cansado, traz problemas de casa, do serviço e naquela hora não estar bem. Eu faço provas, mas a minha nota nunca é só daquelas provas. Eu faço muito trabalho em equipe, porque acho que o bibliotecário hoje nunca vai trabalhar sozinho. Avalio os exercícios. (...) Se eles participam em sala de aula, se eles são assíduos. É tudo avaliado. Não é só aquela avaliação de prova (...)</p>  |
| <p>ED3 - Algum tipo de avaliação tem que ser feita. Provas subjetivas, para eles aprenderem a escrever e usar a reflexão. Faço fichamento de textos, uma monografia final, seminário, pesquisa bibliográfica, projeto de pesquisa.</p>                                 | <p>Eu faço avaliações mais para introduzir modificações na disciplina. O meu objetivo é saber no que estou errando e no que estou acertando. (...) Eu faço, na --fase, duas provas que são na verdade para eles aprenderem a escrever, são provas subjetivas, onde eles têm que na verdade usar a reflexão também. Eu dou um tema e eles têm que montar um tema, com base nos textos, em tudo que foi discutido em sala de aula. Faço fichamento de textos e uma monografia final, onde fazem o ligamento de tudo que eles aprenderam na disciplina e fazem uma mini-monografia, eles apresentam no final. A nota é por tudo, pela apresentação, pelo trabalho em si, eu tenho uma tabela do que eu avalio. (...) E na - fase, eles têm uma prova, um seminário e uma pesquisa bibliográfica. É um processo acompanhado, eu acompanho todas as fases. Dou a parte teórica e dou grande parte do semestre para acompanhar a pesquisa de cada um e eles têm que fazer todos aqueles tipos de fichamento (...). O nosso aluno têm que saber pesquisa bibliográfica, fazer pesquisa bibliográfica, porque ele vai ensinar, então ele conhece</p> |

| Idéias Centrais   | Expressões-Chave   |
|---|--|
|   | <p><i>todo o processo, ele faz todas as fases do processo completo. (...) É tudo uma seqüência.. É uma rede de conhecimentos. (...). Na -- fase seminário, nota pelo projeto e pelo produto final. (...) Algum tipo de avaliação tem que ser feita.</i></p>  |
| <p>ED4 - Eu sou favorável a esta avaliação somativa, mas antes tem que ser feita avaliação formativa. Utilizo provas, avalio aquele aluno que traz textos novos para a sala de aula, que domina um debate. Seminários, apresentações.</p>   | <p><i>Você está se referindo a avaliação formativa ou a somativa? A somativa é que atribui nota. Então, eu acho que a gente tem que fazer avaliação formativa para saber se eles estão captando realmente o conteúdo, para depois partir para a avaliação somativa. (...) Eu sou favorável a esta avaliação somativa, mas antes tem que ser feita avaliação formativa. Além dessa avaliação somativa que é através de uma prova mesmo (...). Agora em outras disciplinas que ministrei (...) têm outros recursos para avaliação, têm outras maneira de avaliar (...) que seria a busca de informações, aquele aluno que consegue trazer textos novos para a sala de aula, consegue dominar um debate. A gente usa a técnica de seminário, faz avaliação através de seminários, de apresentações. Outro tipo de avaliação que é mais para a parte formativa é uma brincadeira que se chama 'passa e repassa', onde todos os alunos têm que estar envolvidos e atentos, é bem interessante. Eu sou favorável a avaliação, tanto formativa como a somativa.</i></p> |
| <p>ED5 - Eu tenho grande dificuldade de avaliar, eu acho que é a grande reclamação dos professores em si. Eu tenho utilizado provas e trabalhos. Tem disciplinas que eu acho que não é coerente fazer provas. Então faço exercícios e trabalhos. Também com esta história de avaliação cognitiva eu tentei fazer uma avaliação cognitiva do aluno, quer dizer, participação deles em aula contribuindo com o conteúdo não atraso na entrega do trabalho, não faltando, quem participa e quem não participa.</p> | <p><i>Olha, é um tema que eu não entendo. Eu tenho grande dificuldade de avaliar. Eu acho que é a grande reclamação dos professores em si, que não tem a formação didático-pedagógica (...). Eu tenho muito receio em estar mal avaliando, superavaliando ou vice-versa o aluno. Eu tenho utilizado provas e trabalhos. Tem disciplinas que eu acho que não é coerente fazer provas (...). Vejo que algumas disciplinas não têm coerência nenhuma em fazer prova. Então, faço exercícios que valem menos peso, faço trabalhos que valem maior peso, peso integral, né, e também com esta historia de (...) avaliação cognitiva eu tentei no semestre passado fazer uma avaliação cognitiva do aluno, quer dizer, a participação deles em aula, não atraso na entrega do trabalho, não faltando em aula, participação em aula, falando em aula contribuindo com o conteúdo, o trabalho em grupo, quem participa e quem não participa, porque sempre tem aqueles que vai na carona (...)</i></p>   |

| Idéias Centrais   | Expressões-Chave  |
|---|---|
| <p>ED6 - Se a gente considerar que é responsabilidade da escola dizer para a sociedade que as pessoas adquiriram determinado domínio de conhecimento, para dizer isso, sociedade que as pessoas adquiriram determinado domínio de conhecimento, tem que avaliar, quer dizer, a avaliação é algo que tem que existir.</p>                    | <p>(...) se a gente considerar que é responsabilidade da escola dizer para a sociedade que as pessoas adquiriram determinado domínio de conhecimento, para dizer isso, tem que fazer uma verificação, ou seja, tem que avaliar. Quer dizer avaliação, primeira coisa, é algo que tem que existir. Segunda coisa, sobre o processo de avaliar, o processo de avaliar vai ter relação direta com o objetivo do curso que você está trabalhando, porque também a disciplina tem que ter relação direta com esse objetivo, e se você diz que vai formar sujeitos críticos. (...) Então,</p>   |
| <p>Não pode ser um instrumento para meramente verificar se o sujeito retém um conhecimento, mas se eles expressar conhecimento e, portanto, de poder aplicar aquele conhecimento em qualquer situação e, portanto, de poder inclusive transformar aquele conhecimento para situações novas.</p>   | <p>você vai ter que fazer uma avaliação de conteúdos que foram transmitidos para formar sujeitos críticos, que portanto, o que vai se perguntar sobre a apropriação desse conteúdo é se eles realmente foram apropriados por sujeitos de um modo tal, que estes sujeitos possam exercer um papel crítico na sociedade (...). Não pode ser um instrumento para meramente verificar se o sujeito retém um conhecimento, pelo fato de reter o conhecimento, mas se ele retém um modo de como expressar aquele conhecimento, se ele domina técnicas de como expressar aquele conhecimento e, portanto, de poder aplicar aquele conhecimento em qualquer situação e, portanto, de poder inclusive transformar aquele conhecimento para situações novas. (...) Em geral, o que eu tenho feito nos últimos anos é o seminário como</p>   |
| <p>O que utilizo é prova que não seja prova de memorização, mas sim no sentido de como os alunos refletem determinado conteúdo, ou seja, mais discursiva, mais analítica, mas para a produção de uma síntese. Leituras de textos e resumos. Seminários. Basicamente a avaliação é sobre esta capacidade, capacidade de criar discursos.</p> | <p>instrumento de avaliação. Prova que não seja prova de memorização, ou seja, são questões fornecidas para o aluno fazer reflexões, leituras de textos que podem ser expressas em mais, enquanto técnica de síntese de texto, ou seja, pedindo resumos de textos, ou seja, como você sintetiza o texto diz um pouco como você apreendeu o texto e de sua competência para interpretar textos. (...) É, mas para a produção de um certo sentido, como eu falei em questão anterior, quando o aluno participa do seminário, que ele pergunta aquelas perguntas, ele está sendo avaliado. (...) Ou seja, como você elabora o discurso, você é capaz de elaborar o discurso, que discurso você elabora; como é que você considera esse discurso. Basicamente a avaliação é sobre esta capacidade, capacidade de criar discursos.</p> |
| <p>ED7 - Infelizmente, a avaliação de ensino nesta realidade que nos temos, tem que ser através de provas, de apresentações, tudo valendo nota, eles tem</p>  | <p>É uma questão realmente difícil, porque por isso eu afirmo antes que os alunos são acomodados, porque você tenta trabalhar um conteúdo tendo uma avaliação mais light, uma avaliação que seja pela participação, sem fazer uma prova escrita mesmo, o pessoal não cumpre. Então, no dia-a-dia, na corrida do dia-a-dia, sei lá, tu chega ali com o</p>   |

| Idéias Centrais   | Expressões-Chave   |
|---|--|
| <p>que sentir o peso da nota. Quando fazer as avaliações cobrar mesmo o conteúdo, fazer mais provas mais aprofundadas, fazer questões realmente fortes, que façam eles pensarem para realmente você conseguir avaliar.</p> <p>Eu uso provas, além de seminários, apresentação, discussão em sala de aula com questões direcionadas e sorteadas na hora. Muitos trabalhos, apresentações, criatividade, páginas para Internet.</p> | <p>conteúdo, chega no dia de fazer a discussão de um artigo e dizes que não está valendo nota, não está sendo avaliado por nota, a participação é mínima. (...) <i>Infelizmente, a avaliação de ensino, nesta realidade que nós temos tem que ser através de provas, de apresentações, tudo valendo nota, eles tem que sentir o peso da nota e mais ainda, tem que estar avaliando conscientemente mesmo, não sendo assim, quando fazer as avaliações cobrar mesmo o conteúdo, fazer mais provas mais aprofundadas, fazer questões realmente fortes, que façam eles pensarem para realmente você conseguir avaliar. (...) Eu uso provas, além de seminários, apresentação, discussão em sala de aula com questões direcionadas e sorteadas na hora, então tudo isso eu estou avaliando. A disciplina -- eu uso muitos trabalhos, muitas apresentações, murais, criatividade, páginas para Internet e daí tem que pegar o material em disquete que eles usaram tecnologia, tudo valendo nota. Não só prova para avaliação. Avaliação prova, parar para preparar essas questões, porque para realmente medir o conhecimento, acho que a prova tem que ser aplicada, bem aplicada (...) ou a gente faz a prova para cobrar esse aprendizado ou ele fica muito vago.</i></p> |
| <p>ED8 - A avaliação claro que deve ser feita. Esse negócio de aula sem avaliação é uma forma efetiva, que o aluno sinta que está sendo avaliado. A avaliação é através de participação em aula, trabalhos e prova.</p>   | <p><i>Eu acho uma coisa, eu fico meio bravo com essa coisa de nota, acho que deveria ser conceito A B C, e eu acho que tinha que ser o seguinte, o professor tem que ter o seu critério para dar as notas (...). Parte da nota é participação em aula, parte é os trabalhos e parte é a prova. E a prova serve como um teste, se o cara sabe reagir num momento de aperto. Porque como os trabalhos são em grupo, um monte de caras pode jogar o manto, ou seja, se encostar em outros e vir bem. Eu tento ver o aluno pelo que ele participa em aula e uma prova escrita. Esta prova escrita é uma forma de verificar a assimilação do conceito da matéria de forma individual. (...) A avaliação claro que deve ser feita. Esse negócio de aula sem avaliação é história, é para boi dormir. Tem que ser feita de uma forma efetiva, que o aluno sinta que está sendo avaliado.</i></p>  |
| <p>ED9 - Eu acho que a prova é um negócio muito furado. Eu dou muitas tarefas, leitura de textos, visitas a bibliotecas, apresentação de trabalhos em grupo. Quando faço prova eu deixo</p>   | <p><i>Eu acho tão furada. Eu acho que a prova é um negocio muito furado assim. E tu pega o cara nervoso, super tenso, às vezes, não está num bom dia, veio meio atravessado. Então, eu procuro assim fazer muita tarefa, eu tenho feito muito pouca prova. Eu dou muitas tarefas, como eles têm que ler textos, eu corrijo, eles visitam bibliotecas, eu faço análises, eles apresentam trabalhos em grupo, eu corrijo,</i></p>  |

| Idéias Centrais  | Expressões-Chave  |
|--|---|
| fazer uma cola.  | e tal. (...) E quando eu dou prova, sempre na prova eu deixo fazer uma cola. Então, o aluno faz uma cola, que tem que ser com a própria letra, e é o máximo de uma folha de papel ofício, pode ser dos dois lados, e a letra da prova tem que ser a letra da cola. E aí, eu recolho a cola junto. (...) Você veja, nós vamos trabalhar no futuro em grupo, e nós passamos a nossa vida escolar individualistas, as notas são individuais, as provas são individuais, os trabalhos são individuais e a gente não sabe trabalhar em grupo, se trabalha em grupo um faz e cinco copia.   |
| ED10 - Eu acho que o aluno deve ser submetido sim, a uma avaliação somativa. Além da avaliação somativa, eu utilizo a participação em sala de aula, testes, trabalhos individuais ou em grupos, prática de laboratório, palestras, seminários.                                     | Com relação à avaliação de ensino eu tenho alguns princípios de conservadorismo. Eu acho que o aluno deve ser submetido sim a uma avaliação somativa, embora a avaliação é o momento que ele está participando do processo, que ele está sendo submetido, onde ele pode ter um desempenho bom ou não, isso também vai depender do seu lado, muitas vezes, emocional que pode falar mais alto. Mas ela é importantíssima, porque é uma forma do professor inferir conhecimentos alcançados pelo discente. Além da avaliação somativa, aplico formas diferenciadas de avaliação: participação em sala de aula, testes, trabalhos individuais ou em grupos, prática de laboratório, palestras, seminários. |
| ED 11 - Eu acho que esta questão é complicada. Tem que avaliar de alguma forma palpável. Em geral, avalio com trabalhos, mas estou me convencendo pelo menos uma prova tem que ser feita, porque com trabalhos a gente nunca sabe quem fez.  | Eu acho que esta questão é complicada. A gente tem que avaliar sem dúvida. Tem que avaliar de alguma forma palpável. Eu, em geral, avalio com trabalhos, mas estou me convencendo que na verdade a gente precisa fazer uma avaliação individual, porque com trabalhos a gente nunca sabe quem fez o trabalho. Então, eu acho que tem que haver avaliação e que na verdade pelo menos uma prova tem que ser feita.   |
| ED12 - Isto é uma coisa muito complicada. Eu tento avaliar mais pela participação em sala de aula. Passei um texto, vamos discutir este texto. Leitura tem que ser cobrada muito. Trabalhos de sala de aula, trabalhos em grupo, trabalhos individuais e mais e mais participação. | Isto é uma coisa muito complicada. Um aluno participa de todas as aulas, interfere, interage, o que você dá de trabalhos para ele, ele faz. O outro, turista mesmo, né, vem, tira notas boas, a gente não sabe se ele compra o trabalho, manda fazer, como avaliar esses dois, ou esses 40 que estão ali com suas peculiaridades individuais? Então, eu tento avaliar mais pela participação em sala de aula. Passei um texto, vamos discutir este texto, nem que seja dez ou vinte minutos. (...) Leitura tem que ser cobrada muito, porque acho que eles já vêm de um ambiente de leitura baixa. (...) Então, são os trabalhos de sala de aula,   |

| Idéias Centrais   | Expressões-Chave  |
|---|---|
|   | <p>são os trabalhos em grupo, são os trabalhos individuais e mais e mais participação, (...) porque é aqui que a gente cria novos elos para o futuro, entende, atividades em grupo, da turma, do curso (...) para eles sentirem a união. (...)Eu uso provas, porque em turmas grandes eu acredito que fica cada vez mais difícil de eu avaliar só a participação de sala de aula. Como é que eu vou deixar 40 alunos, se a minha aula tem 50 minutos, cada um expor. Então, eu realizo pré-teste, avaliação de conteúdo, para ver se eles chegaram a alguma coisa mesmo, essa avaliação, às vezes, dou com consulta, que são muito mais subjetivas, são mais difíceis para eles. Uso, uso, porque em turmas grandes, eu acredito que fica cada vez mais difícil de eu avaliar só a participação de sala de aula. Como é que eu vou deixar 40 alunos, se a minha aula tem 50, cada um expor. Então, eu realizo pré-teste, avaliação de conteúdo, para ver se eles chegaram a alguma coisa mesmo. Essa avaliação, às vezes, dou com consulta, que são muito mais subjetivas, são mais difíceis para eles. Porque os trabalhos que eles fazem fora, eles têm que me apresentar oralmente, eles têm que me convencer que foram eles que fizeram, porque eu já recebi trabalhos feitos duplicados na impressora, não foram tirar xerox, "cadê a capa?" "Ah, eu esqueci de fazer a capa", olhei assim e vi que era o mesmo, entende. Então, ainda sou uma pessoa que utiliza a prova como meio de avaliação, não é o único, é um dos. Mas ela é fundamental cada vez que a turma se torna maior. Se pegas uma turma de seis alunos, eu sei que eles estão aprendendo, participando, porque eu consigo acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem. Se eu pego 46 (...) eu tenho que criar mecanismos diferentes, desses mecanismos hoje, com o computador na sala de aula, eu tenho que ver se ele não copiou este material, como é que ele fez. Ele tem que me mostrar, se ele me mostra tudo bem, passou tranquilo (...)</p> |
| <p>ED13 - A avaliação formal, a prova, para mim é um instrumento coercivo para o professor. Praticamente tu te colocas diante da necessidade de fazer prova, porque o aluno te cobra nota, pela falta de crítica que ele tem e em função de ele ser muito inseguro em relação ao que ele sabe, e ele sabe pouco, conhece pouco, ele precisa fundamentar seu pouco conhecimento e ele quer alguma coisa mais sólida, que lhe dê segurança. (...) A avaliação pela participação, pela participação em termos de atenção e interesse (...). Então, é uma avaliação mais subjetiva,</p> | <p>(...) A avaliação formal, a prova, para mim é um instrumento coercivo para o professor. Praticamente tu te colocas diante da necessidade de fazer prova, porque o aluno te cobra nota, pela falta de crítica que ele tem e em função de ele ser muito inseguro em relação ao que ele sabe, e ele sabe pouco, conhece pouco, ele precisa fundamentar seu pouco conhecimento e ele quer alguma coisa mais sólida, que lhe dê segurança. (...) A avaliação pela participação, pela participação em termos de atenção e interesse (...). Então, é uma avaliação mais subjetiva,</p>  |

