



**OFICINA PEDAGÓGICA – REGIÃO SUDESTE:
*(RE)CONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM
CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO***

Texto elaborado a partir da Oficina Pedagógica – Região Sudeste, sediada na UNIRIO, com o apoio da UFF, realizada no Rio de Janeiro/RJ, nos dias 6 e 7 de dezembro de 2004.

Rio de Janeiro

2004



DIRETORIA – GESTÃO 2004-2007

Presidente

Mara Eliane Fonseca Rodrigues
Universidade Federal Fluminense

Vice-Presidente

Mirian Vieira da Cunha
Universidade Federal de Santa Catarina

1ª Secretária

Maria Odila Fonseca
Universidade Federal Fluminense

2ª Secretária

Guilhermina de Melo Terra
Universidade Federal do Amazonas

1ª Tesoureira

Esther Hermes Lück
Universidade Federal Fluminense

2º Tesoureiro

Divino Ignácio Ribeiro Júnior
Universidade do Estado de Santa Catarina

COORDENADORES REGIONAIS – GESTÃO 2004-2007

Região Norte

Luiz Otávio Maciel da Silva
Universidade Federal do Pará

Região Nordeste

Lígia Eugenia Cavalcante
Universidade Federal do Ceará

Região Centro-Oeste

Vera Lúcia Furst Gonçalves de Abreu
Universidade Federal de Minas Gerais

Região Sudeste

Marcos Luís C. de Miranda
Universidade Federal do Estado do
Rio de Janeiro

Região São Paulo

José Augusto Chaves Guimarães
Universidade Estadual Paulista

Região Sul

Regina Helena van der Laan
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Participantes da Oficina

Ana Virginia Pinheiro UNIRIO anapaz@bn.br ; anapaz@unirio.br	Dayse Martins Hora UNIRIO daysehora@ig.com.br
Dulcinéia Sarmiento Rosemberg UFES drosemberg@globo.com	José Mauro Loureiro UNIRIO jmmloureiro@hotmail.com
Flávio Leal da Silva UNIRIO leal@acd.ufri.br ; fleal@unirio.br	Mara Eliane Fonseca Rodrigues ABECIN/UFF mararodr@terra.com.br
Marcos Luiz Miranda ABECIN/UNIRIO mlmiranda@unirio.br	Maria Gabriela Pantigoso UNIRIO cch_museologia@unirio.br
Maria Luiza de Almeida Campos UFF mlcampos@nitnet.com.br	Maria Odila Kahl Fonseca ABECIN/UFF odila@terenet.com.br
Maria Teresa da Costa Fontoura UNIRIO mteresafontoura@unirio.br	Marilia Alvarenga Rocha Mendonça UFF mariliaalvarenga@terra.com.br
Miriam Vieira da Cunha ABECIN/UFSC mcunha@cin.ufsc.br	Simone da Rocha Weitzel UNIRIO simone_weitzel@yahoo.com.br
	Vera Lucia Alves Breglia UFF vbreglia@domain.com.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	5
1 INTRODUÇÃO	7
2 O DESAFIO DE SER PROFESSOR UNIVERSITÁRIO	10
3 A METODOLOGIA DE TRABALHO EMPREGADA E A DISCUSSÃO EMPREENDIDA	13
3.1 ROTEIRO ORIENTADOR	13
3.2 DISCUSSÃO	13
3.2.1 Conceito de ensino-aprendizagem	14
3.2.2 Entendimento do que é prática pedagógica	16
3.2.3 Conceito de aula universitária	17
3.2.4 Experiências didático-pedagógicas vividas pelos professores..	18
3.2.5 Articulação teoria-prática no processo de ensino- aprendizagem	21
4 RECOMENDAÇÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS	24
REFERÊNCIAS	27

APRESENTAÇÃO

A ABECIN, desde seu surgimento em 2001, tem procurado executar uma agenda de trabalho *propositiva* e *pró-ativa*, estabelecida em torno do objetivo de construir novas referências para o ensino de graduação na área de Ciência da Informação.

Seguindo essa orientação a ABECIN, nos últimos três anos, promoveu Oficinas Regionais de Trabalho que, de forma coletiva, discutiram e propuseram novos caminhos para o ensino da área. Os resultados dessas Oficinas compõem um conjunto de documentos que se constituem em importante referência para os cursos de graduação repensarem suas propostas pedagógicas¹. Cumprida essa etapa se inicia, agora, um *novo ciclo*.

A atual gestão da ABECIN, que compreende o período de 2004 a 2007, está atenta às reformulações que estão ocorrendo nas estruturas curriculares das universidades brasileiras. Tais reformulações apontam, do ponto de vista pedagógico, para uma ruptura das práticas tradicionais de ensinar e aprender baseadas em um modelo de ensino reprodutivo. Assim, se sublinha a importância dos formadores (professores) de profissionais da informação promoverem mudanças efetivas em suas práticas pedagógicas, de forma a romperem com a linearidade que prevalece nas didáticas tradicionais e, desta forma, redimensionar sua ação docente, transformando o aluno em partícipe do processo construtivo do conhecimento.

