



CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO: RELAÇÕES ENTRE PESQUISA, ENSINO E PRÁTICA PROFISSIONAL

Asa Fujino

Professora do Curso de Biblioteconomia e Documentação – Escola de Comunicações e Artes – Universidade de São Paulo (USP) – Brasil

RESUMO

O trabalho apresenta reflexões sobre o desafio que a Ciência da Informação tem para converter experiências decorrentes da prática profissional em conhecimento sobre o próprio fazer, de modo a possibilitar uma revisão dos aspectos teórico-metodológicos envolvidos nos processos de formação do profissional da área. Parte do pressuposto que o corpo de conhecimentos da área deve possibilitar recursos para a formação de profissionais com competência para atuar em diferentes ambientes e não pode prescindir do conhecimento das práticas nos campos de atuação profissional, em especial o da Biblioteconomia. As reflexões têm como base a literatura sobre as relações entre pesquisa e ensino de graduação e resultados de pesquisas anteriores sobre os impactos da atividade de estágio na formação do profissional bibliotecário.

Palavras-Chave: Ensinar com Pesquisa; Ação Didático-Pedagógica; Estágio; Educação Superior; Profissional da Informação.

ABSTRACT

This work discusses the challenges of Information Science to convert information from professional practice experiences into knowledge. This process is necessary to review theoretical and methodological aspects of librarian higher education. It is taken into consideration that for improve undergraduate teaching to prepare professionals with competence to act in different environments is important to reflect about the knowledge from theory and practice in particular of Librarianship. This reflection is based on the literature on relationship between research and undergraduate teaching and includes research findings on the impacts of the training program in the formation of librarian.

Keywords: Teaching with Research; Didactic-Pedagogic Action; Training Program; Undergraduate Teaching; Information Professional.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa científica, ao se debruçar sobre a experiência profissional, possibilita objetivar a prática transformando-a em objeto teórico, e, simultaneamente, olhar para a prática como espaço social de aplicação desse novo conhecimento. O

resultado decorrente do processo de investigação é um conhecimento acumulado pelo exercício da prática, mas consubstanciado pela teoria.

Por outro lado, é este corpo abstrato de conhecimentos que vai definir as tarefas desenvolvidas no campo profissional. O desafio dos profissionais que atuam no ensino é trabalhar simultaneamente com o corpo de conhecimentos abstratos e os decorrentes da prática profissional, sem cair na armadilha da redução da dimensão teórica dos conhecimentos ou do potencial de contribuição da dimensão pragmática para a geração de novos conhecimentos.

A transformação da experiência decorrente da prática profissional em conhecimento pressupõe duas etapas: a da transformação do conhecimento prático em método e transformar o método em informação com potencial para ser disseminado e apropriado em diferentes contextos.

Parte-se do pressuposto que é fundamental pensar a Ciência da Informação na perspectiva proposta por Boaventura de Souza Santos (1989, p.42), que caracteriza a positividade do senso comum como inerente ao surgimento de uma nova configuração de conhecimento “[...] que, sendo prática, não deixe de ser esclarecida e, sendo sábia, não deixe de estar democraticamente distribuída”.

A reflexão sobre as condições sociais de produção, transferência e uso desses conhecimentos é inerente à prática científica contemporânea, principalmente no caso da Ciência da Informação em que seu objeto de pesquisa – a informação – é definida por Smit e Barreto (2002, p.17) como “[...] estruturas significantes com potencial de gerar conhecimento no indivíduo” ou como entende Le Coadic (2004, p.4-5) “[...] a informação é um conhecimento inscrito em forma escrita, oral ou audiovisual, em um suporte e comporta um elemento de sentido”, e, portanto, a pesquisa leva em consideração que a atribuição de significados é empreendida pelo usuário, de acordo com diferentes situações de uso.

Por outro lado, o ensino pressupõe que as ações do profissional sejam balizadas por opções que garantam condições potenciais maiores de apropriação do objeto pelo usuário e em contextos específicos. Desta forma, o corpo de conhecimentos da área deve possibilitar recursos para a formação de profissionais com competência para atuar em diferentes ambientes e não pode prescindir do conhecimento das práticas nos campos de atuação profissional, em especial o da Biblioteconomia.

O trabalho visa apresentar reflexões sobre o desafio que a Ciência da Informação tem para converter experiências decorrentes da prática profissional em conhecimento sobre o próprio fazer, de modo a possibilitar uma nova concepção de ensino, a partir da revisão dos aspectos teórico-metodológicos envolvidos nos atuais processos de formação do profissional da área.