| Idéias Centrais  | Expressões-Chave   |
|--|--|
| <p>A prova geralmente é um recurso que eu utilizo no fim do semestre.</p> <p>Utilizo participação em termos de atenção e interesse. Seminários, Trabalhos e apresentação de trabalhos.</p>   | <p><i>mas muito rica, porque eu consigo detectar realmente, de uma maneira bem real, a dúvida. Porque na prova eu imponho a questão, no seminário e na participação expositiva ele expõe as suas dúvidas (...). Então, me parece que a avaliação prova para Ciência da Informação é muito pouco, e não mostra nem a dúvida, nem nada disso. Existem outras formas de avaliação (...). A prova geralmente é um recurso que eu utilizo no fim do semestre. É verificado através de seminários, onde o aluno é avaliado. Eles podem fazer trabalhos em grupo, mas ele é avaliado pela sua participação individual, apresentando um conteúdo formal e, por outro lado, uma avaliação do grupo dos resultados do trabalho, que geralmente é um trabalho impresso que eles entregam. (...) Vários seminários, eles têm várias chances de se apresentar criticamente, mostrar experiência e mostrar saber (...) apresentado para os colegas de forma expositiva (...) e a forma de eles serem avaliados é pelo domínio do conteúdo. (...) Eu dou várias chances para ele adquirir conhecimentos, principalmente o que eu faço é corrigir o trabalho e devolvo, e eles refazendo são avaliados (...). Se numa questão dada, 80% da turma erra é problema do professor e não do aluno, existe alguma coisa que não foi consolidada no processo. (...) Sempre faço uma auto-avaliação, vai servir de base para eles. Os trabalhos quando são feitos geralmente são trocados entre os alunos, um avalia, qualifica. O que isto representa, o aluno se torna mais responsável e vai aprender através dos erros dos outros, e vai comparando também. As técnicas que utilizo depende da disciplina.</i></p> |
| <p>ED14 - Só faço porque no formal tem que fazer, mas para mim não vale nada.</p> <p>Tem que ser uma avaliação ao longo do semestre, vendo vários fatores, desenvolvimento de conhecimento, não só do conhecimento, mas vendo a parte crítica, quanto criticamente o aluno se desenvolveu, mas isso não é feito.</p> | <p><i>Não mede nada. Esta avaliação o máximo que te dá, te mostra é o que, quais são as deficiências dos alunos, (...) quando te dá alguma coisa. Só faço porque no formal tem que fazer, mas para mim não vale nada. Acho que a avaliação não é da forma que nós fazemos, eu acho que a avaliação pode ser feita de outra forma. Por exemplo, tu podes medir, aquilo que te digo, medir o progresso do aluno, tu podes ver, mas não aplicar aquelas provinhas tradicionais, que ele responde dez perguntas e pronto, anisto eu não acredito. Tem que ser uma avaliação ao longo do semestre, vendo vários fatores, desenvolvimento de conhecimento, não só do conhecimento, mas vendo a parte crítica, quanto criticamente o aluno se desenvolveu, mas isso não é feito. A forma que fazemos não vale nada. Até acho que uma avaliação de dar a nota por uma prova</i></p>  |

| Idéias Centrais   | Expressões-Chave  |
|---|---|
|   | <p>e tu dar nota em função daquilo que tu vistes, fizeste no dia-a-dia é muito mais justo, muito mais justo. Porque avaliação vai depender do que? Do quão cansado ele vem ou não vem cansado, se ele decorou a parte que caiu na prova ou não decorou. Tudo é auto-avaliado pelo aluno para ele ver o que fez, é avaliado também pelos colegas e depois é feito uma avaliação geral e se faz uma projeção daquilo que poderia ter sido feito de melhor forma. (...) Uma pessoa pode tirar qualquer nota no início do semestre, mas se no fim do semestre, quando você faz aquelas provas que são cumulativas do conhecimento, ela tirar nove, o que vai valer é a última nota, porque o aluno mesmo indo mal no início, ele cresceu muito até chegar o fim. O que eu tento medir é o desenvolvimento de seu conhecimento dentro da área do conhecimento, o quanto o aluno progrediu. (...) Outra coisa, as provas são utilizadas para analisar as deficiências dos alunos. Isso em função de cada prova que depois se organiza a próxima etapa da aula. Eu nunca dou a prova para medir o conhecimento e sim, medir as deficiências dos alunos.</p>  |
| <p>ED15 - Eu acho que algum tipo de avaliação tem que ser feita, só não sei qual é a melhor, prova eu acho que também não dá para deixar livre, se não tem nenhum tipo de cobrança o aluno fica relapso.</p> <p>Procuro avaliar em torno de trabalhos e seminários. Não gosto de prova com pergunta e resposta, já aconteceu de fazer uma prova tipo uma redação.</p> | <p>(...) eu procurava avaliar em torno de trabalhos e seminários. O pessoal lê e apresenta o que eles estavam lendo e eles colocavam o que eles achavam mais importante. (...) No geral eles faziam um seminário (...) e apresentavam um projeto para eles implantarem um serviço. Na disciplina -- eu adotei algo diferente, um trabalho de final do curso em que eles iriam colocar através de um livrinho de historinha. A gente escolheu para cada conteúdo uma situação, (...) cada equipe contou esse tema numa história. Numa outra turma, eu consegui que eles fizessem um folder, folder para colocar a atuação do bibliotecário e essa parte da produção. Sempre trabalhos que eles tenham que buscar mais subsídios. Prova, é uma coisa que, às vezes, eu fico, não gosto de prova com pergunta e resposta. Já aconteceu de fazer uma prova tipo uma redação, dá um tema que eles escrevem tudo o que eles acharam interessante sobre o tema. Quase me lixaram, imagina fazer redação. (...) Eu estou sempre procurando fazer uma coisa diferente (...). Eu acho que algum tipo de avaliação tem que ser feita, só não sei qual é a melhor. Prova eu acho que não é a melhor, mas também não dá para deixar livre, se não tem nenhum tipo de cobrança o aluno fica relapso, fica solto. Ao mesmo tempo como vais avaliar, tudo em cima de um documento só? (...) O que eu acho é assim, se é uma</p> |

| Idéias Centrais | Expressões-Chave  |
|-----------------|---|
|                 | <p><i>disciplina mais técnica e tu precisas detectar esse conteúdo técnico, então precisa de exercícios (...). Quando a disciplina não é técnica, precisa de trabalhos, ou de conteúdo prévio, ou desenvolver este conteúdo. O que eu procuro fazer é dar leituras e cobrar estas leituras em forma de apresentação ou então de debates. Já aconteceu de eu dividir a turma em equipes, dar um ou dois textos para cada, ou então dou um texto básico e peço para eles complementarem com outros e eles vão ter que apresentar o assunto, como se eles fossem o autor do trabalho, porque aí é uma forma de cobrar a leitura e a exposição daquele tema e isso vale nota. Se eles vão fazer uma visita eu peço um relatório, (...) se foi numa palestra faz um resumo da palestra (...)</i></p> |

8 - Quando você ouve falar em qualificação didático-pedagógica para atuação em sala de aula, o que você pensa?

| Idéias Centrais   | Expressões-Chave   |
|---|--|
| <p>ED1 - Eu penso que nós, professores, temos que estar sempre fazendo cursos, se atualizando e se preparando, porque muitas vezes falta esse conhecimento.</p> | <p><i>Eu penso que nós, professores, temos que estar sempre fazendo cursos, se atualizando e se preparando, porque muitas vezes falta esse conhecimento. Porque hoje em dia, vejo um processo que eu penso uma coisa de manhã e à tarde já não é. As mudanças são muito bruscas, de um dia para outro. (...) Eu fiz metodologia do ensino superior no mestrado, fiz no curso de especialização e depois ainda fiz 2 cursos de metodologia quando teve a formação pedagógica aqui na UFSC e agora quando teve o curso de especialização de arquivística eu frequentei, como ouvinte, porque acho que a gente precisa renovar.</i></p> |
| <p>ED2 - Esta qualificação é super importante, porque não é só o saber. Tem muita gente que sabe muita coisa, mas não é professor, não sabe repassar.</p>       | <p><i>Penso que esta qualificação é super importante, porque não é só o saber. Tem muita gente que sabe muita coisa, mas não é professor, não sabe repassar. É fundamental esta qualificação. Eu recebi grande ajuda naquele treinamento introdutório da UFSC. Na especialização eu fiz uma disciplina só sobre isto. Esta disciplina me deu respaldo muito bom. Partindo dali, peguei outros textos para ler. Porque professor não é aquele que sabe, ele tem que saber passar os conhecimentos.</i></p>  |
| <p>ED3 - Eu acho importante a qualificação didático-</p>  | <p><i>(...) Eu acho importante a qualificação didático-pedagógica, apesar de isso ser muito relativo, também existem pessoas</i></p>   |

| Idéias Centrais   | Expressões-Chave   |
|---|--|
| pedagógica, apesar de isso ser muito relativo, também existem pessoas que são autodidatas, realmente precisam.  | <i>que são autodidatas, outras realmente precisam.(...) O meu fundamento foi o 2º grau, a escola normal. (...) Tive sorte de fazer uma escola que tinha a lógica, a questão pedagógica mais avançada.</i>  |
| ED4 - Eu penso que a gente tem que se qualificar sempre. Conhecer as novas técnicas para poder aplicar, diversificar e tornar a aprendizagem mais agradável. Mas, no começo eu fui jogada em sala de aula.  | <i>Eu penso que a gente tem que se qualificar sempre. Quando eu entrei na UFSC, era oferecido um curso de didática, por sinal eu fiz, que foi de grande valia. Ensina técnicas de ensino. Ensina o professor que chega a universidade e não sabe como dar aulas. Então, essas técnicas, existem várias técnicas que a gente pode diversificar, para as aulas não se tomarem monótonas. Então, a gente precisa se qualificar, conhecer as novas técnicas para poder aplicar e diversificar e tornar a aprendizagem mais agradável. Mas no começo eu fui jogada em sala de aula e busquei esses conhecimentos específicos, porque na graduação não tive nada disso.</i>  |
| ED5 - Aulas de metodologias de ensino superior para professores. Isso é fundamental.  | <i>Não tenho a mínima idéia. (...) Aulas de metodologias de ensino superior para os professores (...) Isso é fundamental (...). Eu como sempre me sinto insegura nesta área, porque eu quero sempre me sentir insegura porque eu quero sempre acrescentar, sempre aprender mais, para conseguir resultados melhores, a questão da qualidade, e já que estamos todos nesta busca de qualidade total e a gente não consegue, mas pelo menos a gente tenta, eu estou tentando (...). Dos 20 anos que eu tenho em sala de aula, eu fui construindo essa formação, a teoria mesmo eu não tenho (...)</i>  |
| ED6 - Primeiro pensamento é sobre a qualificação formal, alguém está qualificado em termos didáticos pedagógicos para atuar em sala de aula, eu digo assim essa pessoa então tem uma boa formação em praticas de ensino, em métodos de ensino, em processo de avaliação, em organização de conteúdos, faz idéia de como a escola está estruturada, de como se funciona um currículo (...). Agora, em seguida, em penso também na seguinte coisa, quer dizer, o ser qualificado didaticamente pedagogicamente é não só a teoria disso, (...) mas o fazer isso (...). Tem uma experiência acumulada, ele vai ter atuação pedagógica muito melhor, muito mais rica (...) se realmente trabalha neste sentido, muito mais qualificado, de como se agrega toda aquela parte formal com a vivência, com a estruturação, de como se funciona um mundo teórico formal com a sua pratica enquanto docente, | <i>Primeiro pensamento é sobre a qualificação formal. Alguém está qualificado em termos didáticos pedagógicos para atuar em sala de aula. Eu digo assim, essa pessoa então, tem uma boa formação em práticas de ensino, em métodos de ensino, em processo de avaliação, em organização de conteúdos, faz idéia de como a escola está estruturada, de como se funciona um currículo (...). Agora, em seguida, em penso também na seguinte coisa, quer dizer, o ser qualificado didaticamente pedagogicamente é não só a teoria disso, (...) mas o fazer isso (...). Tem uma experiência acumulada, ele vai ter atuação pedagógica muito melhor, muito mais rica (...) se realmente trabalha neste sentido, muito mais qualificado, de como se agrega toda aquela parte formal com a vivência, com a estruturação, de como se funciona um mundo teórico formal com a sua pratica enquanto docente,</i> |

| Idéias Centrais  | Expressões-Chave  |
|--|---|
| <p>currículo, quais são os componentes de um currículo. Em seguida, em penso também na seguinte coisa, quer dizer o ser qualificado didaticamente pedagogicamente é não só a teoria disso, mas o fazer isso.</p>   | <p>enquanto pesquisador, enquanto pesquisador-docente, enquanto produtor do conhecimento novo, enquanto executor de atividades de extensão, que vão somar conteúdos da área profissional, nas formas de se conduzir em relação ao campo (...). Eu não quero dizer que uma não possa vir antes da outra, mas com certeza se a parte formal estiver bem construída, ela vai evoluir bastante a partir da conjugação ou sobreposição a ela dessa parte prática. Se ela partir primeira da prática e depois chegar a formal você pode ter consolidado alguns vícios da prática e que não vai conseguir superar com a teoria. (...) Bem, antes de eu entrar em sala de aula ou começar a prática como docente em biblioteconomia, eu concluí o Mestrado e nesse mestrado uma das disciplinas que eu dei a maior importância foi uma de metodologia do ensino superior (...). A rigor, eu trazia isto. A primeira aula profissionalmente eu já tinha o mestrado concluído, uma disciplina específica sobre isso. O que me coloca na situação do sujeito que tinha lá uma, por menor que fosse, uma formação didática-pedagógica que foi avançando (...)</p> |
| <p>ED7 - Eu acho fundamental essa parte de se preparar e utilizar métodos diferentes para fazer a interação, transferência do conteúdo. Ao meu ver eu acho que todo mundo deveria estar buscando esta qualificação, esta atualização, esta descoberta de métodos diferentes.</p> | <p>Sinceridade, acho excelente. Porque se a gente tivesse contato, tivesse um tempo, se cada um se organizasse para estar em contato com esse tipo de informação ou busca, se tivesse alguém oferecendo constantemente esse tipo de dados, tu estarias em contato e isso iria despertando, iria incorporando essa questão. Eu acho fundamental essa parte de se preparar e utilizar métodos diferentes para fazer a interação, a transferência do conteúdo. Acho que com a vivência, o convívio ali tu atinges ou não o objetivo. Ao meu ver, não sei se é este aspecto, eu acho que todo mundo deveria estar buscando esta qualificação, esta atualização, essa descoberta de métodos diferentes. Só fiz uma disciplina de metodologia do ensino superior como ouvinte na pós-graduação, fora isso, às vezes, leio algum artigo (...). O fato de estar fazendo mestrado, às vezes, a gente vê uma didática diferente que o pessoal utiliza, é dessa maneira. Observando outros professores (...)</p>   |
| <p>ED8 - É uma coisa que tem que preparar o professor, é importante. Os professores são pesquisadores durante o momento de pesquisa eles tinham que participar de</p>  | <p>(...) Primeiro que é uma coisa que os caras falam mas não fazem (...). Na verdade, nós não temos uma boa preparação para professor. Então, é uma coisa que tem que preparar o professor, é importante. Só que é uma coisa muito complicada, principalmente hoje, que os professores estão começando já com doutorado ou mestrado, o cara já tem um ego meio grande, acha que</p>   |

| Idéias Centrais   | Expressões-Chave  |
|---|---|
| atividades docentes   | <p><i>não tem mais nada para aprender. (...) Então, eu acho que se nós pensarmos que os nosso professores são pesquisadores, durante o momento de pesquisa deles, eles tinham que participar de atividades docentes. (...) Didática eu aprendi na marra. (...) Fizeram um curso de didática lá, fui e fiz o curso, uma porcaria de curso, e me disseram que eu tinha uma boa didática. (...) Num treinamento que teve, também me disseram que eu tinha uma excelente habilidade de comunicação. Só que didática não é só comunicação, é a preparação da aula, é a estruturação do conhecimento, etc, etc, etc. Isso é uma coisa complicada, e eu nunca tive isso, eu aprendi na porrada, na prática.</i></p>  |
| ED9 - Eu penso que a gente precisa.   | <p><i>Eu penso que a gente precisa. Eu acho que a gente teria que ter algumas interações, inclusive com o departamento, já que a gente pertence todos ao mesmo Centro, com o Departamento de Pedagogia para a gente se atualizar pedagogicamente. Por mais que a gente leia, se informe, mas a gente é um curso que é muito técnico, a gente não tem muito jogo de cintura, muita prática pedagógica mesmo, acho que a gente tinha que ter uma reciclagem. Eu sempre fico muito ligada assim, as pessoas dizem "eu faço assim, eu faço assado", eu fico tentando ver uma forma que seja interessante para usar em sala de aula. Então, eu estou sempre tentando enxergar alguma coisa assim, mas tudo por intuição e não uma coisa mais, não uma coisa que eu tenha estudado, me preparado, eu acho que a gente tinha que ter mais. Eu só fiz metodologia do ensino superior (...). Sei lá, eu acho que a gente tinha que ser mais preparado pedagogicamente, o que a gente não é. A gente até fez a disciplina de metodologia do ensino superior e tal, mas.</i></p> |
| ED10 - Ela é importantíssima. Meu curso de graduação em biblioteconomia não deu nenhuma qualificação para atuar como professor. Isto levou-me a exercer, em grande parte da docência, um papel de autodidata. | <p><i>(...) ela é importantíssima. (...) Meu curso de graduação em biblioteconomia não deu nenhuma qualificação para atuar como professor. Isto levou-me a exercer, em grande parte da docência, um papel de autodidata, pois não havia consolidado princípios didáticos metodológicos, e então isso para mim gerou muita dificuldade. (...) Então, isso foi uma deficiência muito grande que eu tive no início da atuação docente, do qual eu fui adquirir depois de uns 3 anos de prática e que posso dizer que talvez tenha sido uma desvantagem, que muitos vícios, coisas erradas eu devo ter desenvolvido naquele período. Então, isso para mim é importantíssimo essa qualificação (...). Eu fiz num curso de especialização a disciplina metodologia do ensino</i></p>  |

| Idéias Centrais  | Expressões-Chave   |
|--|--|
|  | <i>superior, e depois quando eu ingressei na UFSC, eu fiz uma disciplina da mesma natureza (...)</i>   |
| <p>ED11 - Eu penso em pelo menos uma disciplina de metodologia do ensino superior, que tivesse pelo menos no estágio probatório e que fosse efetiva. Quando a gente é mais criativo fica mais fácil. A gente tem que ter certa criatividade para dar aula, mas não é só a criatividade e a vivência que te dá isto. Existe uma ciência, um método de ensino que a gente tem que tirar partido disso, não adianta só ler livros, uma formação seria importante.</p> | <p><i>Eu penso em pelo menos uma disciplina de metodologia do ensino superior, que tivesse pelo menos no estágio probatório e que fosse efetiva. (...) Quando cheguei aqui eu já sabia o que era dar aula. Quando cheguei a UFSC me propuseram fazer a disciplina de metodologia do ensino superior e eu fui fazer, odiei a disciplina e desisti na metade, achei horrível (...). Mas, eu sinto muita falta de uma metodologia mais teórica, para a gente saber o que é este espaço, como a gente deve atuar, quais são as técnicas, o que funciona, o que não funciona. A gente vai aprendendo na marra. (...) Considero importante e sinto defasagem. Acho que a gente tem um lado que a criatividade te dá. Quando a gente é mais criativo fica mais fácil. A gente tem que ter certa criatividade para dar aula, mas não é só a criatividade e a vivência que te dá isto. Acho que existe uma ciência, um método de ensino que a gente tem que tirar partido disso, não adianta só ler livros, uma formação seria importante.</i></p>  |
| <p>ED12 - É a possibilidade de eu conhecer novas técnicas, dinâmicas para motivação do aluno, para exposição de conteúdo, para enfim, é ali onde eu vou pegar dicas de como eu devo proceder em sala de aula. Então, essa é a minha concepção sobre qualificação.</p>  | <p><i>É a possibilidade de eu conhecer novas técnicas, dinâmicas para motivação do aluno, para exposição de conteúdo, para enfim, é ali onde eu vou pegar dicas de como eu devo proceder em sala de aula. Então, essa é a minha concepção sobre qualificação (...). Então, quando eu entrei na universidade eu fiz com a professora Manhaes. Eu fiz biblioteconomia, e depois eu fiz mestrado em biblioteconomia. Eu tive uma experiência lá no início de 80, como professora de ensino fundamental de 1ª a 4ª série em escola isolada (...). Então, isso me deu uma base, foi um ano e meio de trabalho assim. (...) Então, eu tentei incorporar na qualificação e isso cada indivíduo vai construindo a sua, cada um tem a sua dinâmica (...). Li algumas dissertações na área. A gente tem aqueles professores que a gente gostaria de, aquele professor sabe o conteúdo, mas sabe transmitir, é diferente daquele que sabe e não consegue transmitir, o tom de voz é o mesmo, não dinamiza a aula. Nós estamos à noite, as pessoas estão cansadas, a gente tem que fazer que eles sejam parte do processo, se sintam motivados. (...) Temos alunos que têm mais de 60 anos, a gente tem que ter respeito pela idade, pela experiência de vida, e tem alunos de 17 anos. Então, no nosso curso nós temos que estar preparados a saber lidar com adolescentes, o adulto, uma pessoa idosa, porque as expectativas pessoais, sociais,</i></p> |



| Idéias Centrais   | Expressões-Chave   |
|---|--|
| <p>professores que você gostou, você utiliza metodologias que você desenvolveu ao longo de sua vida profissional, você lê livros e tenta aplicar.</p> | <p><i>esta qualificação quando é bem dada, porque para quem está iniciando, ela pelo menos te chama a atenção, te mostra as coisas que existem em sala de aula, acho super fundamental (...)</i></p>   |
| <p>ED15 - Eu penso que está relacionado à educação permanente, a qualificação permanente do professor para que ele seja o melhor professor.</p>       | <p><i>Eu penso que está relacionado à educação permanente, a qualificação permanente do professor para que ele seja o melhor professor. Agora, se tu perguntares se eu, quais as qualificações que eu tenho, olha eu nunca fiz disciplinas de metodologia do ensino. (...) Assisti palestra sobre práticas pedagógicas e como eu sempre gostei muito de estar envolvida nisso de ensinar, eu gostava muito de trabalhar com estagiário essas coisas, é meio por intuição. Agora, o que eu faço, a minha forma de estudar estas práticas é ao vivo. Eu gosto de assistir bons palestrantes, eu gosto de assistir pessoas, professores dando aula. Então, quando eu vou assistir uma palestra ou uma exposição de trabalho eu fico observando como ele se coloca, quais são as estratégias que ele usa para chamar a atenção do tema, qual o material que ele apresenta, se ele traz power point ou retroprojeter, como ele faz isso, como ele usa isso, e eu fico observando também a reação das pessoas se expondo a isso. E aí, quando eu vejo algo que eu achei muito interessante eu passo a incorporar na minha prática. Então, eu vou buscando ao vivo, nas pessoas, coisas que eu acho interessante. (...)</i></p> |