Para isso, a ABECIN, dando continuidade a idéia de uma agenda de trabalho *propositiva* e *pró-ativa*, pautada pelo princípio da construção coletiva, deu início à implementação de uma série de oficinas pedagógicas, reunindo os docentes da área, em âmbito regional, para refletir acerca das bases pedagógicas que devem nortear a formação universitária na área de Ciência da Informação no país e propor novas perspectivas de abordagens pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem dessa área.

¹ Os documentos das Oficinas Regionais de Trabalho promovidas pela ABECIN estão disponíveis no *site*: <http://www.abecin.org.br>

A “Oficina Pedagógica – Região Sudeste”, com a temática *(Re)Construção das Práticas Pedagógicas no Processo de Ensino-Aprendizagem em Ciência da Informação*, é a primeira dessa série. Foi realizada nos dias 6 e 7 de dezembro de 2004, na cidade do Rio de Janeiro, com o apoio da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e Universidade Federal Fluminense (UFF), reunindo docentes dos cursos de graduação em Arquivologia, Biblioteconomia e Museologia, da região sudeste. Note-se que pela primeira vez uma oficina da ABECIN contou com docentes dos três cursos e que as discussões ocorridas levaram em conta o respeito às diferenças e a complementaridade desses três campos.

O presente documento contempla as discussões e proposições emanadas dos participantes acerca da temática em pauta. É resultado, portanto, de uma construção coletiva e procura retratar a pluralidade de idéias manifestadas, uma vez que essa pluralidade constitui-se em importante fator de enriquecimento do(s) conteúdo(s) construído(s).

Finalmente, agradecemos a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e a Universidade Federal Fluminense (UFF) pelo apoio prestado, sem o qual a Oficina não poderia realizar-se.

Mara E. F. Rodrigues
Presidente da ABECIN

1 INTRODUÇÃO

Vivemos um tempo de profundas, rápidas e constantes mudanças. A rápida evolução tecnológica define os contornos do exercício profissional contemporâneo. Nesse contexto, a instituição universitária torna-se foco de atenção, pelo questionamento da qualidade do conhecimento nela produzido e dos processos educativos pelos quais é responsável, visando à disseminação do conhecimento e à formação de profissionais de diferentes áreas. Hoje, além da universidade propiciar o domínio dos modos de produção do saber, apresenta-se também a necessidade da relação com o conhecimento que incorpore a historicidade de sua elaboração, os contornos epistemológicos em que cada área se insere e, ainda, os impactos exercidos sobre a sociedade e a cultura.

Sendo assim, o ensino de graduação, para possibilitar a inserção profissional nessa nova realidade, exige a construção de relações com o conhecimento que levem ao efetivo domínio de seus fundamentos e não apenas à assimilação das possíveis aplicações momentâneas. Há necessidade, portanto, de revisitar a formação profissional para configurá-la como um construto teórico-prático marcado pela intencionalidade de um projeto de ação transformador e emancipatório que tem na sua dimensão coletiva, a possibilidade de concretude.

Nessa perspectiva, o exercício da docência reveste-se de valor e significado até então pouco considerados. Para formar profissionais com capacidade de acompanhar o processo acelerado de transformações e rupturas pelo qual passa a sociedade contemporânea, a ênfase deve estar presente na aprendizagem dos alunos e não somente na transmissão de conhecimentos. Para isso, será necessário que os professores exerçam um papel sobretudo *motivador*, alguém a serviço da emancipação do aluno, desenvolvendo metodologias inovadoras de ensino-aprendizagem.

Tendo como base essas considerações a “Oficina Pedagógica – Região Sudeste”, estabeleceu os seguintes objetivos:

- Discutir sobre os fundamentos do trabalho docente e as possibilidades de transformação desse fazer;

- Refletir sobre a função docente e buscar metodologias inovadoras de ensino-aprendizagem;
- Propor novas perspectivas de abordagens pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem em Ciência da Informação.

Os trabalhos desta primeira oficina pedagógica foram conduzidos de maneira que permitisse alcançar os objetivos fixados. Para isso, organizou-se, na manhã do dia 6/12/2004, uma mesa redonda com o tema: *Compreender e transformar o processo de ensino-aprendizagem: (re)pensando as práticas pedagógicas na universidade e na Ciência da Informação*, que teve como palestrantes as professoras Dra. Dayse Martins Hora (UNIRIO) e Dra. Vera Lucia Alves Breglia (UFF).

Após a exposição das referidas professoras, os participantes passaram a debater as questões relacionadas ao exercício da docência e às práticas pedagógicas em vigor na universidade e, de modo mais específico, problemáticas vinculadas ao processo de ensino-aprendizagem na área de Ciência da Informação.

Posteriormente, os participantes reuniram-se para, a partir de um roteiro orientador, à luz das palestras proferidas e do debate anteriormente empreendido, trabalhar os pontos e/ou questões relativas à prática pedagógica cotidiana dos professores da área de Ciência da Informação.

