



Encontros Bibl: revista eletrônica de
biblioteconomia e ciência da informação

E-ISSN: 1518-2924

bibli@ced.ufsc.br

Universidade Federal de Santa Catarina
Brasil

Soares Diniz, Edileuda; Lima Carvalho, Ademar de

APRENDIZAGEM PROFISSIONAL: A DOCÊNCIA NA BIBLIOTECONOMIA

Encontros Bibl: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação, vol. 15, núm. 30, 2010,
pp. 74-90

Universidade Federal de Santa Catarina
Florianópolis, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14716919005>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc



Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

APRENDIZAGEM PROFISSIONAL: A DOCÊNCIA NA BIBLIOTECONOMIA

Edileuda Soares Diniz

Professora da Universidade Federal do Mato Grosso

Campus de Rondonópolis

eldinizbr@yahoo.com.br

Ademar de Lima Carvalho

Doutor em Educação;

Professor do Departamento de Educação da

Universidade Federal do Mato Grosso/Campus de Rondonópolis

ademarlc@terra.com.br

Resumo

Trata-se de uma pesquisa do tipo qualitativa, cuja finalidade esteve voltada para conhecer a trajetória da aprendizagem profissional de docência dos professores substitutos do Curso de Biblioteconomia da UFMT/Campus de Rondonópolis dos anos de 2005 a 2007. Buscou-se especificamente examinar como esses docentes substitutos apreendem sua prática pedagógica. A metodologia que mais se adequou ao propósito do estudo foi a investigação qualitativa em educação, tendo o diário como técnica escolhida, por ser o instrumento apropriado a esse tipo de pesquisa, de modo a possibilitar a coleta de dados por meio da produção reflexiva do total de cinco participantes da pesquisa. Constatou-se, ao final, a necessidade de um preparo adequado para exercer a profissão de professor no Ensino Superior.

Palavras-chave: Pesquisa Qualitativa. Formação de Professor. Docência no Ensino Superior. Biblioteconomia.



Esta obra está licenciada sob uma [Licença Creative Commons](#).

DOI [10.5007/1518-2924.2010v15n30p74](https://doi.org/10.5007/1518-2924.2010v15n30p74)

1 INTRODUÇÃO

A problemática da atuação do professor e a profissão docente são uma temática que envolve a formação do professor de Ensino Superior, a constituição da aula na universidade e, mais especificamente, a trajetória para ingressar-se na profissão docente. Acreditamos que isso traz implicações na formação do discente universitário como um sujeito crítico com capacidade de pensar por si. Foi nessa perspectiva que encontramos motivação, impulsivando-nos a buscar entender como se deu, ou como se construiu, o cenário de um grupo de professores para ingressar como docentes no Ensino Superior.

Neste sentido, vimos em Sacristán (2000, p.183) que o professor “[...] Passa de aluno ‘receptor’ a ‘consumidor’ acrítico de materiais didáticos e a ‘transmissor’ com seus alunos.[...]”, de maneira que ele:

[...] passa sem processo de ruptura [...] da experiência passiva como aluno ao comportamento ativo como professor, sem que lhe seja colocado, em muitos casos, o significado educativo, social e epistemológico do conhecimento que transmite [...].

A consequência disso é uma atuação recheada de lacunas que não dá condições de observar com mais acuidade o aspecto cognitivo do discente, visto que este costuma trazer consigo uma carga de leitura de mundo que necessita, por conseguinte, da habilidade docente para lidar com as idiossincrasias. Habilidade essa que requer o *habitus* apregoado por Bourdieu.

Assim, querer pesquisar situações que discutam a aprendizagem da profissão docente no Ensino Superior é, antes de tudo, uma oportunidade de, através do resultado que será obtido, contribuir para o aperfeiçoamento da qualidade do ensino no interior das salas de aula universitárias. Principalmente, por percebermos que no Brasil não existem programas de pós-graduação que objetivam especificamente a formação de professor para atuar na docência em Instituições de Ensino Superior.

Por outro lado, como o professor é considerado a pessoa fundamental que colabora para a qualidade do ensino, enveredar uma pesquisa que intencionalmente se volta para descobrir o que o faz ser professor é essencial, pois, desse modo, possibilitará uma sinalização de um futuro promissor para a educação superior, em que se considere, por exemplo, a qualidade profissional desse professor. Sobre isso, Lima (2003, p. 28), afirma que “[...] há indícios de que maior capacitação docente pode levar à melhores resultados de aprendizagem [...]. O que demonstra que desejar estudar o percurso profissional da docência é importante, já que esse

tipo de pesquisa aponta para a constatação da necessidade do professor ter uma formação consubstanciada nos saberes da docência, pois disso resulta um melhor aprendizado.

