

A articulação ensino-pesquisa como indicador de inovação na formação do profissional da informação

Mara Eliane Fonseca Rodrigues*

Resumo A presente pesquisa tem como desafio apresentar aos docentes envolvidos no processo educativo-formativo do profissional da informação caminhos alternativos para a formação desse profissional. Apoiada no referencial teórico do paradigma científico emergente propõe-se a investigar as experiências inovadoras adotadas no processo de formação dos profissionais da informação, tendo o ensino com pesquisa como principal indicador para caracterizar essas inovações. Para tanto, utiliza uma abordagem de predominância qualitativa o que possibilita análises mais detalhadas e significativas. Os resultados alcançados evidenciam que os professores, de maneira geral, demonstram preocupação em vincular e articular ensino e pesquisa, reconhecendo a pesquisa como a grande geradora da construção do conhecimento. Pelos depoimentos colhidos pode-se dizer que os professores favorecem a articulação do ensino com a pesquisa, fazem referências às pesquisas que realizam e se utilizam de seus resultados na sua metodologia de ensino. No entanto, todo esse movimento não chega a representar uma ruptura paradigmática no processo de ensino-aprendizagem nas áreas de Biblioteconomia e Ciência da Informação.

Palavras-chave formação profissional e inovação; profissional da informação; articulação ensino-pesquisa.

Joint research and teaching as an indicator of innovation in education of information professionals

Abstract This research faces the challenge of presenting to teachers involved in education-training of information professionals alternative paths for the formation of this professional. Building on the theoretical framework of the emerging scientific paradigm it proposes to investigate the innovative projects adopted in the process of training of information professionals, and teaching with research as the main indicator to characterize such innovations. We also use a predominantly qualitative approach which enables more detailed and meaningful analysis. The results obtained show that teachers in general show concern and interest in linking teaching and research, recognizing research as a major generator of knowledge construction. Testimonies reveal that teachers favor the articulation of education through research, make references to the research they perform and their results are used in their teaching methodology. However, all this movement is not enough to represent a paradigmatic rupture in the process of teaching and learning in the areas of Library and Information Science.

* Doutora em Ciência da Informação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e professora adjunta em Ciência da Informação na Universidade Federal Fluminense (UFF). Endereço postal: UFF, Departamento de Ciência da Informação, Rua Lara Vilela 126, São Domingos, Niterói, Rio de Janeiro, CEP. 24210-590. Tel: (21) 2629-9783 e e-mail: maraeliane121@gmail.com.

Keywords vocational training and innovation, information professionals; linking teaching and research.

Introdução

O século XX foi caracterizado pelas mudanças aceleradas e contundentes que levaram a humanidade a viver um processo de importantes transformações nos mais diferentes setores. Nessa primeira década do século XXI continuamos a presenciar essas transformações e percebemos que a maioria dos países está envolvida em redes mundiais de relações culturais, econômicas e tecnológicas, o que conduz a uma perspectiva globalizante. Esse panorama levamos ao seguinte questionamento: quais são as consequências dessas mudanças para o campo educacional?

De início podemos dizer que são muitos os efeitos que atingem o campo educacional nesse novo ambiente. Antes de tudo é necessário lembrar que quando as instituições educacionais foram pensadas, estavam inseridas em um contexto bastante diferente desse em que convivemos atualmente. Hoje, as instituições educativas lidam com um novo quadro de referências, o que obriga a repensar o campo das atividades de formação profissional. As circunstâncias da vida no mundo atual impõem às instâncias educativas a viabilização de formas educativas que conduzam a rupturas com um projeto educacional que já não responde aos apelos de nossa conjuntura vivencial.

A resposta às questões – formar quem?, para quê?, como? – em que sempre se apoiou o planejamento da formação profissional e a oferta de cursos, deixou de ter contornos precisos e normativos para dar lugar a linhas fluidas de orientação, a novos conceitos, à luz dos quais as práticas de formação profissional têm que se rever e avaliar.

Essa nova concepção de formação sugere uma profunda renovação e inovação nos conteúdos e práticas formativas em todos os campos e, nomeadamente, na constituição do profissional da informação.

No Brasil, particularmente, esses profissionais são formados e capacitados tanto em cursos de graduação em Biblioteconomia, quanto em cursos de pós-graduação em Ciência da Informação. No sistema brasileiro a formação em Biblioteconomia e Ciência da Informação é oferecida em diferentes níveis: “o perfil do bibliotecário é formado em cursos de graduação, já os mestres e doutores em Ciência da Informação são titulados em cursos de pós-graduação *stricto sensu*” (OLIVEIRA, 2005, p. 26).

Oliveira e Araújo (2002) ao analisarem a literatura sobre a formação profissional dessas áreas, observam que estas se baseiam em orientações paradigmáticas diferenciadas, o que acaba gerando variadas dificuldades durante o processo formativo. Consideram que “estamos trabalhando em uma área em mudança motivada por fatores internos e externos. O fator externo de maior impacto é sem dúvida o das novas tecnologias” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2002, p. 43).

Com relação à dinamicidade que as tecnologias da informação imprimem às atividades do profissional da informação, Barreto (2002) considera que esse profissional se encontra, na atualidade, “em um ponto entre o passado e o futuro”. E que “convive com tarefas e técnicas

tradicionais de sua profissão, mas precisa atravessar para uma outra realidade [...] e aprender a conviver com o novo e o inusitado, numa constante renovação da realidade” (BARRETO, 2002, p.21).

Portanto, para acompanhar o processo acelerado de transformações e rupturas pelo qual passa a sociedade contemporânea, é preciso que as instâncias formativas no campo da informação busquem um novo caminho no trabalho de formação, fundado em concepções que articulem teoria e prática. Para isso, será necessário que os professores, protagonistas do trabalho de formação, exerçam um papel sobretudo *motivador*, alguém a serviço da emancipação do estudante, pois, é no processo formativo que se delineiam e se desenvolvem as bases para a formação do profissional crítico e reflexivo capaz de gerenciar, de modo competente e eficiente, conhecimentos específicos que levem à elaboração de novos conhecimentos ou à solução de problemas detectados em sua prática profissional.