Os trabalhos ocorreram durante os dias 6 e 7/12/2004, foram conduzidos pelos professores Mara Eliane Fonseca Rodrigues (ABECIN/UFF) e Marcos Luiz Cavalcanti de Miranda (ABECIN/UNIRIO) que atuaram como coordenadores gerais da Oficina.

Ao final da sessão de trabalho do dia 7/12/2004 foi exposta uma síntese das principais considerações do grupo e aprovada a estrutura geral para a redação de um documento referência.

O presente documento propõe-se, portanto a apresentar a sistematização das reflexões geradas pelo grupo que integrou a Oficina Pedagógica – Região Sudeste, procurando expressar com clareza as idéias coletivamente construídas.

2 O DESAFIO DE SER PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

A proposição de uma prática pedagógica que enfatize a aprendizagem e não somente a transmissão de conhecimentos, constitui-se em grande desafio para os professores universitários, pois toca no cerne da sua ação pedagógica: de *transmissor de informações*, passa a ser *mediador pedagógico*, desenvolvendo um trabalho colaborativo com os alunos, onde professor e aluno são parceiros e co-responsáveis nas ações de ensino-aprendizagem.

No que tange ao professor da área de Ciência da Informação esse desafio torna-se ainda maior devido às características de que se reveste o ensino nessa área. De modo geral, a formação do profissional da informação está relacionada

a um modelo de ensino transferidor de conhecimento, associado a manuais, livros didáticos, sistemas e instrumentos de gestão de informação que são tomados mais como objetos para serem repassados em estado final, do que como objetos para serem criticamente repassados como saber transitório e passível de assimilação e transformação no meio ao qual se destina (SOUZA, 2004, p. 16).

A Ciência da Informação tanto pode ser vista como uma área de atuação profissional, como um campo intelectual. Mas, na discussão educacional a primeira abordagem tem sido privilegiada. Isso implica em uma outra discussão que reflete em outro campo – o espaço ou mundo do trabalho. Sob este aspecto a Ciência da Informação oferece um exemplo concreto da transição de uma configuração profissional tradicional para uma configuração profissional mais atual, vinculada ao perfil de um profissional com condições de atuar junto a variados tipos de instituições, serviços e unidades de informação.

Essa característica aumenta a complexidade da composição dos quadros docentes para o ensino de graduação em Ciência da Informação, porque grande parte do contingente dos profissionais envolvidos com o magistério não possui formação pedagógica. De maneira geral, os docentes da área são profissionais que se baseiam em experiências vivenciadas para trabalhar os conteúdos programáticos com os seus alunos. Se por um lado, com essa experiência, trazem a realidade para a sala de aula, contribuindo significativamente na formação dos estudantes, por outro lado observa-se que grande parte desses docentes nunca

esteve em contato com uma formação que atendesse a esse papel de professor que ele se predispõe a desenvolver com seus alunos. Desse modo, os erros e acertos vão caracterizando sua caminhada pedagógica.

Na verdade, o próprio critério de ingresso do professor na universidade revela que não há preocupação com a sua formação pedagógica. A atual política do Ministério da Educação (MEC) de admissão na docência superior restringe-se à formação no nível de graduação, na área específica profissional em que o docente irá atuar, e no nível de pós-graduação, preferencialmente o título de doutor.

Assim, o encaminhamento desses profissionais para o magistério tem sido, na maioria das vezes, uma situação circunstancial. Cunha (1989) em pesquisa que realizou com 21 professores dos níveis médio e superior para tentar identificar quem é o “bom professor” e como se dá sua prática pedagógica, relata que 60% dos professores entrevistados “encaminharam-se para o magistério por razões circunstanciais, as mais diversas” (CUNHA, 1989, p. 84).

Podemos observar no cotidiano da vida universitária que há preocupação institucional com a competência do docente na sua área de formação, mas sem situá-la historicamente na perspectiva de ser professor. Exemplo disso acontece quando o professor realiza, com o aval do seu departamento, cursos de pós-graduação (*stricto sensu*) com ênfase na pesquisa de seu campo de origem, ficando seu desempenho como professor sem uma reflexão sistematizada, que tenha sua prática pedagógica como foco de análise. Não se trata, contudo, de negar a importância de aprofundamento do professor no seu campo científico, mas sim, de *construir pontes* que permitam *travessias* em outros campos de sua prática cotidiana.

Nesse sentido, a professora Dayse Martins Hora², durante sua palestra na Oficina chamou a atenção para o fato de que o professor universitário não pode ficar “plantado” no seu conhecimento, precisa permanentemente questionar seu

² HORA, Dayse Martins. *Práticas pedagógicas*. Palestra proferida na Oficina Pedagógica da ABECIN, Região Sudeste. Disponível em: <http://www.abecin.org.br>.

próprio saber e perguntar sobre as “âncoras” teóricas que estabelece para o ato de ensinar e produzir conhecimento.