A discussão, porém, que envolve o sujeito responsável pela aprendizagem no ensino superior é muito preocupante, porque está atrelada à necessidade de uma ação pautada na práxis e não em uma atividade pragmática direcionada tão somente ao fazer por fazer, de modo que se constitua numa ação que leva em conta um instrumental básico para exercer o seu papel em sala de aula.

No ensino de Biblioteconomia, tal realidade se fez presente enfaticamente e, durante décadas, esse ensino se preocupou, em demasia, com as questões técnicas da profissão, isto é, com o serviço-meio de catalogar e classificar, em detrimento de um ensino contextualizador, como se pode constatar na literatura da área. As questões sociais passavam ao largo das discussões que envolviam a construção do currículo, por exemplo. (SOUZA, 2003).

Pensamos que esses fatos trazem consequências diretas na profissão da docência do Ensino Superior em Biblioteconomia. Diante disso, o que incita a nossa curiosidade atualmente é saber como se dá o ingresso do professor de biblioteconomia na docência do Ensino Superior.

O que o faz ser professor em biblioteconomia? Será que o professor que ingressa no ensino superior em biblioteconomia é detentor de um conhecimento didático e metodológico que o capacita para atuar na sala de aula universitária?

Por outro lado, acreditamos que as implicações provenientes do desconhecimento de questões básicas da área da Educação são inquietantes no sentido de não conseguir atentar para as estratégias da aprendizagem significativa que possibilitem obter um retorno expressivo do discente.

Situações como essas nos induziram a querer conhecer a trajetória da aprendizagem profissional da docência dos professores substitutos do curso de Biblioteconomia da UFMT/ICHС/CUR no período de 2005 a 2007 ao ingressarem na profissão docente. Além de querer saber, dentre outros fatores, como eles apreendem suas práticas pedagógicas. Sucintamente, portanto, o problema se constituiu em querer saber qual o caminho por eles traçado para ingressarem na docência do Ensino Superior.

2 OFÍCIO DA DOCÊNCIA/IDENTIDADE

Bourdieu, numa de suas obras, faz o seguinte questionamento: “[...] Por que é importante questionar o interesse que os agentes podem ter em fazer o que fazem? [...]”, (1996, p.137). Em se tratando da temática que envolve a formação de professores, uma resposta a essa pergunta pode certamente ser dada a partir do momento em que se acredita que não existe ato desinteressado. Se um sujeito escolhe uma dada profissão, por exemplo, no nosso entender sua ação foi pautada na intenção que ele tinha por aquela determinada escolha, isto é, não foi desinteressada, mas sim impregnada de intenções. Por esse ponto de vista, a escolha pela docência, no Ensino Superior, dá-se pela via do interesse pessoal ou mesmo por uma opção intuitiva, a princípio. Pressupõe-se, portanto, que quem ingressa na docência possui uma identidade própria, como os advogados, os médicos, engenheiros, entre outros, de maneira que se espera que possuam uma formação que os caracterizem enquanto profissionais.

Por outro lado, vale ressaltar que esse é um ofício difícil de seguir, em especial no nosso país, porque, historicamente, o docente se constituiu e se constitui pelo acesso a concursos públicos, no caso das universidades federais, e através de convite nas instituições particulares, como vemos em Anastasiou (2002). Para essa autora, o ingresso na profissão docente nas diferentes áreas do saber não se dá por meio de uma formação pedagógica, de maneira que os que se propõem a serem professores no Ensino Superior buscam, por exemplo, referências no modelo obtido de seus mestres, enquanto graduandos e pós-graduandos.

Dentro dessa perspectiva, alguns questionamentos são inevitáveis: como inserir uma postura reflexiva do professor no sentido do que o faz professor? Como a aprendizagem significativa poderá fazer sentido para o docente que não teve uma formação adequada? Como aplicar isso em sala de aula? Como conseguir apreender que o mais importante é ensinar o aluno a aprender a pensar?

O que se ressalta na literatura é a percepção de que os professores universitários não possuem “[...] formação específica como professor universitário [...]” (BENEDITO apud PIMENTA, 2002, p.36). E, nesse sentido, suas identidades ficam comprometidas, pois o que existe, na verdade, é a exigência por uma titulação com pós-graduação *stricto sensu*, mestres ou doutores, não se especificando, portanto, a necessidade da formação para ser professor de Ensino Superior. O resultado disso é que:

Na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula. (PIMENTA, ANASTASIOU,2002,p.37).

Além de ser um dado corriqueiro nas Instituições de Ensino Superior/IES, observa-se por sua vez, que, nos editais dessas instituições para o preenchimento do quadro docente, não se estipula a formação específica para ser professor de Ensino Superior, e sim que o candidato seja detentor de um título em uma área específica do conhecimento.