Parte do pressuposto que o corpo de conhecimentos da área deve possibilitar recursos para a formação de profissionais com competência para atuar em diferentes ambientes e não pode prescindir do conhecimento das práticas nos campos de atuação profissional, em especial o da Biblioteconomia, e que cabe aos pesquisadores envolvidos com os desafios da formação, reflexão contínua sobre os objetos teóricos da área para situar a pesquisa no campo da Ciência da Informação, sem, contudo, perder a dimensão social da atividade profissional.

Assim, é de se supor que o salto necessário para transformar experiências profissionais em conhecimento teórico-metodológico requer novos olhares sobre a pesquisa na área e maiores reflexões sobre o processo de aprendizado dos sujeitos profissionais nos vários contextos sociais.

As reflexões têm como base a literatura sobre as relações entre pesquisa e ensino de graduação e parte de pesquisas anteriores sobre novas abordagens pedagógicas no ensino em Biblioteconomia e Ciência da Informação (FUJINO, 2004) e sobre os impactos da atividade de estágio na formação do profissional bibliotecário (FUJINO; VASCONCELOS, 2010).

Por outro lado, busca também propor um paralelo com a concepção de “conversão do conhecimento” própria das teorias de gestão do conhecimento, em voga na Administração, para situar a pesquisa no campo da Ciência da Informação. As dinâmicas que orientam o processo de amplificação do conhecimento, qual sejam: a de converter conhecimento tácito em conhecimento explícito e a transferência do conhecimento individual para o grupo, conforme proposto por Nonaka e Takeuchi (1995) fornecem indícios para reflexão sobre a criação do conhecimento organizacional, mas não para a formação do profissional da informação, embora bibliotecários não possam prescindir dos conhecimentos sobre as estratégias utilizadas pelas instituições para estimular processos de conversão do conhecimento.

2 CIÊNCIA PÓS-MODERNA E SENSO COMUM

Boaventura de Souza Santos (1989) faz importante contribuição à discussão sobre a prática científica ao propor uma nova leitura sobre a ciência moderna e um contraponto à concepção positivista presente nas ciências naturais, resgatando o papel dos conhecimentos do senso comum nas ciências, principalmente sociais.

O autor entende que a reflexão sobre a ciência pressupõe a compreensão de todas as suas partes, sem a qual não é possível compreendê-la na sua totalidade. Para o autor, as partes determinam o todo, da mesma forma como o todo é determinado pelas suas partes. Assim, a compreensão de cada disciplina científica só é possível se conhecidos os mecanismos de funcionamento da ciência como um todo.

De igual modo, LeCoadic (2004, p.37) acredita que o global “[...] é o conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter-retroativo ou organizacional e é preciso recompor o todo para conhecer as partes”.

Ao fazer a análise crítica da ciência moderna, Boaventura recorre à estrutura do diálogo presente nos fundamentos da hermenêutica, que pressupõe a abertura para modificações das pressuposições iniciais, de modo a possibilitar a apreensão do estranho para torná-lo familiar. Tal recurso permite, em sua opinião, entender o distanciamento e a estranheza do discurso científico em relação ao discurso do senso comum na ciência moderna.

Para o autor, a caracterização negativa do senso comum no meio científico foi feita a partir dos fundamentos da ciência tradicional e conservadora, que o tornou sinônimo de conhecimento superficial e ilusório, por isso, não surpreende sua posição enviesada e negativa.

A partir dessa perspectiva, o autor propõe um esforço analítico para superar o etnocentrismo científico e compreender outras formas de conhecimento ditas não científicas ou não racionais, entre elas, o conhecimento vulgar e prático com que no cotidiano orientamos nossas ações e damos sentido à nossa vida e que se reproduz pela vivência de grupos sociais, no qual se afirma e adquire segurança.

Deste modo seria possível estabelecer uma nova relação entre ciência e senso comum, em que “[...] qualquer deles é feito do outro e ambos fazem algo de novo”, levando a uma nova prática científica, que deverá possibilitar o

redimensionamento das relações entre a criação científica, a aplicação deste conhecimento e o poder decisório deste conhecimento, propiciando uma nova configuração do saber, “[...] que combina o caráter prático e prudente do senso comum com o caráter segregado e elitista da ciência” e leva a uma configuração de conhecimentos que busque o equilíbrio entre adaptação e criatividade, só possível no contexto de uma ciência que,

[...] por privilegiar as consequências, obrigue o homem a refletir sobre os custos e benefícios entre o que pode fazer e o que lhe pode ser feito [...] uma prática que saberá dar à técnica o que é da técnica e à liberdade o que é da liberdade (LE COADIC, 2004, p.40-45).