No intuito de localizar ações inovadoras no processo de formação do profissional da informação adentramos os cursos/escolas de Biblioteconomia e Ciência da Informação no Brasil, procurando identificar nas práticas pedagógicas dos professores ações propulsoras de ruptura com os processos conservadores de ensinar e aprender. Para tanto, utilizamos uma abordagem de predominância qualitativa, o que possibilita análises mais detalhadas e significativas.

Assim, esta pesquisa tem como desafio apresentar aos docentes envolvidos no processo educativo/formativo do profissional da informação caminhos alternativos para a formação desse profissional, visando levá-los a uma melhor compreensão da ambigüidade e complexidade do tempo presente, e, deste modo, dar conta de uma realidade heterogênea, em um mundo globalizado, com usuários mais exigentes e todo um aparato tecnológico em constante aperfeiçoamento.

Construindo a fundamentação

Para compreendermos a concepção de inovação no campo da formação profissional, torna-se importante caracterizá-la no contexto do paradigma científico emergente, termo cunhado por Santos (2002b), que tem como pressuposto básico romper com o distanciamento que a matriz da ciência moderna impôs entre o discurso científico e o senso comum. Nessa nova proposta, o mundo é concebido em termos de conexão, inter-relações, teias, movimentos, fluxo de energia, em redes interconectadas, e em constante processo de mudança e de transformação. Nesse movimento o conhecimento, construído normalmente dentro de uma estruturação estática e permanente, evolui para uma produção intermitente que acrescenta, que transforma, que cria e recria. “Um processo de interdependência no qual todos os componentes estão interligados” (BEHRENS, 2005, p. 35).

A grande questão colocada em relação ao paradigma da ciência moderna quanto ao processo de construção do conhecimento é que seus pressupostos ocasionaram uma cisão radical entre sujeito e objeto, privilegiando a racionalidade, fazendo com que o homem perdesse a referência do todo. Esse modo de pensar “levou o homem a ver o mundo de maneira compartimentalizada, separando a ciência da ética, a razão do sentimento, a ciência da fé e, em especial, separando mente e corpo” (BEHRENS, 2005, p. 19).

Santos (2002b) argumenta que o determinismo mecanicista é um conhecimento “baseado na formulação de leis que têm como pressuposto metateórico a idéia de ordem e de estabilidade do mundo, a idéia de que o passado se repete no futuro”. No entanto, vivemos em um tempo científico cheio de ambigüidade e complexidade que caracteriza um tempo de transição, “síncrone com muita coisa que está além dele, mas descompassado em relação a tudo que o habita” (SANTOS, 2002b, p. 6,17).

De acordo com Santos (2002b), são hoje muito fortes os sinais de que o modelo de racionalidade científica estabelecido por Descartes e Newton, em alguns dos seus traços principais, está em crise. O autor defende, primeiramente, que esta crise não é só profunda, como irreversível; em um segundo momento considera que a ciência está passando por uma nova revolução científica, iniciada com Einstein e a mecânica quântica, a qual não se sabe ainda quando acabará; por fim diz que esses sinais permitem apenas especular acerca do paradigma que emergirá como consequência desse período revolucionário, mas que, no entanto, pode-se afirmar que entrarão em colapso as distinções básicas em que se assenta o paradigma da ciência moderna.

As discussões empreendidas por Santos em várias obras (1988, 1989, 1999, 2002a, 2002b), quanto ao modelo de racionalidade que preside a ciência moderna contém importantes componentes para a configuração do paradigma emergente que, segundo o autor, pode ser explicitado pelos seguintes princípios:

- *Todo o conhecimento científico-natural é científico-social*, quer dizer, cada vez mais o conteúdo teórico das ciências é dirigido por conceitos, teorias, metáforas e analogias das ciências sociais;
- *Todo o conhecimento é total e local*, quebrando a estrutura formal da disciplinaridade e compondo-se em temas;
- *Todo conhecimento é auto-conhecimento*, porque é sempre reinterpretado por aquele que o produz;
- *Todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum*, para que possa dar sentido à vida.

Na ótica desse novo paradigma, a abordagem da ciência moderna que analisa o mundo em partes independentes já não funciona. Esse paradigma concebe a ciência mais como *transformadora* do que como *cumulativa*, conforme idealizada pelo paradigma tradicional.

Essa visão de mundo total, mais ampla, implica necessariamente o repensar sobre o papel da educação na vida dos homens e pode favorecer a organização da prática profissional sob novas bases, caracterizando formas diferentes de pensar e agir.

Esse enfoque traz para o ambiente concreto da educação a resignificação dos papéis de professor e aluno no espaço da escola. O professor passa a ter “um papel fundamental de articulador e mediador entre o conhecimento elaborado e o conhecimento a ser produzido” e passa a ser visto também como um *aprendente* (BEHRENS, 1999, p. 386). O aluno é considerado também um *ensinante*, pois é visto como um sujeito ativo. Nessa abordagem, o foco do trabalho docente deixa de ser o ensino e passa a ser a aprendizagem, alunos e professores se vêem engajados em processos verdadeiramente interativos de aprendizagem, trabalhando em direção à construção de um todo compreensível de conhecimento, a partir de fatos contextualizados.

Essa noção é apontada como possível de ser considerada em qualquer nível escolar e ganha maior vigor quando se observa o ambiente de educação universitária, onde são formados os futuros profissionais. Na estrutura do ensino superior brasileiro, o ensino de graduação se constitui no espaço onde são trabalhados os conhecimentos que irão constituir a base da formação dos futuros profissionais; enquanto a pós-graduação é concebida e organizada como lugar de produção de conhecimento novo. Nessa configuração, ao ensino de graduação cabe preparar o indivíduo para o exercício de uma profissão por meio da transmissão do conhecimento já existente, enquanto a pós-graduação é considerada o lugar da pesquisa, onde se produz conhecimento mediante sua construção sistemática e permanente.