Todavia, cabe aqui comentar o que os professores também desconhecem quando são confrontados com a sua atividade da docência. É comumente percebida a confusão a respeito do que vem a ser Didática. Em geral, os professores universitários se referem à Didática como sendo “[...] as técnicas de ensinar – mesmo porque, de uma forma ou de outra, aprenderam a ensinar com sua experiência e mirando-se em seus próprios professores [...].” Isso perdura ainda hoje, de maneira que se entende que ela está centrada na “[...] perspectiva normativa e prescritiva de métodos e técnicas de ensinar [...]”. (PIMENTA, ANASTASIOU, 2002, p.62-63).

A Didática, na visão dessas autoras, refere-se a uma área da pedagogia que busca investigar “[...] os fundamentos, as condições e os modos de realizar a educação mediante o ensino [...].” Assim, para elas, a Didática existe para dar uma amplitude maior no entendimento das exigências demandadas para o exercício da docência. Nesse sentido, ela vai constituir-se “[...] como teoria do ensino. Não para criar regras e métodos válidos para qualquer tempo e lugar [...]”.(PIMENTA, ANASTASIOU(2002, p.67). E ainda vai permitir que os docentes desenvolvam suas atividades, relacionando os saberes pertinentes ao ensino de modo contextualizado.

A situação agrava-se ainda mais com o fato de que no Brasil não existem cursos *stricto sensu* exclusivos à formação de professores, o que existe são cursos de Mestrado Profissional (MP), Mestrado Acadêmico e Doutorado, regulamentados pela Portaria 80/1998¹. Sendo que o mestrado profissional comprehende:

Um título terminal, que se distingue do acadêmico porque este último prepara um pesquisador, que deverá continuar sua carreira com o doutorado, enquanto no MP o que se pretende é imergir um pós-graduando na pesquisa, fazer que ele a conheça bem, mas não necessariamente que ele depois continue a pesquisar. O que importa

¹ Sobre isso consultar a Portaria 80/1998, texto de Renato Janine Ribeiro/Diretor de Avaliação da Capes. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/salaimprensa/artigo_avaliacao.html>.

é que ele (1) conheça por experiência própria o que é pesquisar, (2) saiba onde localizar, no futuro, a pesquisa que interesse a sua profissão, (3) aprenda como incluir a pesquisa existente e a futura no seu trabalho profissional.

Nessa definição, evidentemente não está inclusa a preocupação com a formação para o ingresso na docência, e sim na pesquisa, para que sejam preparados pesquisadores. Diante disso, fica difícil entender o funcionamento do ensino ou mesmo lidar com a complexidade que envolve a prática pedagógica, já que nos programas de pós-graduação não há preparação para o magistério superior. Mais preocupante ainda é o que encontramos na afirmativa de Pimenta, Anastasiou (2002, p.37): “[...] Geralmente os professores ingressam em departamentos que atuam em cursos aprovados, onde já estão estabelecidas as disciplinas que ministrará [...] Não recebem qualquer orientação sobre processos de planejamento, metodológicos ou avaliatórios”.

Isso significa dizer que os recém-professores das IES necessitam atuar, na maioria das vezes, como autodidatas, no que concerne ao trabalho docente nas universidades, de maneira que o desconhecimento das questões próprias da educação compromete a atividade profissional da docência.

Pensamos que, para atenuar essa situação, no Brasil foram criados, no ano de 1934, os cursos de licenciatura, de modo que aqueles que possuísssem o título de bacharéis pudessem ter uma clareza das questões pedagógicas, a exemplo da didática, como vemos em Pimenta, Anastasiou (2002).

Por outro lado, existe uma complexidade expressiva no que diz respeito às discussões que envolvem o ensino, principalmente porque, como vemos na mesma autora, não há uma única maneira de perceber as nuances do processo de ensino-aprendizagem. Necessário se faz a aplicação da visão multidisciplinar nessas questões, para que não nos limitemos a ações pragmáticas e sim busquemos o novidadeiro da ação pedagógica, a partir da práxis; de uma ação pautada na reflexão. Desse modo, não estaremos presos a exemplos prontos e acabados, atados às idiossincrasias próprias dos sujeitos.

Sobre esse aspecto da ação do professor, remetemo-nos ao que Schön apregoa acerca do “[...] processo de reflexão-na-ação[...]”, em que ele acredita que o docente, no interior da sala de aula, deve agir no sentido de refletir no que acabou de fazer, levando em consideração se, de fato, o discente apreendeu o conteúdo desenvolvido e não apenas se apresentar como “[...] exímio no cumprimento das instruções [...]”(SCHÖN, 1992, p.83).