## ANEXO 4

### O DISCURSO DOS ALUNOS

Neste item, são apresentadas as respectivas idéias centrais e Expressões-chave para cada um dos alunos, relativo às respostas das perguntas, com total literalidade das falas, suprimindo-se apenas os comentários não relativos à pergunta em si. As omissões são apresentadas com reticências entre parênteses e os alunos foram identificados por EA (Entrevista aluno) seguido do número do entrevistado.

1 - Como você define uma aula?

| Idéias Centrais   | Expressões-Chave   |
|---|--|
| EA1 - É um horário dedicado à aprendizagem.   | <i>São apresentados conteúdos ou algum paradigma e a gente discute, forma grupos, faz trabalhos e apresenta, tudo voltado para discussão na maioria das aulas. É a melhor forma de a gente assimilar. Quando a gente pega, e é apresentada uma matéria, textos e a gente discute. É um horário dedicado a aprendizagem.</i>  |
| EA2 - É uma transmissão. A aula é um momento em que ela é transmitida e que a gente compreende a matéria. | <i>... eu defino uma aula quando ela é dada e a gente recebe informação que o professor quer passar, porque muitas vezes isto não acontece. (...) É uma transmissão (...). De repente, ele pode ser muito inteligente, mas não consegue transmitir o que ele sabe, no caso a disciplina, a matéria, para mim não é uma aula. A aula é um momento em que ela é transmitida e que a gente compreende a matéria, aquilo que é dado.</i> |
| EA3 - É sempre um momento de aprendizagem, aprender coisas novas. Adquirir conhecimentos.                 | <i>Uma aula? Algumas aulas são técnicas, a maioria delas começam a ser técnicas a partir da 5 fase. São interessantes, têm aulas que são mais maçantes. (...) A aula é sempre um momento de aprendizagem, aprender coisas novas. Seria adquirir mais conhecimentos, somar conhecimentos.</i>   |
| EA4 - O professor vai transmitir uma informação e o aluno vai aprender.                                   | <i>Uma aula, eu defino como o professor chega, vai passar matéria, vai transmitir uma informação e o aluno vai, não vai ficar boiando, e sim aprender. Ter a didática de saber</i>   |

| Idéias Centrais  | Expressões-Chave   |
|--|--|
|  | <i>como explicar, como prender a atenção do aluno para que ele aprenda.</i>  |
| EA5 - O ideal seria em torno de uma relação de interação entre professor e aluno. E o processo de feedback tem que ser recíproco, o aluno perguntando e professor respondendo. | <i>Uma aula eu acho que o ideal seria em torno de uma relação de interação entre professor e aluno. Porque não adianta o professor chegar ali na frente e ficar falando e falando, se o aluno não se interessar e também não levantar questões para que possa haver discussões em sala de aula. Acho que o processo de feedback tem que ser recíproco, tem que ser das duas partes, o aluno perguntando e professor respondendo. O aluno levantando questões debatendo em sala de aula, esse seria o ambiente ideal.</i>     |
| EA6 - Transmissão de conhecimentos.  | <i>Uma aula, eu acho, para mim é uma transmissão de conhecimentos, assim teóricos. É isso, transferência de conhecimento.</i>  |
| EA7 - Um espaço onde o professor passa conhecimentos para os alunos e onde há uma interação entre professor e aluno.   | <i>Uma aula é um espaço onde o professor passa conhecimentos para os alunos e onde há uma interatividade entre professor e aluno. Onde os alunos trazem as dúvidas e que, muitas vezes, o aluno também traz certo conhecimento para o professor, ou sobre atualidade ou sobre experiências já vividas.</i>   |
| EA8 - É onde tem a interação entre professor e aluno. Deveria ser uma troca.   | <i>É onde tem a interação entre professor e aluno. O professor tem que deixar o aluno à vontade para expor suas dúvidas e tem que ter um feedback do professor, o professor dizer não é por aí. Os professores têm mais experiências, deveria ser uma troca.</i>   |
| EA9 - Seria uma transferência de conhecimento, tanto do professor para aluno, como do aluno para professor.  | <i>Uma aula, eu acho que a princípio fazer com que o aluno esteja à vontade e com que o aluno tenha gosto pelo que vai ser passado e faça que ele se sinta bem, puxar o interesse dele sobre aquele determinado assunto. Acho que a aula não deve ser maçante, deve ser uma coisa bem dinâmica. Ela não deve ser só giz e cuspe, como a maioria das aulas são. (...) Deve haver sempre a participação do aluno. Aula seria uma transferência de conhecimento tanto do professor para aluno como do aluno para professor.</i> |
| EA10 - Transmissão do conhecimento e que a gente tem que completar com pesquisa.   | <i>Para mim, uma aula é algo que a gente vem para aprender. Algo que o professor tenta transmitir e que a gente tem que completar com pesquisa lá fora. Não pode ficar só em sala de aula. É algo que o professor prepara e que te dá um embasamento para ti te aprofundar.</i>  |
| EA11 - Transmissão dos conhecimentos.  | <i>A aula, eu acho que é um momento que o professor, pessoa que tem o domínio do conhecimento, passa o conhecimento para os seus alunos, e nos temos que aproveitar o máximo possível daquela aula para adquirirmos conhecimento para o futuro.</i>  |

| Idéias Centrais   | Expressões-Chave   |
|---|--|
| EA12 - Deveria ser algo que o professor viesse para uma troca de conhecimentos, entre professor e alunos, mas não é o que acontece. | <i>Uma aula deveria ser algo que o professor viesse para uma troca de conhecimentos entre professor e alunos, com didática e que não fosse uma coisa monótona. Deveria ser assim, mas não é o que acontece no curso.</i> |

2 - Como deve ser um ambiente de sala de aula que leve o aluno a ver criticamente o contexto da sociedade e do mundo em que vive?

| Idéias Centrais  | Expressões-Chave  |
|--|---|
| EA1 - Com os problemas que são apresentados e discutidos. Têm professores que fazem uma aula bem real, outros não.                   | <i>(...) Com os problemas que são apresentados e discutidos. A nossa profissão está muito ligada à sociedade e todos os assuntos que são apresentados para a gente são visando o usuário, quem vai utilizar a informação, tu vai recuperar, disponibilizar e disseminar a informação. Alguns professores pegam te mostram, fazem uma aula bem real, mas têm professores que não. Tem professor que não quer saber o que tu podes melhorar, acha que você está ali fazendo, não te incentiva. Fica muito na teoria. Tem professor que assim, por exemplo, esse semestre tem um professor que levou a gente, deu o texto sobre o assunto e depois levou a gente à biblioteca central e mostrou o trabalho do pessoal, e assim aí foi muito útil, porque coloca a gente em contato com o que a gente vai fazer. Agora, tem professor que fica sempre no mesmo, talvez até pelo próprio assunto que está tratando. Agora a gente está fazendo aula utilizando a Internet, fazendo páginas e isto dá estímulo(...)</i> |
| EA2 - Quando os integrantes da sala se integram, discutem na sala e com isso começam a perceber o que ocorre no mundo, na sociedade. | <i>(...) Eu acho que é quando os integrantes da sala eles, como vou dizer, eles se integram, discutem na sala e com isso começam a perceber o que ocorre no mundo, na sociedade. (...) Quando eles se interagem, um passa uma coisa, outro passa outra e isso vai se interagindo e isso vai até passando para a sociedade e vai conhecendo ela melhor. Os professores estão trazendo essa realidade, os problemas da biblioteca, e até o que fazer para melhorar, exemplos. Quem dá muitos exemplos desses, é maravilhoso, é o professor "X" (...). Eu acho isso muito bom. (...) É colocado para a gente o que fazer, o que não fazer, a gente tem, graças a Deus, ótimos professores que</i>  |

| Idéias Centrais   | Expressões-Chave  |
|---|---|
| <p>EA3 – O professor deve estimular o aluno a buscar. O professor passar a ser um orientador, ele provoca e faz com que o aluno tenha interesse. Os professores estão tentando trazer a realidade.</p>  | <p><i>falam isso aí. Tá jóia.</i></p> <p><i>O professor deve estimular o aluno a buscar, provocar esta busca para que se torne interessante. A busca em relação ao que está sendo dado em sala de aula. O professor passa a ser um orientador, ele provoca e faz com que o aluno tenha interesse para determinada área. Por isso eu vejo que tem aluno que, às vezes, se interessa mais por esta ou aquela área. Eu acho que é a maneira que o professor passa, acaba provocando o interesse ou não. Aí, soma com a vontade do aluno, é claro. Os professores estão se esforçando para conseguir isto, acho que sim. Desde o terceiro semestre deu para ver essa coisa de o professor trazer outras pessoas para fazer palestras em sala de aula. Mas é assim, trazem para fazer palestras, mas a gente está tão cru que não sabe o que fazer com aquilo. Agora na 5ª fase eu sei o que falaram na 2ª ou 3ª fase. Aí começa a cair a ficha. Eu acho que eles, os professores, estão se esforçando (...)</i></p>   |
| <p>EA4 - Trazer o que está acontecendo, não só aquela matéria dada, e sim o que está acontecendo no mundo. Levar mais campo. A realidade profissional é mostrada quando se tem alguma palestra, mas só aquilo que é dada em sala de aula não é mesmo.</p> | <p><i>Mostrar mais a realidade, o dia-a-dia do que está acontecendo. Às vezes, a gente está alienado. A gente sai do trabalho, vem para a universidade, não sabe nem o que está acontecendo, por mais que a gente esteja no curso de informação. Saber essas coisas. Não dá tempo de ir a uma biblioteca, de ver televisão, então, na verdade, trazer o que está acontecendo, não só aquela matéria dada, e sim o que está acontecendo no mundo. (...) A gente vê a realidade profissional quando tem alguma palestra, dá para ter uma noção, mas se for só naquilo de sala de aula mesmo não. O professor até leva para visitar, agora fomos na biblioteca, BU (...). Aí a gente estava até comentando, o bom seria fazer um laboratório lá para a gente poder trabalhar lá, para poder aprender lá junto, porque só fazendo é que a gente vai aprender, não é só ficar em sala de aula pensando, fazer aquilo ali, para estudar e para depois realizar uma prova, eu acho que não é bem assim, a gente tem que poder praticar. Levar em campo para verificar o que está acontecendo é bem pouco, bem pouco.</i></p> |
| <p>EA5 - Contextualização. Ela fica muito fácil se ela é exemplificada no dia-a-dia do aluno.</p>   | <p><i>Eu acho que a contextualização. Ela fica muito fácil se ela é exemplificada no dia-a-dia do aluno. Teoria é muito bonito o que está no livro, mas para a gente entender mais facilmente, o exemplo prático do dia-a-dia é a melhor forma de compreensão. Fica bem legal quando o professor tem uma linguagem que, às vezes, até usa de gírias, palavrões, se for necessário, para exemplificar melhor.</i></p>  |

| Idéias Centrais  | Expressões-Chave   |
|--|--|
| EA6 – Não se prender só ao currículo. Trazer exemplos e discussão em sala de aula.   | <i>mas de uma maneira que não fica dúvidas (...)</i><br><i>Não se prender somente ao assunto da aula, como posso dizer, ao programa, ao currículo da disciplina, mas expandir isso para as coisas que estão acontecendo no mundo, levar isso, fazer um paralelo com o mundo lá, com a sociedade. Acho que deve ser assim, trazer exemplos e discussão em sala de aula.</i>   |
| EA7 - O professor trazer a realidade do mundo de hoje e trocando as informações com os alunos e também o aluno trazendo e colocando em prática. O professor debatendo, seminários onde todos coloquem a sua opinião. No curso está realidade é colocada de forma muito comedida. | <i>Um ambiente de sala de aula que leve o aluno a ver o contexto da sociedade seria no caso, o professor trazendo a realidade do mundo de hoje em dia que nós estamos vivendo e trocando as informações com os alunos e também o aluno trazendo e colocando em prática. O professor debatendo, seminários onde todos coloquem a sua opinião, colocando o assunto em pauta, em debate. É extremamente interessante o professor levar para fazer visitas técnicas, principalmente na área de arquivos. Biblioteca eu acho super interessante, mas a maioria já tem acesso, enquanto que arquivo já é uma coisa mais fechada. (...) Eu acho que é muito comedido, assim a realidade. Eu acho que na realidade hoje tem muito campo. Eu acho que é muito acadêmico, não trazem muita a realidade para a sala de aula, onde acaba o pessoal indo para o mercado de trabalho e vêem que não é bem aquilo. Deveria ser exigido mais dos alunos, mais leituras, que entrassem de cabeça no curso, saber realmente o que é e o que faz. Por isso, eu acho interessantes estágios a partir da 3ª fase, para a pessoa ter o contato com a realidade, ir estudando e ter a prática junto. Saber se realmente é o que quer.</i> |
| EA8 - O professor tem que trazer a situação, e não utilizar metáforas, tem que falar claramente. Dar exemplos na prática, trazer textos, uma coisa mais do nosso dia-a-dia.  | <i>(...) O professor tem que trazer a situação, e não utilizar metáforas, tentar tirar da gente, tem que falar claramente. Mostrando assim, por exemplo, se tem um caso de manipulação, por exemplo, da Rede Globo puxando para um lado. (...) Até dando a opinião pessoal dele, dar exemplos. Principalmente, dar exemplos na prática, trazer textos, uma coisa mais do nosso dia-a-dia.</i>  |
| EA9 - Um ambiente onde haja participação do aluno, que tratem o aluno com igualdade. Traga exemplos reais e discuta isso em sala de aula com os alunos. Que leve o aluno nos locais e mostre as coisas.  | <i>Um ambiente onde haja participação do aluno, que tratem o aluno com igualdade, independente de cor, raça, conhecimento. E, principalmente, um ambiente em que o professor seja bem capacitado e saiba transmitir bem para o aluno o conhecimento dele e que tenha esse conhecimento também, não adianta ter e, às vezes, não saber passar. Traga exemplos reais e discuta isso em sala de aula com os alunos. Que leve o aluno nos locais e mostre as coisas. (...) Acho que o professor tem que ir</i>   |

| Idéias Centrais  | Expressões-Chave   |
|--|--|
|  | <i>investigar o que está acontecendo ao redor para que a gente saia realmente preparado para trabalhar como bibliotecário e cientista da informação. Porque eu vejo, bibliotecário não é só biblioteca. (...) Se for para a gente trabalhar em outros locais, a gente está totalmente despreparado. Acho que estão se prendendo muito na técnica de biblioteca. Acho que falta, também, como trazer o usuário para a biblioteca. (...) Só que fica muito na teoria, teoria e quando pega um negócio fora, na prática é totalmente diferente.</i>   |
| EA10 - Não ficar só baseado na literatura, fazer as comparações da sala de aula com o mundo. Tem que trazer, relacionar, trazer para a tua realidade aquilo. Um ambiente de discussão. A realidade não é mostrada, alguns até mostram. | <i>Acho que não ficar baseado só na literatura, como a gente tem professores que se fixam naquela literatura do plano e se esquecem do mundo lá fora, esquece de fazer as comparações da sala de aula com o mundo. Acho que tem que trazer, relacionar, trazer para a tua realidade aquilo. A gente tem professores que se fecham no plano de ensino e é só aquilo. Não pegam um artigo de jornal, não trazem atualidades para a gente e, muitas vezes, a gente esquece do mundo atual. Fica muito na teoria e a prática fica lá fora, e a prática na sociedade é bem diferente da sala de aula. (...) Não é mostrado a realidade. Alguns professores trazem bibliotecários que mostram realidades diferentes, porém outros ficam presos no plano de ensino e quando tu vai para a prática é outra coisa completamente diferente. (...) Acho também, que poderia haver um ambiente de maior discussão.</i> |
| EA11 - As aulas tem que ter um embasamento teórico, mas é muito mais fácil o aluno compreender uma determinada disciplina, um determinado conteúdo com a prática deste conteúdo. As aulas deveriam ser mais práticas.                  | <i>Olha, eu acho que as aulas tem que ter um embasamento teórico, mas é muito mais fácil o aluno compreender uma determinada disciplina, um determinado conteúdo com a prática deste conteúdo. E eles podem passar através de cursos que eles eventualmente podem ter feito, ou por experiência particular, (...) para nós conseguirmos visualizar o que ele está nos querendo passar. As aulas deveriam ser mais práticas com certeza, pois é muito mais fácil de entender o conteúdo.</i>  |
| EA12 - Seria uma aula onde o professor traria materiais e faria com que o aluno discutisse e o aluno criaria um espírito crítico sobre os assuntos discutidos. Só que isto não é feito.  | <i>Seria uma aula onde o professor traria materiais e faria com que o aluno discutisse sobre aquilo ali, e o aluno criaria um espírito crítico sobre os assuntos discutidos e o aluno isso ajudaria, colaboraria para que tenha uma formação crítica da pessoa. Só que os professores não estão fazendo isso não. Porque o que me passa assim, é que está todo mundo correndo. O professor chega na aula e dá a disciplina, independentemente de ter didática ou não, de ter capacidade para aquilo ali ou não, e o aluno também está ali para, não quer saber muito além daquilo ali, meio</i>  |

| Idéias Centrais | Expressões-Chave  |
|-----------------|---|
|                 | <p>que aceita o que está sendo oferecido. Não está sendo o que deveria ser (...). É dos dois lados, principalmente por ser um curso noturno, o aluno chega cansado e o professor também chega cansado. O professor, às vezes, não tem capacitação para estar ali dando aquela aula, não está preparado e o aluno deixa por isso, porque já também está cansado, quer ter aquela aula e ir embora. É isso o que a gente vive mesmo. (...). Acho que nenhum curso faz isso, mas tem uns que mostram mais a realidade. Tem uma coisa que eu já vi assim, que me irrita em sala de aula, é saber que o currículo está muito voltado para o que era biblioteconomia, e não para o que está sendo agora e vai ser posteriormente. Isso aí irrita. Por estar aprendendo alguma coisa que qualquer, quer dizer não precisava tantas horas de aula sobre aquilo ali para tal coisa, poderia estar sendo mais envolvido para o que está sendo a biblioteconomia agora, as tecnologias de informação, essa parte de gerência da informação, e o currículo, as aulas estão voltados, às vezes, tão para o passado que, às vezes, é uma coisa que a gente está dentro da sala de aula aprendendo alguma coisa para o passado. Isso é uma coisa que me deixa indignada.</p> |