No nosso entendimento, para atender aos pressupostos inovadores do paradigma emergente, os cursos de graduação precisam utilizar-se de experiências didático-pedagógicas inovadoras, no sentido de favorecer releituras das formas tradicionais de ensinar e aprender na universidade. Devem buscar reorganizar a relação teoria/prática, rompendo com a clássica proposição de que a teoria precede a prática.

O que fica evidente é que o desafio da mudança de paradigma depende diretamente da reflexão, da busca de uma nova ação docente e do preparo teórico-prático do professor para ver o aluno como sujeito *ensinante* e trabalhar com ele em nível de cooperação. O professor é o articulador por excelência do paradigma de ensinar e aprender na universidade e daí a importância de estudar sua prática pedagógica.

É a perspectiva de uma ciência emergente que fundamenta a presente pesquisa, cujo desafio é tentar trazer para o interior do sistema de formação das áreas de Biblioteconomia e Ciência da Informação, um movimento de transformação comprometido com o paradigma da totalidade, da síntese, da interdependência e interconexão que denominamos inovação nas práticas de formação do profissional da informação.

Convém lembrar que a inovação não é uma mudança qualquer: rompendo com a rotina e o *status quo* dominante deve ser compreendida como “práticas alternativas nos processos de ensino e aprendizagem que significam uma ruptura com o estilo didático predominante em nossas instituições” (LUCARELLI, 2000, p. 153). Significa, portanto, o oposto à rotina educativa e a personificação de modelos reprodutores de ensino e aprendizagem caracterizados pela fragmentação e o tecnicismo. A inovação no ensino é definida em função do contexto de origem, de maneira que não é sinônimo de descoberta original ou invenção, o seu significado se associa a troca, a modificação, a alteração de uma dada situação que se produz com o propósito de melhorar a ação educativa (LUCARELLI, 2000).

Segundo Masseto (2004) um dos indicadores da inovação educacional que está na pauta atual das discussões acadêmicas é o ensino com pesquisa na graduação. A metodologia do ensino com pesquisa, de acordo com Behrens (2005) “pode provocar a superação da reprodução para produção do conhecimento com autonomia, espírito crítico e investigativo”. Essa abordagem “considera o aluno e o professor como pesquisadores e produtores dos seus próprios conhecimentos” (BEHRENS, 2005, p.56).

A proposição da pesquisa como instrumento de ensino e conteúdo de aprendizagem, poderá mostrar que existe outra forma de conceber o conhecimento: não como algo estático e linear, mas sim entrelaçado nas diferentes abordagens do conhecimento, isto é, ao mesmo tempo processo e produto. Poderá, também, colocar em discussão a ação docente de cada professor envolvido no processo educativo/formativo do profissional da informação, no âmbito do ensino de graduação, permitindo vislumbrar novos caminhos para a formação profissional na área.

Apoiada no referencial teórico eleito, a presente pesquisa se propôs a investigar as experiências inovadoras adotadas no processo de formação dos profissionais da informação, tendo o ensino com pesquisa como principal indicador para caracterizar essas inovações.

A trajetória metodológica

A pesquisa desenvolveu-se com ênfase na abordagem qualitativa, porque “a pesquisa qualitativa busca descobrir e descrever como as noções se instalam, qual a qualidade dos processos interativos e como um fato singular pode adquirir relevância em relação aos contextos mais amplos” (VEIGA;RESENDE;FONSECA, 2000, p.164).

A partir dos anos 1990 essa modalidade de pesquisa fortaleceu-se no campo educacional e desde então tem incorporado boa parte das investigações na área. No caso da Ciência da Informação o uso dessa abordagem metodológica é mais recente, mas já se detectam alguns estudos/pesquisas que utilizam metodologias qualitativas.

Bodgan e Biklen (1994) enunciam cinco características da investigação qualitativa: a) o ambiente natural é a fonte direta de dados constituindo o investigador o instrumento principal; b) os dados recolhidos são na sua essência descritivos; c) o processo e seu significado são os focos principais de abordagem; d) os dados tendem a ser analisados de forma indutiva; e) é dada especial importância ao ponto de vista dos participantes.

Podemos deduzir, portanto, que a base da investigação qualitativa reside na abordagem interpretativa da realidade social e privilegia, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir dos sujeitos da investigação.

Considerando que pretendíamos verificar até que ponto os processos de pesquisa (considerados por nós como um indicador de inovação) têm sido incorporados às práticas pedagógicas dos professores, delimitamos que os sujeitos da pesquisa deveriam ser professores e pesquisadores atuantes em cursos de graduação em Biblioteconomia que contam com a bolsa de produtividade em pesquisa do CNPq. Essa delimitação se deve, primeiramente, às características peculiares do processo de formação das áreas de Biblioteconomia e Ciência da Informação, especialmente no Brasil, conforme já salientado. Em segundo lugar, se deve ao fato de termos constatado que esses professores estão credenciados em programas de pós-graduação pertencentes a escolas ou departamentos de Ciência da Informação também ligados a cursos de graduação em Biblioteconomia. No desenvolvimento do estudo foram realizadas entrevistas com 19 (dezenove) professores-pesquisadores de diferentes universidades e níveis de bolsa, abrangendo o período de 2005 a 2008.

Considerando alguns dados sobre a formação profissional podemos salientar o seguinte:

- Quinze professores têm formação de graduação em Biblioteconomia e apenas três são oriundos de outras áreas, especificamente Arquitetura e Engenharia, mas com experiências práticas no campo da informação. Somente um apresentou, além da formação em Biblioteconomia, também outra formação, no caso, em Jornalismo.

- Dezesseis professores cursaram doutorado em Ciência da Informação. Apenas três se titularam doutores em outras áreas, sendo que dois em Comunicação e Semiótica e um em Letras.
- Todos, antes de assumir a docência, atuaram como profissionais em bibliotecas, ou em variados tipos de instituições, serviços e unidades de informação.