Esse é um problema também percebido por Zeichner (1992), em que ele utiliza o termo *practicum* para justificar a importância que se deve dar à formação dos professores.

entendendo o ensino como *prática reflexiva*. Ele ainda vai mais além do que Shön, compreendendo que na verdade devemos *refletir sobre a ação*, porque desse modo os docentes sentir-se-ão mais fortalecidos para ir em busca de respostas para a sua própria atividade. Certamente, existem pontos que servem para uma discussão mais aprofundada, mas pensamos que um autor que comunga com essas ideias citadas por Schön e Zeichner, de maneira transparente e objetiva, é o Freire (1996). Ele tece considerações pertinentes em relação ao que ele acredita ser fundamental à formação do professor, que é a reflexão sobre a prática educativo-crítica ou progressista.

Na sua visão, isso deve ser obrigatório na organização curricular da formação docente, porque ele precisaria assumir-se, desde o início de sua experiência na academia, como sujeito na produção do saber, para entender que a atuação docente não se restringe à transferência de saberes e sim em propiciar ao discente a possibilidade de produzir o conhecimento. Isso demonstra que a docência existe, tão somente, porque o discente participa da relação ensino-aprendizagem, se assim não for, o que ocorre, na verdade, é o que ele entende por educação bancária, em que um fala e outro recebe sem questionamentos, sem uma participação efetiva no que foi exposto; nessa realidade, apenas um é a autoridade, o docente, e o discente deverá obedecer cegamente à explanaçãoposta.

Para que essa situação não seja o reflexo do dia-a-dia no interior da sala de aula, Freire (1996, p.13) considera que se fazem necessários alguns investimentos na formação do professor, tais como: rigorosidade metódica, para que ele não fale “[...] bonito de dialética, mas [pense] mecanicistamente [...]”. Em outras palavras, ele necessita contextualizar o que lê e evitar uma postura de certezas absolutas, dentre outros fatores. Esse autor entende ainda que para ensinar é preciso ser exemplo, para que o discurso não contradiga suas ações; é preciso o enfrentamento dos riscos, no sentido de ponderar a aceitação do novo, para não rejeitar apenas porque o que se apresenta é novo, e sim procurar pensar corretamente para não discriminar.

Essas discussões citadas servem para atentar sobre a importância do trabalho docente e principalmente porque esse ofício está relacionado ao preparo acadêmico obtido, pois sem esse preparo adequado não se percebe uma possibilidade real da promoção de uma aprendizagem significativa. Nesse sentido, como entende Lima (2005, p.21), é importante pensar em “[...] formar professores que sejam capazes de refletir sobre a própria prática, na expectativa de que a reflexão seja um instrumento de desenvolvimento do seu trabalho [...]”.

Desse modo, poder-se-ia vislumbrar o desenvolvimento da aprendizagem significativa. Aprendizagem essa que requer a capacidade de lidar com a estrutura cognitiva do discente no

interior da sala de aula, fazendo com que ele apreenda o conteúdo ministrado e possa reconstruí-lo, não agindo como mero receptor. Para que isso seja uma prática recorrente no interior da sala de aula, o professor necessita ter domínio do exercício de sua profissão, além de um preparo teórico-metodológico acerca do “[...] ato educativo e de suas múltiplas e intrincadas relações e a respeito da área do conhecimento em que atua [...]”, na visão de Lima (2005, p.35).

Significa dizer que a aprendizagem da docência não deve ser demarcada no momento que se adentra na sala de aula, pois a atuação do professor não pode ser “[...] desenvolvida de maneira improvisada. A profissão docente é uma construção que exige rigor, formação e treino profissional [...]”, como pensa Carvalho (2005,p.204). É dentro desse ponto de vista que é sobremodo importante atentar para a formação docente, principalmente para que esse ofício de ser professor não descambe numa ação institucionalizada.

Assim, é interessante perceber como é difícil chegar a um entendimento sobre essa questão da formação de professores, porque se de um lado deve haver uma preocupação em não apenas formar, tendo em vista os aspectos profissionais como legalização e autonomia, por outro lado, e não menos importante, como Nôvoa (1992) afirma:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexão 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* (NÔVOA, 1992, p.18, grifo do autor).

Aliado a esse pensamento, percebe-se que o ofício docente implica em compreender o complexo processo de trabalho de ser professor, a saber, a multiplicidade de competências para desenvolver de maneira adequada o exercício profissional da docência no ensino superior. Essa competência é, porquanto, a capacidade de expandir os saberes exigidos para essa atividade, o que demanda um conhecimento teórico e prático, além das “[...] qualidades, capacidades, habilidades e atitudes relacionadas a esses conhecimentos teóricos e práticos e que permitem a um profissional exercer adequadamente sua profissão [...]”, que se constituem, por sua vez, na identidade profissional dos professores, como visto em Líbâneo (2004,p.82).