3 CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO E PROFISSÃO

Ao fazer reflexões sobre a educação para a informação, Le Coadic (op.cit., p.112-113) considera que, no mundo atual, de redes e fluxos de informação, cabe questionar sobre as habilidades necessárias para *se informar e aprender a informar, e sobre onde adquiri-las*. Partindo do pressuposto que a Ciência da Informação possui estatuto de disciplina e um corpo de conhecimentos, propõe discussão sobre se tais conhecimentos são ensináveis. Em sua opinião, a *ensinabilidade dos conhecimentos* relaciona-se com o seu status intelectual, cognitivo, e a seu status social e profissional. Nos seus aspectos cognitivos, a disciplina seria uma “[...] tradição de processos intelectuais e técnicas que lidam com problemas teóricos e práticos”; e nos aspectos sociais, seria um “[...] conjunto organizado de instituições, funções e pessoas, cujo mister é aplicar e melhorar esses processos”. O status da disciplina seria decorrência do uso de conhecimentos no interior da disciplina, pelo conjunto de pessoas e instituições, para elaborar, racionalmente, seus comportamentos cognitivos e sociais. Para o autor

[...] de prática de organização, a ciência da informação tornou-se, portanto, uma ciência social rigorosa que se apóia em uma tecnologia também rigorosa. Tem por objeto o estudo das propriedades gerais da informação (natureza, gênese, efeitos) e as análises dos seus processos de comunicação e uso (LE COADIC, 2004, p.25).

Mueller (2004, p.34-35) complementa, observando que a prática profissional também influi na *vulnerabilidade das profissões* e sua estabilidade está diretamente

relacionada ao conhecimento abstrato que fundamenta o discurso, orienta a formação de futuros membros e fornece sustentação para o diagnóstico e tratamento dos problemas no âmbito do trabalho profissional, contribuindo para a legitimação da profissão. A construção desse corpo de conhecimento, segundo a autora, é “[...] responsabilidade de professores e pesquisadores que formam um segmento especial dentro da profissão”, e alerta que “[...] quando esse corpo de conhecimento apresenta pouca consistência, ela se torna frágil e particularmente vulnerável a ataques de grupos dentro do sistema, interessados em sua tarefa profissional”.

Ao tratar dos desafios e perspectivas para formação do profissional da informação, Guimarães (2004, p.90-91), aponta algumas características do contexto brasileiro para ressaltar que a teoria foi construída a partir da reflexão sobre a prática e, inicialmente, ligada a ambientes como a biblioteca ou o arquivo, de modo que “[...] a dimensão profissional teve precedência histórica sobre a dimensão científica”, do mesmo modo que o objeto de trabalho caminhou do concreto para o abstrato: do documento para a informação.

O autor observa que a formação profissional ainda prescinde de uma concepção educacional que permita uma efetiva inserção profissional dos futuros graduandos e, nesse sentido, propõe um diálogo entre os espaços de formação e os espaços de exercício profissional, o mundo acadêmico e o mercado de trabalho, a entre a graduação e a pós-graduação visando assegurar mútua alimentação.

Em relação aos desafios, aponta o uso das tecnologias no âmbito das atividades informacionais e o compromisso de gerar conhecimento novo por meio da vivência em pesquisa.

4 ENSINO, PESQUISA E APRENDIZAGEM

As diversas teorias de aprendizagem objetivam explicar como se expressa o desenvolvimento mental de um aprendiz para entender como o indivíduo aprende e subsidiar modelos institucionais de ensino-aprendizagem.

Para Carl Rogers (1977), um dos teóricos da abordagem humanista na educação, a aprendizagem acontece com a vivência das experiências. Os problemas do cotidiano despertam a curiosidade e o desejo do educando em buscar

conhecimento para adaptar-se à nova realidade, o que exigirá mudança de atitudes para solucioná-los. Assim, ela se torna significativa e, ao mesmo tempo, transformadora de atitudes.

O autor é crítico da aprendizagem baseada em tarefas, por entender que elas propiciam apenas o uso de operações mentais, sem despertar emoções ou curiosidades no educando. Deste modo, o professor é desafiado a ser não apenas um transmissor de conhecimento, mas um facilitador de aprendizagem que tem a responsabilidade de estimular educandos a desenvolverem seus processos cognitivos e a buscarem seu próprio conhecimento.

Isto significa ter a capacidade de olhar e entender o ponto de vista do educando, considerando os diferentes contextos de experimentação da realidade, e aceitar os questionamentos e os caminhos diferentes dos planejados, para possibilitar oportunidades de confrontação direta com problemas práticos, sociais, pessoais ou de pesquisa.

Complementarmente, educadores de diferentes áreas passaram a se preocupar com a atividade de pesquisa com objetivos pedagógicos, entendendo que ela é essencial para repensar o próprio ensino e para aprimorar o fazer.