A opção pelo uso da entrevista como instrumento de pesquisa deve-se ao fato de tratar-se de um importante componente da realização da pesquisa qualitativa. Segundo Minayo (1994), o que torna a entrevista um instrumento privilegiado de coleta de informações para as ciências sociais, área onde se inclui a Ciência da Informação e a Biblioteconomia,

É a possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, sócio-econômicas e culturais específicas (MINAYO, 1994, p. 109-110).

A entrevista nesta pesquisa foi usada como “estratégia dominante” e foi “utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”, neste caso como interpretam sua prática pedagógica (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134).

Para realizar as entrevistas, foi elaborado um roteiro semi-estruturado, de forma a deixar aos interlocutores a possibilidade de seguir seus próprios rumos narrativos. Essas entrevistas foram realizadas em ambientes livres de formalidade e sem um tempo limitado. Os professores-pesquisadores entrevistados falavam livremente sobre o assunto das perguntas. As entrevistas foram gravadas e imediatamente após procedeu-se à transcrição das fitas. O tempo de cada entrevista durou, em média, duas horas, totalizando trinta e oito horas.

Realizadas as entrevistas partimos, então, para a organização dos dados colhidos e o estabelecimento de critérios para proceder à análise dos mesmos.

O trabalho de organização e análise dos dados

No tratamento dos dados das entrevistas utilizamos a análise de conteúdo porque, segundo Minayo (1994), é “a expressão mais comumente usada para representar o tratamento dos dados de uma pesquisa qualitativa”. Lembra, inclusive, que esse procedimento faz parte de uma histórica busca teórica e prática no campo das investigações sociais, o que lhe confere confiabilidade científica (MINAYO, 1994, p. 199).

De acordo com Bardin (2002), o funcionamento e o objetivo da análise de conteúdo, podem ser resumidos da seguinte maneira:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (BARDIN, 2002, p. 42).

Na busca de atingir os significados manifestos e latentes no discurso empreendido pelos professores durante as entrevistas, nos valem de uma dessas técnicas – a Análise Temática – para descrever o conteúdo das entrevistas e levantar indicadores que auxiliassem o seu tratamento e, após, sua análise e interpretação. Geralmente a noção de tema está relacionada a uma afirmação a respeito de determinado assunto, comporta um conjunto de relações e pode ser “graficamente apresentada através de uma palavra, de uma frase, um resumo” (MINAYO, 1994, p. 208).

Assim, procuramos, primeiramente, familiarizar-nos com os textos transcritos, os quais em sua maioria se constituíam em longos discursos que exigiram seguidas releituras. Para facilitar esse procedimento resolvemos ler as entrevistas a partir dos tópicos pelos quais as questões do roteiro foram organizadas a fim de melhor operacionalizar a análise do conteúdo das mesmas. Os tópicos foram assim estruturados:

- Tópico 1 - Vida profissional progressa
- Tópico 2 - Idéias pedagógicas norteadoras
- Tópico 3 - Práticas pedagógicas
- Tópico 4 - Pesquisa como recurso de ensino-aprendizagem
- Tópico 5 – Comentários gerais

A leitura a partir desses tópicos nos permitiu destacar períodos em cada entrevista que representavam as marcas do discurso de cada professor nas quais determinamos e assinalamos unidades de significado, mas ainda como descrições espontaneamente percebidas. Esse exercício nos levou a perceber a necessidade de redirecionar a leitura, aprofundando com rigor e precisão as buscas de unidades de significado, relevantes e essenciais à pesquisa. Dividimos, então, o roteiro da entrevista em dois núcleos de análise¹:

- Núcleo 1 – Práticas e idéias pedagógicas norteadoras
- Núcleo 2 – Pesquisa como recurso de ensino-aprendizagem

A partir dos núcleos determinados retomamos a leitura das entrevistas, procurando construir unidades de significado no discurso de cada professor. Agrupamos tais unidades por semelhança de significados, nomeando-as com expressões usadas pelos professores em suas próprias falas. Desse modo, conseguimos captar o essencial da fala de cada professor e do conjunto de seus discursos. A partir daí, estabelecemos duas categorias no sentido de tentar analisar como os professores estão construindo sua prática na perspectiva de formar sujeitos com autonomia, com

¹ As falas contidas nas demais questões que compunham o roteiro da entrevista passaram a ser consideradas como complementares aos dois núcleos estabelecidos.

espírito investigativo, com atitude crítica, criativa e transformadora, particularidades requeridas pelo paradigma emergente. Estas categorias foram assim caracterizadas:

- Articulação pesquisa-ensino;
- Pesquisa como procedimento pedagógico.

Depois da criação das categorias, partimos para a escolha dos trechos das entrevistas, em cada núcleo, avaliados como mais significativos dentro da categoria analisada.

Pontuando alguns resultados

O esforço realizado nesta pesquisa foi no sentido de acompanhar, com a lógica investigativa, os caminhos pedagógicos que estão sendo percorridos por aqueles professores-pesquisadores que, em princípio, estão dispostos a fazer rupturas paradigmáticas. Desse modo, nesta parte pretendemos analisar a prática docente, considerando o conjunto de dados coletados e organizados.

Articulação pesquisa-ensino

A estreita relação do ensino com a pesquisa é uma das condições essenciais para efetivar a superação da dicotomia teoria/prática. Nesse sentido, procuramos verificar se os professores-pesquisadores se preocupam em fazer alguma ligação entre a pesquisa que realizam e os conteúdos das disciplinas que ministram na graduação, com a intenção de descobrir se percebem a pesquisa como uma necessidade intrínseca ao ensino.