O desconhecimento dessas questões implica numa prática educativa que se preocupa tão somente com a transmissão do saber, sem a preocupação de ensinar o discente a aprender a aprender e saber pensar, como vemos em Pérez Gómez (1998). Isso significa trabalhar na perspectiva tradicionalista, onde não há um interesse em promover uma participação efetiva

do discente na construção do conhecimento no interior da sala de aula, de maneira que a aprendizagem significativa fica comprometida e o discente não consegue ter uma parcela de contribuição no construto de sua formação.

3 METODOLOGIA

O percurso metodológico coerente ao problema e objetivos expostos nesse estudo foi a pesquisa do tipo qualitativa, por relacionar-se com as experiências vividas por um dado grupo para ingressar na docência. É um tipo de pesquisa que permite aos investigadores estabelecerem “[...] estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador [...]”, além de ser uma forma de dar ao participante da pesquisa a liberdade para exprimir as lutas, desejos, expectativas e mesmo dificuldades peculiares do exercício da profissão docente. (BOGDAN; BIKLEN,1994, p.48,51).

Esses autores entendem que, utilizando o aporte descritivo, têm-se condições de perceber com mais acuidade o desenrolar das ocorrências, as quais não costumam ser visíveis com frequência pelo observador externo. Nesse sentido, para poder conhecer a trajetória profissional da docência dos professores substitutos do curso de Biblioteconomia da UFMT/ICHS/CUR, a abordagem qualitativa inseriu-se oportunamente na escolha metodológica desse trabalho, por permitir entender que pensamentos eles teriam acerca de sua atividade profissional, bem como observar a maneira deles constituírem a profissão docente.

Os sujeitos avaliados, por sua vez, atuaram como professores com contrato temporário no curso supracitado entre os anos de 2005 a 2007. Ao todo, 9 (nove) professores substitutos tiveram seus contratos efetivados para ensinar no Curso de Biblioteconomia nesse período. Desse total, 7 (sete) professores receberam um diário para registrarem seus depoimentos. Apenas 5 (cinco) contribuíram de fato, embora todos os contatados tenham se disponibilizado a anotar seus registros no diário.

Como a temática envolveu a construção de cenários, de caminhos percorridos por profissionais da docência, entendemos que a estratégia metodológica que se adequava mais à proposta do estudo ora desenvolvida seria o uso das narrativas, bem como a análise de conteúdo. Para isso, a escolha pela produção do diário surgiu como uma opção pertinente,

por dar condições de coletar os dados sem perder detalhes importantes das situações e fatos envolvidos na trajetória de adentrar na docência pelos participantes da pesquisa.

No diário, o participante da pesquisa não escreveria como se estivesse exercendo uma atividade mecânica, principalmente porque o ato de escrever exige reflexão, como entende Zabalza (1994, p.34). Nesse sentido, o investigador se posiciona como tradutor do pensamento dos sujeitos da pesquisa, tendo o cuidado de não estabelecer análises fora de contexto. Ele passa a ser o intérprete, de modo que, o que dele se espera é que já conheça previamente os fatos estudados.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Partindo da compreensão de que a trajetória profissional da docência é influenciada diretamente pelas circunstâncias da vida pessoal e escolar, encontramos em Lima (2003, p.66) que o comportamento humano “[...] é significativamente influenciado pelo contexto em que se situa. Por isso, não se pode entender a aprendizagem profissional desses sujeitos sem reconstituir, ainda que resumidamente, suas trajetórias pessoais e escolares [...].” Desta feita, passou-se a compor o cenário percorrido pelos participantes da pesquisa, o qual começou a ser desenhado na primeira infância.

As narrativas, portanto, sobre o período que retrata a fase inicial de seus estudos, apresentaram algumas semelhanças em sua formação. Nesses relatos, foi possível perceber alguns fatores que marcaram suas infâncias, seja na escola seja no ambiente familiar, e que, de certa forma, influenciaram suas escolhas futuras. Como vemos em Lima (2003, p.35), “[...]. A formação de professores remete-nos a um processo de desenvolvimento de dimensões pessoais e profissionais, estimulado pela associação da maturação interna com as experiências de aprendizagem [...]”. E essa fase de maturidade, por sua vez, seguramente tem início nos primeiros anos de vida.

Período Anterior ao Ingresso no Ensino Superior

Essa etapa se constituiu, para os participantes desse estudo, como um período de superações pessoais, de mudanças e doenças na família e de repetência para alguns. Observaram que as

escolas de hoje não se diferenciam das que eles frequentaram na infância e adolescência, denotando, tão somente, que a educação infantil tem início mais cedo atualmente, com faixa etária menor do que na década de 1980.