A pesquisa, nos diversos níveis educacionais, passa a ser vista não apenas como instrumento para solução de problemas, mas como um método intencional de produzir conhecimento e induz à nova concepção de ensino centrada em postura investigativa e prática problematizadora, elementos essenciais no desenvolvimento do espírito científico.

Candau (1996, p.88-89) entende que a prática educativa deve propiciar condições para que os alunos possam “[...] captar e compreender o mundo como realidade em processo pensando-o e a si mesmo, sem dicotomizar este pensar da ação” e, nesse sentido, viver a transformação e atuar na reconstrução da realidade.

Tal concepção se opõe à abordagem positivista-experimental, de forte presença no Século IX e início do Século XX, principalmente nas ciências naturais, propondo uma abordagem mais adequada ao objeto de estudo que considere outros aspectos, principalmente qualitativos, essenciais à sua compreensão.

A abordagem tradicional pressupõe que o funcionamento do todo é uma somatória simples das partes e cria espaços compartimentados para a teoria e para a prática, com evidente redução dos objetos e objetivos de pesquisa e das

possibilidades de investigação no campo do saber, dificultando posterior intervenção nos processos tanto no âmbito da formação, quanto no da prática profissional.

O objetivo principal dos positivistas era o de desvendar a relação causal e explicar as relações entre causa e efeito. Nas Ciências Humanas, busca-se a compreensão dos problemas que surgem no campo social, identificar os fatores e as variáveis inerentes à situação e entender sua complexidade, de modo a poder explicá-la. Ampliam-se os horizontes de pesquisa do que necessita ser conhecido, ser ensinado ou das responsabilidades no campo do trabalho.

O ensino articulado à pesquisa, no campo das ciências sociais, ao possibilitar a vivência das dimensões teóricas com a prática da pesquisa, promove maior aproximação com a realidade e o ato de aprender surge em decorrência de uma nova leitura e interpretação dessa realidade.

Nesse sentido, pressupõe a participação de alunos e professores na tarefa de investigar e analisar o seu entorno, propiciando oportunidades para análises mais ricas e contextualizadas no campo do trabalho, valorizando experiências profissionais não como instrumento ilustrativo no ensino, mas como um potencial campo de aprendizagem e geração de novos conhecimentos.

No entanto, modos mais flexíveis de produção de saberes, se por um lado permitem a compreensão de problemas específicos contextualizados, por outro lado, enfrentam os desafios de definição dos parâmetros de validação da compreensão alcançada, no interior do próprio método. Como bem observa Mueller (2004, p.35)

[...] a existência de um corpo de conhecimento abstrato é o que distingue a profissão da ocupação; fundamenta o discurso da profissão, orienta a formação dos seus futuros membros e fornece sustentação à prática.

5 CONHECIMENTO PROFISSIONAL: AS RELAÇÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA

No que se refere às relações entre o conhecimento científico e o conhecimento profissional, é importante observar que o núcleo do conhecimento profissional, embora proveniente do acúmulo de conhecimento através da prática, pressupõe uma interpretação individual da teoria para a realização da atividade

profissional, daí a dificuldade de se estabelecer parâmetros para a verificação intersubjetiva e validação consensual deste tipo de conhecimento.

Piaget (1971), em estudo sobre epistemologia genética, nega a dicotomização entre teoria e prática e defende que o conhecimento é gerado em processo contínuo de interações do sujeito com o seu meio, a partir de estruturas internas pré-existentes e exige adaptações, transformações e mudanças cognitivas.

Para o autor, o desenvolvimento do conhecimento reside nas ações do sujeito e o desenvolvimento cognitivo é um processo construtivo de diferentes operações de adição e/ou subtração que fazem parte de um sistema que torna indissociável a teoria da prática, de modo que o aprendiz desenvolve e elabora seu sistema interno de conhecimento de forma única, uma vez que a capacidade de integrar experiências como recurso futuro, depende do potencial de abstração reflexiva de cada indivíduo.

A abstração consiste em operação que inclui o ato de tomar conhecimento da ação, a reflexão sobre a ação e a integração a uma nova estrutura, o que significa a reconstrução e ampliação da estrutura anterior. A capacidade de o aluno crescer com a experiência de estágio é, portanto, limitada por estruturas pré-existentes de assimilação. Ou seja, o nível de compreensão será de acordo com as estruturas existentes que, por sua vez, se tornarão parte das elaborações no futuro.

Volpe (1981), em reflexão sobre o conhecimento oriundo da teoria e da prática, observa que o risco envolvido na concepção de programas de capacitação profissional tradicionais é que não oferecem mais do que uma oportunidade para acumular informações sobre a experiência prática, mas de forma acrítica.