Dos dezenove professores-pesquisadores entrevistados dezesseis declararam que procuram formular seus projetos de pesquisa vinculados às disciplinas que ministram. Um professor afirma que “[...] sempre fiz meus projetos vinculados às disciplinas que ministro”(PP5)². Outro considera que sua pesquisa está totalmente ligada ao ensino que exerce, pois “da pesquisa nasceu, por exemplo, uma das novas optativas oferecidas na graduação” (PP2). Mais um faz essa mesma ligação porque estuda e pesquisa os fundamentos das áreas de biblioteconomia e ciência da informação e “cada novidade que surge nas pesquisas que eu faço, eu trago para a sala de aula” (PP12). Outro explica que “na medida do possível eu sempre estabeleço um vínculo entre o que pesquiso e o que ministro em sala de aula” (PP14). Já em outra fala fica evidenciada a ligação direta entre o campo de pesquisa, as disciplinas ministradas e a produção científica do professor: “minha área de pesquisa é organização da informação. As disciplinas que ministro estão vinculadas a este campo. Minha produção científica está focada, basicamente, nessa área” (PP15). Complementa, chamando a atenção para o fato de que na sua instituição “não há atividade de ensino desvinculada da pesquisa” e explica que “essa exigência tem sido fundamental para garantir que os alunos também acompanhem a dinâmica científica da área em

² À medida que as entrevistas eram realizadas, recebiam um número seqüencial. Tal procedimento permitiu que as falas fossem codificadas de acordo com essa ordem. PP, significa professor-pesquisador.

que atuamos”. No entanto, na sua opinião, “deve-se ter clareza sobre as especificidades de cada atividade” e faz a seguinte distinção

A atividade docente requer o desenvolvimento permanente de projetos de pesquisa própria para orientação de projetos de alunos de graduação e de pós-graduação. Não se pode, desse modo, confundir pesquisa de aluno (para formação) e pesquisa de docente. Esta última é pesquisa sênior, cujo escopo requer exploração teórica e metodológica distinta das pesquisas realizadas por discentes (PP15).

Contudo, alguns professores confessam que vêm uma relação apenas indireta entre seu tema de pesquisa e o(s) conteúdo(s) da(s) disciplina(s) que trabalham na graduação. “Não diretamente. Na realidade como minha pesquisa atual é sobre as ofertas de emprego para o bibliotecário disponíveis na Internet, costumo trazer para os alunos as novas possibilidades de atuação na área”. Porém, esse professor considera que “geralmente o aluno que trabalha comigo em iniciação científica escolhe trabalhar comigo porque já ouviu falar do tema em minhas aulas o que, de certa forma, o desperta para a pesquisa”. Esse mesmo professor ao explicitar o conceito que tem de pesquisa afirma que “considero fundamental que o professor desenvolva pesquisa porque, mesmo que esta não esteja diretamente ligada à disciplina que está ministrando, proporciona outras formas de ver e questionar a realidade” (PP1). Outro professor imagina que seu objeto de estudo “tem a ver com o que eu ensino na graduação no sentido de que eu trabalho muito com fontes eletrônicas de informação”. Explica que seu objeto de estudo “são os periódicos eletrônicos, o sistema de informação do Portal Capes, biblioteca digital”, mas que a questão de pesquisa não tem a ver com o que trabalha na graduação estritamente. Reconhece, no entanto, que “quando eu vou falar de serviço de informação, de usuário, de atendimento à demanda, da questão da informação, da entrevista de referência, tem a ver com o usuário do Portal Capes” (PP13).

Já outro professor confessa que ao formular seu projeto de pesquisa não teve a preocupação de relacionar com o que ensina na graduação, mas pensa que “tem uma ligação porque meu projeto atual tem a ver, de uma certa forma, com tecnologia da informação que é minha área de formação”. Na opinião desse professor “a ponte entre o ensino de graduação e a pesquisa é mais distante, ela é mais próxima com o ensino de pós-graduação, aí eu acho que tem disciplinas que foram resultado dessa pesquisa [...]” (PP10). Ainda, um outro professor manifesta opinião semelhante ao considerar que sua pesquisa tem uma relação apenas indireta com sua(s) disciplina(s) da graduação e que “relaciona-se mais diretamente com disciplinas da pós” (PP9). Na mesma linha desses dois últimos depoimentos, um outro professor revela que sua pesquisa não tem vinculação com as disciplinas que ministra na graduação e confessa que “minha concepção de pesquisa não é a da pesquisa como prática pedagógica (ou pesquisa escolar), mas a da pesquisa científica” e por isso acredita que não é possível a vinculação da pesquisa ao ensino. Contudo, faz uma ressalva

No entanto, se estender o conceito de pesquisa para abarcar também a atividade que inclui a busca da solução de problemas por meio da investigação realizada pelos alunos e orientada pelo professor, então acredito ser viável a utilização da pesquisa no ensino de graduação. Nesse sentido, acredito que viabilizo algumas experiências em sala de aula (PP18).

Os depoimentos destacados revelam que há um esforço por parte de alguns professores em relacionar a pesquisa que desenvolvem com sua matéria de ensino, mas parece que esse esforço é mais pessoal do que consequência de uma política institucional. Pois, vimos que mesmo os professores que consideram fundamental desenvolver pesquisa por considerar essa atividade primordial para o avanço teórico e do campo de formação profissional da área, confessam que ao formular seu projeto de pesquisa não tiveram a preocupação de relacioná-lo às temáticas que trabalham no ensino de graduação.

Dos entrevistados apenas três declararam haver uma política institucional na sua unidade de ensino voltada para o ensino e a pesquisa na graduação. Isso demonstra que está mais no professor a tomada de decisões sobre o seu fazer docente do que na instituição, ainda que tenhamos que reconhecer que o ambiente institucional influencia sobremaneira no projeto individual do professor. A ausência de projetos institucionais permite que o projeto individual do professor tenha mais força. Se isto, por um lado, pode ser positivo, na medida em que represente liberdade e autonomia para o docente, por outro pode ser nefasto, pois pode significar uma total dependência da individualidade do professor e de seu grau de compromisso e competência.

É interessante ressaltar que independentemente dos caminhos que levaram esses professores ao magistério quase todos afirmaram que o doutorado foi decisivo para o *refinamento* da sua atuação docente.

Um professor declara que o doutorado foi decisivo para o amadurecimento do seu tema de mestrado “[...] e influenciou minha trajetória de pesquisa e de ensino” (PP2). Um outro reconhece que sua experiência como professor-pesquisador evoluiu muito entre o mestrado e o doutorado.