Eles, em sua maioria, estudaram em escolas públicas, com exceção de uma das professoras contatadas para escrever suas memórias no diário. Alguns fatos foram marcantes nesse período, a começar pela desmotivação ocasionada pelas constantes mudanças ou doenças, como já foi mencionado. É importante frisar que a utilização do diário como instrumento reflexivo contribuiu para que pudéssemos ver nas suas narrativas a preocupação em demonstrar se foram bons ou maus alunos, se tiveram incentivo de alguns professores ou não.

Período de Ingresso no Ensino Superior

Esse item é, em sua maior parte, uma confirmação do que a literatura discute sobre a docência no ensino superior, como vemos em Pimenta, Anastasiou (2002). Os relatos ratificam o fato de que não existem programas específicos *strictu sensu* para que os docentes preparem-se para exercer a atividade de docência no nosso país. Todos os participantes, com exceção de uma docente, tiveram o seu ingresso na universidade por meio do concurso público para provimento do cargo de professor substituto no Curso de Biblioteconomia da UFMT/Campus de Rondonópolis. De modo que esse fato se constituiu em suas primeiras experiências de atuação em sala de aula na universidade.

Razões para Adentrar na Docência

No relato dos sujeitos da pesquisa, evidenciou-se o “pensamento muito limitado em relação à docência”. Na totalidade, reconheceram não terem conhecimento suficiente para atuar na universidade, dando ênfase à necessidade financeira como motivo para o ingresso no ensino superior. De outro lado, ressaltou-se o gosto pelo ensino, enxergando a docência como um desafio. Afirmaram, por sua vez, ter a consciência de que precisavam de um preparo contínuo para o exercício da profissão docente, citando a educação continuada como uma alternativa para o despreparo que tinham para atuar no interior da sala de aula universitária.

Período de Atuação no Ensino Superior

Essa parte trata de saber como esses docentes exercem ou exerciam a atividade profissional da docência; se eles detinham habilidades teórico-metodológicas para dar aula no Ensino Superior. Todos foram enfáticos ao afirmar que não tiveram apoio pedagógico do curso do qual faziam parte ou mesmo de outro órgão da IES. Esse relato confirma a discussão de Pimenta, Anastasiou (2002,p.37), quando diz que geralmente eles entram nas IES sem receber “[...] qualquer orientação sobre processos de planejamento, metodológicos ou avaliatórios [...]. De maneira que utilizavam os planos de ensino já elaborados pelos professores que o antecederam.

O despreparo, mais uma vez, foi uma afirmativa recorrente, para todos que narraram suas reflexões nos diários sobre a atuação no Ensino Superior, de modo que buscaram referências para a aprendizagem da docência, espelhando-se nos colegas do Curso e nos professores que tiveram em seus percursos formativos, a saber, na graduação e pós-graduação.

Processo que envolve ou envolveu a atuação no ensino superior

As fontes, contextos, instituições, e experiências formativas não foram apontadas, com exceção de um dos participantes, que detinha leitura da área da educação por ter cursado a pedagogia antes da Biblioteconomia. Já os subsídios para o preparo dos planos de aula eram obtidos de professores de períodos anteriores. Os procedimentos metodológicos, por sua vez, foram predominantemente o uso das aulas expositivas, diversificadas com seminários, discussões e exibições de filmes.

As afirmativas acerca do processo que envolveu suas atuações na universidade retrataram o quanto os docentes que adentram nas IES são deixados à sua inteira revelia, assim buscam preencher essa lacuna no coleguismo de alguns professores do curso, que emprestam seus materiais e, muitas vezes, aulas prontas de anos anteriores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar aqui, percebemos, por intermédio dos relatos obtidos dos participantes da pesquisa (a saber, os professores substitutos do curso de Biblioteconomia da UFMT/Campus de Rondonópolis dos anos de 2005 a 2007), que suas atividades profissionais da docência no

ensino superior foram reflexos diretos das experiências vivenciadas nas diferentes etapas formativas de suas vidas, infância com o ensino fundamental e médio e ensino superior na fase adulta.

Assim, tornou-se a tônica de seus relatos o reconhecimento de não terem preparo para trabalhar no Ensino Superior, mesmo que já tivessem uma formação em magistério no Ensino Médio e que, por isso mesmo, se consideravam como pessoas experientes. Dois deles, por exemplo, mesmo possuindo pós-graduação, não demonstraram se sentir preparados ou experientes.

Foi possível notar o evidente círculo vicioso de atuação profissional, na medida em que repetiam os modos de agir dos professores que tiveram, seja na graduação ou pós-graduação, para exercer a profissão de professor na universidade. Nesse sentido, um dos objetivos específicos foi atingido, já que pretendíamos saber como eles apreendiam sua prática pedagógica, o que ficou claro, pela discussão posta, que foi buscando imitar os professores que tiveram em seus percursos formativos.