O autor sugere que a educação profissional inclua teoria e diferentes meios para a realização das atividades, de modo a possibilitar ao aprendiz situações de auto-desenvolvimento e oportunidades para testar as crenças e práticas da profissão de forma sistemática. Na medida em que as teorias descrevem, explicam, delimitam, geram e integram as experiências elas permitem uma base para refinar a trama de saberes profissionais por meio de consenso e validação e, quando postas em prática na resolução de problemas, tais teorias podem ser aperfeiçoadas para futuras aplicações e, conseqüentemente, reformuladas para constituir estruturas intelectuais mais estáveis.

Como os desafios da prática são contínuos e complexos, os profissionais necessitam estar acessíveis ao *feedback* da interação com o ambiente, que poderá alterar estruturas anteriores. A mobilização de recursos tanto intelectuais, quanto experimentais são essenciais nos ambientes profissionais e a educação profissional deveria oferecer oportunidades para a prática e para a reflexão sobre a prática; facilitar situações para a representação da experiência e tornar esta experiência significativa através da abstração reflexiva.

Volpe propôs estudo baseado no uso de princípios da teoria da ciência comportamental para levar os estudantes estagiários a pensarem sobre a prática e a elaborarem representações refinadas. A proposta foi baseada em 4 principais estratégias: 1) a comparação entre dois ou mais objetos que requer a abstração de qualidades ou propriedades dos objetos para analisar ou inferir similitudes e diferenças; 2) síntese que induz à reflexão sobre a experiência e a apresentação de forma condensada de sua essência; 3) classificação de objetos em classes ou grupos a partir de princípios e propriedades diferentes, que envolve as ações de síntese e reconstrução do todo; 4) o diálogo que induz ao intercâmbio de idéias e opiniões a partir de diferentes perspectivas de si próprio e do outro.

Segundo Volpe (1981, p.48-49), os resultados indicam que mudanças de orientações cognitivas e a elaboração de experiências significativas é uma luta que requer tempo. Se os alunos subentendem a aplicação da teoria como um exercício mecanicista, seu benefício será mínimo. Se a atividade é percebida como um mecanismo que permite ensaios e experiências com posições teóricas é necessário ter fé no potencial de oportunidades para combinar ação e reflexão. Esta fé parece surgir somente após a descoberta de que a prática é insuficiente para possibilitar informação necessária ao crescimento profissional.

Por outro lado, Meirelles (2007) em pesquisa sobre a questão da produção do conhecimento, a partir da prática social em organizações de terceiro setor, buscou entender especificamente o papel das contribuições da sistematização de experiências para o tema e uma exploração da literatura a respeito da relação entre teoria e prática no campo social. Sua preocupação foi entender o lugar do conhecimento decorrente da própria prática na transformação social e os sentidos dados pelos atores sociais a essa produção.

A autora trabalhou com o pressuposto de que o levantamento de procedimentos que propiciam o aprender da própria prática, e a formulação de elementos conceituais que a expressam,

Geram conhecimento social capaz de reafirmar o protagonismo dos seus atores, re-significar a prática a partir de uma mudança na cultura do fazer, e, ao mesmo tempo, criar as condições para potencializar os seus efeitos (MEIRELLES, 2007, p.30).

Segundo a autora, os resultados indicam que as aprendizagens derivadas da prática social - sejam as próprias ou de outros atores- têm sido consideradas pelos seus executores como fontes de conhecimento prático. Detectou-se que os modos de construção deste tipo de conhecimento incluem pressupostos de sistematização de experiências com diferentes funções nas várias dimensões da prática social: no fortalecimento das identidades organizacionais, na construção de referências que apoiem a transformação social, na formação permanente dos sujeitos que delas participam, entre outros.

A pesquisa sobre este tipo de conhecimento tem esbarrado nas dificuldades de definição deste tipo de saber. Meirelles considera que uma das tarefas da sistematização de experiências seria transformar a experiência cotidiana em conhecimento que pode ser socializado, a partir de uma atribuição de sentido via procedimentos de reflexão sobre a prática, que permitem relacionar o particular com o universal e o saber privado em saber social. É essencial, portanto, que o processo de reflexão sobre a prática seja implementado desde a perspectiva de seus atores, de modo a gerar um conhecimento acumulado sobre a prática.

6 A PESQUISA SOBRE O ENSINO E A PRÁTICA PROFISSIONAL EM BIBLIOTECONOMIA

A reflexão sobre a articulação necessária entre o ensino de graduação em Biblioteconomia e a pesquisa em Ciência da Informação, no contexto atual, foi objeto de pesquisas que partem da compreensão do seu objeto de estudo para reafirmar a pertinência de se estabelecer uma relação umbilical entre a informação e o seu contexto de uso, levando à proposição de uma nova prática científica que propicie elementos para redimensionar a formação do profissional da informação.