Diante de tais reflexões, para trabalhar as questões relativas à prática pedagógica cotidiana dos professores da área de Ciência da Informação os coordenadores da Oficina optaram por organizar um roteiro orientador, elegendo alguns pontos a serem trabalhados com a finalidade de melhor sistematizar a discussão e análise do grupo.

A seguir, passamos a relatar a metodologia empregada na Oficina e as discussões empreendidas pelo grupo.

3 A METODOLOGIA DE TRABALHO EMPREGADA E A DISCUSSÃO EMPREENDIDA

Com a intenção de alicerçar e construir referenciais que embasem a prática pedagógica dos professores da área de Ciência da Informação, provocando o docente para compartilhar os avanços, os sucessos, como também as dificuldades encontradas no cotidiano da ação docente e com o objetivo de nortear as linhas gerais do trabalho da Oficina, foram destacados alguns pontos que poderiam ser trabalhados pelo grupo, constituindo-se, desta forma, um roteiro orientador.

3.1 ROTEIRO ORIENTADOR

Foi explicado ao grupo que os pontos destacados tinham o propósito de auxiliar na sistematização do trabalho a ser realizado não excluindo, no entanto, outras questões que poderiam surgir durante a discussão. O grupo poderia, ainda, determinar em que ponto(s) desejava centrar o debate.

- 1- Conceito de ensino-aprendizagem
- 2- Entendimento do que é prática pedagógica
- 3- Conceito de aula universitária
- 4- Exemplos de técnicas e estratégias pedagógicas para o desenvolvimento do ensino- aprendizagem
- 5- Exemplos de práticas pedagógicas para aprendizagem em ambientes virtuais
- 6- Experiências didático-pedagógicas vividas pelos professores
- 7- Relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem
- 8- Articulação teoria-prática no processo de ensino-aprendizagem
- 9- Efetivação da interdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem

3.2 DISCUSSÃO

Para efetivar uma discussão profícua que resultasse em uma real contribuição ao aperfeiçoamento do processo de formação do profissional da informação, dos itens elencados no roteiro orientador o grupo optou por discutir

mais detidamente o conceito de ensino-aprendizagem, o entendimento do que é prática pedagógica, o conceito de aula universitária, as experiências didático-pedagógicas vividas pelos professores e a articulação teoria-prática no processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo as seguintes considerações.

3.2.1 Conceito de ensino-aprendizagem

Como ponto de partida para a discussão desse conceito foi considerado que o processo de ensino envolve também o processo de aprendizagem e que não podem ser trabalhados de forma separada.

Contudo, foi lembrado que Masetto (2003) apesar de considerar que esses processos podem ser complementares e integrados, afirma que não são idênticos. Por isso, alerta que “é preciso compreender bem cada um deles para melhor entendermos como se pode fazer a correlação, a complementaridade e a integração dos dois processos, transformando-os em um só” (MASETTO, 2003, p. 35).

Com base em Masetto, procurou-se, então, distinguir os conceitos de ensino e aprendizagem:

Ensino - *instruir, comunicar conhecimentos ou habilidades, fazer saber, mostrar, guiar, dirigir.* Todas estas ações são próprias de um professor e centralizam-se nele, nas suas qualidades e habilidades. Neste processo o professor é o agente principal.

Aprendizagem – *buscar informações, rever a própria experiência, adquirir habilidades, adaptar-se às mudanças, descobrir significados nos seres, nos fatos, nos fenômenos e nos acontecimentos, modificar atitudes e comportamentos.* Todas estas atividades apontam para o aluno. Elas estão centradas no estudante, em suas capacidades, possibilidades, necessidades, oportunidades e condições para que aprenda.

Desse modo, para integrar os dois processos é preciso que a ênfase em um e outro seja equilibrada de forma a tratá-los como uma totalidade, em que um está intrinsecamente unido ao outro.

Mas, qual tem sido a ênfase dada na docência universitária? De modo geral, a docência universitária tem colocado sua ênfase no processo de ensino. Nessa prática, prevalece a figura do professor que *ensina* aos alunos que *não sabem*, estes, por sua vez, reproduzem as informações recebidas nas provas avaliativas, buscando sua aprovação.

Foi observado que no processo de formação do profissional da informação esse quadro também tem se reproduzido, com o agravante de muitos considerarem esta área como predominantemente técnica e profissionalizante.

Portanto, para alcançar a interação entre ensino e aprendizagem é preciso mudar a idéia que considera o ensino como uma ação individual do professor e que consiste apenas na organização das experiências do aluno com base nas suas necessidades e interesses.

A relação ensino-aprendizagem revela-se por um conjunto de atividades organizadas pelo professor e pelos alunos, tendo como ponto de partida o nível de conhecimentos, experiência de vida e maturidade dos alunos. Essa visão vincula-se à concepção do ensino como uma atividade de interação: o professor deve apresentar conhecimentos sistematizados, mas também interpelar os alunos constantemente, atuando como elemento integrador. Deve discutir e apresentar questões essenciais à apropriação desses conhecimentos, levando os alunos a refletir tanto sobre suas próprias idéias, suas descobertas e apropriações, como sobre idéias elaboradas por outros.