No mestrado aprendi a fazer pesquisa com consistência, mas mais do que isso, aprendi a retornar o crescimento científico adquirido para os alunos em sala de aula. O doutorado me trouxe maturidade e me propiciou maior flexibilização em relação à compreensão dos objetos e fenômenos da área, que para mim é essencial no que tange ao ensino-aprendizagem, principalmente, para o docente (PP14).

Comentários como esses levam a crer que a interface de maior visibilidade para a graduação é a pós-graduação (*stricto-sensu*), tanto como local para a capacitação científica dos docentes, quanto para o aprimoramento dessa formação, de modo que eles desenvolvam competência para introduzir os alunos da graduação às formas básicas de investigação.

No entanto, Cunha (1996b) em estudo que discute a relação entre o ensino e a pesquisa argumenta que, apesar dos programas de pós-graduação perseguirem o objetivo de concretizar essa relação no ensino superior, na realidade, há um pressuposto equivocado nessas propostas, pois partem da suposição “de que a relação ensino e pesquisa se dá quando o professor estabiliza-se como investigador e traz para a sala de aula resultados dos seus estudos”. A autora assegura que mesmo sendo esse um comportamento desejável, não garante a indissociabilidade entre ensino e pesquisa e muito menos o desenvolvimento de habilidades e atitudes científicas nos alunos. No seu entendimento, “quase sempre o ensino continua sendo de resultados e não raras vezes o professor-pesquisador tende a ser mais dogmático, defendendo *a sua verdade*, uma vez que ela é fruto do seu próprio processo de descoberta” (CUNHA, 1996b, p. 121).

Assim, podemos dizer que apesar de a pós-graduação, em especial o doutorado, dar outra dimensão à ação docente, a articulação entre o ensino e a pesquisa não surge naturalmente, mas depende de um processo de *construção*. Depende, também, de um conjunto de circunstâncias que vão desde as políticas educacionais e científicas, passando pelas condições de recursos, equipamentos, espaço e tempo, chegando às diferentes concepções pedagógicas e epistemológicas dos professores-pesquisadores.

Examinada a existência de vinculação entre os conteúdos das disciplinas que os professores-pesquisadores ministram na graduação e a pesquisa que desenvolvem, passamos a averiguar se aqueles que confirmaram fazer essa ligação também trabalham a pesquisa como um *princípio pedagógico*, isto é, se exercitam a prática do ensino com pesquisa.

Pesquisa como procedimento pedagógico

Os professores-pesquisadores entrevistados, de maneira geral, demonstraram preocupação em vincular e articular ensino e pesquisa, reconhecendo a pesquisa como a grande geradora da construção do conhecimento.

Ao afirmarem a relevância da pesquisa, evidenciam suas experiências com pesquisa nas disciplinas que ministram na graduação, ainda que de forma introdutória. Desse modo, o exercício da pesquisa como procedimento pedagógico pode ser percebido em alguns depoimentos.

Na busca da compreensão de conceitos que se dão, por exemplo, nas disciplinas que tratam de indexação e linguagens documentárias, alguns professores tentam levar seus alunos a construir uma *atitude de pesquisa*, o que significa, segundo Demo (1997, p. 2), “[...] promover o processo de pesquisa no aluno”. Nesse sentido, um professor que trabalha com linguagens documentárias afirma que “não creio que se possa pensar o processo de formação sem pesquisa”. Ressalta que já afirmou anteriormente na entrevista que “a pesquisa visa à produção de conhecimento. Portanto, “o ensino de graduação sem pesquisa, será mera reprodução”. Explica que

Nas disciplinas que ministro (da área da organização da informação), o trabalho final é um projeto de organização de repositórios de informação e construção de linguagens documentárias. Essas atividades requerem pesquisa, ou seja, apoio teórico e metodológico para que sejam encontradas as melhores formas de realizá-lo (PP15).

Segue seu depoimento, detalhando como desenvolve a atividade de pesquisa nas disciplinas que ministra

Primeiro: a construção do projeto exige a identificação de um problema e conjecturas sobre os possíveis modos de dar solução ao problema. A construção do projeto e seu desenvolvimento exigem leitura e reflexão. A leitura de textos

teóricos e metodológicos está vinculada ao desenvolvimento do projeto. Exige, portanto a apropriação do que está sendo lido e sua expressão com autonomia. A execução do projeto será bem sucedida se o aluno aplicar criativamente o que leu, ou seja, se re-elaborar o conhecimento disponível em textos (PP15).

No entanto, em outro depoimento de um professor que pesquisa integração de linguagens, compatibilização de linguagens, *web* semântica e integração de redes de informação, fica enunciada a dificuldade em articular a pesquisa que desenvolve ao ensino que ministra na graduação, apesar de reconhecer que quanto à natureza desse conhecimento “a pesquisa deve estar integrada/relacionada ao ensino de graduação” (PP17). Explica que o projeto em que está trabalhando é, na verdade, “um consórcio, parte da pesquisa se desenvolve no Brasil e outra parte na Alemanha. Então são sistemas grandes que mapeiam o sequenciamento genômico numa grande terminologia que chamamos de ontologias, vocabulário da lógica”. Mas, na sua fala transparece a dificuldade quanto a conseguir trazer todo esse conhecimento para o ensino de graduação. Confessa que “atualmente o que eu tenho conseguido são bolsas de iniciação científica”, conta também com monitores e “esses monitores estão envolvidos nessa pesquisa comigo de alguma maneira, ou levantando bibliografia, participando do meu grupo de pesquisa, discutindo essa temática em sala de aula” (PP17).

Já outro professor consegue explorar e aproveitar sua atividade de pesquisa em uma das disciplinas que ministra. “Na disciplina que mais se relaciona à minha pesquisa, os alunos experimentam processos que trabalham os conceitos e sua aplicação [...]” e explica como desenvolve essa metodologia.