A formação passa a exigir, além das técnicas e procedimentos usuais da Biblioteconomia, incorporação de bases conceituais que lhe permitam compreender o porquê de determinadas práticas e, sobretudo, a competência para adequá-las aos contextos institucionais específicos.

Considerando que estes contextos estão em permanente transformação, detectou-se necessidade premente de criar condições efetivas para que os alunos, em sua formação, desenvolvam habilidades para investigar e diagnosticar os problemas de informação que afetam o usuário e adquiram conhecimentos para solucioná-los de forma criativa e eficaz. Trata-se de objetivar a formação de um profissional crítico e reflexivo, com conhecimentos teórico-metodológicos, apto a trabalhar com a informação enquanto objeto de atuação profissional e enquanto objeto de pesquisa (FUJINO, 2004).

Um dos maiores desafios do ensino na área é estimular o aluno a ter uma atitude investigativa e orientá-lo para solução de problemas, e, para tanto, torna-se necessária a inserção, em seu currículo, de matérias e atividades que os capacitem a desenvolver análises de contextos institucionais específicos nos quais se inserem os Serviços de Informação, por meio de proposta pedagógica que despertem sua curiosidade pela descoberta e pela investigação autônoma.

Partindo dos seguintes pressupostos:

- a) o conhecimento do professor é limitado em relação às amplas possibilidades de atuação do profissional e, conseqüentemente, da realidade vivenciada por profissionais;
- b) a atividade de pesquisa, como um processo de investigação sistemático, é parte do fazer bibliotecário e, portanto, deve fazer parte do seu cotidiano;
- c) o ensino de graduação deve obedecer ao princípio da complementaridade com os demais níveis da formação profissional e ser parceiro na produção de conhecimentos para a área;
- d) o ensino deve ter como base uma proposta flexível e não normativa, de modo a estimular a participação do aluno como sujeito do processo de ensino e não como objeto da aprendizagem;
- e) o aluno é co-responsável pela sua formação e, portanto, deve ser estimulado a buscar conhecimentos extra-aula e a desenvolver recursos próprios para argumentar com competência;

- f) as aulas deveriam propiciar espaços para reflexões teóricas e também para discussão de experiências, de modo a possibilitar a produção coletiva de novos conhecimentos;

Implementou-se, em 2000, experiência pedagógica, lastreada nessas diretrizes, na disciplina Informação Científica e Tecnológica para alunos de último ano do curso de Biblioteconomia da Escola de comunicações e Artes (ECA), da Universidade de São Paulo (USP), na qual os alunos são estimulados a descobrir novas fontes e autores a partir de tópicos de aula previamente definidos e a selecionarem autonomamente, instituições que permitam servir como estudo de caso para trabalho prospectivo sobre adequabilidade de potenciais serviços ou produtos de informação, considerando o contexto de uso da informação, em relação aos contextos de produção (FUJINO, 2004, p.21-38).

Após 10 anos de implantação e adequações pedagógicas, os resultados indicam que a prática torna possível a expansão do tempo e espaço em sala de aula e confere ao aluno autonomia para vivência das dimensões teóricas em variados ambientes institucionais, para o aprendizado de novos contextos e para a prática da interdisciplinaridade.

A curiosidade dos alunos no processo de seleção da área de estudo e do contexto institucional a ser analisado foi um dos fatores que contribuíram para conduzi-los a descobertas de novas possibilidades de inserção no mundo do trabalho, ao mesmo tempo em que propiciou situações concretas de auto-avaliação de competências e habilidades para o exercício da profissão.

Contudo, observou-se que replicar tal experiência para o universo do curso exige pensar métodos para sistematização de experiências que permitam gerar conhecimento sobre práticas pedagógicas e também para sistematização de conhecimentos decorrentes das atividades empreendidas pelos estudantes, de forma a possibilitar a configuração de um princípio educativo que permita re-significar a prática pedagógica e o papel do aluno no processo de ensino/aprendizagem.

Considerou-se também que o ensino da Biblioteconomia deveria privilegiar ações que estimulem o aluno a investigar e interpretar eventos, a partir de postura problematizadora da realidade e do conhecimento formal disponível, criando

situações que o levem à revisão, transformação e re-significação de estruturas anteriores.

Assim, optou-se por nova etapa que teve como objetivo pesquisar o papel dos estágios na formação do profissional bibliotecário, incluindo os estágios curriculares e os extra-curriculares.

Embora a natureza de cada um seja diferente no sentido das responsabilidades resultantes do exercício da atividade, partiu-se do pressuposto que os objetivos são similares e que o estágio, na perspectiva da relação teoria-prática, seria um espaço de estudos e de prática social no âmbito profissional e, nesse sentido, deveria estar de acordo com as diretrizes do projeto pedagógico do curso.