Antes de tudo, ensino-aprendizagem é uma relação de socialização, de troca de conhecimentos aprendidos e transformados na interação. É uma relação dinâmica, dialógica, construtiva da aprendizagem pela troca de saberes. É essa concepção de ensino-aprendizagem que se quer enfatizar na formação do profissional da informação.

3.2.2 Entendimento do que é prática pedagógica

À luz da palestra proferida pela professora Vera Lúcia Alves Breglia³ que procedeu a uma leitura histórico-objetiva das idéias e modelos que configuram a prática pedagógica universitária no Brasil e por fim procurou apontar alguns caminhos possíveis para superar a dissociação entre o ato de ensinar e o ato de produzir conhecimento, o grupo passou a buscar um entendimento comum do que é prática pedagógica.

Na realização da discussão se reconheceu que a *episteme* que fundamenta a prática pedagógica cotidiana do ensino superior evidencia uma concepção ainda positivista da ciência, do conhecimento e do mundo, marcada pela certeza, pela prescrição, pela precisão, pela verdade pronta. Nessa concepção o conhecimento é concebido a-historicamente e a competência profissional reduzida a uma competência técnica universal e neutra, excluindo a dimensão política do ato pedagógico, “como se as relações educação-sociedade-conhecimento ocorressem numa linearidade tempo-espaço-relações, sem conflitos e sem contradições” (FERNANDES, 1998, p. 98).

Como decorrência dessa compreensão, se constatou que uma outra prática pedagógica precisa ser construída, para que a lógica de ensinar primeiro a teoria, depois a prática seja reformulada.

Foi evidenciado que no processo de formação do profissional da informação é fundamental que essa concepção seja alterada porque na área de Ciência da Informação, devido às suas características de aplicabilidade, os atos de ensinar e aprender partem da prática (concretude) para a teoria; a prática faz a sustentação da teoria e a sua possibilidade de recriação.

Por isso, a prática pedagógica deve ser compreendida como

[...] prática intencional de ensino e aprendizagem, *não* reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma (FERNANDES, 1998, p. 98, grifo da autora).

³ BREGLIA, Vera A. *Práticas pedagógicas: idéias, modelos, caminhos possíveis*. Palestra proferida na Oficina Pedagógica da ABECIN, Região Sudeste. Disponível em: <http://www.abecin.org.br>.

Portanto, não se trata de pensar a prática pedagógica apenas como uma questão metodológica, ou mesmo como uma integração de atividades de ensino-aprendizagem. Trata-se, sim, de pensá-la como uma questão epistemológica situada numa dimensão cultural.

3.2.3 Conceito de aula universitária

Na concepção de prática pedagógica anteriormente descrita outras relações pedagógicas precisam ser criadas entre professores e alunos. O papel de transmissor de conhecimento comumente exercido pelo professor passa para o de mediador entre a cultura oficial e a cultura dos alunos. Desse modo, o professor já não é a fonte básica do conhecimento; sua responsabilidade está em saber qualificar e interpretar o conhecimento existente e produzir conhecimento novo. Ao aluno cabe deixar de ser o elemento passivo no processo de ensino-aprendizagem e transformar-se em protagonista desse processo, intervindo com suas dúvidas construídas no enfrentamento da sua leitura da realidade com o conhecimento posto.

Essa compreensão leva à discussão do conceito de sala de aula na universidade. Tradicionalmente, a sala de aula tem-se constituído como um espaço físico e um tempo determinados durante o qual o professor transmite conhecimentos e experiências a um grupo de alunos sem que os mesmos tenham necessariamente um conhecimento prévio sobre elas. Usualmente, o modelo de ensino empregado respalda-se em quem sabe – o professor; ensina a quem não sabe – o aluno.

Contudo, Masetto (2001, p. 85, grifo do autor) considera que “onde quer que possa haver uma aprendizagem significativa buscando atingir intencionalmente objetivos definidos aí encontramos uma *aula universitária*”. Esse conceito de sala de aula faz com que ela transcenda seu espaço corriqueiro de acontecer somente em um determinado horário e espaço físico. Os demais locais onde, por exemplo, se realizam as atividades profissionais do estudante: empresas, laboratórios de informática, bibliotecas, centros de informação,

exploração da Internet, dentre muitos outros, podem ser reconhecidos como espaços onde o estudante tem condições de aprender significativamente o exercício competente de uma profissão. Nesse sentido, a aula significa “vivência”, ou seja, integração com a realidade, sendo esse o conceito adotado pelo grupo.

3.2.4 Experiências didático-pedagógicas vividas pelos professores

Tendo refletido sobre a importância de modificar o atual conceito de aula universitária e de se construir uma outra relação pedagógica entre professor e alunos, o grupo entendeu que caberia, também, apontar que as ações práticas que estão sendo empreendidas para que o ensino-aprendizagem no processo de formação do profissional da informação se faça conforme os princípios anteriormente indicados.