Partimos de uma explicação geral sobre o conteúdo de uma disciplina e a forma de trabalho a ser adotada. Exploramos a cada aula uma série de conceitos e, em seguida, solicitamos aos alunos que exercitem a apropriação de conceitos. De exercícios realizados, primeiramente em classe, eles são solicitados a procurar novas fontes para resolver os problemas colocados ampliando as bases de conhecimento inicialmente utilizadas. Novos conceitos são introduzidos e o processo se desenvolve progressivamente até a apresentação de um resultado ou uma aproximação (PP2).

Outro professor, apesar de manifestar a convicção de que faz ensino com pesquisa, é de opinião que “a atividade investigativa em sala de aula, tem que ser feita com alguns parâmetros, porque a disciplina é limitada, em tempo, em proposta” (PP3).

Com relação a essa questão do estabelecimento de parâmetros para a pesquisa no ensino de graduação, encontramos em outro depoimento a mesma preocupação. O professor reconhece que a utilização da pesquisa como instrumento de aprendizagem “é um dos princípios da competência informacional”. Porém,

A pesquisa relacionada ao ensino de graduação, na forma como o ensino é organizado tradicionalmente (em disciplinas articuladas, mas que enfocam diferentes aspectos de um dado fenômeno ou conhecimento, com carga horária específica e reduzida tendo em vista o desenvolvimento de uma pesquisa) não

permite a meu ver a realização da pesquisa científica – aquela que faz avançar o conhecimento acumulado e registrado. Mas pesquisas como revisão da literatura, experimentações, pequenos levantamentos (*surveys*), que também são práticas válidas para aprendizagem e em que estão apoiadas de um ensino mais interativo (PP16).

Revela que seu trabalho com a pesquisa no ensino de graduação se pauta pela preocupação em não apresentar respostas prontas aos alunos, mas sim solicitar que eles “procurem na literatura, façam visitas e entrevistas em locais e com pessoas que possam trazer contribuições e explicitar sua prática a respeito do assunto, levando dados resultantes de pesquisas para serem discutidos e analisados” (PP16).

No depoimento desses professores-pesquisadores percebemos o esforço em introduzir nas disciplinas que ministram pequenos processos de investigação. A realização de trabalhos de pesquisa, ainda que incipientes, na medida em que não ultrapassam a descrição da realidade ou o levantamento bibliográfico, mostram a preocupação em buscar alternativas que superem a pedagogia tradicional de ensino. Podemos dizer, então, que os primeiros passos recomendados por Demo (1997) no sentido de estimular a pesquisa no aluno: *procurar material bibliográfico, motivar a fazer interpretações próprias, reconstruir o conhecimento como maneira própria de aprender*, são dados por esses professores.

Pelos depoimentos apresentados, a maioria dos professores expressa a preocupação em sair de um ensino tradicional, revelando que estão preocupados em articular a pesquisa com suas atividades de ensino. Mas, os recursos mais usados nos procedimentos didáticos cotidianos são os seminários, leitura e discussão de textos, aulas expositivas, atividades práticas e de laboratórios. Isso indica que embora procurem implantar propostas mais criativas, que acenem para uma participação mais efetiva dos alunos na construção do conhecimento, a idéia de ruptura, que caracteriza a inovação pedagógica, não compõe o quadro de preocupação desses professores.

Ficou evidente ainda, nos depoimentos coletados, a ausência de uma preparação pedagógica para o exercício da docência. Vários professores-pesquisadores se referiram a essa questão o que demonstra que se preocupam com uma preparação pedagógica que conduza a uma apreensão bem sucedida das formas de ensino e de construção desse ensino.

Um professor declara que é bastante crítico em relação a sua prática pedagógica e confessa que “ainda apresento insegurança na condução da avaliação dos alunos”. Quanto à didática usada para trabalhar o conteúdo em sala de aula “acho que precisa ser atualizada mediante as novas possibilidades de recursos interativos como *blog*, ensino à distância, etc” (PP16). Um outro professor declara seu pouco conhecimento a respeito das teorias de cunho pedagógico e confessa que “[...] vou tateando [...], mas acho que estou longe de estar capacitado para conseguir transmitir melhor os conteúdos que eu tenho que transmitir” (PP10).

Outro professor confessa que o início de sua atividade docente foi penoso, basicamente por duas razões: “falta de domínio amplo do campo de conhecimento e falta de experiência didática”. Explica que “a pesquisa de pós-graduação foi essencial para sanar as lacunas relativas ao conhecimento. No entanto, como a pós-graduação não prevê formação didático-pedagógica, procurei sanar essa lacuna por meio de seminários, cursos e leituras”. Na sua opinião, “a maioria dos docentes, embora tenha formação teórica suficiente, por força da pesquisa em pós-graduação e pós-doutoral, enfrenta dificuldades para desenvolver de forma satisfatória a atividade de docência”. Conclui que, “após quase 30 anos de atividade docente, adquiri as competências e

habilidades mínimas para ensinar”, mas pensa “que há uma contradição no ensino superior: exige-se que o docente faça pesquisa, mas não se exige que tenha formação pedagógica também permanente”. (PP15).

Essas falas nos remetem à discussão sobre as competências básicas para o exercício da docência universitária o que, por sua vez, nos leva a refletir sobre a estrutura organizativa do ensino superior que sempre “privilegiou o domínio de conhecimentos e experiências profissionais como únicos requisitos para a docência nos cursos superiores” (MASSETO, 2003, p.11).

Mas, o fato de os professores-pesquisadores não terem uma formação pedagógica não chegou a anular seus esforços no sentido de realizar um trabalho competente e diferenciado, indicando a tentativa de rompimento com o instituído.

Concluindo

No início deste texto ressaltamos as transformações que estamos vivenciando na base da ciência moderna, as quais evidenciam os limites e as lacunas do modelo que durante séculos sustentou a organização das sociedades e as práticas humanas em geral. O questionamento do paradigma da ciência moderna perpassa também o discurso e as práticas pedagógicas que constroem e constituem o cotidiano educacional.