O estudo sobre a contribuição dos estágios na formação dos alunos de Biblioteconomia da ECA/USP mostrou que os estudantes realizam muitos estágios extracurriculares desde o primeiro ano de graduação e, no geral, acreditam que o estágio contribuiu de forma muito positiva para sua formação. Revelou, no entanto, que os alunos acreditam que é necessária revisão de conteúdo e metodologia da disciplina “Estágio Supervisionado em Unidades de Informação” e de novas estratégias de acompanhamento acadêmico da atividade de estágio em geral.

Assim, se por um lado, permitiu identificar a diversidade dos ambientes de estágio com potencial para trazer novas experiências à sala de aula e as possibilidades para transformar a prática em laboratório simultâneo de sistematização de conhecimentos e de conquista de novos caminhos para um fazer com mais qualidade, possibilitou também a análise da interação da disciplina com a experiência de aprendizado decorrente dos estágios realizados, o que trouxe subsídios para repensar a ação didático-pedagógica necessária para que o estágio seja, de fato, um espaço de aprendizagem mais significativa (FUJINO; VASCONCELLOS, 2010).

Entretanto, convém observar que a adoção de tal princípio educativo pressupõe liberdade e autonomia para o aprendiz em seus processos de apropriação de conhecimentos e de construção de significados, e não apenas um exercício prático de aplicação da teoria. O incentivo ao desenvolvimento da crítica necessária para analisar e decidir quais informações do seu repertório de conhecimentos o aluno utilizará para solucionar os problemas do cotidiano

profissional requer novas práticas pedagógicas que levem o aluno ao desenvolvimento dessa competência.

A prática de ensino, portanto, não pode prescindir do conhecimento dos fatores que interferem no processo de apropriação das experiências da prática profissional e por isso a necessidade de novas pesquisas que possibilitem desenvolvimento de métodos pedagógicos que o conduzam a processos de abstração e reflexão sobre a prática e o incentive a sistematizar experiências visando transformá-las em conhecimento passível de compartilhamento com outros alunos.

A universidade como centro de investigação tem como pressuposto a reflexão sobre os problemas de seu próprio fazer. Temas de pesquisa são relevantes quando enfrentam impasses e dificuldades teóricas ou práticas existentes nos diversos campos do saber.

O desafio no ensino de graduação em Biblioteconomia é buscar o equilíbrio entre a informação necessária para a formação profissional e a seleção de uma proposta pedagógica voltada para a formação de um profissional autônomo e competente para atuar com a informação enquanto objeto de trabalho e de pesquisa.

A autonomia profissional, vista como a capacidade de o profissional compreender e agir sobre o contexto, pressupõe a reunião da capacidade de refletir com a capacidade de estabelecer diálogos com outros. Este processo é permeado por variáveis inerentes ao sujeito e aquelas inerentes à atividade em si e as decisões são contextualizadas no espaço de ação entre o profissional e as variáveis dos ambientes institucionais.

Assim, a formação do profissional crítico e reflexivo requer repensar os estágios como espaços de compartilhamento de saberes e disciplinas, onde se constroem intervenções, mas também possibilitam reflexões e relações dialógicas entre diferentes sujeitos: aprendiz, orientador, educando e educador.

Cabe à universidade a responsabilidade pela orientação ao aluno aprendiz em atividades de estágio para evitar, por um lado, a supervalorização da prática e de outro a escamoteação da teoria, que, em conjunto, o levariam à percepção distorcida da natureza da atividade.

Por outro lado, a definição do conjunto de saberes e de atribuições para capacitar o aluno a resolver problemas torna-se paradoxalmente autoritária e normativa se não possibilita autonomia ao aluno para decisões em situações concretas e complexas. Daí a necessidade de trabalho conjunto e contínuo entre educadores e educandos no decorrer das ações, para possibilitar reflexões, apropriações e aprendizagens significativas a cada momento.

No diagnóstico e na elaboração das propostas de intervenção é necessário situar as informações em seus respectivos contextos para que adquiram sentido e considerar as variáveis organizacionais, culturais e sociais dos grupos presentes no ambiente profissional.

Como diz Morin (2006 p.35-36) “[...] o conhecimento do mundo como mundo é necessidade ao mesmo tempo intelectual e vital”. A *educação do futuro* deverá estar preparada para enfrentar os problemas globais e multidisciplinares, a partir das inadequações dos saberes desunidos e compartimentado e a consciência de que para dialogar com os problemas do mundo é necessário uma reforma paradigmática, a reforma do pensamento.