3 - Do seu modo de ver, como os professores deveriam considerar os saberes e às experiências dos alunos na relação ensino-aprendizagem?

| Idéias Centrais  | Expressões-Chave   |
|--|--|
| <p>EA1 - É considerado algumas vezes. O professor não dá um retorno em relação aos trabalhos. Eles consideram o que a gente aprendeu no curso e cobram também.</p> | <p>Isso é importante. É considerado, algumas vezes, por exemplo, ao invés de o professor chegar e dizer que fez um trabalho bom e tal, mas pode melhorar, espero que melhores, mas os professores não fazem isso, principalmente nas primeiras fases. Teve um professor que diz que o trabalho é infantil e recusa de corrigir e dizer o que a gente poderia estar melhorando, onde erramos, ele não faz a profissão dele de ser professor, de ser educador e de incentivador do aluno. Na minha opinião, o professor é que forma o cidadão, então tem alguns professores que não fazem isso, e a gente acaba ficando inibido de falar as coisas. Os professores do Departamento, eles consideram o que a gente aprendeu no curso e cobram também.</p> |
| <p>EA2 - Acho que sim.</p>   | <p>Eu não sei se isso tem muita coisa haver. Nós tivemos um</p>  |

| Idéias Centrais   | Expressões-Chave   |
|---|--|
| <p>consideram sim, dependendo o caso. Quando é alguma coisa ligada a matéria.</p>   | <p><i>professor que é um excelente professor, ele pediu para a gente ler um livro. Se a gente lê um livro você vai ter uma experiência com aquele livro, você vai vê-lo de uma forma, se eu ler o livro vou ver ele de outra forma. Só que para ele, ele queria que a gente tivesse a experiência que ele teve com o livro, entendeu.(...) Eu acho isso complicado, porque cada um tem uma experiência (uma interpretação). Então, nesse contexto é que eu acho um pouco complicado, porque como é que tu vai saber realmente o que o professor quer, se tu lê um livro, eu leio o livro, cada um vai ver uma coisa diferente. (...) Lá na hora ele dá uma nota 4, 3, eu acho isso errado, porque cada um, então não mandasse ler o livro, que mandasse fazer outra coisa, um livro é uma coisa, nestes termos abstrata assim. (...) Estas experiências e saberes, até eu acho que sim, consideram sim, dependendo o caso, eu acho que consideram sim. Muitas vezes, olha, eu tenho filhos em idade escolar e acontece alguma coisa com a bibliotecária, com o colégio do meu filho que eu coloco em sala de aula e a professora, a gente debate tudo isso, e ela aceita, alguma crítica que eu faço ao bibliotecário no caso do colégio do meu filho ou alguma coisa que eu coloquei para a bibliotecária e ela achou legal e acabou fazendo, entendesse, eu trago para a sala de aula e os professores geralmente eles aceitam, quando é uma coisa ligada a matéria, eles aceitam sim.</i></p> |
| <p>EA3 - As pessoas tem diferentes experiências, isso precisa ser considerado, apesar do curso ser técnico. Algumas coisas precisam ser levadas à risca, mas eu acho que tem que ser considerado muito. Cada um tem seu repertório próprio. No curso alguns conseguem fazer isso, outros não.</p> | <p><i>O professor chega, às vezes, em sala de aula, é uma pergunta interessante, porque ele chega em sala de aula, ele já vem com o conteúdo pronto, e as pessoas têm diferentes experiências, é verdade, e isso precisa ser considerado, apesar do curso ser técnico. Algumas coisas precisam ser levadas à risca, mas eu acho que tem que ser considerado muito, cada um tem seu repertório próprio. No curso alguns conseguem fazer isso, outros não. É necessário considerar os saberes e as experiências, eu acho que cresce muito e cresce os dois.</i></p>  |
| <p>EA4 - Explorar um pouco cada um. É importante considerar, mas os professores não chegam a verificar o que as pessoas sabem, a pesquisar o que elas poderiam saber para</p>   | <p><i>Explorar um pouco cada um, porque cada um, tem pessoas que trabalham, ali têm pessoas que trabalham em lojas, em escritórios, tentar explorar um pouco de cada um, porque o que eu sei no trabalho que a gente vai fazer em uma equipe, eu mostro o que eu sei, o professor poderia pegar exemplos. (...) É importante considerar, mas os professores não chegam a verificar o que as pessoas</i></p>  |

| Idéias Centrais  | Expressões-Chave  |
|--|---|
| explorar aquilo.   | sabem, a pesquisar o que elas poderiam saber para explorar aquilo.  |
| EA5 - A vivência da gente no dia-a-dia tem que entrar em sala de aula. Mas, às vezes, o aluno tem medo de se posicionar, porque se não tiver uma relação com o que está sendo falado será descartado pelo professor. | Olha, é uma resposta difícil. Acho que a vivência da gente no dia-a-dia tem que entrar em sala de aula e tudo. O problema é que, às vezes, os alunos em sala de aula tem vergonha de falar e aí, às vezes, as experiências da gente, podemos entender que não tem muita relação com o que está sendo falado em sala de aula e a partir daquilo ali até mesmo se não tiver uma relação com o que está sendo falado, vai ser uma possibilidade descartada pelo professor. Então, esse dia-a-dia e as experiências têm que ser levadas bem em conta e o aluno não têm que ter vergonha de falar, tem mesmo é que perguntar. O aluno está ali para aprender e não tem que ter medo de estar falando uma besteira, mas infelizmente a maioria tem. |
| EA6 - Experiências do que tu podes trazer até para a sala de aula não é muito considerado.   | Eu acho que não. Eu acho que a universidade se apega muito ao que, ao currículo da disciplina, ao programa e a parte, não do aprendizado, mas das experiências, do que tu podes trazer até para a sala de aula não é muito considerado.   |
| EA7 - Eu acho que deveria ser sempre discutido porque muitos alunos já trabalham. Porque muitas dúvidas vão ser sanadas.   | Eu acho que deveria ser sempre discutido, porque muitos alunos já trabalham. No caso, na nossa área de biblioteconomia, muitos já trabalharam com documentação, seja em bibliotecas ou arquivos, mesmo por isso que muitos deles vierem fazer o curso e acho super interessante, porque muitas dúvidas vão ser sanadas, e às vezes, o professor está repassando aquela disciplina, o conteúdo da disciplina e deixa escapar alguma coisa que nem passava pela cabeça ou uma dúvida que a pessoa tenha que possa por em pauta.   |
| EA8 - Eles consideram que a gente tem demais. Eles não solicitam esse conhecimento. A gente tem que colocar e quando a gente coloca é respeitado, mas eles não fazem a gente falar.                                  | Eu acho que eles consideram que a gente tem demais. Eles esperam que a gente tenha mais conhecimento. Eles dizem assim "como é que vocês não sabem isto?". Alguns professores acham que a gente já deveria ter certos conhecimentos e que na realidade a gente não tem, alguns até tem. Elas são consideradas, quando a gente trabalha na biblioteconomia, o que acontece no meu trabalho, eles consideram. Eles não solicitam esse conhecimento, a gente tem que colocar e quando a gente coloca é respeitado, mas eles não fazem a gente falar.   |
| EA9 - No curso bem pouco, é muito o professor falar e o aluno ouvir. É considerado até, eu falo para os professores que  | Eu acho que no curso bem pouco, bem pouco, é muito o professor falar e o aluno ouvir. Têm aulas que o aluno participa, fala, não vou dizer. Mas é pouco. Na maioria das vezes é o professor falando e o aluno ouvindo e só. Na grande maioria, pelo menos até agora na 7º fase, o   |

| Idéias Centrais   | Expressões-Chave  |
|---|---|
| <p>faço estágio na área, converso e tudo, mas não é uma coisa que o professor puxe isso</p>   | <p><i>professor fala e o aluno ouve e até por ser um curso onde o índice é baixo, os professores, alguns não vou dizer todos, tem professor que julga, principalmente professor de outro Departamento que vem dá aula aqui, eles julgam que é uma turma fraca, que não tem conhecimento. Que como o índice é baixo eu vou lá dar aula por dar, então ele não instiga muito essa participação. (...) É considerado até, eu falo para os professores que faço estágio na área, converso e tudo, mas não é uma coisa que o professor puxe isso. (...) Talvez devesse ter um diálogo maior. O que eu vejo assim é que a gente vai sair do curso aprendendo bastante coisa, mas acho que preparado 90%, nem isso.</i></p>  |
| <p>EA10 – Agora está tendo mais, assim mais abertura, escutam e levam mais para o nosso dia-a-dia, pegam algumas experiências da gente, mas até então, nas disciplinas que eram relacionadas ao curso não tinha abertura.</p> | <p><i>(...) Olha, acho que alguns não consideram o saber e as experiências dos alunos não. É aquilo que eu te falo, têm muitos que se prendem ao plano e pronto, não se interessam se tu sabes alguma coisa (...). Falamos para o professor "isso a gente já viu, isto já vimos, vamos fazer algo diferente", mas como está no plano, tem uns que seguem fielmente o plano, vai até o fim com aquilo ali, a gente fala, tenta trazer experiências novas, idéias novas, mas acaba ficando só nas idéias e eles não consideram muito não. São raros os professores que consideram aquilo que tu falas, que aceitam as idéias dos alunos, que modificam o seu plano de ensino, que tenta adaptar para a tua vida, para a tua experiência. Na 7ª fase, agora, a gente ainda está tendo mais, assim mais abertura, escutam e levam mais para o nosso dia-a-dia, pegam algumas experiências da gente, mas até então, nas disciplinas que eram relacionadas ao curso não tinha abertura.</i></p> |
| <p>EA11 - Eu acho que os professores devem dar mais liberdade para os alunos colocarem suas idéias na sala, se expressarem. Muitas vezes as aulas são um monólogo.</p>  | <p><i>Eu acho que os professores devem dar mais liberdade para os alunos colocarem suas idéias na sala, se expressarem. Muitas vezes, as aulas são um monólogo, e acho que os professores deveriam incentivar mais tipo um debate em sala de aula. Para tanto, haver uma troca de conhecimento, tanto por parte do professor como dos alunos. Acho que não. Eu já estou saindo do curso. Quando eu entrei os professores não faziam tipo seminários e apresentações de trabalhos e debates. Acho que agora nós estamos saindo, alguns alunos reclamam, que tem que apresentar, tem vergonha, tem vergonha de debater certo assunto, mas está tendo mais incidência dessa metodologia. Os professores estão querendo ficar em ciclo, debater determinados assuntos, alunos que dão menos opinião, eles pedem para expor a opinião sobre o assunto. Está aumentando isto.</i></p>   |

| <b>Idéias Centrais</b>  | <b>Expressões-Chave</b>  |
|---|--|
| EA12 – Muitos alunos já fazem estágio, então há esta troca de informações, eles aproveitam esse conhecimento para trabalhar em sala, é aproveitado. | <i>Eu acho que consideram. Já teve caso em que alguns professores não, que assim, meio que despejam, mas geralmente o que acontece é eles levarem muito em conta isso. Geralmente, os alunos já fazem estágio na biblioteconomia, todos fazem estágio, trabalham em alguma área ligada, então há esta troca de informações. Eles aproveitam esse conhecimento para trabalhar em sala, é aproveitado.</i> |

4 - Como você vê a relação professor-aluno e aluno-aluno no processo de ensino-aprendizagem que ocorre na sala de aula?

| <b>Idéias Centrais</b>   | <b>Expressões-Chave</b>  |
|--|--|
| EA1 - Professor e aluno, gente se relaciona mais abertamente com o professor, tem mais liberdade. Tem exceções, mas no geral é boa. Aluno-aluno tem muitos grupos, muita panela. É preciso que a turma seja unida para reivindicar também trocar informação, conhecimento. | <i>Professor e aluno é, por estar na universidade, a gente se relaciona mais abertamente com o professor, tem mais liberdade. Às vezes, até acaba fazendo atividades fora da sala de aula, alguns professores falam que se a gente quiser eles atendem fora da sala (...). Neste aspecto é bem positivo. Tem exceções, mas no geral é boa. E aluno-aluno o que acontece é assim, tem muitos grupos, muita panela. Assim, se vamos fazer trabalhos são sempre as mesmas pessoas (...). Com certeza esta relação é importante. Se tu tens uma turma unida é mais fácil reivindicar as coisas, porque tem professores que, às vezes, não estão fazendo o trabalho dele, um trabalho legal e nada é feito porque a turma não chega a um consenso, às vezes, tem um ou dois que gostam porque é conveniente para eles, mas na realidade o professor é ruim e acaba dividindo muito a turma (...). É muito individualismo, mas mesmo assim a gente tem boas relações com alguns e trocamos muita informação, conhecimento.</i> |
| EA2 - Aluno-aluno é competição. Não acontece a troca de conhecimentos, experiências entre alunos isso seria importante. Professor-aluno, eu acho algumas vezes boa, algumas vezes ruim. Acho que muitos professores desmotivam   | <i>(...) Aluno-aluno é competição. Eu acho uma competição, porque pelo menos na minha sala de aula isso acontece, tem umas turminhas que são os maiores, eles tiram dez, sabe, o professor acaba, sem mentira nenhuma, dando nota sempre dez, é impossível (...). E aluno-aluno, eles não ajudam (...). É aquela equipe formada e aquilo ali e acabou-se, não tem aquela troca de experiências. (...) Não tem jeito, não acontece a troca de conhecimentos, experiências entre alunos e isso seria importante. No caso dos professores e alunos, é essa questão que eu acho,</i>   |

| Idéias Centrais   | Expressões-Chave   |
|---|--|
| estudo. No geral, a relação com professor é boa.  | <i>poxa tu te esforçou (...). A relação professor-aluno eu acho algumas vezes boa, algumas vezes ruim. Muitas vezes, alguns professores têm uma crise de nervos assim, que a gente pensa "o que eu estou fazendo aqui" (...). Muitas vezes tu leva xingão, esporro mesmo do professor e assim, que muitas vezes tu nem tens culpa, ele está nervoso e chega estourado, e isso te desmotiva. Eu acho que muitos professores desmotivam o estudo (...). No Departamento esse caso não acontece. Nós tivemos poucas disciplinas do Departamento (...). No geral a relação com professor é boa, a comunicação, até agora eu não passei por nenhum problema. Muitas vezes com a entrega de trabalho, eles são bem maleáveis, deixam a gente entregar no outro dia. Até agora, tudo bem.</i>   |
| EA3 - A turma não é muito unida, e por não ser uma turma muito unida, eu acho que o professor deve ser um orientador ali. É claro que é necessário esta relação, porque é uma troca de conhecimentos, tanto professor-aluno, como aluno-aluno. Com alguns professores é boa, porque o professor cobra, os que não cobram é uma matação, tem que cobrar. | <i>Ela é feita, mas existem duas coisas, principalmente na minha turma. Vejo assim, a nossa turma não é muito unida, e por não ser uma turma muito unida, eu acho que o professor deve ser um orientador ali, não necessariamente tem que saber mais que todo mundo, mas dar os caminhos e ter uma certa autoridade em sala de aula, senão vira uma bagunça. Têm alunos interessados e alunos não interessados. Têm alunos que caíram de pára-quedas ali, e outros caíram de pára-quedas e acabaram gostando, e tem gente que está ali por estar. Esta relação tem, com alguns professores é boa, porque o professor cobra, os que não cobram é uma matação, tem que cobrar. A nossa turma tem que cobrar dela. Eu vejo, acredito que todas as turmas é isso. É claro que é necessária esta relação, porque é uma troca de conhecimentos, tanto professor-aluno, como aluno-aluno.</i> |
| EA4 - Professor-aluno na nossa sala é boa, os professores respeitam a gente. É fundamental esta relação no ensino. A respeito do aluno-aluno, têm pessoas que não são companheiros, têm pessoas só estão ali para te sugar se você sabe, se você não sabe elas caem fora.   | <i>Professor-aluno na nossa sala é boa entre nós, os professores. Os professores entendem o nosso lado, a gente entende o deles. Eles sabem que a gente está a fim de aprender. Tem hora que realmente a gente não está a fim, não é que não está, está cansado. A respeito do aluno-aluno, têm pessoas que não são companheiros, têm pessoas que querem, só estão ali para te sugar se você sabe, se você não sabe elas caem fora. Se você sabe das coisas elas estão perto, se não sabe estão longe e têm aquelas é claro que são amigas estão sempre ali, sabendo ou não, uma ajuda a outra. Então, é muito difícil assim. Tipo aquelas panelinhas, não adianta todo lugar tem. A gente tem boa relação, os professores respeitam a gente, é fundamental esta relação no ensino.</i>  |
| EA5 - Professor-aluno, às   | <i>Olha, professor-aluno, às vezes, é um problema. Têm</i>   |