As reflexões contidas nos diários, por sua vez, se constituíram em utensílios primordiais para o entendimento de suas trajetórias profissionais para adentrarem na docência, de modo que é possível assegurar tratar-se de um estudo que denota uma singularidade, principalmente por se tratar de pessoas, que, em quase sua totalidade, tiveram como a primeira experiência da docência o processo seletivo para professor substituto realizado na instituição citada anteriormente. Dos cinco professores participantes, apenas um já tinha passado por uma universidade na condição de docente. Nesse aspecto em particular, mais um objetivo da pesquisa foi atingido, qual seja o de conhecer o trajeto por eles traçados para ingressarem no Ensino Superior.

Não consideramos, todavia, sem pretensão de nossa parte, que esse seja apenas o resultado de mais um estudo comprobatório de que no nosso país não existam cursos específicos de formação profissional da docência. Embora, como aponta a literatura da área da Educação, haja evidência desse fato, essa pesquisa insere-se na equiparação de outros estudos de mesma natureza ao confirmar e retratar uma realidade preocupante para quem se propõe a ingressar na profissão docente: a falta de preparo adequado para exercer tal atividade.

Apenas duas professoras, que fizeram magistério, possuíam algumas leituras da prática pedagógica, demonstrando-se, pelos seus discursos, mais inteiradas do campo da docência. Contudo, afirmaram seguir “[...] a rotina dos ‘outros’ [...]”, como vemos em Benedito (1995, apud PIMENTA,ANASTASIOU, 2002, p.36), se espelhando nos professores que tiveram na

graduação ou mesmo pós-graduação e que se encontravam agora na qualidade de colega de profissão. Foi assim que eles demonstraram apreender a sua prática da docência.

Por outro lado, os outros três refletiram o desconhecimento do processo ensino-aprendizagem, o que confirma que o docente universitário, na realidade, só passa a aprender a ser professor utilizando-se de sua intuição e sendo “[...] autodidata [...]” devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário [...], como entende Benedito (1995, p.131 apud PIMENTA, ANASTASIOU, 2002, p.36). Para ele, embora não se possa descartar a “[...] capacidade autodidata do professor [...]”, ela não é uma prática suficiente para o exercício da docência nas IES.

Esses docentes supracitados se enquadram, de maneira contundente, na afirmativa de Sacristán (2000, p.183), quando constata que o professor “[...] Passa de aluno ‘receptor’ a ‘consumidor’ acrítico de materiais didáticos e a ‘transmissor’ com seus alunos. [...]”, o que, no nosso entendimento, acaba comprometendo o conhecimento que se deveria ter sobre a relação entre ter habilidades e competências para o exercício da profissão docente com a melhoria da qualidade do ensino, por exemplo. Os docentes costumam passar, “[...] sem processo de ruptura [...], da experiência passiva como aluno ao comportamento ativo como professor, sem que lhe seja colocado, em muitos casos, o significado educativo, social e epistemológico do conhecimento que transmite [...]”.

Aliado a esse panorama, os dados recolhidos dos diários constataram outra faceta preocupante, que foi a falta de apoio pedagógico por parte do curso que lecionam ou lecionaram e da própria instituição em que exercem ou exerceram sua atividade profissional da docência. Como visto na literatura, os docentes podem até apresentar uma experiência considerável nos seus campos específicos do saber, no entanto, desconhecem as especificidades da natureza do trabalho docente que se configura no processo ensino-aprendizagem, por isso seria imprescindível o apoio pedagógico.

Destaque-se, ainda, a constatação do quanto o uso do diário como ferramenta para obtenção das narrativas se constituiu em um instrumento de reflexão dos docentes envolvidos no exercício da atividade docente na UFMT. Pelo discurso nele contido, foi possível observar, muitas vezes implicitamente, a construção de pensamentos conflitantes a respeito de suas atuações e que no momento que utilizaram o diário tiveram oportunidade de repensar a sua própria prática e rever a si mesmos no interior da sala de aula, de modo que demonstraram o desejo de aprender mais e mais e de afirmar o gosto pela profissão docente.

Nessa perspectiva, percebeu-se que o ingresso na profissão docente em Biblioteconomia, de algum modo, evidenciou uma inclinação pedagógica para atuarem na sala de aula universitária. No entanto, vimos que nem todos possuíam pós-graduação e, mesmo os que possuíam mestrado, demonstraram desconhecer as especificidades da teoria do ensino, ou seja, da Didática, por exemplo. Isso comprova, por sua vez, que os Mestrados não preparam o docente para a docência e sim para a pesquisa, como comentamos na fundamentação teórica. De acordo com a Portaria 80/1998, cabe aos programas de Mestrados existentes no nosso país fazer com que os pós-graduandos conheçam “[...] (1) por experiência própria o que é pesquisar, (2) saiba onde localizar, no futuro, a pesquisa que interesse a sua profissão, (3) aprenda como incluir a pesquisa existente [...]”.