A educação proposta pelo autor, com a qual concordamos, é centrada na condição humana, fundamental para reconhecer a diversidade cultural inerente ao ser humano e as especificidades dos contextos nos quais os conhecimentos se constroem, pois são esses contextos que vão definir os parâmetros de sua validação.

A informação relevante para o ser humano é sempre de caráter situacional e, nesse sentido, o estudante deve ser estimulado a reconhecer e a conhecer as diversas situações nas quais decisões deverão ser tomadas e a refletir sobre elas, mas tendo como objetivo a reconstrução contínua de estruturas de conhecimento.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades de estágio em cursos de Biblioteconomia oferecem oportunidades de aprendizagem significativas, se vistas no interior de um processo pedagógico que possibilite a integração com a pesquisa e o ensino.

Neste sentido, o espaço para o estágio na estrutura curricular não pode ser visto apenas como um espaço de tempo e de local para a aplicação da teoria à

prática de modo mecanicista, cujo retorno é tradicionalmente apresentado por meio de um relatório descritivo balizado por diretrizes normativas.

Tais subprodutos se transformam, no máximo, em exemplos ilustrativos da prática, mas cujas experiências, pela ausência dos princípios que regem a aprendizagem baseada na reflexão crítica e nos processos de abstração e discussão, não possibilitam gerar conhecimento socializável.

A literatura indica que as possibilidades de transformação nas estruturas de conhecimento dos estagiários são limitadas por estruturas de assimilação pré-existentes, do mesmo modo que a aprendizagem decorrente da prática profissional, quando significativa, contribui para a construção de novas referências que, se submetidas ao processo de reflexão e abstração, possibilitam transformar o conhecimento individual em conhecimento passível de ser socializado, compartilhado e transformado.

O desafio da pesquisa no âmbito da Ciência da Informação é o de investigar novas alternativas teórico-metodológicas para balizar a atividade dos educadores visando transformar a experiência de estágio, curricular ou extra-curricular, em prática transformadora das estruturas internas no interior de cada indivíduo, de modo a possibilitar uma transformação social da atividade profissional coletiva. Ademais, a intervenção pedagógica nas atividades de estágio, ao possibilitar a integração do conteúdo visto em sala de aula com o cotidiano da prática profissional, a partir de processos integrados ao ato da pesquisa, poderia provocar avanços que não ocorreriam espontaneamente e gerar novas alternativas para mobilização de saberes multidisciplinares e o rompimento com a formação disciplinar fragmentada.

REFERÊNCIAS

- CANDAU, V. M. **Rumo a uma nova didática**. 6.ed., Petrópolis: Vozes, 1996.
- FUJINO, A.; VASCONCELLOS, M. Estágios: reflexões didático-pedagógicas na formação do profissional da informação. In: ENANCIB, 11., 2010. **Anais...** Rio de Janeiro: ANCIB, 2010.
- FUJINO, A. Ensino com pesquisa: nova abordagem pedagógica em Informação científica e tecnológica (ICT). In: RODRIGUES, M. E. F.; CAMPELLO, B. S. (Orgs.). **A (re)significação no processo de ensino/aprendizagem em Biblioteconomia e Ciência da Informação**. Niterói: Intertexto; Rio de Janeiro: Interciência, 2004. p.21-38
- GUIMARÃES, J. A. Profissional da informação: desafios e perspectivas para sua formação. In: BAPTISTA, S. G.; MUELLER, S. P. M. (Orgs.). **Profissional da informação: o espaço de trabalho**. Brasília: Thesaurus, 2004. p.87-105

- LeCOADIC, Y.-F. **A Ciência da Informação**. Brasília: Briquet de Lemos, 2004.
- MEIRELLES, M. C. **Conhecimento e prática social**: a contribuição da sistematização de experiências. São Paulo: PUC-SP, 2007. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários á educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2006.
- MUELLER, S. P. M. Uma profissão em evolução: profissionais da informação no Brasil sob a ótica de Abbott: proposta de estudo. In: BAPTISTA, S. G.; MUELLER, S. P. M. (Orgs.). **Profissional da informação**: o espaço de trabalho. Brasília:Thesaurus, 2004. p.23-54
- NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **The knowledge-creating company**: how Japanese companies create the dynamics of innovation. Nova York: Oxford University Press, 1995.
- PIAGET, A **Epistemologia genética**. Petrópolis: Vozes, 1971. 110p.
- ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- SANTOS, B. S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de janeiro: Graal, 1989.
- SMIT, J. W.; BARRETO, A. de A. Ciência da Informação: base conceitual para a formação profissional. In: VALENTIM, M. L. P. (Org.). **Formação do profissional da informação**. São Paulo: Polis, 2002. p.9-23
- VOLPE, R. **Oxford Review of Education**, v.7, n.1, 1981.