| Idéias Centrais   | Expressões-Chave  |
|---|---|
| <p>vezes, é um problema. Têm professores que eles são mais abertos, parece que dão mais liberdade da gente perguntar e respondem com mais naturalidade. Outros parecem que são mais fechados e que o aluno não se vê muito à vontade para indagar, perguntar. Aluno-aluno é um problema sério, porque aluno-aluno, às vezes, em sala de aula está conversando alguma coisa que é relacionada ao assunto da aula, mas é uma coisa que atrapalha a aula, aquela conversa paralela (...). Também acho que não é o ideal, porque, às vezes, a maneira que eu estou explicando o meu colega pode entender melhor, mas às vezes, eu posso explicar e o meu colega entender de uma maneira equivocada. Então, isto de aluno deveria ficar e perguntar um pouco mais, para fora de ambiente de sala de aula para discussão e se Aluno-aluno é um problema sério. Às vezes, as conversas atrapalham, aluno deveria ficar para fora de ambiente de sala de aula para discussão.</p> | <p><i>professores que eles são mais abertos, parece que dão mais liberdade da gente perguntar e respondem com mais naturalidade. E, têm outros professores que parecem que são mais fechados e que o aluno não se vê muito à vontade para indagar, perguntar. Aluno-aluno é um problema sério, porque aluno-aluno, às vezes, em sala de aula está conversando alguma coisa que é relacionada ao assunto da aula, mas é uma coisa que atrapalha a aula, aquela conversa paralela (...). Também acho que não é o ideal, porque, às vezes, a maneira que eu estou explicando o meu colega pode entender melhor, mas às vezes, eu posso explicar e o meu colega entender de uma maneira equivocada. Então, isto de aluno deveria ficar e perguntar um pouco mais, para fora de ambiente de sala de aula para discussão e se Aluno-aluno é um problema sério. Às vezes, as conversas atrapalham, aluno deveria ficar para fora de ambiente de sala de aula para discussão.</i></p> |
| <p>EA6 - Existe uma interação, os professores estão sempre abertos a questionamentos. E a relação aluno-aluno, fazer trabalhos em grupos é muito bom, porque a gente transfere conhecimentos, adquire e troca experiências, troca idéias. As duas relações estão boas.</p>  | <p><i>Para mim, em particular, o processo é normal. Acho que existe uma interação, os professores estão sempre abertos a questionamentos. Os colegas também eu nunca tive problemas com os colegas de sala de aula. Acho que existe uma interação professor e aluno, e aluno e aluno, e acho boa esta relação. E a relação aluno-aluno, fazer trabalhos em grupos é muito bom, porque a gente transfere conhecimentos, adquire e também troca experiências, troca idéias.</i></p>   |
| <p>EA7 - Certos professores ainda bloqueiam muito. É professor e aluno, aquela história onde fica mais difícil de o aluno se aproximar do professor para tirar dúvidas. Aluno-aluno é difícil, tem muita rivalidade. Eu acho que todos deveriam trocar experiências, engrandece muito o sentido de conhecimentos.</p>   | <p><i>Bem, apesar de sermos acadêmicos em nível de 3º grau, eu acho que ainda certos professores ainda bloqueiam muito, bem como esta assim, professor e aluno, aquela história onde fica mais difícil de o aluno se aproximar do professor para tirar dúvidas (...). E o ideal seria uma coisa assim, ser professor-aluno e entre eles existir uma "amizade", para o aluno se sentir mais à vontade e até mesmo o professor, às vezes, para falar alguma que deixa a desejar. Aluno-aluno é difícil, a minha turma é difícil (...). Tem muito aquela disputa, muita rivalidade. A gente até trabalha juntos, mas tem muito aquelas panelinhas. É difícil mesmo, porque, assim, porque no final a gente acaba se obrigando a ter uma panelinha para fazer trabalhos,</i></p>  |

| Idéias Centrais   | Expressões-Chave   |
|---|--|
|   | <p>porque os outros não dão a chance de trocar, de sempre estar mudando de equipe. Eu acho bem difícil este lado. Eu acho que todos deveriam trocar experiências, porque eu sempre faço com as mesmas pessoas, a gente tem sempre o mesmo lado de pensar, enquanto que se eu vou fazer com outras meninas, elas têm uma maneira totalmente diferente de pensar do que eu penso e do que as outras que eu costumo fazer trabalhos pensam, e isso acho que engrandece muito no sentido de conhecimentos.</p>   |
| <p>EA8 - A relação com os professores está muito boa, ótima até. Todos os professores são bem legais, os alunos gostam, não tem nenhum que eles gostam, talvez tenha um ou dois. Aluno-aluno é infernal. É de esconder coisas que é para o teu conhecimento profissional. Deveria ter, tem que ter, principalmente na área que a gente está, a gente vai trabalhar com informação.</p>  | <p>Na nossa turma a relação com os professores está muito boa, ótima até. Todos os professores são bem legais, os alunos gostam, não tem nenhum que eles não gostam, talvez tenha um ou dois. Agora, entre aluno-aluno é infernal. É de esconder coisas que é para o teu conhecimento profissional, é de esconder, bem escondido para não passar para outra pessoa, não tem uma troca (...). Pouquíssimos alunos que passam as informações, são bem poucos, porém isso deveria ter, tem que ter, principalmente na área que a gente está, a gente vai trabalhar com informação (...)</p>   |
| <p>EA9 - Professor-aluno, eu acho que os professores são acessíveis. Aluno-aluno é meio complicado. Tem muita formação de grupinhos, inclusive os professores poderiam trabalhar isso em sala de aula. E esta relação é importante com certeza, porque eu acho que aqui todos estão para aprender e não para ser melhor que ninguém. Aluno-professor é uma coisa que é legal, mas agora aluno-aluno tem que ser bem trabalho.</p> | <p>Professor-aluno, eu acho que os professores são acessíveis, pode chegar e dizer que está em dúvida neste conteúdo, tu conversas com ele, buscam sempre um horário para ti na hora que podem. E, aluno-aluno, eu acho assim, é meio complicado. Aluno-aluno eu acho que tem muita formação de grupinhos (...). Inclusive, eu acho que os professores poderiam trabalhar isso em sala de aula para que isso não fosse formado (...). Chega a ter um ambiente complicado, mas deveria ser um ambiente bom, um ambiente de aprendizagem, a própria universidade é isso, o saber, o convívio. E eu vejo, pelo menos na minha sala, um querendo morder o outro e, às vezes, alguns professores têm a mania de "ah, porque estuda, tá ali". Eu acho que não é sempre aquele que estuda que é o melhor, de repente têm outras coisas. Tudo bem que, às vezes, a nota influencia, mas acho que o lado humano tem que ser trabalhado também. (...) Então, a gente realmente vê que precisa ser trabalhado esse lado aluno-aluno. O lado aluno-professor ele é bem, a gente conversa, fala, até tem bastante liberdade para falar para o professor que uma aula tá chata (...). Mas, eu acho que aluno-professor é uma</p> |

| Idéias Centrais   | Expressões-Chave  |
|---|---|
|   | <p><i>coisa que é legal, mas agora aluno-aluno tem que ser bem trabalho. E, com certeza, estas relações são importantes, porque eu acho que aqui todos estão para aprender e não para ser melhor que ninguém (...). Uma turma tem que ser unida e que todo mundo aprenda e cresça junto, claro que não vai ter uma turma perfeita (...)</i></p>   |
| <p>EA10 - Tem professores que conversam, são maleáveis, consegue ter amizade, um bom relacionamento. Agora têm poucos assim. Porque professor e aluno e deu para a bola, não tem conversa. Aluno-Aluno não são unidos. São individualistas, são só para si, não partilham as idéias, não partilham. É fundamental essa relação.</p> | <p><i>(...) Parece que o aluno está querendo o diploma, não está preocupado se a aula foi bem aproveitada, se a aula foi bem estruturada, foi bem planejada. (...) Daí o professor chega na aula e, muitas vezes, fica matando. A gente tem uma disciplina agora que a gente vê que a aula não é preparada (...). Só que a turma, não sei se acontece só com a nossa, eu sinto que não é unida para chegar a um consenso, porque a intenção é, se acaba mais cedo é melhor, são raros os que questionam. (...) E a relação professor-aluno, têm professores que a gente consegue conversar, a gente consegue dizer porque está acontecendo isso, acontecendo aquilo, porém têm professores que não te dão abertura (...). Tem professores que conversam contigo, são maleáveis, tu consegue ter amizade, um bom relacionamento, agora têm poucos assim, (...) porque é professor e aluno e deu para a bola, não tem conversa, não tem papo, mas a grande maioria a gente consegue chegar em um consenso, consegue chegar numa boa. A questão aluno-aluno, eu acho na nossa turma, falando da nossa turma, até a fase passada era cada um por si e Deus por todos, a gente via assim, que tinha muita divisão, muita briga. Eu não sei, agora se é porque está todo mundo se formando, com o mesmo objetivo, está tendo mais respeito entre os alunos (...). A nossa turma é meio dividida, cada um tem o seu cantinho (...). Não partilham as idéias (...). Acho fundamental que a turmas lutem pelos seus direitos, que ela tenha uma opinião formada em relação a certos assuntos, aos professores.</i></p> |
| <p>EA11 - Tem alguns professores que têm muito conhecimento, mas não sei se é a metodologia que aplicada, o aluno tem dificuldade de chegar ao professor, o professor não dá liberdade ao aluno de expor. Os alunos têm ainda medo</p>  | <p><i>Os alunos me parecem que têm ainda medo de compartilhar os conhecimentos com os colegas. Parece que há uma rivalidade na sala de aula, onde os alunos ficam fechados em compartilhar os conhecimentos (...). Há uma certa dificuldade com a comunicação e, às vezes, até mesmo com o professor. Certos professores têm mais afinidade com determinado grupo, outros menos, parece que fica um pouco travada a comunicação. Esta relação aluno-aluno na sala de aula enriqueceria muito mais o nosso conhecimento e a mesma coisa com o professor.</i></p>   |

| Idéias Centrais  | Expressões-Chave  |
|--|---|
| de compartilhar os conhecimentos com os colegas. Parece que há uma rivalidade na sala de aula. Esta relação enriqueceria muito mais o nosso conhecimento e a mesma coisa com o professor.  | <i>Com os professores, particularmente, eu nunca tive dificuldade, mas tem alguns professores que não sei se é, tem muito conhecimento, mas não sei se é a metodologia que é aplicada, o aluno tem dificuldade de chegar ao professor. O professor não dá liberdade ao aluno de expor (...)</i>   |
| EA12 – Os professores são bons, mas, às vezes, percebe-se professores com uma grande carga de conhecimento, mas que às vezes, tu consegues tirar mais conhecimentos dele numa conversa informal, fora da sala de aula, do que dentro de sala de aula. No geral a relação é boa. Aluno-aluno tem uma certa competição, geralmente um procura ajudar o outro, não dando tudo pronto, mas trocando informações. | <i>Tem disciplinas que não é uma troca, mas é, às vezes até, jogado para os alunos e também os alunos não buscam, não questionam sobre o que está sendo dado. Mas, têm disciplinas que são ótimas, os professores são bons e que realmente, às vezes, até a gente percebe professores com uma grande carga de conhecimento, mas que às vezes, tu consegues tirar mais conhecimentos dele numa conversa informal, fora da sala de aula, do que dentro de sala de aula. Eu já percebi isto em alguns professores, e dentro da sala de aula não consegue passar tanto como fora dela. E de aluno para aluno eu acho, tem uma certa competição às vezes, mas geralmente é assim um procura ajudar o outro, não dando tudo pronto, mas trocando informações. Não é uma coisa que seja todos, mas no geral há uma boa relação (...)</i> |

5 - Como você analisa a necessidade de aprender-pesquisando, através da problematização da realidade?

| Idéias Centrais  | Expressões-Chave   |
|--|--|
| EA1. – É importante, mas com certeza a pesquisadora poderia ser melhor trabalhada pelos professores e acho que é fundamental a gente também fazer, ir atrás das matérias que são dadas na aula, para não ficar só dependendo do professor. | <i>É importante, porque quando a gente se formar vamos trabalhar com a realidade. (...) É, acontece no curso, é que eu tenho andando meio desligado das aulas, porque estava fazendo dois estágios, agora estou em um só, então posso me dedicar mas ao curso. Mas, posso dizer com certeza, que a pesquisa poderia ser melhor trabalhada pelos professores e acho que é fundamental a gente também fazer, ir atrás das matérias que são dadas na aula, para não ficar só dependendo do professor.</i> |
| EA2 -  | <i>Aprender pesquisando é ótimo. A realidade é que se tu</i>   |

| Idéias Centrais  | Expressões-Chave  |
|--|---|
| <p>pesquisando é ótimo. Eu acho muito importante, até para a gente aprender a ter um jogo de cintura.</p>  | <p><i>vais pesquisar aqui embaixo na biblioteca não tem o que tu queres, esse é o problema.(...) Esse é o maior problema da pesquisa, porque eu não disponho de material. Isso é bom, porque tu aprende muito, acaba aprendendo, quando tu for formada e tiver ou se for bibliotecária e trabalhar numa biblioteca e surgir um problema como é que tu vais resolver? Tem que ter a resposta em tempo hábil, tem que dar um jeito e se virar, ser criativa. Eu acho muito importante, até para a gente aprender a ter um jogo de cintura (...)</i></p>   |
| <p>EA3 - Se aprende muito mais em campo do que sala de aula.</p>   | <p><i>(...) Se aprende muito mais em campo do que sala de aula. Na sala de aula é menos talvez, mas muito mais em campo, porque ficar só em cima de teoria quando você chega lá, não é bem assim, porque é muito fácil de falar, mas quando se vai lá, em campo é bem diferente. Depois o ver, você grava mais, se aprende muito mais.</i></p>  |
| <p>EA4 - Feito assim não é.</p>  | <p><i>Bom é, agora feito assim não é (...). Como eu falei das fichinhas, é uma coisa que não é utilizada, é um trabalho que fomos fazer de pesquisa daquelas de "ver também" que não tinha na biblioteca, o trabalho ficou incompleto, não é realidade. Fomos chocar teoria com a prática e verificamos que não há compatibilidade. (...) Tudo bem, tem biblioteca que não tem computador, mas acho que a gente tem que ver as duas realidades, tem que andar juntas (...)</i></p>  |
| <p>EA5 - Tudo que se puder buscar fora também vai contribuir para o aprendizado, para a maneira que a gente vai relacionar o aprendizado. Pesquisas sempre eles mandam, olá fora com o aprendizado da sala de aula, e a partir dali problema é que não se tem muita noção, aluno é meio acomodado, não vai muito atrás das coisas. Pesquisa sempre vai ser uma carência pela parte do aluno.</p> | <p><i>Aprender pesquisando, acho que é uma necessidade. O professor não sabe tudo, está ali também para aprender, claro que sabe muito mais que a gente, mas esta ali também para aprender e tudo que a gente puder buscar fora também vai contribuir para o aprendizado da gente, até para maneira que a gente vai relacionar o aprendizado olá fora com o aprendizado da sala de aula, e a partir dali tirar experiências. O nosso curso tem uma problemática, que é o fato dos alunos trabalharem fora durante o dia e restar só o horário da noite para a gente fazer aula. Têm aula todos os dias, e fazer todo o resto que seria os trabalhos para fazer em casa. A gente vê que têm muitos alunos ainda com dificuldades com Internet e por mais boa vontade que os professores tenham em levar para laboratório, o número de máquinas é muito restrito (...). Pesquisar sempre eles mandam pesquisar, o problema é que a gente não tem muita noção assim oh, aluno é meio acomodado, acho que não vai muito atrás das coisas. (...) Como o aluno gosta de uma copiazinha é incrível, sabe aquela coisa de analisar, sintetizar, tirar a essência do</i></p> |

| Idéias Centrais   | Expressões-Chave   |
|---|--|
|   | <i>texto, a gente não faz isto, a gente copia. Então, esta questão de pesquisar vai ser sempre uma carência para o trabalho que não é feito dentro de sala de aula. Sempre vai ser uma carência pela parte do aluno, a gente não aprende porque não se interessa em fazer este tipo de atividade.</i>  |
| EA6 - Só vem engrandecer cada vez mais o nosso aprendizado. Pode-se levar a teoria para a prática, e ter o relacionamento prática e teoria. Poderia ser bem melhor trabalhada essa parte da pesquisa.   | <i>Acho que só vem engrandecer cada vez mais o nosso aprendizado, tu vai poder levar a teoria para a prática, e até o relacionamento prática e teoria. (...) Levar isso para o mundo, as coisas que estão acontecendo, a globalização, trabalhar hoje em dia, até as empresas estão trabalhando em equipe, não é mais aquele eu sei fazer e fico lá, só eu, tem que trabalhar em equipe e fazer juntos, é uma troca. Em algumas disciplinas existe este aprender pela pesquisa, mas têm outras que estão muito teóricas em sala de aula e que poderiam ser mais práticas, ainda mais com toda essa tecnologia que está aí hoje em dia (...). Acho que poderia ser bem melhor trabalhada essa parte da pesquisa.</i>  |
| EA7 - É fundamental porque ao mesmo tempo em que tu cai na realidade, porque às vezes, a gente aprende muita teoria e vai cair na prática tem que ter muito jogo de cintura, porque nem tudo dá para aplicar como é.  | <i>Eu acho fundamental (...). Porque ao mesmo tempo em que tu cai na realidade, porque assim, às vezes a gente aprende muita teoria e vai cair na prática tem que ter muito jogo de cintura, porque nem tudo dá para aplicar como é. Então, fica mais difícil (...). A gente ao mesmo tempo em que está pesquisando, analisando, já fazendo trabalho meio que, digamos, trabalho de profissional, por exemplo pegar uma biblioteca e colocar ali na prática a fazer catalogação, por exemplo, ao mesmo tempo em que estamos aprendendo, não que isto não esteja sendo feito em sala de aula, mas já é mas real, na sala é feito simulado (...)</i>   |
| EA8 - É necessária aprender pesquisando, na prática, mas é importante sempre ter a orientação do professor para ver se está indo pelo caminho certo, se é por aí mesmo, o professor para ver se está indo pelo caminho certo. Eles estão pedindo para a gente, mas muitas vezes, sem dar esse feedback. | <i>É necessária aprender pesquisando, na prática, mas é importante sempre ter a orientação do professor para ver se está indo pelo caminho certo, se é por aí mesmo, o passo a passo, não largar assim, "façam tal coisa" e a gente não sabe para que ele quer, o que ele quer. Eu acho importante. No curso, eles estão pedindo para a gente, mas muitas vezes, sem dar esse feedback assim, tá certo, está indo pelo caminho certo, ou isso eu quero para tal coisa que vai ser usar, para a gente saber o porquê da coisa, a gente fica muito perdidona e no final do trabalho quando entrega o professor diz "não era isso que eu queria". A gente não tem acompanhamento, passo a passo, mas eu acho importante. A pesquisa acontece no curso, mas não de maneira correta. Isto por parte de alguns professores (...)</i> |

| Idéias Centrais  | Expressões-Chave   |
|--|--|
| <p>EA9 - Com certeza é importante nas disciplinas. Têm professores que instigam bastante, pedem trabalhos minuciosos, com detalhes, pesquisa mesmo, fazem ir atrás da pesquisa, só que eles não te dão os caminhos, o aluno fica meio perdido.</p> <p>A maioria traz o conteúdo pronto para o aluno e daí o aluno fica ali, na sala de aula, faz um exerciciozinho. Tem aqueles que instigam. Não é muito não.</p> | <p>(...) Com certeza é importante isso nas disciplinas. Têm professores que instigam bastante, inclusive eu achava a aula da -- um saco, (...) que era aquela coisa, mas a gente vê que era necessário, tem que ser feito, tem que fazer o aluno buscar, pesquisar (...). A gente aprende muito com isso, porque tu sai daqui assim pelo menos em metodologia, como fazer um resumo, até uma monografia, se a gente precisar fazer no final do curso, a gente vai estar bem apto a fazer. Só que têm professores que pedem trabalhos minuciosos, com detalhes, pesquisa mesmo, fazem tu ir atrás da pesquisa, só que eles não te dão os caminhos para ti, ficas meio perdido, o próprio professor não sabe. Estou tendo aula com a professora -- que chega a trocar as disciplinas em sala de aula, ela dá duas disciplinas (...). Então, a gente tem aula com ela quarta, quinta e sexta, é realmente um saco. Ela não tem domínio, ela diz que a gente tem que pesquisar, que a gente tem que ir atrás, ela não diz o que pesquisar, como pesquisar, onde pesquisar, um modelo que ela quer (...). Tem professores que vão lá instigam, como --, só que como tem essa professora, (...) a aula dela é um porre, e a gente tem que aturar essa mulher quarta, quinta e sexta-feira (...). Ela não está dando nada para a gente. (...) É que assim de professores no geral que deram pesquisa variam uns 40%, tem professor que instiga que a gente vai aprendendo, mas acho que a grande maioria é aquela coisa, traz para o aluno, aluno está ali em sala de aula, né, têm aqueles que instigam, não vou dizer que não, mas a maioria traz o conteúdo para o aluno e daí o aluno fica ali, na sala de aula, faz um exerciciozinho, o conteúdo pronto, coisa que nossa bibliografia não tem muito atual (...)</p> |
| <p>EA10 - É fundamental essa questão da pesquisa, para poder estar preparado para o futuro.</p>  | <p>Eu acho que o que a gente vê só em sala de aula, com a questão de artigos, de apostilas, o que o professor dá é muito pouco. (...) Tem que buscar outros problemas da realidade. Como por exemplo, a gente fez um trabalho (...) e pegamos uma manchete do jornal da semana que a gente estava fazendo o trabalho, era a realidade (...). Então, não dá para o aluno ficar só com aquilo que é dado em sala de aula, ele tem que pesquisar e a pesquisa dele, principalmente com a Internet agora, que tem a notícia do dia-a-dia, então tem que buscar essa problemática da sociedade, tem que trazer o aprendizado da sala de aula para a realidade da sociedade, para a realidade que a gente vai viver. Eu acho fundamental essa questão da pesquisa, para poder estar preparado para o teu futuro (...)</p>  |