Pensamos que uma perspectiva interessante para a aprendizagem profissional da docência em Biblioteconomia seria a inserção de disciplinas de conteúdo teórico-metodológico da Pedagogia nos programas de Mestrado e Doutorado da área, não se restringindo a uma só disciplina, a Metodologia do Ensino, como é recorrente nesses cursos. Assim, os futuros professores das IES poderiam exercer a docência com mais propriedade, já que sob suas responsabilidades estarão os futuros profissionais bibliotecários que atuarão no mercado de trabalho. Isso deveria ser levado em consideração, principalmente no sentido de atenuar o despreparo dos mestres e doutores ao atuarem no interior da sala de aula na universidade e exercer a profissão docente. Pois, essa realidade, vale salientar, não é exclusividade apenas da área da Biblioteconomia; esse fato constitui-se em um problema observado na maioria dos cursos das universidades brasileiras: a inexistência de professores que saibam concretamente sobre o processo ensino-aprendizagem.

O que se constata nas IES, por sua vez, é o quadro de efetivos repleto de pessoas detentoras de conhecimentos aprofundados em suas áreas específicas do saber, contudo sem conhecerem algo tão importante para exercer a docência na universidade: o saber para relacionar teoria e prática pedagógica e mesmo para ter a clareza do uso da teoria do ensino, como discutimos na revisão teórica. Nesse aspecto, percebemos que é importante compreender “[...] a reflexão didática, como possibilidade de melhorar o fazer da prática dos professores [...]”, como afirma Rios (2001, p. 58).

Diante disso, acreditamos que os programas de pós-graduação *strictu sensu* necessitariam priorizar também a formação do docente para atuar nas IES, inserindo disciplinas com conteúdos que contribuam para que o professor possa refletir sobre a sua prática na universidade. Uma vez que, ao tornar-se professor universitário, há uma cobrança para que

esse docente desenvolva atividades em diversos contextos acadêmicos, além daquelas voltadas para a especificidade de sua área do conhecimento. No que diz respeito ao exercício da docência de boa qualidade em Biblioteconomia, demandar-se-ia a construção da identidade profissional do professor articulada aos saberes da docência. Isso o colocaria frente ao desafio de pensar e fazer o ensino na universidade

Por fim, entendemos que passa pela formação pedagógica um ensino de melhor qualidade enquanto instrumento necessário para o exercício da docência. Isso porque, no processo de ensinar, compete ao professor criar e organizar as condições essenciais para a aprendizagem do discente, o que vai exigir uma assimilação da dimensão pedagógica pelo professor. Dessa forma, ressaltamos que a questão da aprendizagem profissional da docência e o envolvimento do professor no processo de formação, bem como da organização do ensino, constituem uma realidade desafiadora para o professor universitário de Biblioteconomia.

PROFESSIONAL LEARNING: HIGHER EDUCATION IN THE LIBRARY SCIENCE

Abstract

This work deals with a qualitative research that aims to acknowledge professional learning on behalf of substitute professors of the Graduation in Library Science at UFMT/Rondonópolis Campus from 2005 to 2007. Specifically, the research aims to examine the way these professors learn in order to perform pedagogical practices. The methodology that was more adequate was qualitative investigation in education. Thus, a diary was the chosen technique. It is perceived as an appropriate instrument for this kind of research. It enables data collection by means of reflexive production of participants, five in all. It was the end, the need for adequate preparation for the exercise of professorial activities in higher education.

Keywords: Qualitative Research. Professor Formation. Higher Education. Librarianship.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L.G.C. Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. In: ROSA, D.E. Gonçalves e SOUZA, V.C. (Orgs.). **Didática e práticas de ensino**: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996.

CARVALHO, A. L. **Os caminhos perversos da educação**: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula. Cuiabá: EdUFMT, 2005.

- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 7.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5 ed. Goiânia: alternativa, 2004.
- LIMA, S. M. **Ação e reflexão no trabalho docente**: possibilidades e limites de um projeto de formação contínua na escola. Cuiabá: EdUFMT,2005.
- _____. **Aprender para ensinar, ensinar para aprender**: um estudo do processo de aprendizagem profissional da docência de alunos-já-professores. 2003. 312f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.
- NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. Os processos de ensino-aprendizagem: análise didática das principais teorias da aprendizagem. In: SACRISTÁN, J. G., PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- _____. ANASTASIOU, L.G.C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTA, S.G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In _____. GHENDI, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.
- RIOS, T. A. **Compreender e ensinar**: por uma docência de melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio. (Org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- SOUZA, Francisco das Chagas de. **Modernidade e biblioteconomia nova no Brasil**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2003.
- ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto, 1994.
- ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

*Originais recebidos em: 08/12/2009
Aceito para publicação em: 21/06/2010*