Como a primeira atividade pedagógica a ser realizada é o planejamento da(s) disciplina(s) se colocou a necessidade de um maior diálogo entre os professores no momento em que estão formulando o(s) objetivos(s) da(s) disciplina(s), os conteúdos que serão estudados e suas relações com outras disciplinas, as estratégias pedagógicas que serão usadas, a bibliografia e o processo de avaliação, para que juntos busquem uma formação competente e cidadã para seus alunos.

O exemplo de como a atividade pedagógica coletiva pode trazer contribuições mais significativas e mais avançadas que as produzidas pelo indivíduo isolado, foi encontrado no depoimento da professora que representava o corpo docente da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Em seu relato a professora destacou que em todo início de período letivo os professores se reúnem por áreas curriculares, fazem uma análise das bibliografias usadas nas disciplinas, das metodologias de ensino aplicadas em cada disciplina e dos procedimentos de avaliação do ensino. Essa forma de trabalhar permite não só que o grupo discuta, analise as contribuições individuais, como também tenha uma noção de conjunto e faça avançar os estudos e questões colocadas, permitindo alcançar resultados que transcendam àqueles já apresentados.

Outra forma de realizar uma atividade pedagógica é o compartilhamento de disciplinas entre professores. Esta experiência foi relatada por uma professora da UFF que tem adotado essa metodologia de trabalho e que ressaltou ter sido este aprendizado muito rico, pois não só contribui para o exercício da reflexão conjunta entre os professores, como também permite que os alunos participem desse movimento dialógico. Outra atividade pedagógica apontada por essa professora refere-se à prática de chamar profissionais da área para relatar aos alunos suas experiências ou vivências. Esta iniciativa tem obtido ótimos resultados e corrobora o argumento de que no processo de formação da área a principal característica é partir da prática para a teoria.

Objetivando criar condições para que o aluno aprenda a propor o encaminhamento e desenvolvimento de determinada situação, partindo de uma análise diagnóstica, outra professora, também da UFF, relatou sua experiência com a modalidade do ensino por projetos. A professora ressaltou que se trata de uma estratégia pedagógica de alto alcance no que diz respeito às aprendizagens profissionais, pois o aluno percorre todas as etapas de realização de um projeto, aprendendo a estabelecer para cada uma delas objetivos a serem atingidos, metas parciais, tempo, ações, responsabilidades, recursos e estratégias. No seguimento dessas etapas aprende, também, a organizar um sistema de acompanhamento de avaliação e de *feedback*, de tal forma que a realização e integração das várias etapas resultem no projeto concluído.

A estratégia do ensino por projetos tem por objetivo ajudar o aluno a relacionar a teoria com a prática, desenvolver atitude prospectiva e habilidade de planejamento diante de uma situação. Poderá envolver só uma disciplina ou relacionar várias delas em sua realização, propiciando uma experiência de interdisciplinaridade e um exercício integrativo de conhecimento, mais condizente com a realidade profissional que é profundamente interdisciplinar.

Outra experiência relatada diz respeito ao trabalho com mapas conceituais. Uma professora da UFF e outra da Universidade Federal de Santa Catarina

(UFSC) explicaram que há algum tempo vêm trabalhando com mapas conceituais como estratégia de aprendizagem.

Segundo Novak e Gowin (1999, p. 3), os mapas conceituais “tem por objetivo representar relações significativas entre conceitos na forma de proposições. Uma proposição consiste em dois ou mais termos conceituais ligados por palavras de forma a formar uma unidade semântica.” A construção dos mapas é feita de tal modo que as interações entre os conceitos ficam evidentes. Cada conceito é conectado a outros mediante proposições através de frases simples. Esta “rede de significados” estabelecida pelo estudante permite que ele possa construir seu conhecimento passo a passo, estabelecendo novas relações e refletindo sobre elas no momento em que as constrói. O ato de compartilhar, em sala de aula, as distintas “redes de significados” feitas a partir dos mapas é uma atividade de estímulo ao pensamento reflexivo e à construção do conhecimento.

De acordo com as professoras a utilização dos mapas conceituais como uma estratégia de ensino tem se mostrado positiva e pode ser comprovado pelos depoimentos dos alunos que após aprenderem a elaboração de mapas conceituais conseguem organizar melhor os seus conhecimentos facilitando, desta forma, a aprendizagem. Além disso, a elaboração de mapas conceituais fomenta a cooperação entre os alunos, propiciando animadas discussões em sala de aula.

Na continuação do relato de experiências pedagógicas já vivenciadas e perseguindo o entendimento de que uma relação pedagógica transformadora “é aquela tratada como uma situação dialógica, como espaço de discussões, descobertas e transformações” (LOPES, 1996, p.111), professoras da UNIRIO e da UFES destacaram a estratégia de estudo de caso. Explicaram que essa técnica tem por objetivo colocar o aluno em contato com uma situação profissional real ou simulada sendo usada em quase todas as áreas de conhecimento.