6 - Como você analisa a sua participação em aula quanto à colocação de suas dúvidas, o pensar em aula, as suas reflexões acompanhando o pensar reflexivo do professor em relação ao conteúdo?

| Idéias Centrais  | Expressões-Chave  |
|--|---|
| <p>EA1 - Apresento as minhas dúvidas primeiro para os colegas, por causa da timidez e se não consigo resolver a dúvida, pergunto para o professor, algumas vezes. Consigo acompanhar o professor numa boa e os colegas também e os professores estão trabalhando esta parte do pensar em aula.</p> | <p><i>Eu apresento as minhas dúvidas primeiro para os colegas, para um colega que esteja sentado mais perto de mim, porque sou meio tímido, pergunto para ele e se ele resolve a dúvida tudo bem, senão eu pergunto para o professor, algumas vezes. E quando pergunto para o professor ele consegue responder. Quando a coisa é mais técnica, mais prática é mais fácil, quando é mais teórica, a parte mais filosófica, alguns dão volta, dão volta e não te respondem nada, mas eu tenho me virado. (...) Eu consigo acompanhar o professor numa boa e os colegas também. E os professores estão trabalhando isso sim, esta fase a gente tem a professora -- que faz muito isto, ela faz a gente raciocinar. Nem todos fazem isso, acho que ela é a que mais fez, das que eu tive aula, ela vai carteira por carteira, "fez não fez, como tu conseguiu chegar aqui", ela faz com que tu aprenda mesmo.</i></p>   |
| <p>EA2 - Participo e coloco mesmo as minhas dúvidas, muitas vezes até fico meio retraída. O pensar, reflexões dependem da matéria é complicado.</p>  | <p><i>Eu participo e coloco mesmo as minhas dúvidas, muitas vezes até fico meio retraída (...) porque tu acabas te retraíndo porque os outros vai te olhar, os outros vai pensar (...). O professor, muitas vezes, ele não consegue captar realmente a tua pergunta, muitas vezes eu refaço, mas eu já tive professores aqui que são, para mim, até pode ser professores que são ótimos, só que, poxa, na hora que tu vais fazer uma pergunta, na aula dele não tem pergunta, sabe, não é do Departamento, mas é muito conceituado (...). No caso dos professores do CIN, olha a gente coloca e eles respondem e se não sabem eles dizem que vão procurar saber e depois vão responder. O pensar, as reflexões, depende da matéria é complicado. Mas eu consigo, eu estou indo super bem porque até agora eu consegui, mas é complicado. Muitas vezes tem que chegar em casa dar uma lida, pesquisada, pedir uma explicação para um, para outro, entre os colegas, assim, mas geralmente isso acontece.</i></p> |
| <p>EA3 - As dúvidas são colocadas, mas o que fazemos é reunir final de semana para discutir as</p>   | <p><i>Eu diria que eu tento, mas o cansaço é tão grande. Eu tento acompanhar e colocar também as dúvidas. Quando eu tenho dúvidas com certeza. O que a gente faz muito é trabalho em grupo final de semana (...). A gente se reúne</i></p>  |

| Idéias Centrais   | Expressões-Chave  |
|---|---|
| <p>dúvidas. Falta os professores abrirem espaço para discussão em sala de aula. Os alunos estão mais para escutar do que debater um assunto.</p>  | <p><i>no final de semana e discute as dúvidas (...), tentamos refletir em cima daquilo que foi colocado. Às vezes, em sala de aula isto não é feito muito não. Em sala de aula acaba fugindo. Acho que nem o aluno cobra e nem o professor dá espaço. O professor vem dá aula e às vezes não abre aquele espaço, isto é uma coisa que talvez esteja faltando, o professor dar este espaço para o aluno, se o aluno diz "olha vamos discutir tal coisa, acho que não concordo", acho que tem que partir do aluno, e isto não está acontecendo muito não. As reflexões, o pensar, olha é até difícil responder isto. Porque às vezes, isto depende mais, é um problema da turma do que do professor. Quando você faz um seminário, coloca, debate, os alunos ficam todos olhando, não participam. Então, não sei se é porque o curso é muito duro, o pessoal não tem tempo para ir a biblioteca e pesquisar e levantar questões. (...) O resto está mais para escutar do que para debater o assunto.</i></p>  |
| <p>EA4 - As dúvidas vem depois e não na hora que professor está explicando, mas sempre que são colocadas os professores conseguem respondê-las. O pensar em aula é complicado, ou prestar atenção ou copia. À noite a gente está cansada e acaba aceitando tudo o que o professor fala.</p> | <p><i>Acho que as dúvidas vêm depois, por exemplo, acabei de fazer uma prova, saio de uma prova e daí é que me toquei que tinha dúvidas de várias coisas e não tirei estas dúvidas, estudei o conteúdo, fiz tudo, mas só que é tempo, às vezes, a gente não tem tempo. É com tempo que a gente vai estudando, vai verificando o que está acontecendo para tirar as dúvidas e, às vezes, é muito rápido, não vem naquele momento que o professor está explicando. Então é difícil. Sempre que se têm dúvidas o professor consegue respondê-las. O professor pergunta se tem dúvida e se o aluno pergunta algo que o professor não sabe ele pesquisa e responde na outra aula. O pensar em aula, tem uma coisa, ou você fica prestando atenção na aula do professor, olhando para ele, refletindo, ou você fica copiando. (...) O ruim disso tudo é que à noite, período noturno, a gente chega com a cabeça muito cheia, então não dá tempo de você refletir, a gente não consegue raciocinar claramente e muitas vezes aceita tudo o que o professor fala e, às vezes, aquilo ali nem é verdade e a gente acaba aceitando determinadas coisas, porque você não tem estímulo, vontade de questionar.</i></p> |
| <p>EA5 - Não levo dúvidas para casa, sempre pergunto. É possível acompanhar professores, eles têm uma maneira fácil de dar aula,</p>  | <p><i>Eu não levo dúvida para casa. O que eu tenho que pergunta eu pergunto. (...) Eu procuro não faltar a aula. Eu não sou muito de estudar em casa, acho que uma boa atenção e perguntas em sala de aula já te prepara, te dá uma base legal para depois já sabe desenvolver uma avaliação legal também. E, eu não levo dúvidas, por mais</i></p>   |

| Idéias Centrais  | Expressões-Chave  |
|--|---|
| bem prático e eles questionam se estamos entendendo.   | <i>que possa parecer uma besteira o que estou falando (...). Olha eu sento bem na frente, eu acho que isto é uma coisa básica para a gente conseguir prestar atenção no que o professor está falando, porque o zum, zum no fundo da sala realmente é complicado, mas dá para gente acompanhar, porque todos os professores daqui do CED pelo menos eles têm uma maneira muito fácil de dar aula, muito legal de aula. Não é aquela coisa teórica, aquela coisa difícil de entender, é uma coisa bem prática, (...) é mesmo uma conversa em sala e aula, é mesmo um diálogo em sala de sala. Muitas vezes, os professores param e perguntam "gente vocês estão entendendo o que eu estou falando, porque se não entender aqui não adianta passar para frente". Mas, eu acho que eu consigo acompanhar legal, até porque eu faço perguntas também, se eu não estou acompanhando o negócio eu digo (...)</i> |
| EA6 – Eu poderia participar mais, mas tenho bloqueio para perguntar. As reflexões, o pensar em aula está havendo a busca de interação entre professor e aluno, essa troca de conhecimentos.  | <i>Tem horas que eu acho que eu deveria participar mais, mas não sei se é por timidez, ou por insegurança ou até por falta da pesquisa anterior à aula, eu creio que eu poderia render mais nisso aí, normalmente eu sei que não coloco para fora o que sei. Eu tenho muito bloqueio para isso, para chegar e perguntar como é (...). Atualmente eu estou conseguindo me soltar mais, estou conseguindo interferir bastante, falar bastante, mas antes eu tinha assim, estou sentindo que estou começando me soltar, acho que é mais segurança minha, estou me sentindo mais segura para questionar. Não é que os professores não são acessíveis, acho que todas as disciplinas, para mim, estando ali prestando atenção, assistindo a aula, eles respondem. As reflexões, o pensar em aula, está havendo a busca da interação entre professor e aluno e a troca de conhecimentos.</i>                    |
| EA7 - Trago problemas e dúvidas do estágio para a sala de aula para discutir com o professor e também com os alunos. Às vezes, o aluno acaba tendo dificuldade até de saber sobre o que tem dúvida. As reflexões chegam a ter discussões em sala de aula, mas alguns professores não aceitam. Também, algumas vezes, é | <i>Eu faço estágio desde a 3ª fase e trago problemas e dúvidas do estágio para a sala de aula para discutir com o professor e também com os alunos, para passar mais estas informações, porque às vezes, é uma dúvida que eu tenho, e eu penso que sou só eu, enquanto que são várias pessoas com a mesma dúvida, porque como tem muita gente que não trabalha na área, não faz estágio, acaba tendo dificuldade até nesse ponto de saber sobre o que tem dúvida e quando a gente coloca na prática e que a gente vai sentir se aprendeu, se tem dúvida, qual a parte que precisa estudar mais (...). E quanto às reflexões, às vezes, chega assim a dar certa discussão em sala de aula, porque claro o aluno está ali para tirar as dúvidas e o</i>   |

| Idéias Centrais  | Expressões-Chave  |
|--|---|
| <p>difícil acompanhar o raciocínio do professor.</p>   | <p><i>o professor para auxiliar da melhor maneira possível, mas só que tem professores que meio são donos da verdade, onde fica difícil de trabalhar isso (...). Não estou generalizando isso, porque estes professores são uma média de 25% e no final eles acabam ganhando no grito, porque eu acho que fica difícil. Muitas vezes, a gente não acompanha, até porque não sei se cansa na explicação ou medo de expor a idéia, e têm professores que vai na filosofia e vai, vai, vai, dá volta ao mundo e depois de meia hora volta ao que estava falando, isto é muito cansativo, onde muita gente acaba se perdendo, não acompanha o raciocínio do professor.</i></p>  |
| <p>EA8 – Sempre coloco as dúvidas e vou questionando até entender. O pensar em aula, alguns professores consegue acompanhar, outros não e também têm alguns que tentam fazer a gente participar, refletir.</p> | <p><i>Eu sempre coloco as minhas dúvidas. Às vezes, eu acho que eu tenho dúvidas que eu nem vou perguntar de tão horrível que ela é, mas daí eu dou jeito de sanar de outra maneira, mas eu acabo sempre descobrindo a resposta. É, quando eu coloco eu vou esmiuçando até entender, não entendi, não entendi até entender.</i><br/> <i>O pensar em aula tem o professor --, que eu não consigo acompanhar, me perco no meio, pergunta uma coisa e na metade eu me enrolo. (...) Alguns eu consigo e outros não consigo acompanhar o que eles querem dizer. Alguns eu pergunto e eles conseguem fazer eu entender, outros não. Alguns professores tentam fazer a gente participar, refletir, outros não.</i></p>  |
| <p>EA19 – Eu sempre falo, o que tenho que comentar com o professor eu comento. As dúvidas sempre foram resolvidas. Acompanhar o pensar do professor a maioria dos professores consigo.</p>                     | <p><i>Eu sou muito direta, se eu tenho que falar eu digo, o que eu tenho que comentar com o professor eu comento. (...) Eu pelo menos quando tive que dizer, tive total liberdade, quando eu precisei também os professores me ajudaram na época de estágio. Claro, que nem sempre o professor concorda contigo, tem toda razão, às vezes a gente também está errada. Em relação às dúvidas, sempre que a gente não entende eles voltaram a explicar. A gente tem essa liberdade com todos, e aí 100% do curso, quando a gente precisou foi explicado. A maioria dos professores, não vou dizer 100% consegue sanar a dúvida, apesar de muitos professores que a gente tá vendo aí não é muito capacitado, a gente pergunta e ele se perde totalmente (...). Agora, os professores do Departamento são mais abertos, respondem sempre para a gente e se não sabem dizem, então vamos buscar em algum lugar. (...) Agora, acompanhar os pensamentos do professor, a maioria dos professores consigo acompanhar sim, tem uma professora assim, que acho que ela estava meio assim, ela tinha uma base bem estruturada, tinha doutorado, mestrado, a gente</i></p> |

| Idéias Centrais  | Expressões-Chave   |
|--|--|
|  | <i>ficava meio perdido, porque ela falava uma coisa muito para quem já tem uma base muito boa, e a gente não tinha. Foi um caso, a maioria foi tranqüilo de aprender (...).</i>  |
| <p>EA10 – Questiono na hora, a não ser quando é aquela matéria que se pergunta vai ficar mais complicado, aí esclareço com os colegas. Quanto ao pensar em aula, refletir não é feito muito não. Alguns professores até fazem.</p> | <p><i>Escuto o professor, se ele dá um texto eu leio, anoto as minhas dúvidas e vou tirando, ou se elas surgiram na sala de aula, que na hora não ficou claro, eu já questiono (...). Então, as minhas dúvidas, eu tento não sair de sala de aula sem tirá-las, a não ser quando é aquela matéria que o professor vai rodando, rodando e não chega em lugar nenhum e aí não adianta a gente fazer perguntas, porque tu vais acabar ficando mais confusa ainda. Então, depois eu tento esclarecer a dúvida com alguém, a gente troca idéias, mas senão eu já pergunto na mesma hora para o professor e peço para dar um exemplo para ficar mais claro a explicação. E, se eles não sabem na hora eles trazem depois, mas eles sempre procuram responder. As reflexões, têm disciplinas que são mais assim, como posso dizer, práticas, é aquilo e pronto, como a catalogação, classificação. (...) Os professores quanto ao pensar, o refletir ainda falta. Não todos, acho que alguns, não todos, têm uns que dão aquilo ali e pronto, mesmo que às vezes comece a questionar eles dão um jeitinho de mudar de assunto, passar adiante e pronto.</i></p> |
| <p>EA11 – Algumas dúvidas tirava em sala de aula, outras levava para casa, estudava e na aula seguinte perguntava. E acompanhar o pensar do professor a maioria das vezes sempre conseguia.</p>                                    | <p><i>Eu sempre fui uma aluna participante em aula, quando estava em concentração. Eu sempre fui assim, os professores passavam o conhecimento, algumas dúvidas eu tirava em sala de aula, mas geralmente levava para casa, estudava o conteúdo e na aula seguinte eu colocava (...). E assim eu fazia e eu colocava nas aulas a minha opinião e até minhas experiências, porque eu fiz estágios extracurriculares na área, então eu tinha algumas experiências que podia passar para o pessoal da sala e até dúvidas que surgiam no meu estágio, eu ia lá e procurava os professores da área. Eu sempre fui participativa na aula, acho até que não fui mais participativa porque não participava de eventos da área, então eu acho que o meu senso crítico ficou um pouco mais limitado por não ter conhecimento suficiente para discutir. (...) Eu acompanhava as aulas e refletia, dependia também da concentração, às vezes a gente está em sala de aula, mais não está. Mas, na maioria das vezes, eu conseguia acompanhar o professor.</i></p>  |
| <p>EA12 – Como não sou de falar em sala de aula, espero e acaba alguém</p>   | <p><i>Eu não sou muito de falar em sala de aula. O que acontece então, eu estou com aquela dúvida, mas acaba alguém perguntando esta dúvida. Então, geralmente, eu não</i></p>   |

| Idéias Centrais   | Expressões-Chave  |
|---|---|
| perguntando. E se não pergunta resolve com os colegas. O pensar e as reflexões de sala de aula está sendo feito mais agora. | <i>pergunto e, às vezes, se por acaso fica alguma questão a gente acaba tirando com os colegas. Geralmente eu fico esperando e acaba alguém perguntando o que a gente ia perguntar. O pensar e as reflexões de sala de aula está sendo, isso mais agora. Porque está tendo um maior entendimento que a biblioteconomia está passando por mudanças (...). Então, está se buscando mais, digamos, colocar o pessoal, abrir os horizontes, isso está acontecendo por parte de alguns professores. (...) Antes da nona fase, era feito, mas de uma forma mais, não tanto, talvez agora está tendo uma maior preocupação com isso. Está todo mundo se tocando mais do que é necessário. Antes existia, mais não era uma coisa tão intensa.</i> |

7 - Que metodologias de ensino o professor tem adotado em sala de aula e como você avalia estas? Como você reage às metodologias apresentadas pelos professores para a aprendizagem do conteúdo?