O processo de formação em Biblioteconomia e Ciência da Informação é, da mesma forma, afetado por essas circunstâncias. Os perfis profissionais nesse campo sofrem mudanças bruscas e os cursos de graduação são instados a operar mudanças curriculares que prevejam a configuração de novos papéis e novas funções para os profissionais da informação. Contudo, advogamos que essas mudanças não devem ser apenas programáticas, mas, sobretudo paradigmáticas para refletir uma proposta renovadora de formação que permita colocar em ação novas idéias, novos ideais e novas práticas de ensino.

A análise dos depoimentos colhidos nesta pesquisa foi de muito valor para perceber como as experiências inovadoras de ensino estão acontecendo nas áreas de Biblioteconomia e Ciência da Informação e se estas evidências estão caracterizando uma ruptura paradigmática..

Consideramos que as experiências pedagógicas que os professores realizam com os alunos e o esforço para conduzi-los à condição de produzir conhecimento, constitui-se numa iniciativa louvável para fazer progredir a idéia de uma educação dialógica, onde o aluno seja o principal sujeito da aprendizagem. Se isso for uma constante nos cursos de formação de profissionais da informação, estaríamos realmente partindo para um novo paradigma de ensino nas áreas de Biblioteconomia e Ciência da Informação. Contudo, a análise mostrou que apesar do esforço e qualidade do trabalho desenvolvido pelos professores estudados, a proposta de ensino com pesquisa, que no nosso entendimento faz a ruptura com o paradigma tradicional de ensino, apresenta ainda algumas dificuldades de implementação.

Pelos depoimentos colhidos podemos dizer que os professores-pesquisadores favorecem a articulação do ensino com a pesquisa, têm o domínio dos conteúdos programáticos que ministram, como da área que ensinam, conhecem seu próprio caminho na busca da construção do conhecimento, fazem referências às pesquisas que realizam e utilizam-se de seus resultados na sua metodologia de ensino. No entanto, todo esse movimento não chega a representar uma

ruptura paradigmática no processo de ensino-aprendizagem nas áreas de Biblioteconomia e Ciência da Informação.

Temos que considerar, no entanto, que o trabalho docente na universidade depara-se com inúmeras dificuldades e contradições. A estrutura do ensino universitário é moldada por uma legislação que aprofunda a desigualdade pelos resultados finais do processo escolar. Além disso, os currículos extremamente estratificados não dão conta de trabalhar o conhecimento nas complexas relações sociais do mundo de hoje.

A reflexão sobre a prática pedagógica exercida pelos professores que atuam nas áreas de Biblioteconomia e Ciência da Informação pode possibilitar um novo olhar sobre o processo de formação nessas áreas que historicamente têm sido observadas como áreas de maior relevância técnica do que teórica. Por isso, os professores pesquisados têm muito a contribuir para a formação do profissional da informação, pois, com sua trajetória diferenciada em que procuram construir uma parceria com o aluno na busca do conhecimento, podem concretizar uma nova proposta de formação para essas áreas.

Do mesmo modo, a discussão em torno da efetivação da pesquisa como estratégia pedagógica do ensino de graduação poderá reverter em uma formação que estimule o aluno a tornar-se participante do processo de construção do conhecimento e, conseqüentemente, mais reflexivo, crítico e capaz de analisar os problemas advindos da prática profissional com maior discernimento.

Certamente, há possibilidades para novas posturas educacionais e espaço para a construção de propostas alternativas de ensino-aprendizagem na formação dos profissionais da informação. Nesse sentido, esperamos que os resultados apresentados, ainda que pontuais, devido à limitação de páginas do presente texto, permitam refletir sobre alguns aspectos que envolvem o processo de formação do profissional da informação, estimulando novos estudos e pesquisas acerca desta temática.

Artigo recebido em 03/12/2011 e aprovado em 22/12/2011.

Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2002.

BARRETO, Aldo de A. O tempo e o espaço da ciência da informação. *Transinformação*, Campinas, v. 14, n. 1, p. 17-24, jan./jun. 2002.

BENHRENS, Marilda Aparecida. A Prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 80, n. 196, p. 383-403, set./dez. 1999.

_____. *O Paradigma emergente e a prática pedagógica*. Petrópolis: Vozes, 2005.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. 4 ed. Port: Porto, 1994.

CUNHA, Maria Isabel da. Relação ensino e pesquisa. In: VEIGA, Ilma P. A. (Org.). *Didática: o ensino e suas relações*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1996b. p. 115-126.

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

LUCARELLI, Elisa. Ensiñar y aprender em la universidad: la articulación teoría-práctica como eje de la innovación em el aula universitária. In: LINHARES, Célia F. et al. *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 149-161.

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

_____. Inovação na educação superior. *Interface*, Botucatu, v.18, n. 14, p. 197-202, set./fev. 2004. Disponível em:<<http://www.interface.org.br>>. Acesso em: 15 jun. 2010.

MINAYO, Maria Cecília de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 3. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1994.

OLIVEIRA, Marlene de; ARAÚJO, Eliany A. de. Os paradigmas da Biblioteconomia e da Ciência da Informação e os novos contextos de informação. In: CASTRO, César Augusto (Org.). *Ciência da Informação e Biblioteconomia: múltiplos discursos*. São Luis: EDUFMA; EDFAMA, 2002. Cap. 2, p. 36-49.

OLIVEIRA, Marlene de. Origem e evolução da ciência da informação. In: _____. *Ciência da informação e biblioteconomia: novos conteúdos e espaços de atuação*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005. p. 9-28.

SANTOS, Boaventura S. Um discurso sobre as ciências em transição para uma ciência pós-moderna. *Revista de Estudos Avançados*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 46-70, maio/ago. 1988.

_____. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002a. v. 1

_____. *Um discurso sobre as ciências*. 13. ed. Porto: Afrontamento, 2002b.

VEIGA, Ilma P. A.; RESENDE, Lúcia M. G.; FONSECA, Marília. *Aula universitária e inovação*. In: VEIGA, Ilma P.; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Orgs.). *Pedagogia universitária; a aula em foco*. 3. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2002, p.161-191.