O recurso do estudo de caso pode ser aplicado após o estudo de um conteúdo como utilização prática da teoria estudada, nesta circunstância o aluno já dispõe das informações básicas para resolver o caso. Ou poderá ser empregada como elemento motivador para aprendizagem, nesta situação o caso

será apresentado antes dos estudos teóricos. Nessa hipótese, o aluno é incentivado a buscar as informações necessárias para a solução do problema na bibliografia que dispõe, em discussões com os colegas, com base nas mesmas fontes, ou solicitando o auxílio do professor quando absolutamente necessário.

Essas são, portanto, algumas das estratégias pedagógicas que estão sendo usadas para dinamizar o ensino-aprendizagem na área de Ciência da Informação. O grupo ressaltou, no entanto, que a aprendizagem deve ser tratada como o ponto central em torno do qual deverá mover-se a ação docente e por isso se espera do professor uma atitude bastante ativa e de intervenção dinâmica no campo das estratégias pedagógicas.

3.2.5 Articulação teoria-prática no processo de ensino-aprendizagem

A articulação da teoria e da prática no processo de ensino-aprendizagem tem sido perseguida por todos os educadores. Segundo Rays (1996, p. 36), “a ênfase em se buscar um acordo consciente entre teoria e prática reside no fato de os modos de relação teoria-prática terem assumido, na história do pensamento científico, acepções diferentes”. Ainda de acordo com este autor a *grosso modo* essas acepções podem ser classificadas em negativa e positiva.

O sentido negativo da relação teoria-prática pode ser representada pela seguinte forma esquemática: **PRÁTICA** \rightsquigarrow **TEORIA** (que representa a subordinação da teoria à prática) e **TEORIA** \rightsquigarrow **PRÁTICA** (em que a prática submete-se à teoria). Nesta acepção, portanto, a teoria e a prática não se complementam.

No sentido positivo, a relação teoria-prática pode ser assim configurada: **TEORIA** $\leftarrow \rightsquigarrow$ **PRÁTICA**. Nesta representação teoria e prática constituem-se reciprocamente, esta reciprocidade passa, por sua vez, pela correspondência mútua sujeito-objeto, que se compõe no lado ativo da relação teoria-prática. Nesse entendimento, a evolução da teoria corresponde à evolução da prática que ocorre sempre ligada à evolução da teoria.

Esse princípio de identidade faz com que teoria e prática sejam dinâmicas, que se movam e se transformem continuamente de acordo com a evolução histórica da atividade humana na sociedade.

Após essas considerações introdutórias, o grupo achou por bem indagar qual a importância dessa relação para o trabalho docente. Os participantes foram de opinião que é preciso pensar e exercer essa relação no trabalho docente não apenas pedagogicamente, mas também politicamente. Para isso, é preciso não perder de vista o projeto pedagógico e o projeto de sociedade em que estamos inseridos. Isso significa admitir que a conjugação teoria-prática, como princípio pedagógico, não pode, em hipótese alguma, ter um valor em si mesma, ser uma unidade inseparável dos elementos científicos e culturais que dão consistência ao currículo.

Desse modo, a conexão correta entre teoria e prática é, segundo Rays (1996, p. 40), “uma ação sempre adequada a finalidades não-arbitrárias; é uma ação intencional que materializa criticamente o processo de trabalho pedagógico escolarizado”. Trata-se, portanto, de produzir e organizar os elementos socioculturais essenciais para a formação do educando. No entanto, o autor alerta que “essa perspectiva relacional, como núcleo do trabalho pedagógico, nem sempre é dotada de homogeneidade, uma vez que a relação teoria-prática, em algumas situações didáticas, ocorre de forma a-histórica e acrítica, o que a torna mecânica e voluntarista”.

Esse é o desafio que se apresenta na formação do profissional da informação, pois, conforme ressaltado anteriormente, a principal característica do processo formativo da área é partir da prática para a teoria. Contudo, de acordo com as considerações expostas, este movimento não pode resultar em uma desconexão entre teoria e prática e sim numa recíproca alimentação. Não se pode esquecer que é a unidade da teoria e da prática que proporciona ao ato educativo as verdadeiras alternativas pedagógicas multicontextualizadas para um processo formativo comprometido com o encaminhamento da solução das problemáticas

educacionais contemporâneas, que nada mais são do que parte das problemáticas atuais da sociedade.

4 RECOMENDAÇÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso realizado até aqui buscou destacar alguns aspectos que merecem ser repensados na prática do docente que atua na formação dos profissionais da informação, centralizando o olhar no aluno para que as atividades pedagógicas propostas tenham conexões com o tipo de competências e habilidades que podem estar desenvolvendo, sem perder de vista a conexão maior: fins pedagógicos/fins sociais.