| Idéias Centrais  | Expressões-Chave  |
|--|---|
| EA1 – Cada professor tem um tipo de metodologia, usando uma ou várias. Utilizam transparências, exercícios, levam para fazer visitas, seminários. As metodologias estão boas, só o problema da qualidade da transparência e a quantidade de informações. | <i>Cada professor tem um tipo de metodologia. Tem professor que só usa o retroprojeto, coloca a transparência, explica e tal e dali pede para fazer exercícios. Têm outros que vai a campo, levam a gente em bibliotecas, museus, arquivos. Têm alguns que usam discussões, seminários. Têm todas as metodologias, cada professor utiliza uma ou várias. Eu acho é que as transparências deveriam ser mais claras. Têm alguns professores que enchem muito a transparência, às vezes não se consegue enxergar o que está escrito, além de não ter foco. As transparências estão meio ruins. Mas, no restante tudo bem. Sempre participo, gosto muito quando a gente vai a campo, conhecer os locais e depois a gente faz um relatório e discute. Aquelas aulas com exposição com transparências e exercícios em seguida também é boa, o único problema é a qualidade das transparências (...)</i> |
| EA2 – É uma miscelânea. Aula expositiva, trabalhos práticos, exercícios, seminários, aulas práticas.   | <i>Aula expositiva, trabalhos práticos, exercícios, seminários. Todos eles. Todos os professores dão tudo isso misturado, é uma miscelânea. Têm aulas práticas, que estão sendo ótimas (...). A gente tem a aula que o</i>  |

| Idéias Centrais   | Expressões-Chave  |
|---|---|
| <p>E eu gosto de participar dessas metodologias inovadoras, tirando aquela coisa chata de ficar escutando um professor ou um aluno lá na frente a aula inteira.</p>   | <p><i>professor fala, mas nessa fase não tem muito não, é tudo muito prático nesta fase, é uma miscelânea, a gente está tendo de tudo. É bom, porque quando a gente tem uma aula muito falada, ninguém agüenta. (...) Numa aula só que é muito, mas acho que neste aula não teria muito, que é --, não teria muito o que fazer, é mais teórica, só com apresentação de trabalhos, a pessoa vai ali apresenta o seu trabalho, é só isso, é uma aula cansativa (...). E eu gosto de participar dessas metodologias inovadoras, tirando aquela coisa chata de ficar escutando um professor ou um aluno lá na frente a aula inteira, só isso é, não só eu, mas a maioria acha, cansativa (...). Mas no resto é muito bom (...). É tudo muito prático. É muito bom.</i></p>  |
| <p>EA3 – Aula expositiva. Ditar em sala de aula, é uma matação. Algumas disciplinas a metodologia evoluiu um pouquinho. O laboratório poderia ser mais utilizado. Quanto a reação as metodologias tudo que apresentarem para mim é conhecimento.</p>                                    | <p><i>É difícil você dizer que não é boa a metodologia, mas eu acho que em toda a escola, não só a graduação, o quadro é aquele negócio ali, aula expositiva. Acho que não temos grande novidades nesse sentido, nós não temos. Acho que o laboratório talvez fosse uma coisa que pudesse ser mais utilizada. (...) Têm aulas que podemos dizer que evoluiu um pouquinho essas metodologias, têm outras que continuam do mesmo jeito. (...) O triste é a aula, o ditar em sala de aula é terrível, o professor que dita em sala de aula acho que mata muito a aula e é um tempo que podia discutir, utilizar melhor o tempo, isto para mim é uma aula morta (...). O espaço de aula poderia ser melhor aproveitado. Agora tem uma coisa, existe diferentes propostas, "n" entendimentos. (...) Quanto a reação as metodologias, têm coisas que eu vejo assim, estou estudando, sou estudante, sou leiga, então tudo que apresentarem para mim é conhecimento, claro que eu vou fazer o meu próprio conhecimento, eu vou saber o que vou escolher, vou fazer a seleção (...)</i></p> |
| <p>EA4 - Pesquisas, exercícios, resumos, aula expositiva, seminários, uso do laboratório de informática, visitas técnicas foi pouco. Gosto de participar de novas metodologias, e as metodologias são melhores quando os professores colocam a gente para fazer, são mais práticas.</p> | <p><i>Passando a matéria, fazendo junto os exercícios, realizando várias pesquisas, vários resumos (...). Os professores estão explorando bastante a pesquisa e estão descobrindo bastante exercícios. Visitas técnicas não tivemos, tivemos pouco em função também da sala de aula que a nossa turma é bagunceira (...). Os professores usam aulas expositivas, é feito seminário, é usado laboratório de informática, fizemos uma homepage, foi explorado várias metodologias a não ser aulas expositivas. Eu gosto de participar de novas metodologias, tento participar de todas é claro (...). As metodologias são melhores quando os professores colocam a gente para fazer, são mais práticas (...). Fazer para aprender, só ficar</i></p>   |

| Idéias Centrais  | Expressões-Chave  |
|--|---|
| <p>EA5 - Transparências é muito prático. Trabalhinhos alguns são bons, outros não. Pesquisa na Internet, textos para discussão, mesa redonda.</p>  | <p><i>escutando a gente não aprende.</i></p> <p><i>O retroprojeto que têm muitos professores que tem aversão por este tipo de método em sala de aula, acho que se o retro é acompanhado pelo material por escrito, que a gente tem condições de pegar antes e dar uma olhada em casa (...) acho que ajuda bastante, pelo fato de o professor ir falando e a gente conseguir fazer anotações no material. Eu acho muito pratico transparências, porque coloca os tópicos principais que é para colocação de debates, isso é muito legal (...). Agora com relação a esses trabalhinhos que a gente tem que apresentar em sala de aula, eu acho que alguns são legais e outros não são tão legais, (...) porque quando a gente vai lá na frente na sala de aula contar isso para resto da turma, ninguém presta atenção, não se aprende nada com isso, porque a pessoa ou está interessada em seu trabalho que vai ser apresentado daqui a pouco e está nervosa, ou então não está nem ai (...). Então, eu acho que neste ponto se perde um pouquinho de tempo. Agora têm outras metodologias, tipo pesquisa em Internet que a gente fica muito à vontade (...). Tem professores que dão um texto a gente lê e discute, tipo mesa redonda, acho muito mais legal. Este semestre não fizemos, mas é um tipo de trabalho que rende legal, principalmente quando a turma não é tão grande (...), porque a gente vê frente a frente idéias e opiniões de outras pessoas, outros enfoques, outras abordagens, e aí desperta muita discussão em sala de aula (...)</i></p> |
| <p>EA6 - É mais aula expositiva, bem que agora está mais mesclado entre aula teórica e prática. Quando o professor apresenta formas diferentes de metodologias eu gosto, acho que temos sempre que estar abertos para novidades, a coisas novas.</p> | <p><i>Para mim é mais a aula expositiva, bem que agora está mesclado. Nesta fase, a partir desta fase, da fase passada, que já entra mais a parte prática, está mais mesclado, entre aula teórica e prática, mas ainda acho que é mais aula expositiva, sim, ainda pesa bastante. (...) Quando o professor apresenta formas diferentes de metodologias eu gosto, acho que temos sempre que estar abertos para novidades, a coisas novas. E a tecnologia está ai para a gente usar, as novidades vêm para a gente tirar proveito delas.</i></p>  |
| <p>EA7 - Seminários, aulas dialogadas-expositivas, vídeos. Palestras poderia ter mais. Estágio desde o início do curso. Poderia ter mais aulas práticas. A metodologia está legal.</p>   | <p><i>(...)Em relação a metodologia de ensino é feita através de seminários, aulas expositivas e dialogadas na sala de aula, muitos utilizam vídeos. Acho que falta muito palestras para complementação da matéria que foi passada. Seminário tem bastante, mas acho que deveria ter mais ainda, porque é onde a gente troca idéias e acaba aprendendo bastante. Uma coisa que não tem, que eu</i></p>  |

| Idéias Centrais  | Expressões-Chave   |
|--|--|
| <p>apesar de deixar a desejar em alguns pontos e se tivesse metodologias professores colocariam em prática.</p>  | <p>acho super importante(...)é que deveria ter mais estágio, durante e não só durante a última fase (...), onde então o profissional cai no mercado de trabalho despreparado (...). Porque a teoria é bem diferente, não que seja toda, mas muita coisa vai cair na prática tu vê que não é aquilo, tem que correr atrás mesmo. (...) Se tivesse melhores metodologias, acredito que eles já teriam colocado em prática, acho que está legal, mas deixa a desejar em certos pontos. Como conseguir mais palestrantes, fazer aulas diferentes, diferenciar, não fazer sempre aquelas aulas maçantes, só aulas expositivas. Aula prática acho muito interessante, mas são poucas disciplinas que têm isso, enquanto que nosso curso poderia ser mais prático. (...) No início é muito expositiva, onde muita gente acaba desistindo do curso (...). Se a partir da 2ª fase fosse colocado mais disciplinas da biblioteconomia, eu acho, incluir prática, daí o pessoal ía sentir se gosta ou não (...)</p> |
| <p>EA8 – Aulas dialogadas, textos para discussão, debates. Pesquisas. Têm aulas práticas, deveriam ter mais desde a primeira fase. Visitas deveria ter mais. No geral, a forma de ensinar está legal, e sempre participo e gosto das metodologias.</p> | <p>Na disciplina -- a professora conta bastante experiências dela, exemplos práticos, faz bastante coisa na prática (...). A professora -- , acho legal os textos que ela dá para leitura são bons mesmo, chega até onde a gente tá, no nível que a gente está, depois a gente discute os textos, ela reúne em grupos e cada um fala o que achou interessante e aí a gente vai debatendo. (...) A biblioteconomia aplicada, eu acho ótima, deveria ter desde a primeira fase, entrou no curso vai praticar, (...) ter desde a primeira fase toda a prática da área. Com a professora -- agora a gente está fazendo pesquisa, mas a gente está meio perdida assim. Eu acho que as metodologias são boas. Resumindo, é mais para as aulas dialogadas, os professores puxam mais. Eu participo das metodologias e gosto. Eu acho que a forma de ensinar está boa. (...). Alguns levam para fazer visitas, mas não é uma frequência levar a campo, deveria ser até mais.</p>                                 |
| <p>EA9 – Transparências, falar e escrever no quadro. Têm alguns que nem isso fazem, só fala. Outros usam debates, seminários, vídeos, visitas em bibliotecas.</p>  | <p>É cuspe e giz, 90%, transparência também. E coisas assim, aulas debatidas, não vou dizer 90% acho que de uma exagerada, uns 75% dos professores é transparências, falar e escrever no quadro. Tem professor que nem isso faz, fica lá falando, a aula é bem chata.(...) Tem aí uns 25% que usam debates em sala de aula, seminários que eu acho super importante, vídeos. Até mudar o ambiente, levar em bibliotecas, não só bibliotecas, bibliotecas a gente já está cansado de ir, levar em arquivos, empresas, jornais, sair um pouco daquele ambiente ali, porque a gente tem que ver a realidade que</p>   |

| Idéias Centrais   | Expressões-Chave  |
|---|---|
|   | <p>vai trabalhar. Ali a gente vê muita teoria, teoria, teoria, teoria e nem sempre a teoria é uma coisa que se utiliza na prática (...). Tem professor que não deixa o aluno falar (...). Mas, eu acho que deveria ser feita uma coisa assim, dinâmica (...). A gente até já conhece o professor que dá determinado tipo de aula assim, determinado tipo assado (...)</p>   |
| <p>EA10 – Bastante variedade de metodologias. Vídeos, transparências, visitas, palestras, debates, seminários, pesquisa na Internet. Alguns só utilizam aula expositiva e trabalhos em contrapartida outros professores utilizam todos os recursos disponíveis. Os professores deveriam conversar mais sobre as metodologias.</p> | <p>Têm professores que utilizam vídeos, alguns passam transparência, mas têm alguns que é só no blá-blá-blá e é só, fica naquilo ali. Têm alguns que quando levam transparências, levam um calhamaço na transparência, levam um monte de informações em uma única transparência que a gente mal consegue ler. (...) Palestras com bibliotecários, debates em sala de aula, seminários. (...) Bastante transparência, bastante debate (...). A disciplina de recuperação da informação a gente está tendo direto no laboratório, aprendendo a mexer com Acess, com Excel, buscando informações na Internet, algum site, alguma coisa que tem haver com a aula. Controle é aquela que é a velha história, acho que é uma disciplina que o curso tem que rever, porque, assim foi uma decepção os 4 controles (...). Em periódicos e seriados, então ela também tenta levar a gente para a biblioteca, para conhecer o COMUT, conhecer o setor de periódicos (...). Então depende de cada professor, cada um usa a sua criatividade. No geral, têm outras dinâmicas, bastante variedade de metodologias. Tem professor que vão no blá-blá-blá e mandam fazer trabalhos, mas em contrapartida tem outros que utilizam todos os recursos disponíveis. Então, pode-se dizer que é equilibrado a questão de uso de transparência, vídeos, visitas, seminários. Minha reação, eu acho assim, falta para alguns professores conversar com o aluno "olha a gente vai fazer uma visita em tal lugar, vocês já foram?" (...) Acho que falta um pouco de conversa em relação as metodologias adotadas em sala de aula.</p> |
| <p>EA11 – Uma aula só com teoria é maçante. Os professores estão tentando mudar. Uma parte da aula é teórica e outra é mais prática. Debates. Sempre participo das metodologias apresentadas pelos professores. Eu acho que</p>   | <p>Olha, eu acho que as metodologias os professores estão tentando mudar, até para chamar a atenção dos alunos, porque o curso noturno, o professor que só dá teoria, não faz aquela teoria se realizar na prática, fica maçante, os alunos perdem o estímulo em assistir as aulas e os professores de alguma forma estavam percebendo isso (...) e as metodologias estão se modificando. Estou notando assim, que os professores dão uma parte da aula teórica e em seguinte já parte para aquela teoria em</p>  |

| Idéias Centrais  | Expressões-Chave  |
|--|---|
| <p>toda modificação na metodologia que o professor está fazendo com certeza é para melhorar a aula.</p>  | <p>prática, ou em debates, ou na prática mesmo (...). Eu acho que está mudando bastante as metodologias dos professores no nosso curso. Eu estou sempre participando das metodologias apresentadas pelo professores. Eu acho que toda modificação na metodologia que o professor está fazendo com certeza é para melhorar a aula (...), Acho também que, se os professores estão adotando uma nova metodologia, não esperar o final da fase para perguntar ao aluno "vocês gostaram da metodologia adotada?" (...) Acho que seria legal tomar conhecimento com os alunos, trocar essa experiência, essa avaliação das metodologias e não esperar o final, porque para a gente não adiantaria mais, apenas para melhorar para outra turma.</p>   |
| <p>EA12 – Ferramentas da Internet, transparências, seminários, textos para discussão. A reação quanto as metodologias, têm algumas que não gosto, mais aceito.</p> | <p>Bom, ultimamente a gente está envolvido mais com ferramentas de Internet, e textos, leituras, mas também, uma coisa que é, às vezes, cansativo e que a gente tinha bastante era a transparência. Eu acho que têm dois modos que o professor apresenta transparência: o professor que vai lá e não se atém a transparência, tem a transparência apenas como um tópico de orientação da aula e tem professor que coloca transparência e se atém totalmente à transparência. Então, aquele que se atém à transparência não está dando abertura para questionamentos, já o que usa tópicos dá espaço para os alunos questionarem. (...) É usado seminário em algumas disciplinas, outras eram textos e discutia. Têm algumas que eu não gosto, mas eu aceito. Quando chega um ponto que ninguém agüenta mais, a sala pede para mudar, quando acontece a gente conversa com o professor, mas teve caso que não adiantou (...). Às vezes são dadas sugestões e os professores aceitam.</p> |

8 - Qual a sua opinião sobre a avaliação do ensino?

| Idéias Centrais  | Expressões-Chave  |
|--|---|
| <p>EA1 – As avaliações têm sido boas. Através de trabalhos e provas.</p> | <p>Bom, têm sido boas (...). No geral tudo bem. Trabalhos (...) eu diria que a maior parte é avaliado em cima dos trabalhos, eu digo que é a atividade que a gente mais desenvolve. Provas são poucas, tipo em um disciplina pode haver uma prova e três trabalhos. Eu acho boa</p> |

| Idéias Centrais  | Expressões-Chave   |
|--|--|
|  | <i>avaliação em cima de trabalhos, e a maioria das provas consegue avaliar a gente.</i>  |
| <p>EA2 - A avaliação tem que ser feita, a gente está aqui é para ser avaliado. Como uma universidade vai mandar um profissional depois de formado se ela não avaliou. No curso é através de trabalhos, apresentações de trabalhos, leituras de livros, provas.</p> | <p><i>Aí é um grande problema. Porque eu pelo menos, vou lá na frente apresentar um trabalho, lá na frente e fico nervosa (...). E, aí o professor te cobra. Poxa, ele sabe que tu fez o trabalho, preparou tudo, só que no momento ali não dá, bloqueou, e daí a avaliação cai lá para baixo. (...) A avaliação de leituras de livros (...). Outros tipos de avaliação é prova, trabalho, prova, trabalho, prova, trabalho, muito trabalho (...). É um problema de os professores darem os trabalhos, (...) mas se pelo menos a gente encontrasse material (...). Agora vim para cá dar um trabalho e na hora cadê as referencias, onde que acha (...). A avaliação tem que ser feita, a gente está aqui é para ser avaliado. Como uma universidade vai mandar um profissional depois de formado se ela não avaliou, como vai saber se é um bom ou mal aluno, se vai ser um bom ou mal profissional, eu acho que a universidade tem muito a ver com isso. Se o mau profissional está lá fora, ele deve esse mau a universidade que ele se formou. Tem que ser cobrado, porque senão vira bagunça.</i></p> |
| <p>EA3 – Têm que ser através de provas. A prova é uma maneira de medir conhecimento, porque trabalho em grupo, de 5 pessoas duas fazem, de cinco duas aprendem, e a prova realmente é para medir. Tem que sair um profissional que vai levar o nome do curso.</p>  | <p><i>Eu acho que a avaliação, a prova, é uma maneira de medir o conhecimento, porque o trabalho em grupo, de 5 pessoas duas fazem, de cinco duas aprendem, e a prova realmente é para medir, tem que sair um profissional daqui, profissional que vai levar o nome do curso. Então, eu acho que a avaliação tem que ser feita e através de provas, infelizmente acho que sim, tem que ser prova. Infelizmente, porque a prova tem horas que ela é terrível, mas faz parte. É uma maneira de demonstrar o conhecimento individual. O cara que acha que não precisa fazer prova é complicado (...). A prova é uma medida, não só para o professor mas para mim também ver o quanto eu aprendi.</i></p>  |
| <p>EA4 – É difícil avaliar uma pessoa, tanto através de provas como trabalho. Tem que ter avaliação, prova, mas também a observação. Trabalhos, às vezes, não foi ele que fez.</p>   | <p><i>É difícil, às vezes, a gente sabe a matéria mais não consegue colocar no papel do jeito que o professor está querendo. Acho que tem que ter uma avaliação é claro, prova e tal, mas também tem que ter uma avaliação de observar, claro que é difícil observar 40 alunos e saber (...). Avaliação tem que ter, por mais que, às vezes, o pessoal fala um monte, às vezes tira 10, mas não sabe nada, então é muito difícil avaliar. (...) Porque ele pode fazer um trabalho, um bom trabalho, e você chegar e ver na sala de aula que ele não é curioso, não pesquisa, sabe que ele não sabe, como ele tirou dez em um trabalho e na</i></p>   |

| Idéias Centrais   | Expressões-Chave   |
|---|--|
|   | sala de aula ele não sabe fazer. Então, é difícil, muito difícil avaliar uma pessoa, tanto prova, como trabalho. A prova porque, às vezes, é injusto, trabalho também acaba sendo injusto, porque o aluno acaba fazendo um bom trabalho e não sabe nada, porque não foi ele que fez.   |
| EA5 - Avaliação é inevitável, prova tem que ser feita, trabalhos têm que ser feitos. Está caminhando bem na maneira que está.   | <i>Eu acho que está caminhando bem da maneira que está. Eu acho que a gente é bem exigido em prova. (...) Têm outras disciplinas que são um pouco mais rígidas, tipo assim aplicação de uma única prova no semestre todo (...). Então, eu acho que isto prejudica porque a prova é uma questão que tem que ser bem trabalhada na cabeça do aluno. Têm alunos que a gente sabe que sabem as coisas e não conseguem responder na hora da prova (...). Avaliação é inevitável, prova tem que ser feita, trabalhos têm que ser feitos, a única coisa que, às vezes, a gente fica um pouco chateado é com os prazos de entrega de trabalhos, têm professores que estabelecem um prazo e aquele prazo é o prazo final (...). Outros professores que aquele prazo final é estendido até a semana seguinte, e aí os "matões" sempre acabam tirando proveito dessa situação (...). Tu és avaliado pelo resultado de uma prova e não pelo resultado do seu dia-a-dia, participação. Têm professores, por exemplo, tem um professor que a gente faz trabalhos, para mim, em trabalhos a gente aprende muito mais, mas se chega no dia da prova e tirar uma nota baixa, o que vai valer é a nota baixa e não o que tu aprendesse na apresentação e elaboração do trabalho.</i> |
| EA6 - As provas não deveriam ser o ponto básico de avaliação, deveria ser olhado também a parte do trabalho, prática do dia-a-dia, a tua participação em aula, do que tu trazes de fora para a aula. No curso é só prova, muito poucos avaliam sobre participação, apresentação de trabalhos. | <i>Têm momentos que avalia realmente o que a gente sabe, têm outros momentos em que na hora da avaliação é que a gente vê as dúvidas que a gente tem e não foram sanadas. Eu acho que são válidas essas avaliações, só que elas não deveriam ser o ponto básico para tu teres uma aprovação em uma disciplina. Acho que deveria ser olhado também a parte do trabalho, prática do dia-a-dia. Deveria ser avaliado de outras maneiras que não só provas, da tua participação em aula, do que tu trazes de fora para a aula, porque daí o aluno iria se interessar mais em trazer conteúdos, mas ele sabe que não vai adiantar, que vai ser a prova que o professor dá. Só prova, muito poucos avaliam sobre a participação, prova ou trabalho, apresentação de trabalhos. (...). A participação não conta. Nós temos uma disciplina (...) que o que vai contar é a nota da prova (...). Não tens chance de fazer recuperação Então, acho assim que isso não é válido, porque e tudo aquilo que a gente vem discutindo em sala de aula, os</i>   |

| Idéias Centrais  | Expressões-Chave   |
|--|--|
|  | <i>trabalhos, as apresentações feitas não vai contar? Tinha que ter uma avaliação de participação e conhecimento também.</i>   |
| EA7 - Tem que ter avaliação. A maioria é através de provas. Mas poderia ser através de outros meios, tipo participação em sala de aula.  | <i>Quanto à avaliação, eu acho que em nível de 3º grau tem que ter avaliação porque é obrigatória, agora a maneira que é avaliado, a maioria é através de provas. Eu acho interessante para certas disciplinas a prova, (...) mas têm outras disciplinas eu acho que tu vê a evolução do aluno no decorrer da fase. (...) Eu acho que a avaliação pode ser feita por outros meios, tipo a participação em sala de aula, porque ali ele vai expor realmente o que ele pensa, o que ele acha, o que ele sabe, não vai ter tempo para pensar muito como na prova de consulta.</i>   |
| EA8 - É importante, mas têm falhas. As avaliações utilizadas são provas e trabalhos. A prova podia ser eliminada, mas tem aluno não faz o trabalho e como o professor vai saber? | <i>É importante, mas eu acho que têm falhas (...). Acho até que podia eliminar a prova e ver na prática, não sei como fazer isso, é complicado. Os tipos de avaliações que os professores têm feito são trabalhos, provas e um trabalho final (...). Como o professor vai saber se a pessoa fez o trabalho, têm alunos que pega trabalhos prontos, muda um mas e um porém e pronto. Resumos, o professor -- eu não entendo os textos dele e eu disse num trabalho que eu não sabia onde o cara queria chegar, eu não entendi, e aí ele disse "olha tu não vais te formar" e não esclareceu a minha dúvida (...) e não discutiu o texto.</i>  |
| EA9 - Poderia ser mais exigido da gente. No curso é através de provas, trabalhos, seminários, apresentações, resumos. Nota de participação é pouco.                              | <i>Eu acho que deveria ser mais exigido da gente, eu acho, porque assim posso dizer que dá para levar o curso (...). Só que eu vejo assim, não é aquela cobrança. Têm determinadas disciplinas que cobram aquele projeto, o professor cobrando, mas muitas vezes, ele não te dá o caminho, então não adianta ele cobrar uma coisa que ele não te dá o caminho. Não quero uma coisa mastigada, mas poxa, é assim, assado, procura assim (...). É cobrado assim, mas poderia ter uma cobrança maior, mas para ter uma cobrança maior deveria ter uma mudança no conteúdo, em sala de aula, informatização, saber realmente o que está precisando, uma reciclagem assim. Muitas vezes, também não pode ser cobrado se não tem conteúdo. Nós estamos sendo avaliados por provas, provas. (...) Prova, trabalhos, tem disciplina que nem tem trabalho, que é resumo, trabalhinho, prova, seminário, apresentações. Nota de participação foi pouco (...)</i> |
| EA10 - A avaliação é muito mal feita, precisa ser mais efetiva. Os professores não sabem avaliar. No curso é   | <i>É através de trabalhos e provas. A avaliação é muito mal feita. A participação deveria contar. Neste curso ninguém reprova, não que eu queira que os professores saiam sabendo avaliar. No curso é reprovando, mas acho que a avaliação precisa ser mais</i>  |

| Idéias Centrais   | Expressões-Chave  |
|---|---|
| através de provas e trabalhos. A participação deveria ser avaliada.   | <i>efetiva. Para mim, eu acho que 80% dos professores até a 7ª fase eles não sabem, como posso dizer, avaliar o aluno, fazem o trabalho e daí, muitas vezes, o aluno vai lá e pesquisa em tudo que é lugar, tenta se aprofundar naquele assunto e vai a mesma nota para todo mundo. Aí tu vai questionar, porque não se sabe qual o ponto de vista que levou o professor a te dar aquela nota, te avaliar, deixa muito a desejar a avaliação do professor. A gente não sabe se ele está interessado se tu aprende ou deixou de aprender, ou se é mais cômodo para ele chegar e dar um nove para todo mundo, dar 10 para todo mundo (...). Eu acho que 80% dos professores não sabem avaliar um aluno.</i>   |
| EA11 - A avaliação de ensino tem que ser feita de alguma forma, e talvez a prova seja um dos meios. No curso é provas, trabalhos, pesquisa.   | <i>Eu acho que as questões de provas devem ser abertas (...). Eu não senti muito isto no nosso curso, porque principalmente eu gosto muito na parte de prova, a professora -- aplica prova com questões abertas. Eu gosto deste tipo de prova em que a gente é chamada a raciocinar. Na parte de apresentação de trabalho, eu acho muito interessante, o aluno tem que ir lá para frente, expor seu trabalho, porque ele tem que perder esta inibição (...). Também a parte de aplicar pesquisa, utilizar bases de dados (...). A avaliação de ensino, acho que tem que ser feita de alguma forma, de alguma forma ela deve ser cobrada, porque eu particularmente odeio fazer prova, mas eu acho que se o aluno, por exemplo, você passa um texto, você coloca para ele que aquele texto é importante para ele adquirir conhecimento, têm alguns que não vão ler, mas se você falar, por pressão mesmo, que vai ter uma certa avaliação (...) e quem sabe talvez por obrigação ou não, forçado, adquiriu novos conhecimentos, acho que ainda esta forma de cobrança é válida. Porque senão vira bagunça.</i> |
| EA12 - A avaliação é um pouco fraca. No curso através de provas, participação em sala de aula, trabalhos em grupo e individuais. O estágio é uma avaliação que cobra tudo o que o aluno aprendeu. | <i>É um pouco fraca. Para a gente aluno é bom, se fosse realmente buscando qualidade no ensino, são avaliações que poderiam estar puxando mais pelo aluno, mas como é uma coisa mais, é aquela coisa está sendo jogada, o aluno está aceitando então está bom, está bom para os dois. Mas, se for analisar mesmo, a qualidade do aluno, a qualidade do ensino, não tem muita qualidade não. Bom, ultimamente a gente não está tendo muita avaliação (prova) nas últimas fases (...). E o que mais tem buscado o que o aluno absorveu no decorrer do curso é o estágio, é uma avaliação que pede tudo o que o aluno fez. No decorrer do curso era provas, participação em sala de aula</i>   |

| Idéias Centrais | Expressões-Chave                                       |
|-----------------|--|
|                 | <i>era contado, trabalhos em grupos e individuais.</i> |

9 - Quando você ouve falar em qualificação didático-pedagógica dos professores para atuação em sala de aula, o que você pensa?

| Idéias Centrais  | Expressões-Chave  |
|--|---|
| EA1 – Tem gente que está ultrapassada, está limitada. Alguns estão muito bem preparados, mas têm outros que deixam a desejar, poderiam ser melhores.   | <i>É tem gente que está meio ultrapassado aí, que fica muito limitado, não digo que tem que ser tudo Internet, computador, eu sei que a gente tem que conhecer tudo, desde o livro até o computador. Agora com as disciplinas desde semestre está um pouco melhor. Alguns estão muito bem preparadas, mas têm outros que deixam a desejar, poderiam ser melhores.</i>   |
| EA2 - Os professores deveriam estar mais bem preparados didaticamente. Têm professores muito bons.   | <i>Eu acho que os professores deveriam estar mais preparados. Se reciclar didaticamente, porque eu acho assim, em tudo, se tu és um professor tens que transmitir o que estás dando na aula, não adianta saber, saber e não conseguir passar para o aluno. (...) Então, eu acho que ele tem que saber o seu lugar, como nós alunos temos que saber o nosso lugar, mas eu acho que muitas vezes, eles não são bem, alguns não são todos. Têm muitos professores muito bem qualificados, assim que tu te apaixonas (...). E aqui tem professores muito bons (...)</i>   |
| EA3 – Tem coisas novas, o professor está se preparando. Didática para mim, a matéria pode ser chata, mas se o professor sabe convidar e despertar o interessante, fica legal. Tem disciplinas que no final não se aprendeu nada. | <i>Que bom, têm coisas novas. O professor está se preparando. Quanto mais preparado ele estiver, mais ele vai poder passar. Pegar um professor que não está se aperfeiçoando, porque a coisa muda muito rápido. Acho que o professor que tem didática a aula se torna mais interessante (...). Então, têm professores que conseguem fazer isto muito bem. (...) Tem professor que quando termina a disciplina a gente pergunta para o colega, tu aprendeu? (...) Às vezes, é a maneira do professor dar as aulas, o professor tem que mudar, tornar a aula interessante. Têm professores que não estimulam. Didática para mim, a matéria pode ser chata, mas se o professor sabe convidar e despertar o interessante, fica legal.</i> |
| EA4 - Ela vai fazer cursos, vai se preparar para ensinar melhor. No curso nem todos tem essa qualificação. Têm disciplinas que fizemos   | <i>Ela vai fazer cursos, vai se preparar melhor para dentro de sala de aula ensinar melhor. (...) E também ter o dom de passar, ensinar as pessoas e gostar do que faz. Ter um jeito adequado de ensinar. No curso nem todos, nem todos. Eu acho que para ensinar a pessoa tem que gostar, não é chegar e dizer que vai ser professor, eu acho que</i>  |

| Idéias Centrais   | Expressões-Chave  |
|---|---|
| <p>mas nada contribuiu, foi só para cumprir o currículo.</p>  | <p><i>primeiro a pessoa tem que gostar, assim ela vai saber passar o conteúdo, nem todo mundo sabe passar aquela informação, transmitir, fazer outra pessoa aprender, as vezes é tão simples e a pessoa complicada muito. Mas têm pessoas que é tão fácil passar aquilo ali que a gente, nossa fica assim, como que eu não aprendi antes. (...) Os professores que tive 70% consegue passar, tem uma didática legal, a gente aprende, agora 30% não, porque são pessoas que estão lá só para passar matéria (...), a gente faz a matéria mas nada contribui, não adquirimos nada, fizemos a disciplina para cumprir o currículo (...)</i></p>   |
| <p>EA5 - Qualificação didático-pedagógica está muito ligado a experiência do professor. A maioria dos professores possuem, conhecimento da disciplina e conhecimento didático de sala de aula. Acho que têm alguns que deixam um pouco a desejar.</p> | <p><i>(...) Eu acho que qualificação didático-pedagógica está muito ligado a experiência do professor (...). Quando o aluno chega em sala de aula ele não quer saber se fulano é doutor, se fulano é mestre, se fulano é só graduado, desde que ele chegue em sala de aula e passe o conteúdo dele, às vezes conta uma experiência legal e a gente aprende com aquilo e leva para a frente, eu acho bem mais importante. (...) É, mas isso é uma questão muito difícil de analisar, é muito fácil de colocar a culpa só nos professores (...), porque envolve uma série de questões. Às vezes, o aluno chega ali está cansado, o assunto, disciplinas teóricas que tu não vê muita aplicação no teu dia-a-dia (...) e então, se não pegar um professor que chega ali e sabe te contar aquela historinha ali, realmente fica difícil. Acho que a maioria dos professores possuem conhecimento da disciplina (...) e conhecimento didático de sala de aula acho que têm alguns que deixam um pouco a desejar (..)</i></p> |
| <p>EA6 - O professor tem que ter um preparo para poder transmitir o conhecimento que ele tem. Os professores do CIN, tem alguns, eles dominam o conteúdo mas não conseguem passar claramente para os alunos.</p>                                      | <p><i>Acho que o professor tem que ter um preparo para poder transmitir o conhecimento que ele tem, e isso ele vai aprender através de metodologias que são passadas para ele, porque ninguém nasce sendo professor, até pode existir, mas acho que professor tem que ter um treinamento, uma capacitação para poder transmitir o conhecimento. Os professores do CIN têm alguns que são mais práticos, sabem mais na prática do que na hora de transmitir mesmo a coisa, eles sabem fazer a prática. Eles dominam o conteúdo mas não conseguem passar claramente para os alunos. Acho que eles deveriam ter até um treinamento didático mesmo, uma qualificação melhor.</i></p>  |
| <p>EA7 - São poucos os que têm didática para lidar com o pessoal adulto. Ele sabe tudo que está</p>   | <p><i>Eu acho que deveria ser trabalhado mais em cima da didática dos professores. São poucos os que têm didática para lidar com o pessoal adulto. Ou quando têm dúvidas, não dúvidas, os exercícios são corrigidos muito</i></p>   |

| Idéias Centrais   | Expressões-Chave  |
|---|---|
| passando, ele sabe com certeza a disciplina que ministra, mas falta o como passar isso.   | <i>mastigados, onde o aluno acaba não correndo atrás, porque sabe que vai ter tudo prontinho na próxima aula (...). Eu acho que deveria ser mais trabalhado, quanto a didática, muito a psicologia (...). Sobre a qualificação eu acho que está meio defasado, acho que falta bastante didática. É aquela história, ele é técnico, ele sabe tudo que está passando, ele sabe com certeza a disciplina que ministra, mas falta o como passar isso, não que a maneira que ele esteja passando está totalmente errada, mas assim ter aquela interatividade com o aluno, aquela coisa da didática mesmo (...)</i>   |
| EA8 - Têm professores que seria importante que tivesse uma maneira melhor de ensinar. No curso eu acho que os professores têm uma didática boa. | <i>Têm professores que seria importante que tivesse uma maneira melhor de ensinar. O de --, ele não tinha didática nenhuma, falava em outra língua para nós. O de --, também até porque ele vinha uma vez por semana e jogava trabalhos para a gente fazer. Botaram em -- um que não conseguia passar nada. O resto assim, eu sempre gostei (...), da professora -- eu não tive problema nenhum e a turma também. Eu gostei de quase todas. Eu acho que os professores têm uma didática legal.</i>  |
| EA9 - Que todos os professores biblioteconomia têm que fazer, todos sem exceção. A gente sempre tem o que aprender.                             | <i>Que todos os professores de biblioteconomia têm que fazer, todos sem exceção. Acho que a gente sempre tem o que aprender. E acho que a qualificação dos professores seria bem bom. Acho até por ser um Departamento com poucos professores, têm professores que dá 2, 3 disciplinas, então já conhece o professor, sabe como vai ser, não muda muito. Então, deveria ser mais qualificado para lidar com os alunos, porque têm professores que já está aí a anos, tem que haver essa reciclagem, as coisas mudam, a tecnologia está aí. Algumas disciplinas tu vais no computador tá ali a disciplina, então para que ministrar no curso (...). Mas, acho que deveria ser trabalhado bastante com os professores esse negócio de sala de sala, porque a maioria dos professores do Departamento falta fazer uma reciclagem quanto a metodologia em sala de aula.</i> |
| EA10 - Os professores se preparando para atuação em sala de aula. No CIN alguns não tem preparação didática.                                    | <i>Eu penso que seria os professores se preparando para entrar em sala de aula. Na preparação dos professores para atuação em sala de aula. Referente a qualificação têm professores bons, mas têm alguns professores que caíram de pára-quedas na sala de aula, chegam totalmente perdidos, não dominam o conteúdo, não preparam as aulas. Alguns, acho que não tem preparação didática. Mas não são todos. O que eu penso é que têm alguns professores que precisariam estar se reciclando.</i>   |
| EA11 - Por ser professor,   | <i>Eu acho que ele já deve, por ser professor, ele já deveria</i>   |

| Idéias Centrais   | Expressões-Chave   |
|---|--|
| <p>ele já deveria ter alguma disciplina de didática. Têm professores que possuem bastante conhecimento na área que dão a disciplina, mas tem uma certa dificuldade de passar este conhecimento.</p>   | <p><i>ter alguma disciplina de didática (...). Eu acho importante, porque provavelmente, nunca assisti uma aula de didática, mas acho que os professores devem ter um conhecimento incrível para passar para as pessoas que pretendem ser professores, ou mostrar novas metodologias, ou mostrar como tratar os alunos que são diferentes, tem o aluno mais fechado, mais aberto. Então, acho que ele tem que ter um jogo de cintura e deve ter técnicas para isso, para ele estimular os alunos. Eu acho que alguns professores até tem bastante conhecimento na área que dão a disciplina, mas tem uma certa dificuldade de passar este conhecimento para a gente. Eles dominam muito o conhecimento, fizeram cursos, são pessoas especialistas mesmo na área que estão ministrando a aula, mas algumas vezes, eu não sei se eles ficam muito preocupados em colocar o plano de ensino em ação, e esquecem da parte didática (...) e, às vezes, até os professores talvez ficam bitolados (...). E ele tem tanto conhecimento para passar e poderia ser bem diferente, a aula ser mais estimulante, mais gratificante para ele inclusive e para a gente.</i></p> |
| <p>EA12 – Mestrado, os professores sempre se capacitando em cursos, seminários, buscando inovações e atualizações. No CIN eu acho que os professores não estão qualificados para atuar em sala de aula, têm alguns claro que estão, mas têm muitos que não estão.</p> | <p><i>Mestrado, com professores sempre se capacitando em cursos, seminários, congressos, sempre buscando inovações e atualizações. No CIN, eu acho que os professores não estão qualificados para atuar em sala de aula, tem alguns claro que estão, mas tem muitos que não estão. (...) Porque têm muitos professores que se acomodam onde estão e não vão em busca, eles tem a cabeça mais fechada que a gente. Às vezes são bitolados com aquilo ali, são professores que têm um grande conhecimento, mas não procuram estar se qualificando, não sei se é porque acham que sabem tudo daquela área. Então, têm alguns que são ótimos, estão sempre buscando novas coisas, fazendo com que os alunos também busquem novos caminhos, sempre estão tentando abrir os horizontes dos alunos, e estão sempre atuando.</i></p>   |