Ao final da discussão empreendida pelo grupo ficou patente a necessidade de continuar esse diálogo entre os docentes, pois inúmeros outros aspectos relativos à ação docente e a formação na área de Ciência da Informação, em geral, precisam ser debatidos. Nesse sentido, o grupo recomenda que a partir desta primeira Oficina, as próximas procurem analisar e discutir as práticas pedagógicas em sala de aula de forma mais específica. Deve-se eleger uma determinada estratégia pedagógica para ser debatida/discutida, visando averiguar seu relacionamento com a eficiência e a eficácia do processo de ensino-aprendizagem, seu papel motivador para que os alunos se envolvam com seu aprendizado e sua contribuição para a melhoria do trabalho docente.

O grupo recomenda, também, às escolas/cursos da Região Sudeste que ao (re)formular suas propostas curriculares observem:

1. como a formação do campo profissional reflete-se nas práticas pedagógicas aplicadas na área;
2. a necessidade de pensar como trabalhar a relação entre os três campos profissionais: Arquivologia, Biblioteconomia e Museologia, bem como seus pontos divergentes;
3. o perfil do aluno, sua dificuldade de abstrair os conteúdos teóricos nas disciplinas reflexivas;
4. como evitar que o aluno tenha uma visão fragmentada do curso, evidenciando, no início do curso, as características de cada área curricular de forma que o aluno tenha uma noção do todo;

5. a necessidade de exercer o diálogo e de trocar experiências entre os professores;
6. os hábitos e atitudes, tanto dos professores, como dos alunos para que se estabeleça uma relação positiva entre professor e aluno. Nesta relação deve ser mantida a autoridade pedagógica do professor, o que não significa autoritarismo;
7. a necessidade de considerar a história de vida do aluno, ou seja, do educador olhar para o aluno como um ser humano, que traz consigo competências e habilidades diferenciadas;
8. a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas para alunos portadores de necessidades especiais por meio de uma pedagogia inclusiva;
9. a necessidade de trabalhar a ética na aplicação das práticas pedagógicas;
10. a necessidade de trabalhar o ensino-aprendizagem como um processo para levar o aluno a perceber que ele está vivenciando um processo e que este processo é uma experiência individual;
11. a necessidade de uma visão sistêmica do currículo, na sua horizontalidade e verticalidade;
12. a necessidade de trabalhar as inter-relações no processo educativo.

Na tentativa de concluir, gostaríamos de destacar que a intenção da ABECIN, a partir desta primeira Oficina Pedagógica, é criar um espaço coletivo de reflexão para os docentes da área de Ciência da Informação discutirem sobre sua própria ação docente. Entendemos que é em comunhão com outros seres humanos que nós nos desenvolvemos e nos formamos, fazendo-nos e refazendo-nos.

Contudo, é importante ressaltar que só é possível refletir sobre a prática docente e debatê-la, no coletivo, por meio da partilha de saberes. Não devemos esquecer que o professor se constrói em um processo coletivo, educando-se com os parceiros de atividade docente no seu espaço de trabalho, na interação com os outros. No coletivo se desenvolvem vínculos de confiança e solidariedade, contribuindo para um clima de convívio rico e estimulador. Valoriza-se, assim, a

experiência de cada professor, resgatando a sua identidade pessoal e profissional, permitindo a construção coletiva de saberes.

A mola propulsora desse trajeto é a participação mediante o diálogo, participação esta que deve ser ativa e aberta – marca de uma proposta democrática, que vem sendo perseguida pela ABECIN desde seu surgimento.

REFERÊNCIAS

- CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. 12 ed. Campinas, SP : Papyrus, 1989.
- FERNANDES, Cleoni M. B. Formação do professor universitário: tarefa de quem? *In: MASETTO, Marcos T. (Org.). Docência na universidade*. Campinas, SP : Papyrus, 1998. p. 95-112.
- LOPES, Antonia O. Relação de interdependência entre ensino e aprendizagem. *In: VEIGA, Ilma P. A. (Org.). 2. ed. Didática: o ensino e suas relações*. Campinas, SP : Papyrus, 1996. p. 105-114.
- MASETTO, Marcos T. Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: reflexões e sugestões práticas. *In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.). Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas, SP : Papyrus, 2002. p. 83-102.
- MASETTO, Marcos T. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo : Summus, 2003.
- NOVAK, J. D.; GOWIN, D. B. *Aprender a aprender*. 2. ed. Lisboa : Plátano, 1999.
- RAYS, Oswaldo A. A relação teoria-prática na didática escolar crítica. *In: VEIGA, Ilma P. A. (Org.). 2. ed. Didática: o ensino e suas relações*. Campinas, SP : Papyrus, 1996. p. 33-52.
- SOUZA, Francisco das Chagas de. O modelo educacional emergente e seu impacto sobre a dimensão pedagógica da ciência da informação. Londrina : [s. n.], 2004. 21 p. Palestra apresentada no I ENECIN, promovido pela ABECIN, na cidade de Londrina/PR, de 6 a 8 de julho de 2004.